

INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION

ONDERWIJS- ONTWIKKELINGEN

MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP
DEPARTEMENT ONDERWIJS



September 2001

Tekst:
Prof. dr. Jef Verhoeven

Coördinatie:
Ruth Lamotte, Jan Ceulemans

Verantwoordelijke uitgever:
Micheline Scheys
Afdeling beleidscoördinatie onderwijs
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel

Layout en druk:
Van In, Lier

Depotnummer:
D/2002/3241/082

INHOUDSTAFEL

DEEL 1: overzicht van het onderwijssysteem op het einde van de 20^{ste} eeuw

HOOFDSTUK 1. HET JURIDISCH KADER VAN HET VLAAMS ONDERWIJSSYSTEEM	11
1. NAAR EEN FEDERALE STAAT	11
2. DE BEVOEGDHEID VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP INZAKE ONDERWIJS	12
3. PRINCIPES EN DOELSTELLINGEN VAN HET ONDERWIJS	13
4. VRIJHEID VAN ONDERWIJS	14
5. DE LEERPLICHT	14
6. TAAL EN ONDERWIJS	15
7. GODSDIENST EN ONDERWIJS	15
 HOOFDSTUK 2. BESTUUR VAN HET ONDERWIJSSYSTEEM	 17
1. BEVOEGDHEDEN OP FEDERAAL NIVEAU	17
2. BEVOEGDHEDEN OP GEMEENSCHAPSNIVEAU	17
2.1. Het ministerie	17
2.2. Adviesorganen	17
2.2.1. De Vlaamse Onderwijsraad (VLOR)	18
2.2.2. De Vlaamse Hogescholenraad (VLHORA)	19
2.2.3. De Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR)	19
2.2.4. De Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (SERV)	20
2.3. Niet-gouvernementele organisaties	20
2.4. Inrichtende macht: onderwijsnetten en lokale scholen	20
 HOOFDSTUK 3. ORGANISATIE EN STRUCTUUR VAN HET ONDERWIJSSYSTEEM	 23
1. HET BASISONDERWIJS	26
1.1. Het kleuteronderwijs	26
1.2. Het lager onderwijs	27
2. HET SECUNDAIR ONDERWIJS	28
2.1. De algemene structuur van het secundair onderwijs met volledig leerplan	28
2.2. Deeltijdse leerplicht	30
2.2.1. Het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs (DBSO)	30
2.2.2. Een leerovereenkomst in de Vorming van Zelfstandigen en KMO	30
2.2.3. De deeltijdse vorming	31
3. HET BUITENGEWOON ONDERWIJS	31
3.1. Algemeen kader	31
3.2. Het Geïntegreerd Onderwijs	33
3.3. Specifieke groepen	33
3.3.1. Onderwijs aan huis en ziekenhuisonderwijs	33
3.3.2. Onderwijs voor kinderen van trekkende bevolkingsgroepen	34

4. HET HOGER ONDERWIJS	34
4.1. De hogescholen	34
4.2. Het universitair onderwijs	35
5. DE PERMANENTE VORMING	38
5.1. Het deeltijds volwassenenonderwijs	38
5.1.1. Onderwijs voor Sociale Promotie (OSP)	39
5.1.2. Tweedekansonderwijs (TKO)	39
5.1.3. Afstandsonderwijs of Begeleid Individueel Studeren (BIS)	39
5.1.4. Basiseducatie	40
5.2. Het deeltijds kunstonderwijs	40
5.3. De Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB)	40
5.4. De middenstandsopleidingen van het VIZO	41
5.5. Permanente vorming in de landbouwsector	41
5.6. Het sociaal-cultureel vormingswerk	42
5.7. Het leerlingstelsel voor werknemersberoepen	42
 HOOFDSTUK 4. EVALUATIE IN HET VLAAMS ONDERWIJS	 43
1. EVALUATIE IN HET BASIS- EN SECUNDAIR ONDERWIJS: HET DECREET BETREFFENDE INSPECTIE EN PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENSTEN VAN 17 JULI 1991	 43
1.1. Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO)	43
1.2. Inspectie	44
1.2.1. Algemeen kader	44
1.2.2. De methodiek van de inspectie	45
1.2.3. Inspectie van de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB's)	48
1.2.4. Evaluatie van de inspectie	48
1.3. Pedagogische begeleidingsdiensten	49
2. EVALUATIE VAN HET ONDERWIJS IN HET HOGER ONDERWIJS	49
2.1. Evaluatie door de hogescholen en universiteiten	50
2.1.1. Interne kwaliteitsbewaking	50
2.1.2. Externe kwaliteitsbewaking	50
2.2. Kwaliteitscontrole door de overheid	51
3. INSTITUTIONELE ZELFEVALUATIE	52
 HOOFDSTUK 5. LOPENDE EN GEPLANEDE HERVORMINGEN	 53
1. SCHAAALVERGROTING EN SAMENWERKING TUSSEN SCHOLEN	53
1.1. Het basisonderwijs	54
1.2. Het secundair onderwijs	54
1.3. Het hoger onderwijs	56
1.3.1. De hogescholen	56
1.3.2. De universiteiten	56
2. PARTICIPATIECULTUUR	57
2.1. Basis- en secundair onderwijs	57
2.2. Het hoger onderwijs	59
2.2.1. Hogescholen	59
2.2.2. Universiteiten	59
3. HET LERARENBEROEP	60

4. GELIJKE KANSENBELEID	62
4.1. Studietoelagen	62
4.2. Zorgverbreding	62
4.3. Het onderwijsvoorrangsbeleid	63
4.4. Non-discriminatiebeleid	64
4.5. Onderwijs aan zieke kinderen	65
4.6. Samenwerking tussen onderwijs en welzijn	65
4.7. Aangepast onderwijs voor gehandicapten en geïntegreerd onderwijs	66
5. BETERE ORIËTERING	66
5.1. De herschikking van het onderwijsveld	66
5.2. Bevordering van de lokale autonomie	67
5.3. De integratie van gewoon secundair en buitengewoon onderwijs	67
5.4. Modularisering	68
6. BELEID INZAKE INFORMATIE- EN COMMUNICATIETECHNOLOGIE (ICT)	69
7. VERSTERKING VAN DE CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING	71
8. AANSLUITING ONDERWIJS-ARBEIDSMARKT	72
8.1. Samenwerking van het technisch- en beroepssecundair onderwijs met de beroepswereld	72
8.2. Het opstellen van beroeps- en opleidingsprofielen	73
8.3. Leerlingenbegeleiding	73
8.4. Diversificatie van de studiekeuze van meisjes in het technisch en beroepssecundair onderwijs	73
8.5. Het deeltijds onderwijs	74
8.6. De voortgezette beroepsopleidingen	75
8.7. Tewerkstellingsinitiatieven in Vlaanderen	75
 HOOFDSTUK 6. VLAAMS ONDERWIJSBELEID: TERUGBLIK EN UITDAGINGEN	 77
1. SCHAAALVERGROTING EN SAMENWERKING TUSSEN SCHOLEN	77
2. BESTUURS- EN BEHEERSFUNCTIES OP LOKAAL VLAK EN DE PARTICIPATIECULTUUR	78
3. KWALITEITSBEWAKING IN HET ONDERWIJS	78
4. DIFFERENTIATIE VAN HET LEERAANBOD	80
5. DE AANSLUITING ONDERWIJS-ARBEIDSMARKT & LEVENSLANG LEREN	80
6. GELIJKE KANSENBELEID	81

DEEL 2: Onderwijsinhoud en strategieën van het leerproces

INLEIDING	83
HOOFDSTUK 1. ONDERWIJSINHOUD: TOTSTANDKOMING VAN HET CURRICULUM	85
1. MINIMUMDOELEN	85
1.1. Eindtermen	85
1.2. Ontwikkelingsdoelen	85
1.3. Leergebied-en vakoverschrijdende eindtermen, ontwikkelingsdoelen en thema's	86
1.4. Specifieke eindtermen	86
1.5. De levensbeschouwelijke vakken	86
1.6. Afwijkingsprocedure	86
2. TOTSTANDKOMING VAN DE MINIMUMDOELEN	87
2.1. Eindtermen en ontwikkelingsdoelen	87
2.1.1. De voorbereidingsfase	87
2.1.2. De adviseringsfase	88
2.1.3. De beslissingsfase	88
2.1.4. De bekrachtigingsfase	89
2.1.5. De implementatiefase	89
2.1.6. Herziening van de minimumdoelen	89
2.2. Specifieke eindtermen	89
2.2.1. Het beroepsprofiel	90
2.2.2. Het opleidingsprofiel	90
3. HET OPLEIDINGSPROGRAMMA	91
3.1. Leerplan, handelingsplan en schoolwerkplan	91
3.2. Lessenrooster	93
HOOFDSTUK 2. DE SAMENSTELLING VAN HET CURRICULUM IN HET BASIS- EN HET SECUNDAIR ONDERWIJS	94
1. BASISONDERWIJS	94
1.1. Kleuteronderwijs	94
1.2. Lager onderwijs	94
2. HET SECUNDAIR ONDERWIJS	95
2.1. Eerste graad	95
2.2. Tweede en derde graad	96
2.2.1. Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs (DBSO)	97
2.2.2. Werknemersleercontract	97
2.2.3. Vierde graad beroepssecundair onderwijs	97
3. SCHOOLKALENDER	97

HOOFDSTUK 3. ONDERWIJSINHOUD: ACHTERGROND EN UITGANGSPUNTEN	99
1. ACHTERGROND	99
2. UITGANGSPUNTEN VAN DE MINIMUMDOELEN	99
2.1. Horizontale samenhang	99
2.2. Een consecutieve opbouw	100
2.3. Keuze voor brede vorming	100
2.4. Onderwijskundige principes	101
2.5. Bewaking van de studiebelasting	102
2.6. Bekommernis om zorgverbreding	102
HOOFDSTUK 4. ONDERWIJSINHOUD: CONTROLE EN EVALUATIE	103
1. INLEIDING	103
1.1. Vrijheid van onderwijs	103
1.2. De school als focus van kwaliteit	103
1.3. De professionaliteit van de leerkracht	104
2. CONTROLE DOOR DE GEMEENSCHAPSINSPECTIE	104
2.1. Methodische ervaring van de inspectie	104
3. EEN GEÏNTEGREERD MODEL VAN PRESTATIEMETINGEN	105
4. EVALUATIE VAN MINIMUMDOELEN	106
4.1. Het kleuteronderwijs	107
4.2. Het lager onderwijs	107
4.3. Het secundair onderwijs	107
5. DE PROFESSIONALITEIT VAN DE LEERKRACHT	108
5.1. Het beroepsprofiel van de leraar als evaluatie-instrument	108
5.2. De ondersteuning van de leraar in zijn loopbaan: nascholing	110
BIBLIOGRAFIE	113
WETGEVING	119

LIJST VAN TABELLEN

Tabel 1.	
Evolutie van het aantal leerlingen in het kleuteronderwijs (1989-1998)	26
Tabel 2.	
Evolutie van het aantal leerlingen in het lager onderwijs (1989-1998)	27
Tabel 3.	
Evolutie van het aantal leerlingen in het secundair onderwijs (1989-1998)	30
Tabel 4.	
Aantal leerlingen in het buitengewoon lager onderwijs naargelang van het type (1998-1999)	33
Tabel 5.	
Aantal leerlingen in het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) naar opleidingsvorm (1998-1999)	33
Tabel 6.	
Evolutie van het aantal studenten aan de hogescholen (1989-1999)	35
Tabel 7.	
Evolutie van het aantal hoofdinschrijvingen aan de universiteiten (1993-1999)	38

LIJST VAN SCHEMA'S

Schema 1. Onderwijsstructuur van het Vlaams onderwijs: schooljaar 2000-2001	24
Schema 2. Schematische voorstelling van de eenheidsstructuur in het secundair onderwijs	28
Schema 3. Types en opleidingsvormen in het buitengewoon onderwijs	32
Schema 4. Onderwijskundige principes	137

LIJST VAN AFKORTINGEN

AID	Afdeling Informatie en Documentatie
ARGO	Autonome Raad van het Gemeenschapsonderwijs of het Gemeenschapsonderwijs
ASO	Algemeen Secundair Onderwijs
BGDA	Brusselse Dienst voor Arbeidsbemiddeling
BIS	Begeleid Individueel Studeren of Afstandsonderwijs
BKO	Buitengewoon Kleuteronderwijs
BLO	Buitengewoon Lager Onderwijs
BOC	Basisonderhandelingscomité
BS	Belgisch Staatsblad
BSO	Beroepssecundair Onderwijs
BuSO	Buitengewoon Secundair Onderwijs
BVL	Beroepsvoorbereidend Leerjaar
CDO	Centrum voor Deeltijds Onderwijs
CIPO-model	Context Input Proces Output-model
CLB	Centrum voor Leerlingenbegeleiding
CVPO	Cel voor het Vlaams Provinciaal Onderwijs
DBSO	Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs
DOC	Departementaal Onderhandelingscomité
DPCC	Diocesane Planificatie- en Coördinatiecommissie
DVO	Dienst voor Onderwijsontwikkeling
EFQM	European Foundation for Quality Management
ESF	Europees Sociaal Fonds
FOS	Federatie van Onafhankelijke Scholen
GAS	Gediplomeerde in de Aanvullende Studies
GGs	Gediplomeerde in de Gespecialiseerde Studies
GON	Geïntegreerd Onderwijs
HOC	Hogeschool Onderhandelingscomité
IBO	Individuele Beroepsopleiding
ICT	Informatie- en Communicatietechnologie
JWGP	Jeugdwerkgarantieplan
KMO	Kleine- en Middelgrote Ondernemingen
KSO	Kunstsecundair Onderwijs
KUB	Katholieke Universiteit Brussel
KUL	Katholieke Universiteit Leuven
KULAK	Katholieke Universiteit Leuven Afdeling Kortrijk
LOC	Lokaal Overlegcomité
LORGO	Lokale Schoolraad van het Gemeenschapsonderwijs
LUC	Limburgs Universitair Centrum
MST	Medisch Schooltoezicht
MVG	Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
OSP	Onderwijs voor Sociale Promotie
OV	Opleidingsvorm
OVB	Onderwijsvoorrangsbeleid
OVSG	Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap
PAV	Project Algemene Vakken
PMS-centrum	Psycho-Medisch-Sociaal centrum

POC	Permanente Onderwijscommissie
PROZA	Projectgroep Ontwikkeling Zelfanalyse
RSO	Raad Secundair Onderwijs
RCC	Regionale Coördinatiecommissie
RUCA	Rijksuniversitair Centrum Antwerpen
RUG	Rijksuniversiteit Gent
SERV	Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen
TKO	Tweedekansonderwijs
TSO	Technisch Secundair Onderwijs
UFSIA	Universitaire Faculteiten St.-Ignatius Antwerpen
UA	Universiteit Antwerpen
UIA	Universitaire Instelling Antwerpen
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
VIZO	Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen
VLHORA	Vlaamse Hogescholenraad
VLIR	Vlaamse Interuniversitaire Raad
VLOR	Vlaamse Onderwijsraad
VOOP	Vlaams Onderwijs Overleg Platform
VP	Vlaams Parlement
VSKO	Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs
VUB	Vrije Universiteit Brussel
WEP	Werkervaringsplan

DEEL I.

OVERZICHT VAN HET ONDERWIJS-SYSTEEM OP HET EINDE VAN DE 20^{STE} EEUW

Hoofdstuk 1.

Het juridisch kader van het Vlaams onderwijssysteem

In België heeft de ontwikkeling naar een federale staat belangrijke implicaties gehad voor het onderwijs. Vanaf 1989 is de bevoegdheid voor onderwijs bijna volledig overgeheveld naar de drie Gemeenschappen. Hoewel de gemeenschappelijke wortels niet ontkend kunnen worden, zijn de Gemeenschappen sindsdien op vlak van onderwijs hun eigen weg gegaan (Verhoeven & Tessely, 2000: 1). Deze fundamentele ommezwaai aan het begin van de jaren negentig vormt het uitgangspunt bij de bespreking van het juridisch kader van het Vlaams onderwijssysteem.

1. NAAR EEN FEDERALE STAAT

Vlaanderen is het noordelijk, Nederlandstalig deel van het koninkrijk België. In 1830 werd België als een unitaire en gecentraliseerde staat opgericht, met een eigen grondwet sinds 1831. Vanaf 1970 werd de grondwet in verschillende stappen herzien: in vier opeenvolgende grondwetsherzieningen (1970, 1980, 1988 en 1993) evolueerden de politieke, legislatieve en administratieve structuren van de Belgische staat naar een federaal systeem. De laatste wijziging heeft de nieuwe federale structuur van de Belgische staat grondwettelijk verankerd. In dit systeem bestaan er sinds 1989 drie beleidsniveaus, die elk over eigen wetgevende en uitvoerende organen beschikken: de federale staat, de gewesten en de gemeenschappen, met elk hun eigen welomschreven bevoegdheden (Alen & van Nieuwenhove 1994; MVG, 1992).

De federale staat omvat het Belgisch grondgebied en groepeerde de volledige Belgische bevolking. Er is een federaal parlement (de kamer van volksvertegenwoordigers en de senaat) en een federale regering. Federale bevoegdheden zijn o.a. sociale zekerheid, justitie, defensie, openbare veiligheid en ordehandhaving.

Er zijn drie Gewesten in België: het Vlaams, het Waals en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Hun bevoegdheden betreffen vooral economische aangelegenheden, zoals bijvoorbeeld leefmilieu, economie, infrastructuur, werkgelegenheid en landbouw.

In België zijn er eveneens drie Gemeenschappen: de Vlaamse, de Franse en de Duitstalige Gemeenschap. Ze zijn bevoegd voor de culturele, taal- en persoonsgebonden aangelegenheden binnen een bepaald taalgebied. Er zijn vier taalgebieden. Het Nederlandstalig, het Franstalig, het Duitstalig en het tweetalig gebied (het Brussels Hoofdstedelijk Gewest). Dit laatste taalgebied omvat de 19 Brusselse gemeenten van de hoofdstedelijke agglomeratie. De bevoegdheden van de Vlaamse Gemeenschap inzake culturele en persoonsgebonden aangelegenheden strekken zich uit tot het Vlaams Gewest en tot de Nederlandstalige inwoners en instellingen in het Brussels Hoofdstedelijk gewest. Het Brussels Hoofdstedelijk Gewest beschikt tevens over een Vlaamse Gemeenschapscommissie, een Franse Gemeenschapscommissie en een Gemeenschappelijke Gemeenschapscommissie, die de gemeenschapsopdrachten uitvoeren.

Daarnaast zijn er twee bestuursniveaus die voor het onderwijs van belang zijn: de provincies en de gemeenten. Om tegemoet te komen aan de diversiteit van de regio's, werd er een zekere mate van decentralisatie voorzien: het land is verdeeld in tien provincies, waarbij elke provincie bestaat uit een aantal lokale autoriteiten. Hoewel hun machten ingeperkt zijn en hun beslissingen onder controle vallen van de nationale wetgevende en uitvoerende macht, hebben zij een relatief grote autonomie (MVG, 1991a).

2. DE BEVOEGDHEID VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP INZAKE ONDERWIJS

De grondwetsherziening van 15 juli 1988 hield belangrijke implicaties in voor het onderwijs. De overheveling van de bevoegdheid voor onderwijs naar de Gemeenschappen werd in de grondwet ingeschreven (art. 127 § 1. 2), waardoor de Vlaamse culturele zelfstandigheid vervuld werd. Ook de garanties die vroeger reeds gewaarborgd werden door de zogenaamde Schoolpactwet van 29 mei 1959, werden in de grondwet opgenomen (art. 24).

Sinds de derde fase van de grondwetsherziening zijn er echter drie opdrachten waarvoor de federale overheid bevoegd blijft. Het gaat om het vastleggen van het begin en het einde van de leerplicht, het bepalen van de minimumvoorwaarden voor het verlenen van diploma's en het beheer van het pensioenstelsel van het onderwijzend personeel. De eerste twee uitzonderingen zijn gemaakt om een minimum aan coherentie tussen de onderwijssystemen van de Gemeenschappen veilig te stellen. Wat betreft het pensioenstelsel is het zo dat de pensioenregeling nog steeds deel uitmaakt van het nationale sociale zekerheidssysteem waarvoor er nog een nationaal financieringssysteem in voege is, gebaseerd op solidariteit tussen Gemeenschappen en Gewesten (MVG, 1991a, 1991b, 1992; Platel, 1993).

Alle overige onderwijsmateries in Vlaanderen zijn de bevoegdheid van het Vlaams Parlement, de Vlaamse regering en de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming. Het Vlaams Parlement oefent de drie klassieke functies van een parlement uit: een wetgevende functie, de vorming van regeringen en een controle-functie. Haar wetgevende macht oefent ze uit door middel van decreten, die dezelfde rechtskracht hebben als de wetten van het nationale parlement. De uitvoerende macht is in handen van de Vlaamse regering, die bestaat uit negen ministers. Deze regering beslist 'collegiaal', dit wil zeggen dat elke beslissing wordt genomen door de ganse regering, tenzij een bevoegdheid expliciet wordt 'gedelegeerd' aan een individuele minister. De minister staat aan het hoofd van het departement Onderwijs van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, dat verantwoordelijk is voor nagenoeg alle aspecten van het onderwijsbeleid, van kleuter- tot en met het universi-

tair onderwijs. De secretaris-generaal is hoofd van het departement en verzorgt de samenwerking tussen de minister, het kabinet van de minister en het departement (MVG, 1991a).

3. PRINCIPES EN DOELSTELLINGEN VAN HET ONDERWIJS

Het onderwijsbeleid gaat uit van het principe dat iedere persoon een gelijke kans op ontwikkeling moet krijgen. Zo wordt gesteld dat 'ieder individu, met het oog op integratie in de maatschappij en ongeacht zijn sociale of etnische herkomst, op gelijke wijze een sociale en diepe persoonlijkheidsvorming, een werkelijkheids- en wereldgeoriënteerde algemene vorming en een brede beroepsgerichte opleiding moet krijgen' (MVG, 1996c: 15). Om dit te verwezenlijken wordt het noodzakelijk geacht dat het onderwijs kennis, vaardigheden en attitudes bijbrengt. Daarnaast zou het onderwijs toegankelijk moeten zijn voor een zo breed mogelijk publiek, moet het gedifferentieerd zijn en aangepast aan verschillende doelgroepen. Het moet bijdragen tot de menselijke ontplooiing (culturele verrijking, emancipatie), de sociale ontplooiing (opvoeden tot kritische burgers, optimaliseren van het functioneren in de samenleving) en de voorbereiding op de beroepswereld (MVG, 1996c: 15).

4. VRIJHEID VAN ONDERWIJS

In de Belgische grondwet (herziening van 17 februari 1994) wordt de vrijheid van onderwijs vooropgesteld, wat enerzijds de vrijheid van organisatie van onderwijs inhoudt, en anderzijds de vrije keuze van de school aan de ouders garandeert. De vrijheid van organisatie – of de pedagogische vrijheid – betekent dat de organisatie van onderwijsinstellingen aan geen enkele beperkende maatregel mag onderworpen worden. Iedereen heeft m.a.w. het recht om op een autonome manier onderwijs te organiseren. Dit principe regelt in het Vlaamse (en Belgische) onderwijsbeleid in zeer grote mate de relaties tussen en de verantwoordelijkheden van de verschillende partners in het onderwijsbeleid (het ministerie, de inrichtende machten, de officiële en gesubsidieerde scholen,...). Willen deze scholen evenwel officieel erkende getuigschriften of diploma's afleveren, dan moeten zij voldoen aan de erkenningsvoorwaarden van de overheid. Om gefinancierd of gesubsidieerd te worden door de Vlaamse overheid, moeten zij voldoen aan de programmatie- en rationalisatienormen. Daarenboven stelt de Vlaamse Gemeenschap een aantal eisen betreffende de kwaliteit van het verstrekte onderwijs.

Naast de pedagogische vrijheid, waarborgt de grondwet ook de vrije schoolkeuze. Ouders kunnen kiezen aan welke school ze hun kinderen toevertrouwen. Leerlingen uit het basisonderwijs en het secundair onderwijs kunnen kiezen of zij naar het gemeenschapsonderwijs, het gesubsidieerd officieel of het gesubsidieerd vrij onderwijs gaan (MVG, 1996c: 10) (cf. 2.4 Hfdst.2).

5. DE LEERPLICHT

De wet van 19 mei 1914 introduceerde de leerplicht voor alle kinderen tussen 6 en 12 jaar en stipuleerde dat de bovenste leeftijdsgrens zou verhoogd worden tot 13 en vervolgens 14 jaar. In 1953 werd de leerplicht verlengd tot 15 jaar. Toen in de jaren zeventig een aantal studies een duidelijke band aantoonde tussen onderwijsniveau en werkloosheid, werd de leerplicht verlengd tot 16 jaar.

Uiteindelijk werd de leerplicht door de wet van 29 juni 1983 verlengd tot 18 jaar. De wetgever wilde met deze verlenging vooral de weerbaarheid van de jongeren t.a.v. maatschappelijke, sociale en economische structuren verhogen. Bij de uitwerking van de wet werd rekening gehouden met het feit dat een aantal jongeren lang voor de leeftijd van 18 jaar de school wil ruilen voor werk. Daarom werd de leerplicht gemoduleerd:

- voltijdse leerplicht tot 16 jaar, of tot 15 jaar voor wie de eerste 2 jaren van het secundair onderwijs heeft gevolgd;
- deeltijdse leerplicht tot 18 jaar.

Na de leeftijd van 16 (of soms 15) jaar kan men dus vrij beslissen om verder voltijds onderwijs te volgen, dan wel over te stappen naar een deeltijds systeem. Jongeren die kiezen om hun leerplicht deeltijds te vervullen, moeten op jaarbasis 360 uren (-16-jarigen) resp. 240 uren (+16-jarigen) vorming of onderwijs volgen in een school of een erkend opleidingscentrum (MVG, 1996c: 32; MVG, 1997b).

6. TAAL EN ONDERWIJS

Zoals gesteld heeft België vier taalgebieden: het Nederlandstalige, Franstalige, Duitstalige en het tweetalige gebied Brussel-Hoofdstad (Nederlands en Frans). In 1963 is de taalgrens vastgelegd (Wet van 30 juli 1963). Tweetaligheid is van toepassing op de 19 gemeenten van de hoofdstad Brussel, waar de Franstaligen een duidelijke meerderheid uitmaken. Rond dit tweetalig gebied liggen er een aantal Nederlandstalige gemeenten met administratieve taal-faciliteiten voor de Franstalige inwoners. De enige officiële taal van de Vlaamse Gemeenschap is het Nederlands. Veel Vlamingen hebben echter wel een goede communicatieve kennis van ten minste één of twee andere Europese talen (Engels, Frans, Duits...).

7. GODSDIENST EN ONDERWIJS

De Belgische grondwet (17 februari 1994) garandeert de scheiding van Kerk en Staat. In deze context zijn er vele sociale, culturele en onderwijsaangelegenheden georganiseerd volgens het subsidiariteitsprincipe. Dit verklaart waarom de regering in Vlaanderen geen directe invloed heeft op de opstelling van de leerplannen zelf (zie deel II). De regering heeft enkel een duidelijk gedefinieerd recht om deze leerplannen te controleren. Hoewel de overheid bij wet verschillende godsdiensten erkent, is er geen sprake van een 'officiële' godsdienst. De erkende godsdiensten zijn de katholieke, protestantse, joodse, anglicaanse, islamitische en orthodoxe godsdienst. In het onderwijs kan door de ouders een keuze worden gemaakt voor onderricht in één van deze godsdiensten of in niet-confessionele ethiek. In speciale gevallen kunnen leerlingen worden vrijgesteld om een van deze lessen te volgen (b.v. leden van de Getuigen van Jehovah).

Artikel 24 van de grondwet garandeert dat alle kinderen in het lager en het secundair onderwijs het recht hebben een filosofisch of godsdienstig vak te volgen op kosten van de overheid (2 lessen per week). De instellingen van het officieel onderwijs (gemeenschapsscholen en gesubsidieerde officiële scholen) moeten de filosofische keuze van alle ouders respecteren en de keuze bieden tussen een godsdienstig vak en een vak niet-confessionele ethiek. Er is geen overheidscontrole op de vakinhoud voor deze lessen (zolang ze de democratische principes van de samenleving niet in het gedrang brengen).

In gesubsidieerde vrije scholen bestaat dergelijke keuze niet. De meerderheid van deze scholen zijn immers katholiek geïnspireerd. Protestantse en joodse scholen vormen een minderheid. Voor scholen met een 'alternatieve' onderwijsbenadering, zoals het Steiner en Freinetonderwijs, is er een speciale regeling voorzien.

Hoofdstuk 2.

Bestuur van het onderwijssysteem

1. BEVOEGDHEDEN OP FEDERAAL NIVEAU

Sinds 1989 is de federale overheid nog enkel bevoegd voor de bepaling van het begin en einde van de leerplicht, de minimale voorwaarden voor het bekomen van de diploma's en voor de pensioenregeling en -betaling van het onderwijzend personeel (cf. Hfdst. 1).

2. BEVOEGDHEDEN OP GEMEENSCHAPSNIVEAU

Alle overige onderwijsmateries in Vlaanderen zijn de bevoegdheid van het Vlaams Parlement, de Vlaamse regering en de Vlaamse minister van Onderwijs. Deze laatste staat aan het hoofd van het Departement Onderwijs van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, dat verantwoordelijk is voor nagenoeg alle aspecten van het onderwijs-beleid. Daarnaast zijn er een aantal organen die de minister adviseren en bijstaan in hun beleidstaak. Op een lager niveau staan de lokale scholen die zich op hun beurt verenigd hebben in verschillende onderwijsnetten.

2.1. Het ministerie

Het departement Onderwijs van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap functioneert onder de leiding van de secretaris-generaal. Het departement is georganiseerd in 5 administraties (basisonderwijs, secundair onderwijs, hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, permanente vorming en ondersteuning). Bepaalde vormen van permanente vorming vallen onder de verantwoordelijkheid van de minister van Onderwijs zelf, m.n. het 'Onderwijs voor Sociale Promotie', het 'Deeltijds Kunstonderwijs', het 'Afstandsonderwijs', het 'Deeltijds Beroepsonderwijs' en het 'leerlingenstelsel voor werknemersberoepen'. Permanente vorming voor tewerkgestelden en werklozen valt onder de verantwoordelijkheid van verschillende organen van de gemeenschaps- en gewestelijke overheid (cf. Deel I, Hfdst. 3).

2.2. Adviesorganen

2.2.1. De Vlaamse Onderwijsraad (VLOR)

De Vlaamse Onderwijsraad werd in 1991 door het Vlaams Parlement opgericht. Het is het advies- en overlegorgaan voor alle onderwijsmateries in Vlaanderen. Er wordt verplicht advies ingewonnen van de VLOR over alle voorontwerpen van decreet, over de beleids-nota's en over beleidsbrieven inzake onderwijs. Ook kan de VLOR op eigen initiatief advies geven aan de Vlaamse regering (VLOR, 1997).

De Vlaamse Onderwijsraad bestaat uit een Algemene Raad en een aantal deelraden (die functioneren per onderwijsniveau of -sector). In elke raad zetelen vertegenwoordigers van:

- het Gemeenschapsonderwijs en de representatieve verenigingen van de inrichtende machten;
- de centra voor leerlingenbegeleiding;
- de representatieve vakorganisaties van het onderwijs- en bestuurspersoneel;
- de gebruikers van het onderwijs (de ouders en, in het hoger – en volwassenenonderwijs, de studenten);
- de sociale en economische organisaties;
- de ambtenaren van het departement Onderwijs;
- en deskundigen uit de Vlaamse universiteiten.

Sinds november 1991 functioneren de volgende raden en afdelingen.

- *De Raad voor het Basisonderwijs*, met een afdeling voor het Buitengewoon Onderwijs.
- *De Raad voor het Secundair Onderwijs* - met afdelingen voor het algemeen secundair onderwijs (ASO), het kunstsecundair onderwijs (KSO), het technisch en beroepssecundair onderwijs (TSO-BSO) en het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO).
- *De Raad voor het Hoger Onderwijs*, met een deelraad voor de hogescholen en de universiteiten.
- *De Raad voor het Volwassenenonderwijs*, Deze raad heeft eveneens de bevoegdheden overgenomen van de Raad voor Basiseducatie.

Voor het deeltijds kunstonderwijs is er bij de Algemene Raad een afzonderlijke afdeling opgericht.

Een derde niveau binnen de structuren van de VLOR vormen permanente commissies en tijdelijke werkgroepen. Deze werken onder het gezag van de Algemene Raad of van de niveau-raden. Meer dan de raden en de afdelingen doen deze commissies en werkgroepen een beroep op de inbreng van deskundigen.

Binnen de VLOR zijn er ook twee zogenaamde participatiecolleges, één voor het gesubsidieerd officieel onderwijs en één voor het gesubsidieerd vrij onderwijs. Hun samenstelling is analoog met deze van de participatieraden in de scholen (zie Deel I, Hfdst.5, 2). De participatiecolleges hebben een bemiddelende rol bij conflicten binnen de participatieraden en moeten overtredingen van het decreet op deze raden vaststellen.

Naast een advies- en overlegfunctie heeft de VLOR ook een studiefunctie. De raad kan zelf het initiatief tot onderzoek nemen of dit uitbesteden aan derden. Daarnaast is er een beoordelings- en bemiddelingscommissie belast met het toezicht op de toepassing van de non-discriminatieverklaring in het onderwijs (VLOR, 1995; VLOR, 1997; MVG, 1996b: 24-26).

2.2.2. De Vlaamse Hogescholenraad (VLHORA)

De Vlaamse Hogescholenraad bestaat sinds het academiejaar 1996-1997 en groepeerde de hogescholen. De Algemene Raad van deze organisatie bestaat uit de algemeen directeurs van alle hogescholen. De Raad geeft advies en doet voorstellen aan de Vlaamse regering met betrekking tot het hogeschoolonderwijs. Hij kan tevens overleg organiseren onder de hogescholen (MVG, 1996b: 26).

2.2.3. De Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR)

De Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR), die bestaat uit de rectoren van de Vlaamse

universiteiten, heeft tot doel de minister te adviseren en voorstellen te doen met betrekking tot het te volgen universitair beleid (MVG, 1996b: 26; Heyvaert & Janssens, 1997: 11).

2.2.4. De Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (SERV)

In deze raad zetelen vertegenwoordigers van werkgevers en werknemers. Zij geven advies over alle ontwerpdecreten, inclusief deze met betrekking tot onderwijs. De vertegenwoordigers van de SERV spelen een belangrijke rol in het ontwerp van de specifieke eindtermen met inbegrip van de beroepsprofielen, die aan de basis liggen van de leerplannen in het secundair onderwijs (cf. Deel II, Hfdst.1, 2).

2.3. Niet-gouvernementele organisaties

In Vlaanderen zijn talrijke niet-gouvernementele organisaties werkzaam die educatieve activiteiten organiseren en/of educatief materiaal produceren. Ook zijn er een aantal onderwijsbeïnvloedende groepen, zoals politieke organisaties, werkgeversorganisaties, werknemersbewegingen en onderwijsvakbonden, socio-culturele instanties, professionele verenigingen, ouderverenigingen, steunorganisaties, e.d.m.

2.4. Inrichtende macht: onderwijsnetten en lokale scholen

Het begrip 'inrichtende macht' staat centraal in het Vlaams onderwijssysteem. De inrichtende macht van een onderwijsinrichting is de overheid, de natuurlijke persoon of de rechtspersoon of -personen, die er verantwoordelijkheid voor opneemt (wet van 29 mei 1959. art. 2). Door het decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997 werd het begrip 'schoolbestuur' geïntroduceerd als een synoniem voor 'inrichtende macht'.

De inrichtende machten beschikken over een ruime autonomie en pedagogische vrijheid. Ze zijn vrij in de keuze van hun onderwijsmethoden (met inbegrip van de evaluatie van de leerlingen), van de leerplannen en de lesroosters, mits inachtneming van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen (cf. deel II). De inrichtende macht van elke school is de initiatiefnemer van de school en ze is verantwoordelijk voor het functioneren ervan. De inrichtende machten zijn juridisch verantwoordelijk voor het schoolbeleid, maar laten de dagelijkse beleidsverantwoordelijkheid meestal over aan de directeur, die echter altijd rekenschap moet afleggen aan de inrichtende macht (MVG, 1996c: 35-36).

De grondwettelijke vrijheid van onderwijs maakt de organisatie mogelijk van onderwijsnetten. Deze ressorteren onder de bevoegdheid van de gemeenschappen, de provincies, de steden/ gemeenten en andere publiekrechtelijke personen, alsook van privé-personen, feitelijke verenigingen en verenigingen zonder oogmerk.

Scholen die behoren tot verschillende inrichtende machten, worden gegroepeerd in onderwijsnetten op basis van hun wettelijk statuut. In Vlaanderen is het onderwijs opgesplitst in drie onderwijsnetten:

1. het gemeenschapsonderwijs is het officieel onderwijs dat door de Vlaamse overheid wordt georganiseerd. Dit onderwijs is door de grondwet verplicht tot neutraliteit, d.w.z. dat de religieuze, filosofische of ideologische overtuigingen van de ouders en de leerlingen gerespecteerd moeten worden;
2. het gesubsidieerd officieel onderwijs is het officieel onderwijs, ingericht door provinciale en gemeentelijke overheden. Het is eveneens verplicht tot neutraliteit.

3. het gesubsidieerd vrij onderwijs wordt ingericht door privé-personen, feitelijke verenigingen en verenigingen zonder winstoogmerk. Het omvat het confessioneel onderwijs (hoofdzakelijk katholiek, maar ook protestants en joods; er zijn geen islamitische scholen), het niet-confessioneel vrij onderwijs en onafhankelijke scholen die specifieke pedagogische methoden toepassen (Steinerscholen, Freinetscholen,...) (Heyvaert & Janssens, 1997: 15-20; MVG, 1996f: 10-11).

Het relatieve aandeel van alle leerlingen voor de drie grote onderwijsnetten leverde voor het schooljaar 1998-1999 (hoger onderwijs niet inbegrepen) de volgende cijfers op: 14,61% ging naar de gemeenschapsscholen, 16,51% naar de gesubsidieerde officiële scholen en 68,80% naar de gesubsidieerde vrije scholen (MVG, 1999d: 10).

Het gemeenschapsonderwijs en het gesubsidieerd officieel onderwijs moeten tot het einde van de leerplicht de keuze aanbieden tussen onderricht in één der erkende godsdiensten en in de niet-confessionele zedenleer. In het gesubsidieerd vrij onderwijs moet er geen keuzemogelijkheid geboden worden. De meeste scholen in dit net zijn katholiek (MVG, 1999d: 11).

Wat betreft het gemeenschapsonderwijs was, tot voor de staatshervorming van 1988, de Minister van Onderwijs de inrichtende macht. Daarna werd het gemeenschaps- of officieel onderwijs georganiseerd door het Gemeenschapsonderwijs (vroeger de Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs (ARGO), opgericht door het Bijzonder Decreet van 19 december 1989 en veranderd door het bijzonder decreet van 14 juli 1998). De Centrale Raad binnen het Gemeenschapsonderwijs ontvangt en beheert de financiële middelen nodig voor de verschaffing van onderwijs. Het bepaalt onder andere het pedagogische kader en de schoolleerplannen en is bevoegd voor de personeelsrekrutering voor de gemeenschaps scholen, het beheer van de jaarlijkse dotatie voor infrastructuurwerken in het gemeenschapsonderwijs, en de algemeen opvoedkundige planning. De adviesorganen in scholen of onderwijscentra werden verondersteld dezelfde te blijven als diegene in het vroegere rijksonderwijs tot 1 april 1991. Vanaf die datum hebben de Lokale Schoolraden (LORGO's) deze adviestaken overgenomen. De bevoegdheden waren zo toegewezen dat de ARGO de beslissingen nam in zaken van nationaal niveau en dat de LORGO's beslissingsmacht hadden omtrent materies die op lokaal niveau konden worden geregeld (materieel en financieel beheer, onderwijs en personeelsbeleid (enkel de tijdelijke benoemingen) (Devos, e.a., 1999).

Om o.m. het gemeenschapsonderwijs in staat te stellen zich aan te passen aan het vernieuwde concept van scholengemeenschappen werd het nieuw bijzonder decreet van 14 juli 1998 betreffende het gemeenschapsonderwijs gestemd. Dit nieuwe decreet stipuleert een overgang van een structuur met twee niveaus naar een structuur met drie niveaus. Op het lokale niveau zijn de directeur en de schoolraad verantwoordelijk voor schoolgebonden zaken. Deze schoolraden bestaan uit vertegenwoordigers van de ouders en de leerkrachten en vertegenwoordigers uit lokale sociale, economische en culturele middelen. Ze hebben advies- en overlegbevoegdheden en informatierecht over alle beslissingen die het schoolleven beïnvloeden. De schoolraden hebben echter geen beslissingsbevoegdheden. In de nieuwe structuur komt de beslissingsbevoegdheid grotendeels bij de scholengroepen op het nieuw intermediair niveau te liggen. Deze scholengroepen worden bestuurd door een Algemene Vergadering, een Raad van Bestuur, een College van Directeurs en een Algemeen Directeur. Op het centrale niveau wordt de huidige Centrale Raad vervangen door de Raad van het Gemeenschapsonderwijs en een Afgevaardigd-Bestuurder. De implementatie van de hervorming van het gemeenschaps-onderwijs verloopt doorheen een aantal fasen verspreid over een periode tot 2003.

De eerste fase, m.n. de samenstelling van het college van directeurs, is uitgevoerd waardoor het college vanaf 1 september 1999 haar bevoegdheden over het secundair onderwijs kan uitoefenen. Tegelijkertijd is de tweede fase van start gegaan, nl. de samenstelling van de schoolraden. De officiële planning schrijft voor dat deze hervorming zou zijn doorgevoerd tegen april 2001, waarna deze raden effectief hun bevoegdheden kunnen opnemen.

In het gesubsidieerd officieel onderwijs, waar de provinciale overheid optreedt als inrichtende macht worden de bevoegdheden verdeeld tussen de deputatie en de provincieraad. Bij de gemeentelijke of stedelijke scholen functioneert de gemeenteraad als inrichtende macht. Het gesubsidieerd officieel onderwijs heeft als overkoepelende organisaties: de Cel voor het Vlaams Provinciaal Onderwijs (CVPO) en het Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG) (MVG, 1996c: 36, 38-39).

In het gesubsidieerd vrij onderwijs zijn de inrichtende machten autonoom. De vrije scholen hebben ofwel één natuurlijke persoon, een aantal natuurlijke personen of een privaatrechtelijke rechtspersoon (een VZW) als inrichtende macht. Eén zelfde inrichtende macht kan het beheer hebben over meerdere scholen. Ook dit net heeft overkoepelende organisaties. Voor het katholiek onderwijs is dit op gemeenschapsniveau het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO), dat een sterk coördinerende invloed uitoefent op de afzonderlijke inrichtende machten. De meeste scholen van het vrij onderwijs zijn bij het VSKO aangesloten. Op het diocesaan vlak kent het katholiek onderwijs de Diocesane Planificatie- en Coördinatiecommissie (DPCC), op regionaal vlak de Regionale Coördinatiecommissie (RCC). Deze commissies staan in voor de planning van het katholiek onderwijs.

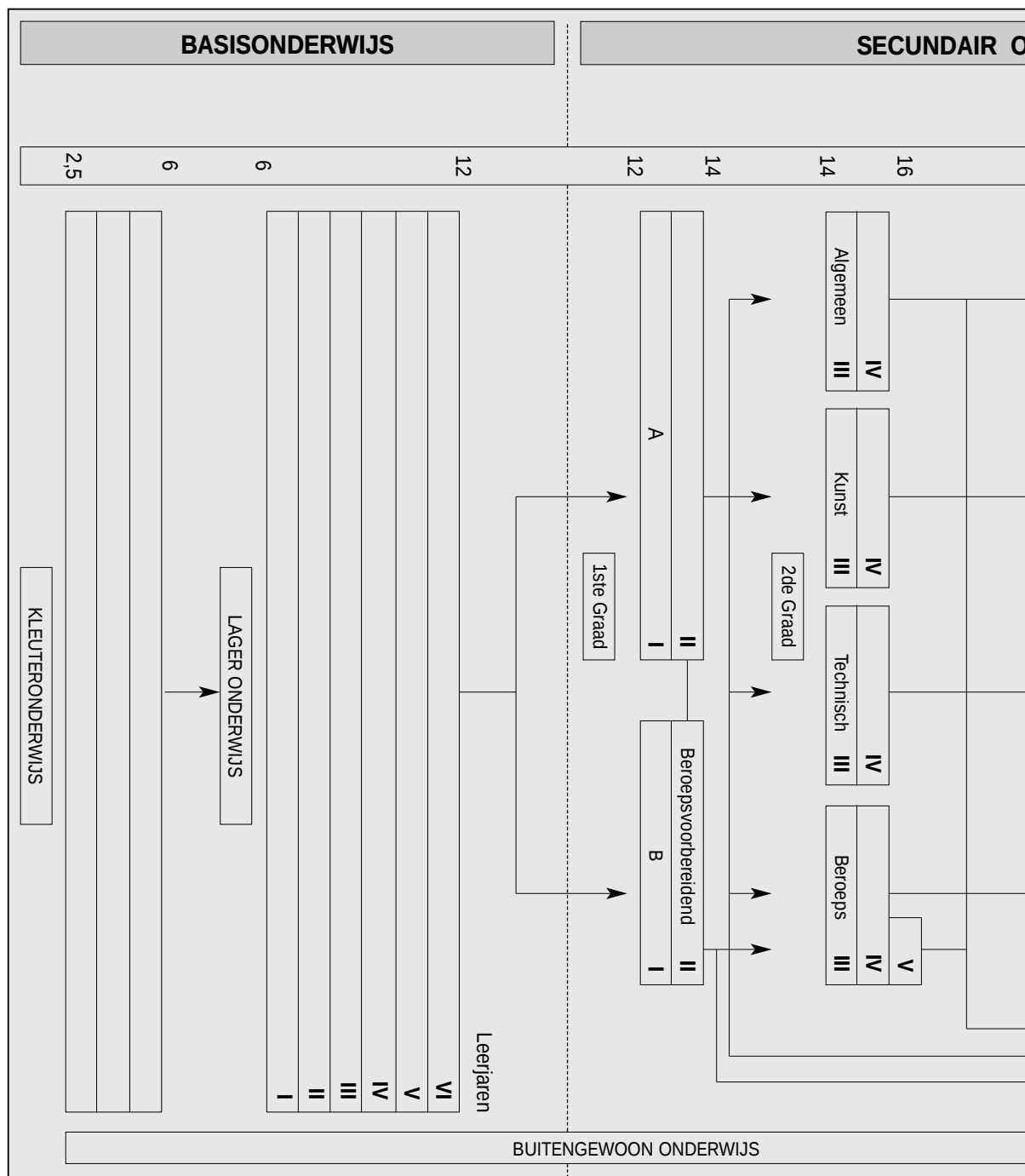
Net zoals het CVPO en het OVSG is het VSKO een overlegorgaan. Ze hebben niet het recht om op te treden in de plaats van de inrichtende machten, maar zijn ondersteunend. De drie koepels stellen elk wel centrale leerplannen voor de scholen van hun net op, maar uiteindelijk kiezen deze scholen hun leerplan zelf (MVG, 1996c: 37, 39). Andere overkoepelende organisaties zijn de Vereniging voor Protestants-Christelijk Onderwijs in België, het Vlaams Onderwijs Overleg Platform en de Federatie van Onafhankelijke Scholen.

Hoofdstuk 3.

Organisatie en structuur van het onderwijssysteem

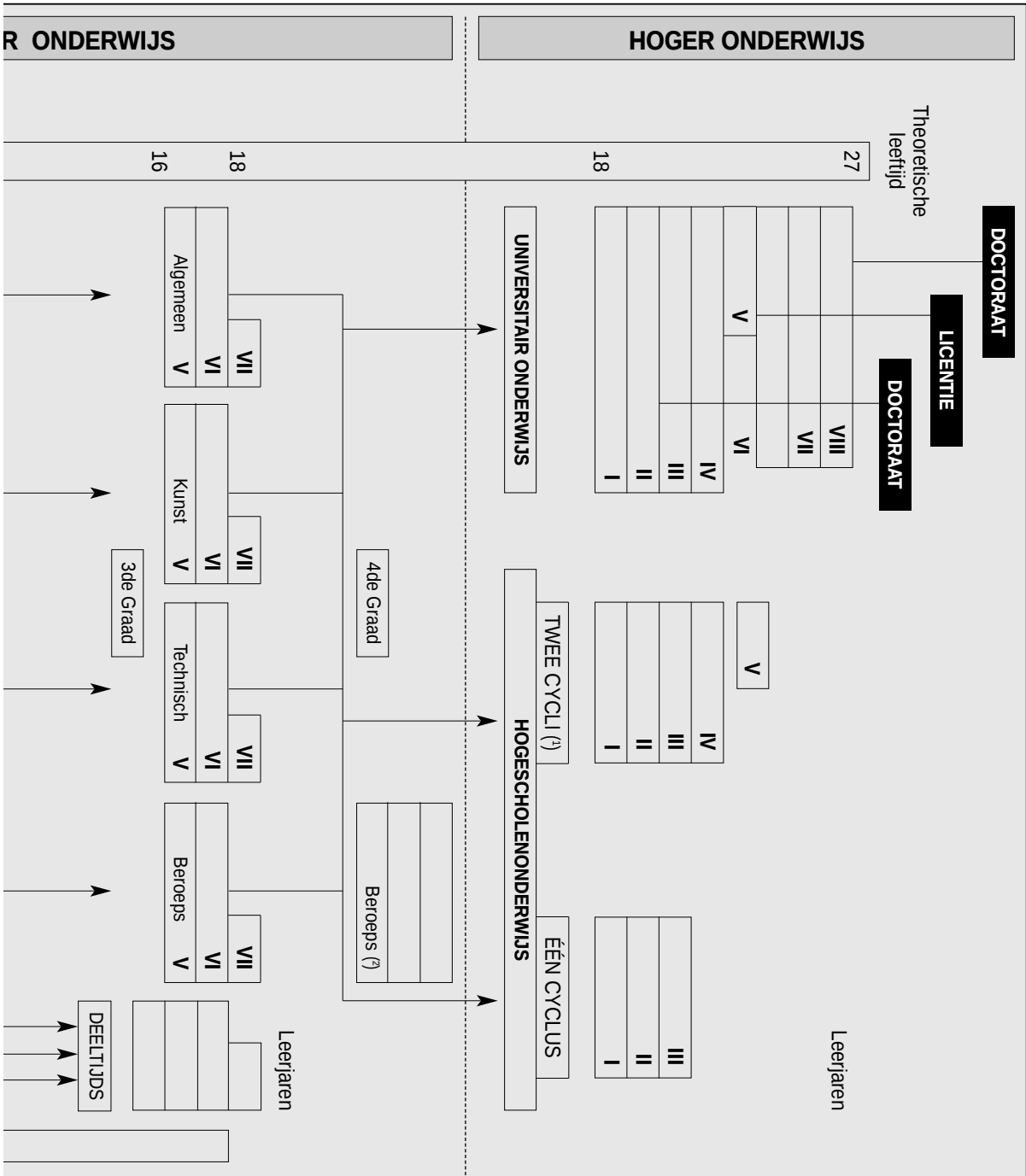
In Vlaanderen zijn er drie onderwijsniveaus: het basisonderwijs, het secundair onderwijs en het hoger onderwijs. Op het niveau van het basis- en het secundair onderwijs is er ook het buitengewoon onderwijs. Naast deze drie onderwijsniveaus is er de permanente vorming, die zich richt tot volwassenen (MVG, 1996c: 22).

Schema 1. Onderwijsstructuur van het Vlaams onderwijs: schooljaar 2000-2001



(¹) Onderwijs van academisch niveau

(²) Iedereen die het tweede leerjaar van de 3de graad met vrucht heeft beëindigd of geslaagd is in een toelatingsexamen, heeft



eeft toegang tot de 4de graad beroepsonderwijs.

1. HET BASISONDERWIJS

Het basisonderwijs omvat het kleuteronderwijs en het lager onderwijs. Het decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997 betekende een integratie van alle wetgeving met betrekking tot het kleuter- en basisonderwijs in één coherent kader. Op deze wijze tracht men tussen beide niveaus een vloeiende overgang te realiseren.

1.1. Het kleuteronderwijs

Het decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997 heeft vooropgesteld dat de leeftijdsvoorwaarde voor het kleuteronderwijs zal opgetrokken worden tot drie jaar. De Vlaamse regering zal later bepalen wanneer dit moet worden uitgevoerd. Tot zolang mogen peuters van 2,5 jaar ingeschreven worden in een kleuterschool. Ze mogen evenwel pas instappen vanaf de eerstvolgende instapdatum, d.w.z. de eerste schooldag na de zomer-, herfst-, kerst-, krokus- en paasvakantie (MVG, 1997c: 10). In afwachting van een definitieve regeling betreffende de instapleeftijd werden een aantal maatregelen genomen om de opvang van het jonge kind te verbeteren. In het kleuteronderwijs kunnen sinds 1 september 2000 ook kinderverzorgsters ingeschakeld worden. En kleuters tussen 2,5 en 3 jaar genereren meer lestijden dan andere kleuters (zij tellen voor 1,1 i.p.v. voor 1).

Het kleuteronderwijs heeft een sociale functie, waarbij men, voornamelijk door middel van spel, de totale ontwikkeling van het kind tracht te bevorderen. Vaardigheden zoals taalverwerving, de ontwikkeling van de motoriek, sociale vaardigheden,... worden gestimuleerd (MVG, 1997c: 10).

De kleuterscholen zijn gemengd en vaak verbonden aan lagere scholen. Meestal worden er drie leergroepen georganiseerd, ingedeeld per leeftijdsgroep: kinderen van tweeënhalf tot vier jaar, vier- tot vijfjarigen en vijf- tot zesjarigen, maar elke school is vrij in haar organisatie. In het kleuteronderwijs is de evaluatie van de kinderen voornamelijk gebaseerd op observatie. De kleuterscholen werken hun activiteiten uit op basis van ontwikkelingsdoelen die opgenomen worden in leerplannen, goedgekeurd door de overheid (MVG, 1996c: 22; MVG, 1997c: 22).

Het kleuteronderwijs vertegenwoordigt 22% van de totale schoolpopulatie (BO en SO). De Vlaamse Gemeenschap behoort (zoals België) tot de koplopers inzake participatie aan het kleuteronderwijs en dit reeds vanaf jonge leeftijd (MVG, 1997e: 21).

Onderstaande tabel geeft de evolutie weer van het aantal leerlingen in het kleuteronderwijs. Deze cijfers omvatten zowel het aantal leerlingen in het gewoon kleuteronderwijs als het buitengewoon kleuteronderwijs.

Tabel 1. Evolutie van het aantal leerlingen in het kleuteronderwijs (1989-1998)

89-90	28.260	148.246	36.097	212.603
90-91	28.200	148.847	36.792	213.839
91-92	30.597	162.200	41.801	234.598
92-93	31.251	166.767	43.909	241.927
93-94	31.847	171.219	46.073	249.139
94-95	32.390	174.410	47.931	253.100
95-96	32.457	174.251	48.769	255.703
96-97	32.741	171.149	49.153	253.043
97-98	32.442	165.370	49.703	247.515
98-99	31.706	160.405	50.510	242.621

(MVG, Departement Onderwijs, 1998a).

1.2. Het lager onderwijs

Het lager onderwijs is bedoeld voor kinderen van 6 tot 12 jaar. Op 1 september van het burgerlijk jaar waarin het kind zes jaar wordt, begint de leerplicht. Voor kinderen van vreemde nationaliteit, die recent geïmmigreerd zijn, begint de leerplicht vanaf de zestigste dag na hun inschrijving in de gemeenteregisters (MVG, 1997c: 22). Dit betekent evenwel niet dat kinderen van vreemde nationaliteit niet het recht zouden hebben om reeds voor die zestig dagen verstreken zijn naar school te gaan, of dat kinderen die illegaal in het land verblijven niet het recht op onderwijs zouden hebben.

In het lager onderwijs werkt men meestal met het jaarklassensysteem, waarbij elke groep een eigen onderwijzer/klasleraar heeft, die de meeste vakken geeft. Voor godsdienst-ondericht of zedenleer en voor lichamelijke opvoeding kan een bijzondere leermeester worden aangeduid (MVG, 1996c: 22; MVG, 1997d: 11).

Het schoolbestuur bepaalt vrij de organisatie van het onderwijs, die wordt vastgelegd in een schoolwerkplan. Het gewoon lager onderwijs moet in een school steeds volledig worden aangeboden. (MVG, 1996c: 22).

Het lager onderwijs maakt ongeveer 1/3 uit van de totale schoolbevolking. De laatste tien jaar daalt het aantal leerlingen in het gewoon lager onderwijs. Sinds het schooljaar 1996-1997 doet zich echter terug een stijging voor. Het is de vraag of deze trend zich zal verder zetten. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de evolutie van het aantal leerlingen in het lager onderwijs. Deze cijfers omvatten zowel het aantal leerlingen in het gewoon lager onderwijs als het buitengewoon lager onderwijs.

Tabel 2. Evolutie van het aantal leerlingen in het lager onderwijs (1989-1998)

Jaar	Officieel onderwijs	Gesubsidieerd vrij onderwijs	Gesubsidieerd Officieel onderwijs	Totaal
89-90	58.717	281.376	93.685	433.778
90-91	58.650	278.364	93.214	424.556
91-92	57.819	274.324	92.413	418.691
92-93	56.879	270.147	91.565	419.008
93-94	56.313	266.956	91.259	414.528
94-95	55.842	264.918	91.829	412.589
95-96	55.702	264.859	92.162	412.723
96-97	57.087	267.534	92.748	417.369
97-98	57.877	271.835	94.298	424.110
98-99	58.708	275.116	96.132	429.956

2. HET SECUNDAIR ONDERWIJS

Een getuigschrift basisonderwijs geeft toegang tot een eerste leerjaar A. Ook jongeren die na het laatste jaar lager onderwijs dit getuigschrift niet bereiken, kunnen toegelaten worden tot het 1ste leerjaar A, dit in onderling akkoord met de ouders en op advies van het centrum voor leerlingenbegeleiding en op voorwaarde dat de toelatingsklassenraad van het 1ste jaar een gunstig advies geeft. Zonder het getuigschrift van basisonderwijs kunnen de leerlingen

worden toegelaten tot een eerste leerjaar B (MVG, 1997c: 41). Het secundair onderwijs is bedoeld voor jongeren van 12 tot 18 jaar. Het secundair onderwijs maakt ruim 1/3 van de totale schoolbevolking uit.

2.1. De algemene structuur van het secundair onderwijs met volledig leerplan

Vanaf het schooljaar 1989-1990 werd in het secundair onderwijs de eenheidsstructuur ingevoerd. In het 'eenheidstype' wordt de basisvorming zeer belangrijk geacht. De studiekeuze wordt uitgesteld tot de tweede graad zodat de leerlingen eerst met zoveel mogelijk vakken kennis kunnen maken (cf. Deel I, Hfdst. 4).

Schema 2. Schematische voorstelling van de eenheidsstructuur in het secundair onderwijs

STRUCTUUR VAN HET GEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS				
4de graad				3de leerjaar BSO 2de leerjaar BSO 1ste leerjaar BSO
	Vorbereidend jaar hoger onderwijs	Specialisatiejaar	Vorbereidend jaar hoger onderwijs of Specialisatiejaar	Specialisatiejaar of Naamloos jaar
3de graad	2de leerjaar ASO 1ste leerjaar ASO	2de leerjaar TSO 1ste leerjaar TSO	2de leerjaar KSO 1ste leerjaar KSO	2de leerjaar BSO 1ste leerjaar BSO
2de graad	2de leerjaar ASO 1ste leerjaar ASO	2de leerjaar TSO 1ste leerjaar TSO	2de leerjaar KSO 1ste leerjaar KSO	Vervolmakingsjaar BSO 2de leerjaar BSO 1ste leerjaar BSO
1ste graad	2de leerjaar (met basisopties)			Beroepsvoorbereidend leerjaar (met beroepenvelden)
	1ste leerjaar A			1ste leerjaar B
6de leerjaar lager onderwijs				

ASO: Algemeen Secundair Onderwijs
TSO: Technisch Secundair Onderwijs
(MVG, 1997m: 55)

KSO: Kunstsecundair Onderwijs
BSO: Beroepssecundair Onderwijs

De eerste graad bestaat uit het 1ste en 2de leerjaar van het secundair onderwijs. Het eerste leerjaar wordt georganiseerd onder de vorm van een eerste leerjaar A en een eerste leerjaar B. Het 1ste leerjaar A (dat ongeveer door 90% van de leerlingen wordt gevolgd) is gericht op doorstroming naar algemeen, technisch of kunstonderwijs (vanaf de tweede graad). De meeste tijd wordt besteed aan de basisvorming. Bovendien kan elke school een eigen profiel accentueren dat gebaseerd is op de schooltraditie, de socio-economische omgeving, enz. (MVG, 1996b: 42; MVG, 1997c: 41). Het 1ste leerjaar B bereidt voor op het beroepsonderwijs of wordt georganiseerd als brugjaar naar het eerste leerjaar A. Het daarop aansluitende tweede leerjaar wordt het beroepsvoorbereidend leerjaar (BVL) genoemd (MVG, 1997c: 41).

Vanaf de tweede graad worden vier onderwijsvormen onderscheiden, waarbinnen de leerling voor een bepaalde studierichting kan kiezen. In het algemeen secundair onderwijs (ASO) wordt de nadruk gelegd op een ruime theoretische vorming die vooral een stevige basis biedt voor het volgen van hoger onderwijs. In het technisch secundair onderwijs (TSO) gaat de aandacht vooral naar algemene en technisch-theoretische vakken. Bij de opleiding horen ook praktijklessen. In het kunstsecundair onderwijs (KSO) wordt een algemene, ruime vorming gekoppeld aan actieve kunstbeoefening. Het beroepssecundair onderwijs (BSO) is een praktijkgerichte onderwijsvorm waarin de jongere een specifiek beroep aanleert, terwijl hij ook algemene vorming ontvangt. Het beroepsonderwijs is opgebouwd rond drie assen: de voorbereiding op een integratie in het maatschappelijke leven; het aanleren van een vak door de fundamentele principes en problemen ervan te leren kennen; en de verwerving van een vorming die de jongeren de mogelijkheid biedt een sterke persoonlijkheid op te bouwen en een actieve en verantwoordelijke integratie in de wereld van de volwassenen na te streven. Doorstroming van het BSO naar het hoger onderwijs is mogelijk na het behalen van het diploma secundair onderwijs (op het einde van het derde jaar van de derde graad of bij het beëindigen van de vierde graad) (MVG, 1996b: 44).

In de tweede en de derde graad is er een gemeenschappelijk en een optioneel gedeelte. In het optioneel gedeelte wordt de basisvorming aangevuld met een brede waaier van studiemogelijkheden (MVG 1996b: 46). In de derde graad kan de specifieke vorming nog verfijnd worden met het oog op de uiteindelijke beroepskeuze of de eventuele studieplannen in het hoger onderwijs. Een aantal studierichtingen gaan pas van start in de 3de graad (MVG,1996b:46).

Sommige scholen bieden ook een 'vierde graad beroepssecundair onderwijs'. Het bestaat uit drie studierichtingen: plastische kunsten, kleding en verpleegkunde (ziekenhuis- en psychiatrische verpleegkunde).

Onderstaande tabel schetst de evolutie van het aantal leerlingen in het secundair onderwijs tijdens de laatste 10 jaar. Sinds het midden van de jaren negentig is er een daling van het aantal leerlingen die zich blijft doorzetten tot op het einde van de jaren negentig.

Tabel 3. Evolutie van het aantal leerlingen in het secundair onderwijs (1989-1998)				
Jaar	Officieel onderwijs	Gesubsidieerd vrij onderwijs	Gesubsidieerd Officieel onderwijs	Totaal
89-90	76.318	330.945	39.720	446.98
90-91	73.368	328.187	38.470	440.025
91-92	73.212	328.679	39.398	441.289
92-93	74.249	329.582	38.618	442.449
93-94	74.895	334.864	39.229	448.988
94-95	75.027	337.616	39.274	451.917
95-96	74.452	337.337	39.004	450.793
96-97	74.026	334.845	38.904	447.775
97-98	73.337	330.828	37.702	441.867
98-99	71.596	327.187	37.242	436.025

(MVG, Departement Onderwijs, 1999)

2.2. Deeltijdse leerplicht

Hoewel de wettelijke leerplicht loopt tot de leeftijd van 18 jaar vindt een opsplitsing plaats in voltijdse en deeltijdse leerplicht. Derhalve kunnen leerlingen vanaf de leeftijd van 15 of 16 jaar beslissen om over te stappen naar het deeltijds onderwijs of de deeltijdse vorming.

2.2.1. Het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs (DBSO)

In het zog van een project op federaal niveau, werden in 1984 bij wijze van experiment in Vlaanderen 48 centra voor deeltijds onderwijs opgericht. Door het decreet van 31 juli 1990 heeft het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO) een organiek statuut verkregen, dat de bestaande experimentele structuren bevestigt. Het DBSO wordt in een Centrum voor Deeltijds Onderwijs (CDO) ingericht, dat meestal verbonden is aan een school voor voltijds onderwijs met beroeps- en/of technisch secundair onderwijs (Douterlungne e.a., 1996: 294). Het is de betrachting de opleiding aan te vullen met een tewerkstelling die bij voorkeur aansluit bij de opleiding in het centrum. Enkele belangrijke beroepsopleidingen zijn bouw, metaal, kantoor, verkoop en kleding (MVG, 1997c: 77).

Het aantal DBSO-leerlingen neemt geleidelijk aan toe. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen uit socio-culturele en economisch zwakkere groepen meer kans hebben om in het deeltijds onderwijs terecht te komen. Ook migrantenjongeren en leerlingen met een beperkte vooropleiding behoren tot deze categorie. Daarnaast is het duidelijk dat 16- en 17-jarigen in het deeltijds onderwijs de grootste groep vormen, met een overwicht van de 17-jarigen. Het aandeel niet-leerplichtige leerlingen (18-jarigen of ouder) neemt voortdurend toe, terwijl er steeds minder jongeren (15-jarigen) hun weg naar het deeltijds onderwijs vinden (Douterlungne e.a., 1996: 294-250).

Het is mogelijk via deze onderwijsvorm een studiegetuigschrift en/of kwalificatiegetuigschrift te behalen. Deze zijn evenwel niet gelijkwaardig aan de studiebewijzen in het voltijds BSO.

2.2.2. Een leerovereenkomst in de Vorming van Zelfstandigen en KMO

Leerlingen die een praktische opleiding wensen voor een beroep als zelfstandige, kunnen

via de bemiddeling van een leersecretaris een leerovereenkomst afsluiten met een ondernemingshoofd-opleider. De overeenkomst voorziet in vier dagen praktijkopleiding in een zelfstandig beroep bij een KMO of bij een zelfstandige en in één dag theoretische vorming per week. De opleiding duurt minimum één jaar en maximum drie jaar. Tijdens de opleiding krijgt de leerling een maandelijkse vergoeding van het ondernemingshoofd en behouden de ouders hun recht op kinderbijslag (MVG, 1997c: 77-78).

2.2.3. De deeltijdse vorming

Ten slotte biedt het vormingswerk mogelijkheden om aan de deeltijdse leerplicht te voldoen. Vooral werknemersorganisaties vonden het belangrijk dat het vormingswerk een erkend aanbod kon doen voor de vervulling van de deeltijdse leerplicht omwille van de ervaring van deze sector met werkende, laaggeschoolde jongeren.

3. HET BUITENGEWOON ONDERWIJS

3.1. Algemeen kader

Het buitengewoon onderwijs richt zich tot kinderen en jongeren waarvan de fysieke, zintuiglijke, psychologische, sociale of intellectuele ontwikkeling belemmerd wordt door een handicap en/of leer- of opvoedingsmoeilijkheden. De leerling wordt via een geïndividualiseerd pedagogisch en didactisch aanbod zo optimaal mogelijk geïntegreerd in het onderwijsmilieu enerzijds en in de maatschappij anderzijds (MVG, 1996c: 66).

In het buitengewoon onderwijs kan men terecht van 2,5 tot 21 jaar, en men onderscheidt dezelfde onderwijsniveaus als in het gewoon onderwijs. Afhankelijk van de specifieke moeilijkheden, worden binnen elk onderwijsniveau acht onderwijstypes onderscheiden waarvan alleen het type 8 niet is voorzien op niveau van het buitengewoon secundair onderwijs (MVG, 1996c: 66; MVG, 1997c: 31):

- type 1 voor leerlingen met een licht mentale handicap;
- type 2 voor leerlingen met een matige of ernstige mentale handicap;
- type 3 voor leerlingen met ernstige emotionele en/of gedragsproblemen;
- type 4 voor leerlingen met een fysieke handicap;
- type 5 voor (langdurig) zieke leerlingen;
- type 6 voor visueel gehandicapten;
- type 7 voor auditief gehandicapten;
- type 8 voor leerlingen met ernstige leerstoornissen.

De toelating van een leerling tot het buitengewoon onderwijs is afhankelijk van een onderzoek dat uitgevoerd wordt door een Centrum voor Leerlingenbegeleiding (voor de types 1, 2, 3, 4 en 8) en door een geneesheer-specialist (voor de types 6 en 7) en omvat een verwijzing naar het te volgen type en het niveau (MVG, 1997c: 16-17).

In het buitengewoon onderwijs voor kleuters bestaat er geen onderwijs van het type 1 en 8. In het buitengewoon lager onderwijs worden de acht verschillende types georganiseerd. De leerlingen worden gegroepeerd al naargelang hun beginsituatie en noden (MVG, 1997c: 33). Een getuigschrift behalen is voor sommige types niet vanzelfsprekend. In het type 2 is het bijvoorbeeld bijna onmogelijk. Als het getuigschrift wordt toegekend, dan is het gelijkwaardig aan het getuigschrift behaald in het gewoon lager onderwijs (MVG, 1997c: 35).

Op het niveau van het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) worden vier opleidingsvormen georganiseerd, waarin leerlingen uit verschillende onderwijstypes kunnen worden samengebracht. Elke opleidingsvorm voldoet aan welbepaalde doelstellingen, volgens de aard en de ernst van de handicap.

- *Opleidingsvorm 1* geeft een sociale vorming met het oog op integratie in een beschermd leefmilieu. Deze opleiding leidt tot het leven in een dagcentrum of bezigheidstehuis en omvat één fase van ten minste vier studiejaren. Na het beëindigen van deze opleiding behaalt men een attest;
- *Opleidingsvorm 2* geeft een algemene en sociale vorming en een arbeidstraining met het oog op integratie in een beschermd leef- en werkmilieu. Deze vorm omvat twee fasen die elk uit minstens twee leerjaren bestaan. Na het beëindigen van deze opleiding behaalt men een attest;
- *Opleidingsvorm 3* geeft een algemene, een sociale en een beroepsvorming met het oog op integratie in een gewoon leef- en werkmilieu. Deze fase omvat een observatieperiode van één jaar en een opleidingsperiode van vier studiejaren. Na vijf jaar kan er een kwalificatiegetuigschrift behaald worden;
- *Opleidingsvorm 4* geeft een voorbereiding op een studie in het hoger onderwijs en op integratie in het actieve leven. Deze vorm richt zich tot leerlingen met voldoende intellectuele vaardigheden om de programma's van het gewoon onderwijs te volgen, op voorwaarde dat er pedagogische methoden en middelen worden aangeboden die aan hun handicap zijn aangepast. Hier gelden dezelfde regels voor het behalen van een getuigschrift als voor het gewoon secundair onderwijs (MVG, 1997c: 61-62).

De instap in het buitengewoon secundair onderwijs gebeurt vanaf 13 jaar en kan (met een gemotiveerd advies) reeds vanaf 12 jaar. Voor de opleidingsvormen 1, 2 en 3 is het getuigschrift van het basisonderwijs niet vereist.

Schema 3. Types en opleidingsvormen in het buitengewoon onderwijs						
Type	BKO (-)2,5-6(8)jr.	BLO 6-13(15)jr.	BUSO (12)13-21(21+)jr.			
			OV1	OV2	OV3	OV4
1. Licht mentale handicap		X			X	
2. Matig en ernstige mentale handicap	X	X	X	X		
3. Ernstige emotionele en/of gedragsproblemen	X	X	X	X	X	X
4. Fysieke handicap	X	X	X	X	X	X
5. Zieke kinderen	X	X				X
6. Visuele handicap	X	X	X	X	X	X
7. Auditieve handicap	X	X	X	X	X	X
8. Ernstige leerstoornissen		X				

BKO: Buitengewoon Kleuteronderwijs

BLO: Buitengewoon Lager Onderwijs

BUSO: Buitengewoon Secundair Onderwijs

OV: Opleidingsvorm

Het aantal leerlingen in het buitengewoon kleuteronderwijs blijft stijgen. Dat geldt ook voor het buitengewoon lager onderwijs. In een periode van elf jaar steeg het met 50%, terwijl het aantal leerlingen in het gewoon lager onderwijs de laatste jaren daalt. Deze evolutie roept uiteraard een aantal vragen op. De laatste jaren fluctueerde het aantal leerlingen in het BuSO, maar uiteindelijk bleef het bijna even groot als tien jaar geleden.

Onderstaande tabellen geven een overzicht van het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs per type en opleidingsvorm voor het lager - en secundair onderwijs.

Tabel 4. Aantal leerlingen in het buitengewoon lager onderwijs naargelang van het type (1998-1999)								
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
Officieel onderwijs	2.016	711	198	221	-	19	-	1.744
Gesubsidieerd vrij onderwijs	6.244	1.856	950	493	-	92	357	5.873
Gesubsidieerd officieel onderwijs	1.951	200	115	35	-	23	22	1.816
Totaal	10.211	2.767	1.263	749	-	133	379	9.433
Algemeen totaal: 24.935								

(MVG, Departement Onderwijs, 1999)

Tabel 5. Aantal leerlingen in het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) naar opleidingsvorm (1998-1999)				
	OV1	OV2	OV3	OV4
Officieel onderwijs	416	539	2.204	-
	1.310	1.488	7.062	175
Gesubsidieerd officieel onderwijs	156	215	2.013	71
Totaal	1.882	2.252	11.279	246
Algemeen totaal : 15.659				

(MVG, Departement Onderwijs, 1999)

3.2. Het Geïntegreerd Onderwijs

In het 'Geïntegreerd Onderwijs' (GON) kunnen kinderen en jongeren met een handicap met de hulp van deskundigen uit het buitengewoon onderwijs de lessen volgen in een gewone school. Deze onderwijsvorm bestaat op het niveau van het lager, het secundair en het hogeschoolonderwijs (MVG, 1996c: 67-68). Het kan beschouwd worden als een samenwerking tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs.

3.3. Specifieke groepen

3.3.1. Onderwijs aan huis en ziekenhuisonderwijs

Leerlingen van het lager onderwijs voor wie het door ziekte of ongeval tijdelijk onmogelijk is om onderwijs te volgen in hun school, hebben recht op tijdelijk onderwijs aan huis. Deze verplichting vervalt voor de periode dat de leerling in een ziekenhuis verblijft waar onderwijs van type 5 gefinancierd of gesubsidieerd wordt. Dit soort onderwijs wordt verzorgd door een ziekenhuisschool (Verhoeven & Elchardus, 2000: 48).

3.3.2. Onderwijs voor kinderen van trekkende bevolkingsgroepen

Kermis- en schipperskinderen verblijven tijdens de week vaak in een internaat, dat verbonden is aan de basisschool. Lager onderwijs wordt gegeven in scholen die speciaal opgericht zijn voor deze kinderen. In Vlaanderen bestaan er vier zulke tehuizen van het Gemeenschapsonderwijs voor kinderen wier ouders geen vaste verblijfplaats hebben (Verhoeven & Elchardus, 2000: 49).

4. HET HOGER ONDERWIJS

Het hoger onderwijs omvat het hogeschoolonderwijs en het universitair (academisch) onderwijs.

4.1. De hogescholen

Sinds het academiejaar 1995-1996 is in Vlaanderen een nieuw hogescholendecreet van kracht. De autonomie van de hogescholen, die gepaard gaat met schaalvergroting en enveloppefinanciering, staat hierin centraal. Als gevolg van de schaalvergroting zijn er nog 25 hogescholen, verdeeld over vier types inrichtende machten: de Vlaamse autonome hogescholen, de gesubsidieerde officiële hogescholen, de gesubsidieerde vrije hogescholen en één hogeschool waarvan de Vlaamse Gemeenschap zelf inrichtende macht is (de Hogere Zeevaartschool in Antwerpen, met een tweetalig regime). De 25 hogescholen bieden een brede waaier aan studiemogelijkheden, die in 11 studiegebieden worden onderverdeeld (MVG, 1996c: 25):

1. architectuur;
2. gezondheidszorg;
3. industriële wetenschappen en technologie;
4. audiovisuele en beeldende kunst;
6. muziek en dramatische kunst;
6. biotechniek;
7. onderwijs;
8. productontwikkeling;
9. sociaal-agogisch werk;
10. toegepaste taalkunde;
11. handelswetenschappen en bedrijfskunde.

Het Decreet van 13 juli 1994 heeft een einde gemaakt aan het onderscheid tussen hoger onderwijs van het korte en het lange type. In de plaats daarvan bieden de hogescholen opleidingen aan van één cyclus (drie jaar) en/of twee cycli (op zijn minst twee keer twee jaar).

De bedoeling van het hogeschoolonderwijs van 1 cyclus is de studenten een praktische beroepsvaardigheid bijbrengen, gestoeld op wetenschappelijk onderbouwde kennis, zodat ze na hun studie een beroep kunnen uitoefenen. Het hoger onderwijs van 2 cycli is onderwijs van academisch niveau, gestoeld op wetenschappelijke kennis. De hogescholen zijn actief op het vlak van onderwijs, maatschappelijke dienstverlening en projectmatig wetenschappelijk onderzoek (MVG, 1996c: 26).

Alle studenten die het diploma secundair onderwijs hebben behaald, hebben vrij toegang tot het hoger onderwijs. Een 'numerus clausus' en dergelijke bestaan op dit moment niet voor de hogescholen. Er wordt wel een artistieke proef ingericht voor kandidaten voor de studiegebieden audiovisuele en beeldende kunst, en muziek en dramatische kunst en een bekwaamheidsproef voor nautische wetenschappen.

Alle hogescholen kunnen 4 soorten opleidingen aanbieden: basisopleidingen die aansluiten op het secundair onderwijs (1 cyclus of 2 cycli), voortgezette opleidingen die aansluiten op de basisopleidingen, posthogeschoolvorming en de lerarenopleiding (Verhoeven & Beuselinck, 1996).

Wat betreft het curriculum garandeert de overheid bij decreet dat de omvang van de opleidingen doenbaar blijft voor studenten, door vast te leggen dat één studiejaar minstens 1.500 en maximum 1.800 uren studietijd mag omvatten. In deze studietijd zijn opgenomen: contacturen, verwerking, literatuur, taken, stages, eindverhandeling, voorbereiden en afleggen van examens en dergelijke. Verder bestaat elk studiejaar uit 60 studiepunten, waarbij elk onderdeel van de opleiding voor minstens drie studiepunten telt (één studiepunt staat voor 25 à 30 uren studietijd). Deze studiepunten reflecteren de studiebelasting voor een bepaald opleidingsonderdeel. De concrete uitwerking van de leerplannen verschilt van hogeschool tot hogeschool (Verhoeven & Beuselinck, 1996).

Het hogeschoolonderwijs omvat 7,6% van de totale schoolbevolking. Zowel in de basis-opleidingen van één als van twee cycli kiezen de meeste studenten voor economisch georiënteerde richtingen. Zachtere sectoren zoals de paramedische, sociale en pedagogische richtingen kennen een groei. Het technisch en agrarisch hoger onderwijs daarentegen gaan in studentenaantal achteruit (MVG, 1996a: 219). Onderstaande tabel toont de evolutie van het aantal hogeschoolstudenten.

Tabel 6. Evolutie van het aantal studenten aan de hogescholen (1989-1999)				
Jaar	Officieel onderwijs	Gesubsidieerd vrij onderwijs	Gesubsidieerd officieel onderwijs	Totaal
89-90	14.729	54.283	12.795	81.807
90-91	15.028	54.606	12.515	82.149
91-92	15.324	53.146	13.379	80.849
92-93	16.010	55.356	13.492	84.858
93-94	18.719	57.346	14.887	90.952
94-95	18.764	57.473	14.294	90.531
95-96	24.375	57.471	91.231	91.231
96-97	-	-	-	94.140
97-98	-	-	-	97.780
98-99	-	-	-	99.933

(MVG, Departement Onderwijs, 1999)

4.2. Het universitair onderwijs

Het decreet van 12 juni 1991 beoogde een fundamentele hervorming van het universitair onderwijs. Het bakt de taak van de universiteiten af op drie vlakken: "Universiteiten zijn,

in het belang van de samenleving, terzelfder tijd werkzaam op het gebied van het academisch onderwijs, het wetenschappelijk onderzoek en de wetenschappelijke dienstverlening” (art. 4). De verhouding tussen universiteiten en de overheid werd geherdefinieerd in termen van meer autonomie en financiële verantwoordelijkheid voor de universitaire instellingen.

De toelatingsvoorwaarden zijn quasi identiek voor het gehele hoger onderwijs, namelijk alle studenten met een diploma secundair onderwijs hebben vrij toegang tot het hoger onderwijs. Tot 1996 was er echter één uitzondering op de regel: het toelatingsexamen (een wiskunde-examen) georganiseerd aan de faculteiten toegepaste wetenschappen voor de opleiding burgerlijk ingenieur. Vervolgens is er voor enkele opleidingen een nieuwe regeling tot stand gekomen die van kracht is vanaf het academiejaar 1997-1998, neergelegd in het Decreet van 24 juli 1996. Er wordt een toelatingsexamen op interuniversitair niveau georganiseerd (door het departement Onderwijs) voor de opleidingen geneeskunde en tandheelkunde. Dit examen is opgesplitst in twee delen: het testen van de reeds verworven kennis van fysica, biologie, chemie en wiskunde (op niveau van de derde graad van het ASO) en een test van de studiebekwaamheid van de kandidaat. Elk jaar worden er twee sessies van het examen georganiseerd (juli en september).

In het universitair onderwijs zijn onderwijs en onderzoek nauw met elkaar verbonden. Ze omvatten een vorming in het wetenschappelijk denken in het algemeen en een opleiding in een bepaald wetenschapsgebied in het bijzonder. De universiteit biedt verscheidene soorten opleidingen aan (Verhoeven & Beuselinck, 1996):

- academische opleidingen die aansluiten op het secundair onderwijs en bestaan uit twee cycli;
- voortgezette academische opleidingen:
 - aanvullende studies die het uitbreiden van de kennis, verworven in een academische basisopleiding tot doel hebben en aansluiten op die opleiding;
 - gespecialiseerde studies, gericht op specialisatie in een gegeven studiegebied en aansluitend op een academische opleiding;
- postacademische vorming;
- academische lerarenopleiding;
- huisartsenopleiding;
- het doctoraat;
- doctoraatsopleiding (het opleidingsonderdeel dat voorbereidt op een doctoraatsproefschrift).

Het academische onderwijsaanbod bestaat uit 18 studiegebieden:

1. wijsbegeerte en moraalwetenschappen;
2. godgeleerdheid, godsdienstwetenschappen en kerkelijk recht;
3. taal- en letterkunde;
4. geschiedenis;
5. archeologie en kunstwetenschappen;
6. rechten, notariaat en criminologische wetenschappen;
7. psychologische en pedagogische wetenschappen;
8. economische en toegepaste economische wetenschappen;
9. politieke en sociale wetenschappen;
10. sociale gezondheidswetenschappen;
11. lichamelijke opvoeding, motorische revalidatie en kinesitherapie;

12. wetenschappen;
13. toegepaste wetenschappen;
14. toegepaste biologische wetenschappen;
15. geneeskunde;
16. tandheelkunde;
17. diergeneeskunde;
18. farmaceutische wetenschappen.

Binnen deze studiegebieden zijn er een 80-tal erkende opleidingen. Een volledige opleiding duurt 4, 5 of 7 jaar, al naargelang van het studiegebied (MVG, 1996c: 26-27).

Wat betreft het curriculum is de studiebelasting voor het universitair onderwijs wettelijk begrensd tussen minimum 1.500 uren en maximum 1.800 uren studietijd per studiejaar. Elk jaar vormt 60 studiepunten waarbij elk vak minstens drie studiepunten krijgt toegewezen (1 studiepunt telt voor 25 à 30 uren studietijd). Onder de studietijd wordt begrepen: de contacturen, de verwerking, literatuur, taken, stages, de eindverhandeling, het voorbereiden en afleggen van examens en dergelijke. Binnen dit kader zijn de universiteiten vrij om hun eigen programma's te structureren, waarbij de concrete uitwerking van de leerplannen verschilt van universiteit tot universiteit. In grote lijnen kan men stellen dat het globale programma van een studiegebied of opleiding wordt opgebouwd door opleidingscommissies (op het niveau van opleidingen, faculteiten, departementen en/of vakgroepen) – soms permanente onderwijscommissies (POC's) genoemd – en dat de inhoudelijke invulling van een vak hoofdzakelijk gebeurt door de titularissen van de vakken (Verhoeven & Beuselinck, 1996). Over het algemeen bestaat een leerplan uit verplichte vakken en in de tweede graad uit verplichte vakken en - soms weinig, soms veel – keuzevakken (die kunnen worden gegeven aan andere faculteiten) en optiepakketten.

De eerste universiteitsgraad is die van kandidaat, die bereikt wordt na twee, of in sommige faculteiten drie jaar studie. Deze graad vormt de noodzakelijke basis voor verdere studies. Vervolgens wordt de graad van licentiaat bereikt na nog eens twee of drie jaren studie. In deze periode wordt onderricht verstrekt en aan het eind van de opleiding dienen de studenten een verhandeling in. Aan sommige faculteiten geeft de beëindiging van de tweede cyclus recht op de titel van arts, apotheker, (o.m. burgerlijk) ingenieur, dierenarts en afhankelijk van de opleiding kan de vereiste studieperiode langer duren (Verhoeven & Beuselinck, 1998).

Studenten die met succes aanvullende opleidingen of specialisatieopleidingen hebben gevolgd, worden gediplomeerde in de aanvullende studies (GAS) of gediplomeerde in de gespecialiseerde studies (GGS).

De graad van doctor kan worden bereikt ten vroegste twee jaren na de toekenning van de graad van licentiaat. Dit vereist de publieke verdediging van een doctoraat, dat bestaat uit een originele dissertatie en soms ook de verdediging van één of meerdere daarmee verbonden thesen. Deze graad is noodzakelijk voor een verdere universitaire carrière als docent (Verhoeven & Beuselinck, 1998).

In Vlaanderen zijn er acht universiteiten. Naar grootte geordend zijn dat Katholieke Universiteit Leuven (KUL) – met ook een campus in Kortrijk (KULAK), Universiteit Gent (RUG), Vrije Universiteit Brussel (VUB), Universitaire Instelling Antwerpen (UIA), Universitaire Faculteiten St.-Ignatius Antwerpen (UFSIA), Rijksuniversitair Centrum Antwerpen (RUCA),

Limburgs Universitair Centrum (LUC) en Katholieke Universiteit Brussel (KUB).

Met het decreet van 22 december 1995 is er een belangrijke stap gezet naar de verdere eenmaking van de Universiteit Antwerpen. De confederatie Universiteit Antwerpen werd opgericht als een publiekrechtelijke instelling met rechtspersoonlijkheid. De belangrijkste opdracht is het creëren van een platform voor overleg, coördinatie en het maken van afspraken tussen de drie Antwerpse universitaire instellingen (UIA, UFSIA en RUCA).

De twee grootste universiteiten, de KUL en de RUG, nemen samen ongeveer 70% van de studentenbevolking voor hun rekening. Onderstaande tabel geeft de evolutie weer van het aantal hoofdinschrijvingen aan de Vlaamse universiteiten.

Tabel 7. Evolutie van het aantal hoofdinschrijvingen aan de universiteiten (1993-1999)	
Jaar	Aantal
93-94	62.840
94-95	64.530
95-96	66.686
96-97	68.193
97-98	69.153
98-99	69.173

(MVG, Departement Onderwijs, 1999)

5. DE PERMANENTE VORMING

Onder de noemer permanente vorming kunnen een reeks opleidingstypes gegroepeerd worden. Vooreerst beogen deze opleidingen een diversiteit aan doelgroepen en doelstellingen. Bovendien zijn de verschillende opleidingsvormen verdeeld over drie departementen van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Dit resulteert in een veelheid aan opleidingsvormen die qua aard, duur, niveau en structuur sterk verschillen.

Een meer geïntegreerde algemene structuur werd al verschillende jaren in het vooruitzicht gesteld en werd voor sommige opleidingen gerealiseerd door het decreet van 2 maart 1999. Het politieke debat daarover werd in 1999 afgerond, vooral omtrent het Onderwijs voor Sociale Promotie, de opleidingen van de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB) en van het Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen (VIZO). In samenhang met de analoge hervorming van het technisch en beroepssecundair onderwijs wordt een volledige modularisering van het leeraanbod in het vooruitzicht gesteld. Het is de bedoeling om tot één volledige overkoepelende opleidingsstructuur te komen voor voltijds en deeltijds onderwijs, toegankelijk voor leerplichtige en volwassen studenten.

5.1. Het deeltijds volwassenenonderwijs

Het deeltijds volwassenenonderwijs (onderwijs voor sociale promotie, afstandsonderwijs, basiseducatie, tweedekansonderwijs) valt onder de bevoegdheid van het departement Onderwijs.

5.1.1. Onderwijs voor Sociale Promotie (OSP)

Het OSP wordt georganiseerd op secundair niveau (beroeps- en technisch) en op het niveau van het hoger onderwijs (artistiek – agrarisch – technisch – economisch – paramedisch – pedagogisch en sociaal hoger onderwijs van het korte type voor sociale promotie en hogere technische leergangen van de 2de graad). Het onderwijsaanbod is grotendeels een afspiegeling van het aanbod van het voltijds onderwijs. Toch kunnen er bepaalde opleidingen niet worden gevolgd, zoals de paramedische basisopleidingen en de opleiding voor (kleuter)onderwijzer (es). Anderzijds worden er een aantal opleidingen georganiseerd die niet in het voltijds onderwijs voorkomen (bijv. de opleiding intercultureel werk).

Het decreet van 2 maart 1999 wijzigde de structuur van het OSP. Vanaf 1 september 1999 heten de instellingen voor onderwijs van sociale promotie “centra voor volwassenen-onderwijs”. De structuur van het secundair onderwijs voor sociale promotie werd ontwikkeld vanuit een maximale coördinatie met het gewoon secundair onderwijs op vlak van studiegebieden, opleidingen, modules en eindtermen. Dat moet het voor leerlingen makkelijk maken vanuit het secundair onderwijs aan te sluiten bij het deeltijds volwassenen-onderwijs. Het onderwijs wordt tevens gemodulariseerd of lineair georganiseerd, en kan als contactonderwijs of in gecombineerde vorm worden aangeboden.

Het Onderwijs voor Sociale Promotie (OSP) richt zich tot een drietal doelgroepen: leerlingen en studenten die een bijkomende basiskwalificatie willen verkrijgen (behalen van een diploma van een hoger niveau dan wat ze al hebben, d.i. verticale promotie); leerlingen en studenten die zich willen bijscholen of specialiseren (bijkomend diploma van hetzelfde niveau als het basisdiploma d.i. horizontale promotie); leerlingen en studenten die zich persoonlijk willen ontplooiën of maatschappelijke emancipatie beogen.

5.1.2. Tweedekansonderwijs (TKO)

Het tweedekansonderwijs is een bijzondere vorm van het onderwijs voor sociale promotie. Het is toegankelijk voor iedereen ouder dan 18 jaar die ten minste de kennis bezit die verworven wordt in het lager onderwijs. In deze opleiding staat de voorbereiding op de examens van de examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap centraal. Via deze examens is het mogelijk - buiten het reguliere schoolcircuit om - het getuigschrift van de tweede graad secundair onderwijs, alsook het diploma van secundair onderwijs (ASO – TSO – BSO) te behalen. In Vlaanderen zijn er 10 centra voor tweedekansonderwijs actief (MVG, 1996c: 28). In de nabije toekomst zullen de centra eigen getuigschriften en diploma's kunnen uitreiken.

5.1.3. Afstandsonderwijs of Begeleid Individueel Studeren (BIS)

Het afstandsonderwijs bestaat uit zelfstudiepakketten die de cursisten volgens hun eigen tempo kunnen verwerken. Er worden cursussen verstrekt over zeer uiteenlopende onderwerpen. Het afstandsonderwijs is bedoeld voor volwassenen die een getuigschrift of diploma willen behalen voor de examencommissies van de Staat of de Gemeenschap, die promotie willen maken in hun bedrijf, die een andere job ambiëren, of die gewoon hun kennis over bepaalde vakken willen bijspijkeren.

Het afstandsonderwijs maakte tot op heden hoofdzakelijk gebruik van schriftelijk materiaal,

vandaar ook de oorspronkelijke benaming: schriftelijk onderwijs. In de toekomst zal echter meer en meer worden geopteerd voor moderne communicatiemiddelen zoals de computer en het internet (MVG, 1996c: 29).

Door het Decreet van 2 maart 1999 wordt het afstandsonderwijs voor een stuk geïntegreerd in het deeltijds volwassenenonderwijs. Naast contactonderwijs is er immers gecombineerd onderwijs mogelijk, waarbij een deel van de opleiding via afstandsonderwijs (zelfgestuurd leren) wordt georganiseerd. Inhoudelijk zal het afstandsonderwijs gelijk lopen met het deeltijds volwassenenonderwijs, zodat de cursist daarbij kan aansluiten. Dit moet hem toelaten om zich via dit onderwijs voor te bereiden op de examens voor bepaalde getuigschriften, certificaten of diploma's. Binnen het afstandsonderwijs zelf worden geen examens georganiseerd.

5.1.4. Basiseducatie

Het Decreet van 12 juli 1990 richtte in Vlaanderen de centra voor Basiseducatie op, waarvan er momenteel 29 verspreid zijn over heel Vlaanderen (MVG, 1998a).

De centra voor Basiseducatie streven naar een breed en gevarieerd aanbod basiseducatie. Ze bieden verschillende onderwijs- en vormingsprogramma's aan voor laaggeschoolde volwassenen:

1. taal- en rekenvaardigheden (de centra spelen hierdoor een belangrijke rol bij het leren van Nederlands aan allochtonen);
2. sociale kennis en vaardigheden en maatschappelijke oriëntatie;
3. oriëntatie en voorbereiding op verder leren, beroepsopleiding of werk;
4. activering en toeleiding.

Het overgrote aanbod van de basiseducatie (tot 90%) betreft sociale redzaamheid. Momenteel is er een evolutie aan de gang die naast de sociale ook de educatieve en de professionele redzaamheid volwaardig aan bod wil doen komen.

5.2. Het deeltijds kunstonderwijs

Het deeltijds kunstonderwijs heeft tot doel de kunstzinnige vorming van volwassenen en jongeren te stimuleren om zo bij te dragen tot de persoonlijkheidsvorming. De vier traditionele expressiemogelijkheden komen in het deeltijds kunstonderwijs aan bod: het beeld (beeldende kunsten), de dans, de muziek en het woord (toneel, voordracht, welsprekendheid).

Het deeltijds kunstonderwijs omvat een lagere graad, een middelbare graad, een hogere graad en een specialisatiegraad. Elke studierichting telt een aantal opties. Op dit moment wordt het deeltijds kunstonderwijs als complementair aan het voltijds onderwijs beschouwd. Het deeltijds kunstonderwijs telt een overwegend jong publiek: ca. 75% van de cursisten is jonger dan 18 jaar. Er zijn een 170-tal instellingen (MVG, 1997f).

5.3. De Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB)

Deze opleidingen ressorteren onder de bevoegdheid van het departement Economie, Werkgelegenheid, Binnenlandse Aangelegenheden en Landbouw. De beroepsopleiding van

de VDAB is een geïntegreerd onderdeel van de VDAB-dienstverlening aan werkzoekenden enerzijds, aan werkgevers en werknemers anderzijds (Verhoeven & Elchardus, 2000: 59).

Werknemers

Voor de werknemers wordt de dienstverlening gerealiseerd op twee manieren. Er wordt training en advies geleverd inzake opleidingsplanning, interne klantgerichtheid, projectwerking met betrekking tot veranderingsprocessen e.d.m., en inzake niet-technische vaardigheden zoals leiding geven, communicatie, telefoneren, verkoop, management, klantgerichtheid, onthaal, beoordeling, prospectie en train-the-trainer. Ten tweede worden werknemers opgeleid voor technische vaardigheden, waarvan de lijst up-to-date gehouden wordt door onder andere permanente expert-onderzoekingen. De opleidingen in de social profitsector worden systematisch uitgebouwd.

Werkzoekenden

Binnen het kader van de trajectbegeleiding wordt aan de werkzoekenden opleiding-op-maat verstrekt op basis van de voorafgaande fasen in het individueel traject (intake, screening, trajectbepaling). De beroepsopleidingen zijn zeer praktijkgericht en hanteren een didactiek, specifiek voor volwassenen. De specifieke methodiek is erop gericht een opleiding op maat aan te bieden: arbeids- en bedrijfsgericht, geïndividualiseerd en modulair. De Individuele Beroepsopleiding (IBO) anderzijds laat toe op zeer korte tijd een vacature in te vullen waarvoor men geen geschikte kandidaat kan vinden. De IBO is een 'on the job'-training voor werklozen. Het opleidingsaanbod is zeer ruim. Het omvat meer dan 200 opleidingen gerangschikt volgens een aantal sectoren.

5.4. De middenstandsopleidingen van het VIZO

Het VIZO (Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen) valt onder de bevoegdheid van het departement Economie, Werkgelegenheid, Binnenlandse Aangelegenheden en Landbouw, en sedert 1991 werden aan het instituut vijf hooftopdrachten toevertrouwd: opleiding en vorming, bedrijfsbegeleiding, bevordering van kunstambacht, administratieve vereenvoudiging en promotie van het zelfstandig ondernemen. Vorming en opleiding vormt de belangrijkste opdracht die in 22 VIZO-centra wordt georganiseerd (Jennes, 1997: 8). De methodiek steunt sterk op de principes van het alternerend leren, waarbij arbeid wordt afgewisseld met vorming. Binnen het vormingssysteem van het VIZO kunnen drie opeenvolgende niveaus onderscheiden worden:

de leertijd: dit is de beroepsopleiding voor leerjongeren vanaf 15-16 jaar, die via een leer-overeenkomst een basis verwerven om als medewerker in een bedrijf te functioneren;
de ondernemersopleiding: dit is een basisvorming die voorbereidt op het algemeen technisch, commercieel, financieel en administratief uitoefenen van een zelfstandig beroep en het beheer van een KMO;
de voortgezette vorming: dit is de verzamelterm voor een amalgaam van vormings-activiteiten, bestemd voor zelfstandigen, bedrijfsleiders en hun naaste medewerkers. De aangeboden programma's zijn sterk gedifferentieerd volgens de beroepen, de beroepsgroepen en de behandelde problematiek. Ze spelen dan ook soepel in op de directe behoeften van de bedrijfsleiders (VIZO, 1996: 27-28).

5.5. Permanente vorming in de landbouwsector

De beroepsopleiding voor de landbouwsector wordt op technisch of beroepsniveau

gegeven in het agrarisch secundair onderwijs. In het hoger onderwijs kan gekozen worden voor een agrarische opleiding (Jennes, 1997). Personen die willen deelnemen aan de permanente vormingsactiviteiten mogen niet meer leerplichtig zijn en moeten 18 jaar zijn vóór de aanvang van de cursus. Deze opleiding valt onder de bevoegdheid van het departement Economie, Werkgelegenheid, Binnenlandse Aangelegenheden en Landbouw.

5.6. Het sociaal-cultureel vormingswerk

Voor deze opleiding is het departement Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur bevoegd. De voornaamste taak van de overheid bestaat er derhalve in het privé-initiatief inzake sociaal-cultureel vormingswerk te erkennen en te subsidiëren. In 1995 kwam er een herordening van het volksontwikkelingswerk in diensten, instellingen en verenigingen (MVG, 1996e).

5.7. Het leerlingstelsel voor werknemersberoepen

Het leerlingstelsel voor werknemersberoepen toont veel gelijkenis met het alternerend leren en vertoont eveneens een arbeids- en een vormingscomponent. Het deel arbeid kan volbracht worden in elk bedrijf dat door een paritair leercomité gemachtigd is industrieel leerlingwezen te organiseren. De voor zijn of haar opleiding noodzakelijke theoretisch-technische en algemeen vormende kennis kan de leerling opdoen in een centrum voor deeltijds onderwijs of in een school voor voltijds onderwijs.

Hoofdstuk 4.

Evaluatie in het Vlaams onderwijs

De controlebevoegdheid van de overheid over het onderwijssysteem, en haar gevolgen in het bijzonder, is van in den beginne een delicaat punt geweest in de Belgische (en nu Vlaamse) onderwijswereld. Dit hoofdstuk behandelt het brede gamma van kwaliteitszorg. Het schetst systematisch de evoluties die zich in de jaren negentig op het vlak van kwaliteitsbevordering- en bewaking hebben voorgedaan.

1. EVALUATIE IN HET BASIS- EN SECUNDAIR ONDERWIJS: HET DECREET BETREFFENDE INSPECTIE EN PEDAGOGISCHE BEGELEIDINGSDIENSTEN VAN 17 JULI 1991

Op 1 januari 1989 trad de minister, in uitvoering van het decreet van 5 juli 1989 betreffende de Autonome Raad van het Gemeenschapsonderwijs (ARGO), niet langer meer op als Inrichtende macht van het Gemeenschapsonderwijs (MVG, 1997g: 9). Hierdoor zou de onderwijsinspectie voortaan bevoegd zijn voor en gerekruteerd worden uit alle netten. Impliciet betekende dat ook een aanzet om een onderscheid te maken tussen de controle-taak van de onderwijsinspectie en de begeleidingstaak van de inrichtende machten.

De toenmalige minister belastte de secretaris-generaal met de opdracht een adviescommissie samen te stellen om een globaal concept voor te bereiden inzake de gemeenschapsinspectie enerzijds en de begeleiding anderzijds. Deze adviescommissie heeft de grondslagen voor het decreet van 17 juli 1991 uitgewerkt. Zij bood een eerste concept-rapport aan in februari 1990. Het concretiseringsrapport volgde in juli 1990 (Standaert, 1996: 229). Deze commissie werkte verder in de geest van het decreet betreffende het onderwijs van 5 juli 1989, waarbij het gemeenschapsonderwijs via de oprichting van de Autonome Raad van het Gemeenschapsonderwijs (ARGO) los kwam te staan van de minister van Onderwijs (Standaert, 1996: 230).

Binnen deze context ontstond het decreet van 17 juli 1991, waarin inspectie, ontwikkeling en begeleiding een plaats vonden in de zogenaamde “kwaliteitsdriehoek”. Tegelijkertijd werd de verhouding tussen overheid en privé-initiatief geherformuleerd en geactualiseerd. Wat volgt, is een stand van zaken langs alle zijden van de “kwaliteitsdriehoek”: ontwikkelingen van de inspectie, de begeleiding en de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO). Ook de ontwikkeling van de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen is onlosmakelijk verbonden met de Vlaamse kwaliteitszorg in het onderwijs. Dit aspect wordt uitgebreid besproken in het tweede deel van het rapport.

1.1. Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO)

Een van de pijlers in het kwaliteitszorgsysteem is de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO), opgericht door het decreet van 17 juli 1991. Deze wetenschappelijke stafdienst heeft als taak wetenschappelijk gefundeerd advies te verlenen aan de Vlaamse regering en aan de minister die verantwoordelijk is voor onderwijs. Deze adviesfunctie concretiseert zich vooral in een viertal taken. Eerst en vooral formuleert deze dienst voorstellen met betrekking tot de eindtermen, de specifieke eindtermen en de ontwikkelingsdoelen voor alle

scholen van het kleuter-, lager en secundair onderwijs, waarop de kwaliteitsbeoordelingen van het onderwijs worden gebaseerd. Deze thematiek wordt uitgebreid besproken in het tweede deel.

De DVO heeft daarnaast nog vier andere belangrijke taken (decreet van 17 juni 1991):

- de ontwikkeling van analyse- en evaluatie-instrumenten om scholen en centra door te lichten;
- de ontwikkeling van criteria voor de goedkeuring van leerplannen en handelingsplannen;
- het uitwerken van voorstellen betreffende de ontwikkeling van de opleidingsstructuur (decreet van 13 april 1999 tot de wijziging van de decreten betreffende de inspectie en begeleidingsdiensten);
- het uitwerken van voorstellen voor beroepsprofielen en specifieke eindtermen voor de leraars (decreet betreffende de lerarenopleiding en de nascholing).

De DVO leverde ook voorbereidend werk voor het opzetten van een geïntegreerd systeem van leerlingprestatiemetingen in Vlaanderen. De bedoeling van een dergelijk systeem is om op een betrouwbare en valide wijze uitspraken te kunnen doen over de kwaliteit van het onderwijs op basis van kwantitatieve gegevens zoals cijfers over leerlingprestaties. Eén van de pijlers van dit systeem wordt gevormd door peilingsonderzoeken waarbij ten behoeve van het centrale beleid gegevens worden verzameld over de toestand van het onderwijs. In een voldoende grote en representatieve steekproef van scholen worden empirische gegevens verzameld over door de overheid vastgelegde themata. Deze onderzoeken kunnen door de overheid gebruikt worden om het kwaliteitsbeleid bij te stellen en kunnen eventueel ook aanleiding geven voor zelfevaluatie door scholen. Periodieke peilingen zijn tot op heden nog niet uitgevoerd maar worden wel gepland in 2002. Dergelijke onderzoeken geven immer een doorsnee beeld van de Vlaamse situatie en kwaliteitshielen of kwaliteitsstijgingen kunnen worden opgespoord.

1.2. Inspectie

1.2.1. Algemeen kader

Het decreet van 17 juli 1991 legt de structuur en de werking vast van de inspectie voor alle onderwijsniveaus, uitgezonderd het hoger onderwijs (Michielsens, 1993; MVG, 1995b).

De inspectie gaat na of de school haar maatschappelijke opdracht vervult en/of de gemeenschapsgelden op verantwoorde wijze worden gebruikt (de schooldoorlichting). Op basis hiervan brengt de inspectie een advies uit over het al dan niet erkennen of subsidiëren van scholen. Daarnaast heeft de inspectie een adviesfunctie naar het beleid toe (Maes, 1998).

Artikel 13 van het decreet van 14 juli 1998 betreffende het onderwijs IX wijzigt het decreet van 17 juli 1991. Het artikel bepaalt dat de algemene sturing en de leiding van de inspectie toevertrouwd wordt aan een inspectieraad. Deze raad bestaat uit de inspecteurs-generaal van de verschillende afdelingen van de inspectie en de directeur van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling. De coördinerend inspecteur-generaal is voorzitter van de inspectieraad. Deze raad heeft als kerntaken het effectief functioneren van de onderwijsinspectie en het sturen van de kwaliteitsverzorgende opdrachten die de inspectie vanwege de Vlaamse overheid ten opzichte van de onderwijsinstellingen en van de centra uitvoert. Ze onderhoudt tevens contact met het departement Onderwijs en reikt, indien nodig, beleids-

suggesties aan. Ze coördineert en stuurt de verschillende concepten, instrumenten en procedures die gebruikt worden in het kader van de inspectieopdrachten. De inspectieraad coördineert tevens de totstandkoming van het jaarlijks verslag van de inspectie over de toestand van het onderwijs.

De inspectie bestaat uit de onderwijsinspectie en de CLB-inspectie. De onderwijsinspectie is bevoegd voor (Maes, 1998):

- de controle op de ontwikkeling en realisatie van de leerplannen door de onderwijsinstellingen die zijn goedgekeurd door de regering;
- controleren of de vak- of leergebiedgebonden eindtermen bereikt worden en of de ontwikkelingsdoelen en/of vak- of leergebiedoverschrijdende eindtermen in voldoende mate worden nagestreefd door de onderwijsinstellingen;
- de controle en toepassing van de schooltijd;
- de controle van de hygiëne van de schoolaccommodatie, de taalwetgeving, de onderwijs- en schooluitrusting;
- advies geven m.b.t. de financiering van de onderwijsinstellingen;
- het uitbrengen van beleidsadviezen over het onderwijs.

De inspectie controleert niet louter of een aantal wettelijke voorschriften qua onderwijs worden nageleefd, maar heeft ook aandacht voor de bredere schoolcontext zoals het schoolklimaat, de relaties tussen de verschillende groepen, de infrastructuur,...

De inspectie is niet gekwalificeerd om de onderwijsmethoden of het schoolwerkplan van de onderwijsinstelling te evalueren. Deze behoren tot de onderwijsvrijheid.

1.2.2. De methodiek van de inspectie

De methoden van de inspectie zijn de schooldoorlichting en de thematische evaluatie (voor peilingsonderzoek kan eventueel de inspectie worden ingeschakeld, maar dit hoeft niet het geval te zijn).

De schooldoorlichting gebeurt in stappen. De eerste fase houdt de verzameling in van data die zullen worden geanalyseerd. De data komen gedeeltelijk van de algemene administratie of vroegere inspectiebezoeken. Een ander deel wordt rechtstreeks door de scholen zelf verstrekt. De inspecteur-verslaggever maakt een overzicht op, dat beschouwd kan worden als een verkenning van de school 'vanop afstand' (Laumen, 1992; MVG, 1995b). De tweede fase bestaat uit het bezoek van de inspecteur-verslaggever met de bedoeling de verzamelde informatie aan de schoolrealiteit te toetsen. Het informatiemateriaal wordt aangevuld en onjuiste interpretaties worden uitgesloten. Hier wordt voornamelijk de interpretatie die de school geeft aan haar eigen activiteitenprogramma van naderbij bekeken. In de derde fase gebeurt de eigenlijke kwaliteitscontrole. Een week lang bezoekt een inspectieteam de school om de werking te analyseren m.b.v. een aantal indicatoren. Hoewel de inspectie in principe als team opereert, zijn er ook individuele klassenbezoeken. Belangrijk hierbij is - in overleg met de school - om een werkplan voor het schoolbezoek op te stellen. Tijdens de vierde fase worden alle verzamelde data bijeengebracht en uitgebreid besproken door het inspectieteam. Deze bespreking moet leiden tot het opstellen van een eindrapport, waarin de zwakke en sterke punten van de school worden beschreven. Tenslotte wordt in de vijfde fase het eindrapport besproken met de betrokken school. Daarna worden de doorlichtingsactiviteiten afgerond door een finaal eindrapport op te stellen. Voor het volwassenen- en het deeltijds kunstonderwijs worden alternatieve procedures gehanteerd.

Het concluderend gedeelte van het inspectieverslag kan gunstig of ongunstig zijn. In het laatste geval leidt dit tot een opheffing van de erkenning van een school of een onderdeel ervan. Het verslag kan ook beperkt gunstig zijn, d.w.z. dat het gunstig advies in de tijd beperkt wordt en gekoppeld wordt aan expliciete voorwaarden. Na minstens 60 dagen volgt er een voortgangscntrole van de vastgestelde tekorten (Maes, 1998). Wanneer bij de voortgangscntrole wordt vastgesteld dat in voldoende mate tegemoet is gekomen aan de voorwaarden die gesteld werden bij het beperkt gunstig advies, dan wordt dit advies omgezet in een onvoorwaardelijk gunstig.

Op dit ogenblik gebruikt de inspectie een evaluatie-instrument dat tot stand is gekomen in samenwerking met de DVO. Het is een doorlichtingsinstrument dat de vaststellingen en gegevens kadert binnen het zogenaamde CIPO-model. De gehanteerde kwaliteitsvisie in het model expliciteert de verwachting van de overheid voor kwaliteitsvol onderwijs, dat rond twee grote pijlers draait: een inhoudelijke pijler en een organisatorische pijler.

In het CIPO-model krijgen zowel de context- en inputgegevens als de proces- en output-indicatoren een plaats en kunnen ze in hun onderlinge samenhang worden bekeken. De keuze voor dit model impliceert in de eerste plaats een resolute keuze voor een systeembenadering van een school. Dit betekent onder meer dat men de vaststellingen in een school in hun onderlinge relatie interpreteert. Het houdt ook in dat men het functioneren van de leerkracht en de directeur ziet binnen het functioneren van de school en dat men het functioneren van de school kadert binnen de lokale context.

De inspectie basisonderwijs vult het CIPO-model als volgt in. De context is het geheel van demografische, structurele, materiële, financiële, juridische, bestuurlijke en pedagogisch-didactische gegevens, die van invloed (kunnen) zijn op de input, het proces en de output van de school.

De input is het geheel van persoonsgebonden gegevens van elkeen die rechtstreeks deelneemt aan het onderwijsleerproces, m.n. de leerlingengroep en het schoolteam (de leerkrachten en de directeur). Het proces is het geheel van onderwijskundige en schoolorganisatorische kenmerken en activiteiten dat aangeeft welke inspanningen de school doet om de door de overheid vooropgestelde doelen te bereiken. De output is het geheel van kenmerken dat duidt op kwalificaties van kinderen m.b.t. de door de overheid vooropgestelde doelstellingen. Het instrument is nu aan het vijfde werkingsjaar toe en wordt op basis van praktijkervaringen geregeld bijgesteld (Verhoeven & Elchardus, 2000: 69).

Van scholen wordt meer en meer verwacht dat zij zelf de verantwoordelijkheid kunnen dragen voor hun onderwijsbeleid. Om dit functioneren van de school als organisatie in kaart te brengen, worden vier algemene kenmerken gehanteerd: werken vanuit een gezamenlijke doelgerichtheid, beschikken over intern leiderschap om een eigen beleid uit te voeren, met elkaar communiceren en overleggen, en mogelijkheden creëren voor professionele ontwikkeling. Voor elk van deze doelen/kenmerken zoekt de inspectie bij een doorlichting naar aanwijzingen die karakteriseren wat de school op dat vlak al realiseert. Dat noemt men indicatoren. Deze zijn ontwikkeld voor het proces-gedeelte in het instrument (cf. Deel II, Hfdst. 4).

In het secundair onderwijs wordt er een doorlichtingsinstrument gehanteerd dat eveneens gebaseerd is op het CIPO-model, en wordt sinds 1998 toegepast. Een belangrijk verschil met het basisonderwijs is een schooldoorlichting in combinatie met een meer vak- en

studiegebiedgerichte aanpak. De procesindicatoren voor het onderwijskundig beleid zijn het curriculumaanbod (waaronder variabelen i.v.m. basisvorming en een ruim curriculum), samenhang, leerlingbegeleiding en evaluatie. De procesindicatoren voor het onderwijs-ondersteunend beleid zijn organisatorisch beleid, personeelsbeleid en logistiek beleid. De contextgegevens worden bepaald door de identificatiegegevens, de inplanting, bestuurlijke en juridische gegevens. De inputgegevens peilen naar het menselijke potentieel (directie, onderwijzend personeel, middenkader, opvoedend hulppersoneel en administratief personeel, leerlingen), structurele middelen (algemene structuur en onderwijsaanbod) en de materiële middelen. In tegenstelling tot het basisonderwijs worden hier wel outputgegevens onderzocht. Het gaat om leereffecten, schoolloopbaangegevens en “outcomes” (doorstroming en tewerkstelling). Naast de beoordeling van de onderwijskwaliteit van de school wenst de inspectie dus ook een onderbouwd oordeel te kunnen uitspreken over de kwaliteit van het onderwijs in een aantal specifieke vakken en studiegebieden. Op dit vlak onderscheidt de methode zich van het basisonderwijs.

Bij de doorlichting van een school voor buitengewoon onderwijs hanteert de inspectie een aangepast analysekader. De belangrijkste aanpassing t.a.v. het gewoon onderwijs situeert zich op procesniveau, meer bepaald op het onderwijskundig vlak. Waar in het gewoon onderwijs de eindtermen/ontwikkelingsdoelen richtinggevend zijn voor de beoordeling van het onderwijskundig functioneren, worden de inspanningen in het buitengewoon onderwijs op onderwijskundig vlak beoordeeld vanuit het proces van handelingsplanning. Dit is het cyclisch proces van het orthopedagogisch handelen met als doel onderwijs op maat van elke leerling te bieden. Van hieruit streeft men naar de optimale en harmonische persoonlijkheidsontwikkeling en integratie. De inspectie van het buitengewoon secundair onderwijs onderscheidt zich van deze van het buitengewoon basisonderwijs, dat zij ook nagaat in welke mate de school erin slaagt om de einddoelstelling van de opleidingsvorm bij haar leerlingen te bereiken.

De inspectie volwassenenonderwijs bestaat uit zeven inspecteurs en ressorteert onder de coördinerend inspecteur-generaal. De inspectie volwassenenonderwijs is sedert 1999 ook bevoegd voor de kwaliteitsevaluatie van de centra voor basiseducatie. Vanaf het schooljaar 1999-2000 hanteert ook dit korps resoluut een doorlichtingsinstrument dat gebaseerd is op het CIPO-kader. De invulling van het CIPO-kader is gelijkaardig aan de invulling door het secundair onderwijs, maar t.a.v. sommige indicatoren, variabelen en beschrijvingen werd het instrument aangepast aan de realiteit van het volwassenenonderwijs.

De inspectie deeltijds kunstonderwijs werkt op een enigszins aangepaste wijze. Hierbij gaat het om een vierkoppig korps, dat eveneens ressorteert onder de coördinerend inspecteur-generaal. Deze inspectie hanteert eveneens een CIPO-instrument, dat aangepast werd aan de realiteit van het deeltijds kunstonderwijs. Omdat de inspectie met de onderwijsresultaten in deze onderwijsvorm slechts op specifieke tijdstippen kan kennismaken (podiumkunsten zijn qua resultaat gekoppeld aan bv. optredens) wordt het doorlichtingsproces uitgesplitst in twee delen: de zgn. kerndoorlichting en een aantal terugkoppelmomenten. In het definitieve doorlichtingsverslag wordt dan de koppeling gemaakt tussen de kerndoorlichting en de output, zoals gemeten tijdens de terugkoppelmomenten.

Met het Decreet van 1 december 1993 heeft de overheid overigens een kader vastgelegd voor de inspectie en onderwijskundige ondersteuning van filosofische en godsdienstvakken. Hoewel het inspectieteam de volle bevoegdheid heeft voor alle vakken die op school worden aangeleerd, is dit niet het geval voor de filosofische of godsdienstige opleidingen. Elke erkende of religieuze gemeenschap heeft een vereniging die erkend is als de wettige

vertegenwoordiger van die gemeenschap. Deze vertegenwoordigende instanties zijn verantwoordelijk voor de leerplannen, organiseren de inspectie en de ondersteuning van de moraal- en godsdienstvakken. Zij staan ook in voor de nascholing van de betrokken leerkrachten.

Bij de nieuwe inspectiemethodiek gaat er veel aandacht naar de relatie tussen de inspectie en de school. De schooldoorlichting moet plaats vinden in een vertrouwelijke sfeer. Enkel dan kan het eindrapport bijdragen - als een externe evaluatie - tot de optimale verbetering van de schoolwerking (Michielsens, 1992; MVG 1995b).

Naast schooldoorlichtingen doet de inspectie ook thematisch evaluaties. Jaarlijks worden in de verschillende onderwijssectoren een aantal thema's geëvalueerd. De Vlaamse regering kan de inspectie de opdracht geven om aspecten van de regelgeving na te gaan (bv. controle op de leerplicht) of om de implementatie van beleidsmaatregelen op te volgen (bv. onderwijsvoorangsbeleid, zorgverbreding). Het gaat telkens om actuele en voor de onderwijskwaliteit belangrijke onderwerpen. Naast de regering en de minister, kan ook de inspectieraad of een inspecteur-generaal het initiatief nemen om een thema te evalueren. Deze evaluaties gebeuren zo veel mogelijk binnen het kader van de doorlichtingen.

1.2.3. Inspectie van de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB's)

Artikel 6 van het decreet van 17 juli 1991 bepaalt de bevoegdheden van de CLB-inspectie, (Centra voor Leerlingenbegeleiding). Zij zal nagaan of het kwaliteitshandboek en het kwaliteitsplan van de centra voldoet aan gestelde eisen. Daarenboven is de inspectie bevoegd voor:

- de controle op de reglementaire bepalingen die de centra moeten naleven;
- de controle op de activiteiten van de centra;
- de controle op het beleidsplan of beleidscontract;
- de controle op het kwaliteitsbeleid;
- het toezicht op de controle van de taalwetgeving, de hygiëne en de bewoonbaarheid van de lokalen, de kwaliteit van de uitrusting;
- het uitbrengen van beleidsadviezen over de centra.

De CLB-inspectie heeft in samenwerking met de DVO een eigen doorlichtingsinstrument ontwikkeld. Men plant een eerste doorlichting van alle centra aan de hand van dit instrument in een periode van twee jaar. Dit zgn. eerste-orde-toezicht is erop gericht een beeld te krijgen van de wijze waarop de CLB's van start zijn gegaan (de centra voor leerlingenbegeleiding zijn immers pas vanaf 1 september 2000 operationeel en vervangen vanaf de vroegere PMS-centra). Dit eerste-orde-toezicht zal twee jaar in beslag nemen. In de periode 2002-2006 zullen dan alle centra aan een volwaardige kwaliteitsevaluatie onderworpen worden.

1.2.4. Evaluatie van de inspectie

Door het decreet van 14 juli 1998 betreffende het Onderwijs IX werd een evaluatiesysteem voor de personeelsleden van de inspectie en de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO) geïntroduceerd. Een evaluatie is van toepassing op elk personeelslid van de inspectie of de Dienst voor Onderwijsontwikkeling. In principe gebeurt evaluatie jaarlijks. Alle personeelsleden worden geëvalueerd door minstens twee hiërarchisch meerderen. De evaluatie-

procedure verloopt als volgt. De functiehouder bereidt een zelfevaluatie voor. Tijdens een evaluatiegesprek tussen het geëvalueerde personeelslid, die zijn of haar zelfevaluatie naar voren brengt, en één of meer evaluatoren volgt de bespreking van alle aspecten van het functioneren. De evaluatie wordt vervolgens door de evaluatoren in een gemotiveerd evaluatieverslag neergeschreven. Dit rapport bevat geen eindconclusie, tenzij in geval van de evaluatie 'onvoldoende'. Het betrokken personeelslid ontvangt na het evaluatiegesprek een verslag en kan er zijn of haar opmerkingen aan toevoegen. Het evaluatieverslag inclusief de mogelijke opmerkingen worden bewaard in een persoonlijk evaluatiedossier.

Een personeelslid dat niet kan instemmen met een evaluatieverslag met de vermelding 'onvoldoende', kan de zaak aanhangig maken voor de Raad van Beroep. De Raad van Beroep is bevoegd om een met reden omkleed advies uit te brengen. De inspectieraad is echter bevoegd voor de definitieve beslissing over het toekennen van de vermelding 'onvoldoende'. Een inspecteur-generaal, de algemeen inspecteur-generaal of de directeur van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling die niet kunnen instemmen met een evaluatieverslag met vermelding 'onvoldoende', kunnen de zaak aanhangig maken bij de Vlaamse regering. De beslissing in beroep van de Vlaamse regering is bindend. De gemotiveerde beslissing in beroep wordt aan het evaluatiedossier van het geëvalueerd personeelslid toegevoegd.

1.3. Pedagogische begeleidingsdiensten

De derde zijde van de kwaliteitsdriehoek is de pedagogische begeleiding. De pedagogische begeleidingsdiensten bevorderen de onderwijskwaliteit en verschaffen met het oog op de realisatie van de pedagogische projecten die specifiek zijn voor de inrichtende machten externe ondersteuning aan leerkrachten, schooladministraties, scholen, enzovoort. Deze diensten worden voor elk onderwijsnet afzonderlijk ingericht (MVG, 1995b). Het decreet betreffende inspectie en begeleidingsdiensten kent de pedagogische begeleiding volgende opdrachten toe:

- de externe ondersteuning van de betrokken onderwijsinstellingen volgens het eigen pedagogisch concept, onder meer bij het opstellen van het schoolwerkplan;
- het ontwikkelen van initiatieven ter bevordering van de onderwijskwaliteit van de betrokken instellingen;
- het stimuleren van initiatieven ter versterking van de beroepsbekwaamheid van de personeelsleden uit de betrokken instellingen;
- het opstellen van een jaarlijks begeleidingsplan;
- het opstellen van een jaarverslag van de activiteiten.

2. EVALUATIE VAN HET ONDERWIJS IN HET HOGER ONDERWIJS

In de decreten van 12 juni 1991 en 13 juli 1994 wordt bepaald op welke wijze de evaluatie van het onderwijs aan de universiteiten en hogescholen moet gebeuren. De nieuwe vorm van kwaliteitsbewaking in het hoger onderwijs verschilt immers sterk van het systeem van kwaliteitscontrole zoals dat in het kleuter-, lager en secundair onderwijs gekend is. Enerzijds voorzien beide decreten in de kwaliteitsbewaking door de hogescholen en universiteiten zelf, anderzijds heeft de overheid tot taak op de kwaliteitsbewaking van de universiteiten en hogescholen toe te zien. In het eerste geval is er sprake van een tweeledige structuur en wordt er een onderscheid gemaakt tussen de interne en externe kwaliteitsbewaking (Verhoeven & Beuselinck, 1996).

2.1. Evaluatie door de hogescholen en universiteiten

2.1.1. Interne kwaliteitsbewaking

Wat de interne kwaliteitsbewaking betreft heeft elke instelling de plicht permanent de eigen onderwijs- en onderzoeksactiviteit te controleren. Alle hogescholen en universiteiten moeten in uitvoering van de decretale bepalingen systemen van interne kwaliteitsbewaking opzetten.

Interne kwaliteitsbewaking aan de hogescholen

Van elke hogeschool wordt verwacht dat zij permanent de kwaliteit van haar onderwijs en onderzoek evalueert en dat acties om de situatie te verbeteren, worden opgenomen in het jaarlijks rapport van de hogeschool. Studenten dienen actief in dit proces betrokken te worden. Daarenboven dient men zoveel mogelijk de afgestudeerden en andere mensen uit het beroepsveld waarop het studiedomein is gericht, bij deze evaluatie te betrekken. Op dit moment passen de meeste hogescholen het EFQM-systeem (European Foundation for Quality Management) toe, hoewel zeer verscheidene toepassingen gebruikt worden. Eén van dergelijke evaluatie-instrumenten is PROZA (Projectgroep Ontwikkeling Zelfanalyse – instrument kwaliteitszorg). Hierin dienen verschillende stappen te worden gezet door het evaluatieteam van de hogeschool. Na de voorbereiding van de zelfevaluatie wie, wat en hoe dient er geëvalueerd te worden), wordt er een evaluatieteam samengesteld. Vervolgens kan er na de individuele zelfevaluatie en een groepsdiscussie omtrent de individuele vragenlijsten een actieplan opgesteld worden om de situatie te optimaliseren (Schoofs, 1997-1998).

Interne kwaliteitsbewaking aan de universiteiten

De minimumvoorwaarden waaraan een dergelijk systeem aan de universiteiten moet voldoen is door de VLIR in de volgende stappen vastgelegd (Verhoeven & Beuselinck, 1996):

- het systeem neemt een opleiding of groep van aanverwante opleidingen als uitgangspunt;
- het systeem heeft betrekking op alle academische en voortgezette academische opleidingen;
- het doorvoeren van een zelfevaluatie vormt een essentieel onderdeel van het systeem van kwaliteitszorg. Bij dit proces worden studenten, alumni en personen uit het tewerkstellingsveld actief betrokken. De zelfevaluatie dient te resulteren in een rapport waarvan het universiteitsbestuur het statuut en de mate van verspreiding bepaalt. Bij de zelfevaluatie kan gebruik worden gemaakt van de lijst van aandachtspunten die in onderling overleg tussen de universiteiten en de intermediair coördinerende instantie (nl. de VLIR) is vastgelegd in functie van de externe kwaliteitszorg. Op die manier kan de aansluiting tussen de interne en externe kwaliteitszorg worden versterkt;
- over de wijze van invulling en opvolging van de interne kwaliteitszorg wordt in het jaarverslag gerapporteerd.

2.1.2. Externe kwaliteitsbewaking

De externe kwaliteitsbewaking vormt een voortzetting van de interne kwaliteitsbewaking.

Externe kwaliteitsbewaking in de hogescholen

Inzake interne kwaliteitsbewaking is elke hogeschool verplicht zich ten minste om de vijf

jaar voor basisopleidingen van 1 cyclus en ten minste om de acht jaar voor basisopleidingen van 2 cycli te laten visiteren door een commissie en dit in samenwerking met andere Belgische of buitenlandse instellingen van hoger onderwijs. Studenten, afgestudeerden en mensen uit het beroepsveld van de geëvalueerde opleiding moeten actief betrokken worden bij dit proces. De resultaten van de visitatie moeten gerapporteerd worden in een publiek rapport en de hogeschool dient acties te ondernemen om de situatie te verbeteren. Het decreet van 18 mei 1999 bepaalt dat de basisopleidingen van 2 cycli dienen geëvalueerd te worden volgens dit schema.

Indien volgens de Vlaamse regering de resultaten van een kwaliteitsbeoordeling van een externe visitatiecommissie aantonen dat de kwaliteit van de onderwijs- of onderzoeksactiviteiten van de hogeschool in kwestie zorgen baart, moet het hogeschoolbestuur binnen de zes maanden nadat de Vlaamse regering haar oordeel heeft medegedeeld, een plan voorleggen waarin het aangeeft welke maatregelen zullen worden genomen om de vastgestelde tekortkomingen te remediëren. Het hogeschoolbestuur rapporteert vervolgens jaarlijks op een gedetailleerde wijze over de uitvoering van het plan en over de effecten die de genomen maatregelen hebben. Na vier jaar voorziet het hogeschoolbestuur in een externe beoordeling van de kwaliteit van de onderwijs- en onderzoeksactiviteiten in kwestie. Van de uitkomsten hiervan wordt een openbaar verslag gemaakt. Indien de kwaliteit van het onderwijs in een opleiding aan een hogeschool na een grondig kwaliteitsonderzoek onvoldoende wordt geacht, of geacht wordt niet te behoren tot het hoger onderwijs, kan de Vlaamse regering besluiten dat ofwel de opleiding en de in die opleiding ingeschreven studenten niet financierbaar zijn en/of dat het hogeschoolbestuur de opleiding niet meer mag bekronen met een graad, verbonden aan een hogeschoolopleiding.

Externe kwaliteitsbewaking in de universiteiten

Ten eerste moet elke betrokken studierichting in elke universiteit een zelfstudie schrijven, die de neerslag moet zijn van een kritische zelfanalyse, waarin de verschillende geledingen binnen de opleiding worden betrokken. Zij verzamelen de gegevens voor de zelfstudie en evalueren deze. Hiervoor heeft men zes maanden tijd (Verhoeven & Beuselinck, 1996). Vervolgens moet de visitatiecommissie de vraag beantwoorden of de opleiding erin slaagt de doelstellingen te realiseren die zij zichzelf heeft voorop gesteld. Daarna stelt de commissie een opleidingsrapport samen dat elke faculteit moet toelaten aan de kwaliteitsverbeteringen te werken. De faculteiten worden in de mogelijkheid gesteld om op het rapport te reageren. Nadat alle faculteiten van een bepaald studiedomein zijn onderzocht, wordt een algemeen rapport opgesteld waarin de opleiding op de verschillende onderzochte aspecten in vergelijkend perspectief wordt geplaatst (Verhoeven & Beuselinck, 1996).

Indien volgens de Vlaamse regering de resultaten van een kwaliteitsbeoordeling van een externe visitatiecommissie aantonen dat de kwaliteit van de onderwijs- of onderzoeksactiviteiten van de universiteit in kwestie zorgen baart, moet het universiteitsbestuur dezelfde maatregelen nemen als hierboven beschreven bij de hogescholen. Ook worden dezelfde sancties voorzien. Deze maatregelen mogen echter nooit de ingeschreven studenten benadelen. Zij moeten immers de mogelijkheid krijgen hun opleiding af te ronden met een academische graad (Decreet betreffende Onderwijs X).

2.2. Kwaliteitscontrole door de overheid

De kwaliteitscontrole van de regering bestaat uit een onderzoek naar de interne en externe

kwaliteit en een mogelijk comparatief onderzoek betreffende de kwaliteit van de onderwijs-activiteiten in bepaalde opleidingen of groepen van opleidingen. Daarenboven zal de regering nagaan of de resultaten van dit onderzoek opgenomen worden in het beleid van deze instituties en sanctioneren indien er niet voldoende rekening wordt gehouden met deze resultaten (decreet betreffende het Onderwijs X). Deze vorm van meta-evaluatie is reeds toegepast aan de universiteiten (Auditcommissie Kwaliteitszorg, 1998), maar nog niet in de hogescholen.

3. INSTITUTIONELE ZELFEVALUATIE

Totnogtoe heeft het Vlaams onderwijssysteem geen sterke institutionele traditie opgebouwd inzake zelfevaluatie. In feite wordt zelfevaluatie nog niet zo lang officieel aangemoedigd als deel van het nieuw inspectiesysteem en de nieuwe programma's voor externe ondersteuning van scholen; het principe van zelfevaluatie is eveneens terug te vinden in de nieuwe wetgeving op het hoger onderwijs (decreet van 12 juni 1991 en decreet van 13 juli 1994).

Instrumenten voor zelfevaluatie zullen de komende jaren van overheidswege worden ontwikkeld, maar de uitvoering van dergelijke procedures voor zelfevaluatie behoren steeds tot de exclusieve bevoegdheid van de inrichtende machten (Van Petegem, 1996). Systemen van zelfevaluatie moeten in het kleuter-, lager en secundair onderwijs nog worden uitgebouwd; voor de hogescholen en de universiteiten voorzien de decreten op de universiteiten en de hogescholen een systeem van kwaliteitsbewaking waarin zelfevaluatie een essentieel element is. Deze thematiek wordt voor het basis- en secundair onderwijs uitgebreider toegelicht op het einde van het tweede deel.

Hoofdstuk 5.

Lopende en geplande hervormingen

De krachtlijnen van het onderwijsbeleid voor de komende jaren zijn terug te vinden in "Een Toekomstgericht Onderwijsbeleid", in het regeerakkoord van 13 juli 1999, en in de beleidsnota: "Onderwijs en Vorming" neergelegd door Marleen Vanderpoorten, Vlaams minister van Onderwijs en Vorming, op 11 januari 2000.

1. SCHAALVERGROTING EN SAMENWERKING TUSSEN SCHOLEN

Gemiddeld zijn de scholen in Vlaanderen niet erg groot. Het grote aantal kleine scholen is het gevolg van een onderwijsbeleid dat begon in de jaren '60. Dit beleid stoelt op het grondwettelijke principe van de "vrijheid van onderwijs". Dit grondwettelijk recht betekent enerzijds dat aan de ouders de vrije schoolkeuze voor hun kinderen wordt gegarandeerd en anderzijds dat inrichtende machten de 'pedagogische vrijheid' hebben om autonoom onderwijs in te richten. Een beleid dat aan de ouders de garantie geeft om binnen een redelijke afstand van hun woning te kunnen kiezen tussen confessioneel of niet-confessioneel onderwijs voor hun kinderen, en de verlenging van de leerplicht tot 18 jaar, had tot gevolg dat het aantal scholen sedert de jaren 1960 sterk is toegenomen (Verhoeven & Elchardus, 2000: 129).

Anderzijds moet worden vastgesteld dat in de periode 1991-1998 het aantal scholen in het lager en vooral in het secundair onderwijs daalde. Ook het aantal hogescholen verminderde fors in 1995 van 164 hogescholen naar 29. De gemiddelde schoolgrootte bleef in dezelfde periode in het kleuter- en lager onderwijs bijna stabiel, terwijl ze in het secundair onderwijs met 11% steeg (MVG, 1998d: 96-99).

Het aantal scholen nam niet enkel toe omwille van het principe van de pedagogische vrijheid, ook het principe van de degressieve financiering had een belangrijke invloed. Dit houdt in dat de geldstroom naar de scholen afneemt, naarmate het aantal leerlingen toeneemt. Indien bijvoorbeeld secundaire scholen wilden overleven, dan hadden zij er voordeel aan om nieuwe structuuronderdelen op te richten, waardoor zij een grotere leerlingenpopulatie konden aantrekken.

Spijts deze structurele hindernissen leefde bij de beleidsvoerders de overtuiging dat schaalvergroting een middel was om meer efficiënt gebruik te maken van de geldmiddelen. Schaalvergroting zou niet enkel bijdragen tot een meer verantwoord financieel beleid, maar ook het beleid ondersteunen om grotere autonomie en responsabilisering aan de lokale scholen te geven. Daarenboven zou de schaalvergroting - samen met het aanbieden van brede keuzemogelijkheden in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs - kunnen bijdragen tot een betere leerlingenoriëntering (Verhoeven & Elchardus, 2000: 129-130).

De overheid koos uiteindelijk voor schaalvergroting op basis van vrijwillige samenwerking tussen scholen, behalve in het hogeschoolonderwijs. De overheid voerde de laatste jaren dan ook een beleid om de samenwerking tussen scholen op alle onderwijsniveaus te bevorderen.

1.1. Het basisonderwijs

Schaalvergroting wordt in het basisonderwijs niet verplicht en gebeurt veelal door het herstructureren of fuseren van scholen. Herstructurering heeft plaats wanneer een school bijvoorbeeld een vestigingsplaats van een andere school overneemt. Fuseren van scholen betekent het samenvoegen van twee of meer scholen.

In vergelijking met het schooljaar 1991-1992 is de gemiddelde schoolgrootte in het basisonderwijs nagenoeg niet toegenomen. Tijdens het laatste decennium bleef de schoolgrootte in het kleuteronderwijs schommelen rond een gemiddelde van 117 leerlingen per school. Het lager onderwijs kende eerst een lichte daling van het aantal leerlingen maar sinds het schooljaar 1997-1998 overschrijdt de gemiddelde schoolgrootte het niveau van het schooljaar 1991-1992 tot een gemiddelde van 187 leerlingen per lagere school in het schooljaar 1998-1999. Wat betreft het buitengewoon onderwijs is er ook een lichte schaalvergroting in het basisonderwijs vast te stellen: in het buitengewoon kleuteronderwijs evolueerde de gemiddelde schoolgrootte van 17 leerlingen tijdens het schooljaar 1991-1992 naar 21 tijdens het schooljaar 1998-1999. Voor het buitengewoon lager onderwijs evolueerde dit van gemiddeld 99 naar 118 leerlingen per school (MVG, 1999c).

Ook kan een schoolbestuur niveau-overstijgend werken. Zo kan ze bijvoorbeeld drie basisscholen, twee secundaire afdelingen en een school voor buitengewoon onderwijs besturen, hetgeen uiteraard een nieuwe uitdaging vormt en mogelijkheden biedt voor een nieuw beleid. Het Decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997 voorziet trouwens in de mogelijkheid van samenwerking tussen schoolbesturen uit het gewoon en het buitengewoon basisonderwijs én met schoolbesturen uit het gewoon en het buitengewoon secundair onderwijs.

1.2. Het secundair onderwijs

Ofschoon de gemiddelde schoolgrootte tussen 1991 en 1997 met 11% gestegen is tot 447 leerlingen, blijft deze stijging relatief klein. Daarenboven zijn er sterke verschillen tussen de netten vast te stellen. Logischerwijs is het voor de kleinere netten moeilijker om vanuit geografisch verspreide scholen te komen tot werkbare samenwerkingsverbanden.

Van 1990 tot nu werden er verschillende modellen van schaalvergroting toegepast. Ook de huidige regering wil de vorming van scholengemeenschappen verder ondersteunen en uitbreiden (Vanderpoorten, 2000: 2-25).

Reeds in 1981 ontstonden de eerste scholengemeenschappen, waarbij scholen met hetzelfde karakter gegroepeerd werden in entiteiten die om geografische, demografische, economische, socio-culturele en infrastructurele redenen konden instaan voor de nodige onderwijsvoorzieningen in een bepaald gebied. Men wilde hierbij de observatie en oriëntatie van leerlingen zo optimaal mogelijk waarborgen en een volledig onderwijsaanbod van het ASO, TSO en BSO in elk gebied aanbieden.

Ondanks de zwakke impact van de scholengemeenschappen werd in de jaren '80 toch door een aantal scholen feitelijke samenwerkingsverbanden op gang gebracht. Uit de procesanalyse van enkele cases blijkt dat het opbouwen van samenwerkingsverbanden een langdurig en moeizaam proces is (De Wit, Devos & Verhoeven, 1998). Van echte samenwerkingsverbanden, zoals bedoeld door de overheid, was in deze cases nog geen sprake. Vooral de samenwerking inzake het onderwijsaanbod reeds zeer belangrijk. Inzake

het pedagogisch beleid beperkte de samenwerking zich tot het maken van afspraken over de oriëntering van leerlingen naar elkaars scholen. Vooral de eigen identiteit en het profiel van de scholen of scholengemeenschappen werden sterk beklemtoond.

Het personeelsbeleid bleef een exclusieve aangelegenheid van de eigen school.

Wat nu en dan lokaal gebeurde, werd bij de eerste plannen voor samenwerkingsverbanden uiteindelijk een objectief van het overheidsbeleid. Een samenwerkingsverband werd door de overheid opgevat als “een groepering van secundaire scholen die binnen een geografische omschrijving gezamenlijk instaan voor de onderwijsvoorziening. Secundaire scholen vormen op vrijwillige basis binnen een net of over de netten heen een samenwerkingsverband. In het samenwerkingsverband is het onderwijsaanbod derwijze uitgebouwd en georganiseerd dat het een leerlinggerichte objectieve oriëntering optimaal ondersteunt. Het samenwerkingsverband wordt beheerd door één of meerdere inrichtende machten (Van den Bossche, 1996: 3). Er werd vooropgesteld dat het samenwerkingsverband niet alle bevoegdheden van de individuele inrichtende machten zou overnemen. De bevoegdheid van het samenwerkingsverband beperkte zich tot het beheersniveau inzake onderwijsaanbod, personeelsbeleid, materieel en financieel beleid.

In het decreet secundair onderwijs van 14 juli 1998 is een belangrijk deel van het gedachtegoed van de samenwerkingsverbanden opnieuw opgenomen, evenwel in een afgezwakte vorm. De nieuwe scholengemeenschappen omvatten “één of meer instellingen die al dan niet behoren tot dezelfde inrichtende macht en/of hetzelfde onderwijsnet”. De scholen van een scholengemeenschap moeten gelegen zijn in dezelfde ‘onderwijszone’ (of maximum drie aangrenzende zones) en moeten samen een eerste graad aanbieden en ten minste drie opties ASO, twee studiegebieden TSO en twee studiegebieden BSO (afwijkingen zijn mogelijk mits toestemming van de Vlaamse regering).

Scholengemeenschappen moeten afspraken maken over het studietoelaat van alle scholen van de scholengemeenschap. Ook zullen zij afspraken moeten maken met een Centrum voor Leerlingenbegeleiding. Daarenboven maken zij afspraken over het personeelsbeleid, nl. over de criteria voor het aanwerven, functioneren en evalueren van het personeel. Zij maken ook afspraken over de vaststelling van de criteria en de aanwending van de aanvullende pakketten wekelijkse uren-leraar die eventueel aan de betrokken instellingen of scholengemeenschappen worden toegekend of die op het niveau van de scholengemeenschap kunnen worden samengevoegd. Bovendien hebben zij adviesplicht bij investeringen in schoolgebouwen en infrastructuur. Wat het onderwijsaanbod en het personeelsbeleid betreft, moeten de scholengemeenschappen rekening houden met het overleg tussen de afgevaardigden van de werkgevers en de afgevaardigden van representatieve vakorganisaties. Scholengemeenschappen kunnen verder nog samenwerkingsakkoorden sluiten met een instelling voor buitengewoon secundair onderwijs, met één of meer instellingen voor basisonderwijs, deeltijds kunstonderwijs en/of volwassenenonderwijs.

Om dit doel te bereiken heeft de overheid bepaalde voordelen voor de scholengemeenschappen voorzien, zoals gunstigere rationalisatienormen en de vrije overdracht van uren binnen de scholengemeenschap. Ondertussen zijn de scholengemeenschappen een feit. De toekomst zal moeten uitwijzen hoe sterk de samenwerking binnen deze scholengemeenschappen zal groeien.

Hoewel er in het secundair onderwijs een significante stijging is vast te stellen, zijn

resultaten van de beoogde schaalvergroting in het secundair onderwijs totnogtoe beperkt. Sinds het schooljaar 1991-1992 steeg de gemiddelde schoolgrootte met meer dan 11% (gemiddeld 453 leerlingen in 1998-1999 t.o.v. 402 leerlingen in 1991-1992). Ook in het buitengewoon secundair onderwijs steeg de gemiddelde schoolgrootte tijdens die periode: van gemiddeld 115 leerlingen naar 138 leerlingen per school (MVG, 1999c).

1.3. Het hoger onderwijs

1.3.1. De hogescholen

De implementatie van het decreet betreffende de hogescholen in de Vlaamse Gemeenschap van 13 juli 1994 is bij het begin van het academiejaar 1995-1996 van start gegaan, waardoor het aantal hogescholen via fusies en schaalvergroting werd teruggebracht van 160 tot 29 (Verhoeven & Elchardus, 2000: 139-140).

Deze schaalvergroting ging verder gepaard met andere belangrijke innovaties voor de hogescholen. Zij kregen meer bestuurlijke autonomie, die alleen zou slagen indien deze hogescholen voldoende groot zijn. Daarenboven werd het onderwijsaanbod gerationaliseerd zodat dit overzichtelijker werd voor onderwijsaanbieders en studenten. De decreetgever voorzag ook in een kader om de rechten van de studenten te beschermen alsook in een nieuw kader om een flexibel personeelsbeleid te kunnen voeren. Daarenboven werd de internationalisering bevorderd, een systeem van kwaliteitsbewaking opgezet en werd aan de hogescholen een financiële enveloppe gegeven die zij autonoom kunnen beheren.

1.3.2. De universiteiten

Het aantal universiteiten in Vlaanderen is nog steeds het resultaat van een politiek die meer geïnspireerd was door de tegenstellingen tussen Vlamingen en Franstaligen enerzijds en tussen confessionele en anti-confessionele groepen anderzijds, dan door een rationeel wetenschapsbeleid. Dit heeft als gevolg dat er op dit ogenblik universiteiten zijn met enkele duizenden studenten, maar ook met heel wat minder.

Globaal genomen hebben beleidsvoerders getracht ook op het niveau van de universiteiten een proces van schaalvergroting op gang te brengen. De traditionele programmatie- en rationalisatienormen hebben deze schaalvergroting echter niet kunnen bewerkstelligen. Hoewel het decreet betreffende de universiteiten in de Vlaamse Gemeenschap van 12 juni 1991 eveneens een basis creëerde voor samenwerking tussen universiteiten inzake wetenschappelijk onderzoek, onderwijs en wetenschappelijke dienstverlening, kon er op dit vlak weinig vooruitgang geboekt worden.

Hoewel universiteiten voor steeds grotere uitdagingen staan door een almaar stijgende vraag naar kennis en opleiding, blijft het huidig aanbod van het tertiair onderwijs weinig rationeel. Vandaar de nood aan een herschikking van de opleidingen en aan meer samenwerking tussen de universiteiten onderling (Vanderpoorten, 2000: 10).

In het lijn van deze uitgangspunten engageert de Vlaamse regering zich om de verklaringen van de Sorbonne en Bologna uit te voeren. De principes die zijn opgenomen in laatstgenoemde verklaringen zullen dan ook mede de leidraad vormen bij het uit te tekenen beleid inzake de hervorming van de structuur van het hoger onderwijs in Vlaanderen (met

inbegrip van de hogescholen). Op die manier tracht zij voorwaarden te scheppen om te evolueren naar een undergraduate- en een graduatecultuur. De Vlaamse regering wil er immers over waken dat de afgestudeerden zodanig opgeleid en gevormd zijn dat zij hun rol in een zich internationaliserende samenleving kunnen opnemen en dat vooral benamingen van diploma's geen belemmeringen opwerpen (Vanderpoorten, 2000: 47-49).

2. PARTICIPATIECULTUUR

Het versterken van de lokale autonomie en verantwoordelijkheid van de onderwijsinstellingen is één van de centrale uitgangspunten van het Vlaamse onderwijsbeleid in het voorbije decennium. Het was de bedoeling, de scholen een grotere pedagogische, bestuurlijke en financiële autonomie te geven, de ouders en de leerkrachten te betrekken bij het schoolbeleid en een meer leerlinggericht onderwijs te brengen (Devos, 1995: 56). Met dit proces van groeiende decentralisatie en responsabilisering van de lokale schoolbesturen werd een belangrijke nieuwe stap gezet naar een meer participatief lokaal schoolbeleid door de oprichting van lokale raden en participatieraden.

2.1. Basis- en secundair onderwijs

Het bijzonder decreet betreffende de Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs van 19 december 1988 voorzag de oprichting van lokale schoolraden in het gemeenschapsonderwijs. Per school of groep van scholen werd een lokale schoolraad (LORGO) opgericht, met één derde vertegenwoordigers uit het pedagogisch college. Het pedagogisch college is de vergadering van de verkozen leden van het onderwijzend personeel en heeft adviesbevoegdheid omtrent alle aspecten die het onderwijsbeleid aanbelangen en beslissingsbevoegdheid m.b.t. 'huiswerk, taken en testen'. De lokale schoolraden hebben beslissingsbevoegdheid betreffende al wat op lokaal vlak kan geregeld worden, zowel inzake het materiële en financiële beheer, als het onderwijskundig en personeelsbeleid (enkel de aanstelling van tijdelijke leerkrachten).

Naar aanleiding van het bijzonder decreet van 14 juli 1998 werd de structuur van het gemeenschapsonderwijs vanaf 1 september 1999 verder gedecentraliseerd. Daardoor is ook de participatie van de leerkrachten veranderd (Verhoeven & Tessely, 2000: 46). Het bijzonder decreet betreffende het gemeenschapsonderwijs van 14 juli 1998 bepaalt dat de LORGO's hun bevoegdheid zullen blijven uitvoeren tot 1 april 2001. Op dat ogenblik zullen er nieuwe schoolraden worden samengesteld. Deze raden zullen evenwel functioneren als advies- en overlegorganen, en hebben in tegenstelling tot de vroegere lokale raden geen beslissingsrecht.

Met het decreet betreffende de medezeggenschap in het gesubsidieerd onderwijs van 23 oktober 1991 werd ook voor de gesubsidieerde scholen de participatie van leerkrachten en ouders wettelijk vastgelegd. Iedere onderwijsinstelling van het gesubsidieerd onderwijs moet een participatieraad oprichten. Ook per scholengemeenschap kan een participatieraad opgericht worden (Onderwijsdecreet XI). De participatieraad wordt voorgezeten door de directeur en bestaat daarnaast uit een gelijk aantal (minstens twee) vertegenwoordigers van de inrichtende macht, het personeel, de ouders en gecoöpteerde vertegenwoordigers van de lokale gemeenschap. De participatieraad is minstens bevoegd voor advies met betrekking tot de algemene organisatie, werking en planificatie van de school en de algemene criteria inzake begeleiding en evaluatie van de leerlingen en overleg over de

onderwerpen voorzien in het decreet van 23 oktober 1991. Bovendien kunnen bijkomende bevoegdheden worden toegewezen. In bepaalde onderwijsinrichtingen die een specifiek pedagogisch project implementeren, is de participatie van leerkrachten anders geregeld. De personeelsleden hebben er een statutaire vertegenwoordiging in de inrichtende macht. Mits aan een aantal voorwaarden voldaan is, moet in deze scholen geen participatieraad worden opgericht. Concluderend kan worden gesteld dat de participatieraad de bevoegdheid en verantwoordelijkheid van de directeur en de inrichtende macht dus niet beperkt, maar wel voorziet in een forum voor overleg tussen alle participanten in het schoolleven (Verhoeven, Jegers & Van Heddegem, 1997: 22).

Later werd deze structuur nog aangevuld met lokale onderhandelingscomité's (LOC's) in het vrij basis- en secundair onderwijs (decreet van 5 april 1995) en hogeschool onderhandelingscomité's (HOC's) en departementale onderhandelingscomité's (DOC's) in de hogescholen (decreet van 13 juli 1994). In deze comités onderhandelen vertegenwoordigers van het personeel en werkgevers over personeelsaangelegenheden. In het officieel secundair onderwijs worden deze onderhandelingen plaatselijk in basis-onderhandelingscomités (BOC's) gevoerd. Deze BOC's hebben sinds 8 februari 1999 volwaardige onderhandelingsbevoegdheid (voorheen waren het basisoverlegcomités). Het decreet van 18 mei 1999 betreffende het Onderwijs XI voorziet in de mogelijkheid dat één LOC wordt opgericht voor alle scholen van de inrichtende macht die tot dezelfde scholengemeenschap van het secundair onderwijs behoren. Per scholengemeenschap wordt er tevens een LOC opgericht dat bevoegd is voor de aangelegenheden die behoren tot de scholengemeenschap. Daarenboven wordt bepaald dat in de toekomst in alle centra voor leerlingenbegeleiding een LOC zal moeten worden opgericht (Verhoeven & Elchardus, 2000: 123).

Daarnaast bestaan er nog comités voor preventie en bescherming op het werk. De taak van deze comités is alle middelen te onderzoeken en voor te stellen die een positieve invloed hebben op het welzijn van de werknemers bij de uitvoering van hun werk. Onderwijsinstellingen van het vrij onderwijs (ook hogescholen en universiteiten) met minstens 100 werknemers zijn verplicht een ondernemingsraad op te richten. Zulke raad houdt zich vooral bezig met de relatie tussen werkgever en werknemer en wordt belast met vier soorten bevoegdheden, met name informatie, advies, toezicht en beslissing (Verhoeven & Elchardus, 2000: 124).

Zoals reeds beschreven hadden de leerlingen tot voor kort geen recht op een permanente vertegenwoordiging in lokale schoolraden en participatieraden. Toch kunnen beide raden beslissen om leerlingen te horen voor aangelegenheden die hen rechtstreeks aanbelangen. De lokale schoolraden moeten voor bepaalde aangelegenheden de leerlingen van de laatste twee jaar van het secundair onderwijs betrekken bij hun werking (Verhoeven, Jegers & Van Heddegem, 1997: 39). Naast de oprichting van de lokale schoolraad moet in het gemeenschapsonderwijs een leerlingenraad worden georganiseerd voor leerlingen van de derde graad van het secundair onderwijs. De leerlingen kiezen hun vertegenwoordigers, en de raad wordt geleid door een leerkracht (Verhoeven & Gheysen, 1994: 25). Het bijzonder decreet betreffende het Gemeenschapsonderwijs van 14 juli 1998 wil deze betrokkenheid van de leerlingen in het secundair onderwijs verder stimuleren.

Tot in 1996 werd in het gesubsidieerd officieel onderwijs voor een vertegenwoordiging van de leerlingen van de derde graad secundair onderwijs in nog geen enkele participatieraad ruimte gemaakt (Verhoeven, Jegers & Van Heddegem, 1997: 68). Toch wilde de overheid

op dit vlak een aantal vernieuwingen realiseren. Zo bepaalt het decreet van 30 maart 1999 houdende de leerlingenraden in het secundair onderwijs dat als één derde van de leerlingen van een school een leerlingenraad wil inrichten, de school dit ook moet organiseren. Daarenboven voorziet een ander decreet in de nodige financiering voor de werking van een leerlingenkoepelvereniging en worden vertegenwoordigers ervan in de VLOR opgenomen.

Door de Koning Boudewijnstichting werd in opdracht van de regering een steunpunt leerlingenparticipatie opgericht, dat operationeel is vanaf het schooljaar 2000-2001. De taak van dit steunpunt houdt o.m. in dat scholen en leerlingen worden ondersteund bij het oprichten, organiseren en functioneren van de leerlingenraden. Op die wijze zal dit steunpunt werken aan het bevorderen van leerlingenparticipatie als duurzaam element van onderwijs- en schoolontwikkeling en bijdragen tot een participatieve schoolcultuur (Vanderpoorten, 2000: 41).

2.2. Het hoger onderwijs

2.2.1. Hogescholen

Het decreet betreffende de hogescholen in de Vlaamse Gemeenschap van 13 juli 1994 herdefinieert de taken van de overheid en van de hogescholen en geeft daarin meer autonomie aan de hogescholen dan vroeger het geval was. Het decreet maakt een onderscheid tussen de Vlaamse Autonome Hogescholen en de gesubsidieerde hogescholen.

De bestuursorganen van de Vlaamse Autonome Hogescholen zijn de raad van bestuur, het bestuurscollege, de algemeen directeur, de departementsraden, de departementshoofden en de andere door de raad van bestuur bepaalde organen (MVG, 1994: art. 257-279).

In de gesubsidieerde officiële en vrije hogescholen bepaalt het hogeschoolbestuur welke departementen tot de hogeschool behoren. Het hogeschoolbestuur bestaat uit leden die het zelf coöpteert. Het duidt per departement een departementshoofd aan, dat wordt belast met de dagelijkse leiding. Het richt ook een academische raad op, die door het bestuur moet geïnformeerd worden over alle aangelegenheden omtrent de onderwijsinstelling. Daarnaast functioneert er een departementale raad die bestaat uit het departementshoofd en vertegenwoordigers van verschillende groepen. (MVG, 1994: art. 284-299).

Zowel in de Vlaamse Autonome Hogescholen als in de gesubsidieerde hogescholen vormen het hogeschoolonderhandelingscomité (HOC) en de departementale onderhandelingscomités (DOC's) de tegenmacht voor de ruimere autonomie die verleend is aan het hogeschoolbestuur. Binnen deze comités onderhandelt men over de personeelsaangelegenheden. (MVG, 1994: art. 280-281; art. 301-304).

Naast de vertegenwoordiging van de studenten in de verschillende bestuursorganen van de hogescholen hebben de studenten ook een eigen raad gekregen. Het overleg met studenten gebeurt zowel in de autonome als in de gesubsidieerde hogescholen immers ook in een democratisch verkozen studentenraad. Het hogeschoolbestuur raadpleegt vooraf de studentenraad over alle aangelegenheden die de studenten direct aanbelangen, en inzonderheid over de onderwijs- en examenregeling en de evaluatie - in het bijzonder van het onderwijzend personeel door de studenten. De studentenraad is ook bevoegd om hierover advies uit te brengen (MVG, 1994, art.282 en art.300).

2.2.2. Universiteiten

Elke universiteit heeft een eigen beheersstructuur die op tal van punten verschilt van deze van andere universiteiten, maar toch zijn er heel wat gemeenschappelijke kenmerken. Het hele bestuurs- en medezeggenschapsconcept moet de principes van legitimatie, controle, representativiteit en openbaarheid van bestuur volgen. Legitimatie betekent het bepalen van de algemene bestuursreglementen, van de examen- en onderwijsreglementen, van de hoofdlijnen van de organisatie en coördinatie van onderwijs en onderzoek. Ook het vastleggen van een beleidsplan, de begroting en de hoofdlijnen van het personeelsbeleid behoren tot deze legitimatie. Controle impliceert de goedkeuring van de jaarrekening en van het jaarverslag door de regeringscommissarissen van de Vlaamse Gemeenschap. Zij controleren enkel of het beleid volgens de reglementering verloopt, maar mogen niet oordelen over de opportuniteit van het beleid. Representativiteit betekent het betrekken van alle geledingen van de universitaire gemeenschap en van de maatschappelijke organisaties in het universiteitsbestuur. Openbaarheid van bestuur houdt in, dat de beslissingen bekend gemaakt worden aan alle betrokkenen (Verhoeven & Beuselinck, 1996: 8).

Meestal zijn studenten vertegenwoordigd in de bestuursorganen van de universiteiten. Indien aan een universiteit studenten niet vertegenwoordigd zijn in de raad van bestuur, moet het universiteitsbestuur een studentenraad oprichten die bestaat uit democratisch verkozen studenten. Deze raad wordt vooraf geraadpleegd over alle aangelegenheden die de studenten aanbelangen en kan hierover ook op eigen initiatief advies uitbrengen. Daarnaast kunnen studenten eveneens hun belangen verdedigen via hun vertegenwoordigers in de Raad voor het Hoger Onderwijs van de Vlaamse Onderwijsraad (MVG, 1991a: art. 62).

3. HET LERARENBEROEP

Het decreet betreffende de lerarenopleiding en de nascholing van 16 april 1996 bracht een aantal structurele en vooral inhoudelijke hervormingen in de lerarenopleiding aan. Steeds meer wordt de klemtoon gelegd op de aanvangsbegeleiding en professionele ontwikkeling van de leraar in zijn loopbaan.

Structureel beschrijft het decreet de leraarstypes waarvoor een initiële opleiding van één cyclus aan de hogescholen vereist is: de leraar kleuteronderwijs, de leraar lager onderwijs, de leraar secundair onderwijs groep 1. Dit is de lesgever in de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs, de derde graad van het technisch secundair onderwijs (voor bepaalde richtingen) en de derde en vierde graad van het beroepssecundair onderwijs.

Voor deze lerarenopleiding wordt uitgegaan van de combinatie van drie opleidings-eenheden. Eén van deze opleidingseenheden wordt uitgediept voor de tweede graad algemeen secundair onderwijs en de derde graad beroepssecundair onderwijs.

De academische initiële lerarenopleiding aan de universiteiten en initiële lerarenopleidingen van academisch niveau (2 cycli) aan de hogescholen leiden op tot leraar secundair onderwijs groep 2, lesgever in de tweede, derde en vierde graad van het secundair onderwijs.

Daarnaast is er de leraar met getuigschrift pedagogische bekwaamheid (GPB). Het gaat hier hoofdzakelijk over leerkrachten voor beroepsvakken of sommige technische vakken, die hun getuigschrift halen na het volgen van cursussen voor sociale promotie (deeltijds

volwassenenonderwijs) (regeling: decreet van 2 maart 1999 tot regeling van een aantal aangelegenheden van het volwassenenonderwijs).

Voortgezette opleidingen kunnen slechts gevolgd worden door kandidaten die reeds in het bezit zijn van een diploma van een initiële lerarenopleiding. Het gaat dus om een bijkomend diploma waardoor zij een aanvullend vereist bekwaamheidsbewijs behalen of zich dieper bekwamen in reeds verworven specifieke eindtermen tijdens de ILO. Hierdoor kan de inzetbaarheid van de leraren vergroot worden.

Wat betreft de inhoudelijke hervorming van de lerarenopleiding is de meest ingrijpende verandering in het decreet een actualisering van het opleidingsaanbod vanuit een welomschreven profiel van het leraarsberoep. De hogescholen bepalen autonoom hun opleidingsprogramma's, maar moeten dit richten op door de overheid geformuleerde beroepsprofielen en specifieke eindtermen. Deze operatie gebeurde in 3 fasen (Verhoeven & Elchardus, 2000: 91-93).

In de *eerste fase* staat het *beroepsprofiel* centraal. Dit geeft de kern weer van het beroep en omschrijft de beroepsactiviteiten, zoals die plaats vinden in de praktijk van de ervaren beroepsbeoefenaar. De *tweede fase* behandelt de *specifieke eindtermen*. Zij worden gedefinieerd als "de omschrijving van de kennis, vaardigheden en attitudes, waarover iedere afgestudeerde moet beschikken om op een volwaardige manier als beginnende leraar te kunnen fungeren. Ze stellen de leraar in staat door te groeien naar het beroepsprofiel. De specifieke eindtermen bepalen dus de startbekwaamheid van een beginnend leraar. Na het beroepsprofiel en de specifieke eindtermen wordt in een *derde fase*, in het *opleidingsprogramma*, beschreven hoe men, via een concrete opleiding, de student kan helpen om de specifieke eindtermen te verwerven.

Naast deze decretale regeling betreffende de opleiding en de nascholing van leerkrachten, wil men op beleidsniveau meer aandacht schenken aan de globale context van het lerarenberoep. De huidige regering voorziet in een actieplan dat de aantrekkelijkheid van het beroep van leerkracht wil verhogen. In dit plan staan een tiental actiepunten centraal (Vanderpoorten, 2000: 16-22):

- Een grotere maatschappelijke waardering voor leerkrachten: via de media zal het belang en de professionaliteit van het lerarenberoep onderstreept worden;
- Een human resource management-beleid: door een herkenbare schoolcultuur, teamwork en reële participatie tracht men het welbevinden bij leerkrachten te verhogen en het stressniveau te verminderen;
- Opvang en begeleiding van jonge leerkrachten: de overheid wil scholen stimuleren om een beleid voor jonge leerkrachten te ontwikkelen, zoals het vervangingspool-systeem, waardoor men beginnende leraren meer werkzekerheid en financiële zekerheid kan bieden;
- Opleiding en nascholing van leerkrachten: het evaluatierapport van de herziening van de lerarenopleiding wordt verwacht in 2001, waarna er een aantal bijstellingen mogelijk zijn;
- Differentiatie in de loopbaan: de overheid wil meer perspectieven bieden tot taak- en functiedifferentiatie;
- Erkenning professionaliteit van de leerkrachten: door de leerplannen tot de essentie te beperken, kan er voldoende ruimte gelaten worden om leerkrachten creatief te laten inspelen op thema's die hun leerlingen bezighouden;
- Verbeteren van de materiële werkomstandigheden: een aangename schoolomgeving moet bijdragen tot een betere arbeidssfeer bij de leerkrachten;

- Rechtspositie van de leerkracht: bij de aanpassing van deze rechtspositieregelingen zal de Vlaamse regering streven naar efficiëntie, transparantie en afdwingbaarheid;
- Ondersteuning schoolleiding: de overheid erkent de zware taakbelasting van de directies en wil hen in hun opdracht ondersteunen;
- en tenslotte stelt de huidige minister een aantal dringende maatregelen in het vooruitzicht om het leerkrachtentekort op te vangen, zoals het vervangingspool-systeem.

4. GELIJKE KANSENBELEID

De overheid wil het gelijke kansenbeleid een centrale plaats geven in het onderwijs. Als zodanig wordt het onderwijs opgevat als het wapen tegen mogelijke ontwikkelingen naar een duale samenleving. De overheid nam het laatste decennium een aantal initiatieven en wil deze tijdens de volgende jaren evalueren, optimaliseren en waar nodig verder uitbreiden.

4.1. Studietoelagen

Een cruciale schakel in het gelijke kansenbeleid is het bestrijden van de financiële oorzaken van verschillen in onderwijsparticipatie en schoolloopbanen. Instrumenten die daarvoor worden aangewend zijn onder meer de kosteloosheid van het leerplichtonderwijs, studietoelagen en sociale voorzieningen.

De overheid blijft er naar streven om de kosteloosheid van het leerplichtonderwijs te garanderen. De geleidelijke realisatie daarvan vergt wel een toename van de daartoe geëigende werkmiddelen van de scholen en zal gefaseerd worden ingevoerd op basis van een duidelijk stappenplan. Volledig kosteloos kan het secundair onderwijs niet worden omwille van de budgettaire beperkingen. De minister wil echter wel dat het peil van de kosten die aan de ouders worden aangerekend in de toekomst niet wordt verhoogd (Vanderpoorten, 2000: 35).

Voor het secundair en hoger onderwijs bestaat er een stelsel van studietoelagen, dat louter bedoeld is om de financiële drempel van het onderwijs te verlagen. Uit een analyse van de verdeling van de studietoelagen blijkt dat het stelsel doeltreffend is en de bestede middelen vooral terechtkomen bij de mensen die ze nodig hebben. Die doeltreffendheid is mede een gevolg van de vrij strikte voorwaarden die worden gesteld om voor een studietoelage in aanmerking te komen (Tan, 1998).

De studiefinanciering in het hoger onderwijs is nog steeds een bepalende factor voor de toegang tot dat onderwijs. Naast de sociale toelagen, die voor de hogescholen en universiteiten tijdens de huidige bestuursperiode gelijkgeschakeld worden, zijn de studietoelagen een essentiële hefboom om gemakkelijker de drempel van de studiekosten te nemen.

Een concreet initiatief dat de huidige beleidsvoerders naar voren schuiven is het wegwerken van de verschillen tussen de toelagen voor gehuwde ouderparen en éénuoudergezinnen, alsook de verschillen tussen éénuoudergezinnen onderling. Dat zal gebeuren vanaf het schooljaar 2002-2003. Daarenboven zullen meer jongeren een studietoelage krijgen doordat in de toekomst de maximum-inkomensgrens wordt verhoogd, het systeem van het vermoedelijke inkomen wordt veralgemeend, een bodemkadastraal inkomen en een 'jokerbeurs' worden ingevoerd. De jokerbeurs is een beurs die studenten eenmaal kunnen aanvragen, als ze volgens de geldende richtlijnen niet (meer) beursgerechtigd zijn. Deze

initiatieven zullen uiterlijk ingevoerd worden vanaf het schooljaar 2003-2004 (Vanderpoorten, 2000: 36).

4.2. Zorgverbreding

Het streven naar kansengelijkheid en kansenverhoging kan zich echter niet beperken tot het toekennen van financiële middelen. Daarom werd er ook geopteerd voor een micro-beleid dat de scholen de mogelijkheid wil bieden kansarmoede snel te onderkennen en de leerbedreigde leerlingen te helpen via preventie en remediëring. Die aanpak leidt tot verschillende vormen van zorgverbreding. Bij het bekijken van de overheidsinitiatieven tekent zich de tendens af het specifieke doelgroepenbeleid, aanvankelijk sterk gericht op allochtone en anderstalige leerlingen, mettertijd te verbreden tot een grotere zorgzaamheid voor alle leerlingen.

De term 'zorgverbreding' verwijst naar een globale aanpak waarbij overheid, scholen en leerkrachten proberen om, uitgaande van een zo goed mogelijke kennis van de leefwereld en de sociale, economische en culturele condities waaronder de leerlingen opgroeien, de leerkansen van alle leerlingen te maximaliseren door rekening te houden met hun specifieke eigenschappen (Verhoeven & Elchardus, 2000: 202).

Zorgverbreding wordt binnen scholen en door het beleid op diverse manieren nagestreefd. Het opzetten van leerlingvolgsystemen, het differentiëren van het leerproces, taalvaardigheidsonderwijs voor allochtone leerlingen, het bevorderen van de betrokkenheid van de ouders bij het schoolse gebeuren, maatregelen ter preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstand, intercultureel en geïntegreerd onderwijs kunnen allemaal worden beschouwd als uitingen en vormen van zorgverbreding.

In het kader van de zogeheten "projecten zorgverbreding" wordt sinds het schooljaar 1993-1994 door de Vlaamse regering een extra impuls gegeven aan de zorgverbreding in het basisonderwijs. Via het programma zorgverbreding krijgen scholen extra middelen om te werken aan een gelijke kansenbeleid. De onmiddellijke aanleiding daartoe was de vaststelling dat ongeveer 20 à 25% van alle leerlingen leerbedreigd is en dat ongeveer 17% van de leerlingen op het einde van het basisonderwijs een leerachterstand heeft opgelopen. Daarenboven stelde men vast dat steeds meer kinderen naar het buitengewoon onderwijs worden doorverwezen. Minister Vanderpoorten (2000: 9) stelt in haar beleidsnota 'In het onderwijs zal de effectiviteit van de strijd tegen dualisering dan ook concreet zichtbaar worden door het doorverwijzen van leerlingen naar het buitengewoon onderwijs te beperken tot de leerlingen die het echt nodig hebben en door het aantal zittenblijvers te verminderen. Streefdoel daarbij is deze terug te brengen tot het gemiddelde van vergelijkbare OESO-landen'.

De scholen die willen genieten van extra lestijden in het kader van de zorgverbreding moeten in een aanwendingsplan specificeren hoe ze te werk zullen gaan op de volgende actieterrainen: preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstand, het taalvaardigheidsonderwijs, het intercultureel onderwijs, het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen en het stimuleren van de betrokkenheid van de ouders (Omzendbrief 21/12/1999).

Omdat men via zorgverbreding ook de doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs wil optimaliseren, kan het aanwendingsplan voorzien in een samenwerking met het buitengewoon onderwijs. In dat kader kan een personeelslid van het buitengewoon onderwijs ingezet worden in de school voor gewoon onderwijs.

4.3. Het onderwijsvoorrangsbeleid

Het onderwijsvoorrangsbeleid (OVV) kan worden beschouwd als een vorm van zorgverbreding. Het vindt zijn oorsprong in de leerproblemen van allochtone kinderen en jongeren. In Vlaanderen worden al geruime tijd verschillende projecten en experimenten opgezet om kinderen uit migrantengezinnen (zgn. doelgroepkinderen) kwalitatief hoogstaand onderwijs te bieden. Zo besliste de Vlaamse Regering in 1991 om dienaangaande één gestroomlijnd beleid te voeren. Scholen kunnen extra middelen krijgen als zij migrantenkinderen op een gepaste wijze opvangen (Vandevoort & Verlot, 1995: 236; Vranken e.a., 1997: 128-129; Omzendbrief 20/12/1999).

Met dit onderwijsbeleid voor migranten had de overheid het volgende doel voor ogen: "het voorkomen, tegengaan of opheffen van onderwijsachterstanden bij doelgroepkinderen; het bevorderen van positieve interactie tussen Vlaamse en allochtone leerlingen op basis van wederzijds respect met het oog op een multi-etnische en multi-culturele samenleving" (Vanmechelen, 1996: 67). Belangrijk in de ontwikkeling van het onderwijsvoorrangsbeleid is dat de klemtoon meer en meer is komen te liggen op het belang van de ganse groep kansarmen. Het toespitsen op specifieke doelgroepkinderen, afgebakend op basis van één criterium, wordt afgezwakt. In die zin is er sprake van een overgang van OVV in strikte zin naar zorgverbreding in brede zin.

Ter ondersteuning en implementatie van het OVV werden verschillende maatregelen genomen. Op coördinerend niveau werd in de schoot van de Vlaamse Onderwijsraad een 'Cel Migranten' opgericht. Bovendien kan de school in het kader van het OVV een beroep doen op extra lestijden. Deze dienen te worden gebruikt voor leerlinggebonden en leerlinggerichte activiteiten. Het OVV moet de doorstroming van migranten en kansarmen verhogen. Intussen worden de procedures en voorwaarden tot deelname aan de projecten niet fundamenteel gewijzigd, wel vereenvoudigd. Om op termijn alle positief bevonden aanvragen inzake zorgverbreding en onderwijsvoorrang in het basisonderwijs te kunnen voldoen, zal een meerjarentraject worden uitgetekend. Ook in het secundair onderwijs zal het beleid ten aanzien van migranten en kansarmen worden bijgestuurd.

Oorspronkelijk steunde het beleid ten voordele van migrantenkinderen op vier pijlers: intercultureel onderwijs, onthaalbeleid voor neveninstromers, onderwijs in eigen taal en cultuur en het onderwijsvoorrangsbeleid. Elk van die initiatieven had eigen klemtonen en doelstellingen. Dat algemeen kader werd op basis van evaluaties en onderzoek hertekend. Vanaf 1994 kan gesproken worden van een globaal onderwijsvoorrangsbeleid, naast een onthaalbeleid voor anderstalige nieuwkomers.

Het besluit betreffende het onthaalbeleid voor anderstalige nieuwkomers van de Vlaamse Regering van 22 september 1998 richt zich specifiek naar leerlingen van vreemde nationaliteit die nog geen volledig schooljaar Nederlandstalig onderwijs hebben genoten. De inspanningen voor anderstalige nieuwkomers werden in 1999 nog versterkt. In de toekomst zal dit beleid echter bijgestuurd worden, in de zin dat het zal ingepast worden in de algemene projectontwikkeling en inburgering van nieuwkomers in onze samenleving. Na het bekomen van de resultaten van enkele wetenschappelijke evaluaties van het onderwijsvoorrang- en zorgverbredingsbeleid zal de regering in 2001 met het Vlaams Parlement een debat voeren over de verderzetting, bijsturing en verbreding van het doelgroepenbeleid (Vanderpoorten, 2000: 33).

4.4. Non-discriminatiebeleid

Een belangrijke ontwikkeling naast het OVB is het non-discriminatiebeleid, dat vorm kreeg na het ondertekenen van de non-discriminatieverklaring in 1993. Op 15 juli 1993 ondertekenden de ARGO, de representatieve groeperingen van inrichtende machten (de koepels) en de minister van Onderwijs de Gemeenschappelijke verklaring inzake een non-discriminatiebeleid in het onderwijs. Dat akkoord voorziet in een aanpak die steunt op vrijwilligheid vanwege het onderwijsveld. Op het niveau van de scholen van eenzelfde gemeente kan, vrijwillig, een non-discriminatie-overeenkomst worden gesloten. Zo'n overeenkomst - de zogenaamde non-discriminatiecode - vraagt een bewust engagement van de school in de strijd tegen discriminatie. (Van den Bossche, 1997, Laquière, 1997: 8). In 1998 waren reeds 28 gemeenten of 721 basisscholen bij het non-discriminatiebeleid betrokken. In het secundair onderwijs werd in 14 gemeenten een non-discriminatie-overeenkomst gesloten (MVG, 1997a: 263).

De VLOR, de koepelorganisaties en de bemiddelingscommissie organiseren dit jaar een evaluatie van het non-discriminatiebeleid, waarvan de resultaten volgend jaar aan de regering en het Vlaams Parlement zullen worden overgemaakt. Vanaf het schooljaar 2000-2001 zal er met een vernieuwd non-discriminatiebeleid aangevat worden. De regering wenst alvast dat naast desegregatie en een actieve acceptatie ook de interculturalisering van het onderwijs een volwaardig uitgangspunt van het Vlaamse non-discriminatiebeleid wordt. Dit beginsel zal ook op het niveau van de lerarenopleiding worden geïmplementeerd (Vanderpoorten, 2000: 33).

4.5. Onderwijs aan zieke kinderen

Langdurig zieke leerplichtigen krijgen in het lager onderwijs tijdelijk 'onderwijs aan huis'. De thuischool is verantwoordelijk voor de organisatie en krijgt er extra lestijden voor. Twee opeenvolgende evaluaties van het nieuwe systeem wezen uit dat alle betrokkenen -ouders, leerkrachten en directie- zeer positief stonden t.o.v. deze maatregel, maar dat men de wachttijd (28 dagen ziekte) te lang vond en het aantal uren onderwijs aan huis per week te weinig. Op basis van deze evaluaties is het tijdelijk onderwijs aan huis nu geoptimaliseerd: de wachttijd is verminderd tot 21 dagen en het aantal uren per week opgetrokken tot 4 uur.

Voor kinderen die omwille van een handicap niet in staat zijn naar school te gaan, maar die wel ontvankelijk zijn voor onderwijs, kan er "Permanent Onderwijs Aan Huis" (POAH) georganiseerd worden. Gedurende vier lestijden per week komt er dan een leerkracht uit het buitengewoon onderwijs thuis het kind onderwijzen.

4.6. Samenwerking tussen onderwijs en welzijn

Opdat scholen zouden kunnen uitgroeien tot wezenlijk zorgzame instellingen, die de ontwikkeling en escalatie van gezinsgebonden, persoonlijke of gezondheidsproblemen van jongeren, van antisociaal gedrag en van geweld op kinderen, kunnen voorkomen en oplossen, is het nodig de draagkracht van de scholen en leerkrachtenteams en van de CLB's (Centra voor Leerlingenbegeleiding) te versterken. Daarom werd een project rond de samenwerking onderwijs en welzijn opgezet, waarin verschillende initiatieven zullen worden gecoördineerd en waarbij verschillende beleidsdomeinen betrokken zijn (onderwijs, welzijn, volksgezondheid, cultuur, stedelijk beleid).

4.7. Aangepast onderwijs voor gehandicapten en geïntegreerd onderwijs

Het aantal kinderen in het buitengewoon onderwijs neemt gestaag toe. Slechts in geringe mate keren zij later naar het gewoon onderwijs terug.

Tegen die ontwikkeling tekent zich op beleidsniveau een reactie af, ook omdat men vermoedt dat leermoeilijkheden van kansarme kinderen al te snel leiden tot een doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs en op die manier kansarmoede psychologiseren en bestendigen. Men streeft er nu naar dat kinderen met een handicap en leermoeilijkheden deelnemen aan het gewoon onderwijs.

Samenwerking tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs kan plaatsvinden onder de vorm van een speelleerklas (of brugklas), via de hulp van taakleerkrachten, door school-doorbrekend te werken, door multidisciplinair overleg in het kader van zorgverbreding, en dergelijke meer. Het project geïntegreerd onderwijs (GON) wil gewoon en buitengewoon onderwijs dichter bij mekaar brengen rond de problematiek van kinderen met leermoeilijkheden of een handicap. Deze leerlingen worden dan in het gewoon onderwijs opgevangen met de hulp van leerkrachten of paramedici uit het buitengewoon onderwijs (Vranken e.a., 1997: 127).

5. BETERE ORIËTERING

Het regeerakkoord van de vorige Vlaamse regering (1995-1999) stelde een hervorming van het secundair onderwijs in het vooruitzicht. Dit werd op 14 juli 1998 gerealiseerd in het decreet houdende diverse maatregelen met betrekking tot het secundair onderwijs en tot wijziging van het decreet van 25 februari 1997 betreffende het basisonderwijs (kort: decreet Secundair Onderwijs). De implementatie hiervan werd voor bepaalde onderdelen reeds begonnen op 1 september 1998, voor andere begon de uitvoering vanaf het schooljaar 1999-2000 of later. Het decreet is van toepassing op het voltijds en deeltijds secundair onderwijs en op het buitengewoon secundair onderwijs. De voornaamste doelstelling is het scheppen van voorwaarden voor een optimale leerlingenoriëntering. Het is de bedoeling dat elke leerling in het secundair onderwijs de kansen krijgt op een objectieve oriëntering in functie van zijn capaciteiten. Op die wijze hoopt men het hoofd te bieden aan problemen zoals de snelle groei van het buitengewoon onderwijs, het waternetstelsel, het zittenblijven en de ongekwalificeerde uitstroom.

De hervorming reikt dan ook veel differentiatiemogelijkheden aan opdat elke leerling een optimale schoolloopbaan kan aangeboden worden zowel tijdens zijn secundaire studies als met het oog op de doorstroming naar de arbeidsmarkt of naar hoger onderwijs. Achtereenvolgens bespreken we een viertal belangrijke vernieuwingen (Verhoeven & Elchardus, 2000: 156-160).

5.1. De herschikking van het onderwijsveld

Het onderwijsaanbod wordt, binnen de contouren van de eenheidsstructuur, herordend in een rationeler en transparanter aanbod van onderwijsvormen, studiegebieden en studierichtingen. Dit aanbod is voldoende gedifferentieerd en complementair.

De eerste graad, waar eindtermen voor de basisvorming zijn uitgeschreven, garandeert een brede en harmonieuze vorming. Het tweede leerjaar van de eerste graad houdt rekening met de mogelijkheden van de leerlingen en geeft daarom een leeraanbod dat de oriëntering koppelt aan studiegebieden en daarom tot versmelting van te specialistische basisopties leidt. Het aantal basisopties en beroepenvelden wordt dan ook gereduceerd. Vanaf de tweede en derde graad wordt het onderwijsaanbod ingedeeld in onderwijsvormen en studierichtingen. Inhoudelijk verwante studierichtingen worden gegroepeerd in 32 studiegebieden. Hiermee wordt de tweede graad duidelijker geprofileerd.

De richtingen ASO worden gegroepeerd in één studiegebied. Het ASO heeft een uitgesproken doorstromingsfunctie en hecht daarom heel wat belang aan wiskunde en moderne talen. Zij worden dan ook grondig versterkt in de basisvorming. Het TSO/BSO wordt gegroepeerd in negenentwintig studiegebieden. Het aantal studierichtingen wordt gereduceerd onder meer door studierichtingen die inhoudelijk overlappen onder één benaming te hergroeperen. Overigens blijven de basisdoelen zoals vroeger beschreven, behouden. Voor wat het BSO betreft, moet er worden op gewezen dat dit onderwijs ook modulair kan worden georganiseerd (cf. "modularisering"). Op die wijze wil men voorkomen dat veel jongeren zonder enig certificaat afstuderen.

De studierichtingen van het KSO worden gegroepeerd in twee studiegebieden met name podiumkunst en beeldende kunst. Het KSO verstrekt een algemene vorming vanuit de kunst. Het beoogt zowel doorstroming naar hoger onderwijs als beroepskwalificatie.

5.2. Bevordering van de lokale autonomie

De overheid wil de autonomie van de scholen verder doen toenemen door het creëren van meer mogelijkheden onder meer inzake vakkenintegratie en graadgebonden leerplannen en lessenroosters. De centraal opgelegde lessenroosters werden afgeschaft, zodat de school veel soepeler kan inspelen op de noden van haar leerlingen. Dit werd onder meer mogelijk door de invoering van de eindtermen (cf. Deel II). Hiermee kan de overheid duidelijker omschrijven wat moet worden bereikt op het einde van de rit. Hoe dit wordt gerealiseerd, behoort tot de verantwoordelijkheid van de school.

Een betere oriëntering van de leerlingen zal kunnen worden bevorderd door de oprichting van scholengemeenschappen (cf. "Schaalvergroting en samenwerking tussen scholen"). Immers, elke scholengemeenschap moet voorzien in een multisectoraal onderwijsaanbod met minstens drie onderwijsvormen ASO, BSO en TSO, dat evenwichtig, doorzichtig en goed gestructureerd is. Een dergelijke samenwerking biedt wellicht meer waarborgen voor een adequate studiekeuze.

5.3. De integratie van gewoon secundair en buitengewoon onderwijs

Net zoals in het basisonderwijs wordt de reglementering van het buitengewoon secundair onderwijs geïntegreerd in het nieuwe decreet betreffende het secundair onderwijs. Daarmee wordt het buitengewoon onderwijs uit zijn isolement gehaald, maar behoudt het toch zijn eigenheid en specificiteit. De uitwisseling van de methodiek en het doorgeven van de know how kan voor beide een meerwaarde betekenen.

Hier moet ook gewezen worden op de mogelijkheid tot het ontwikkelen van inclusief onderwijs. Dit heeft evenwel nog geen concrete vorm gekregen in officiële voorschriften. Wel heeft de VLOR hieraan reeds besprekingen gewijd en op 7 juli 1998 een 'Advies over inclusief onderwijs' geformuleerd (VLOR, 1998).

5.4. Modularisering

In Vlaanderen blijken nogal wat jongeren het leerplichtonderwijs te verlaten zonder in het bezit te zijn van enig diploma, d.w.z. dat ze niet de nodige specifieke eindtermen bezitten om zich een plaats te veroveren op de arbeidsmarkt of om vervolgonderwijs aan te vatten. Anderzijds is er een duidelijke discrepantie tussen het aanbod van beroepsopleidingen en de vraag van de arbeidsmarkt. Inhoudelijk dient het aanbod vernieuwd te worden zodat via een grotere flexibiliteit de afstand tussen onderwijs en arbeidsmarkt vlotter kan worden overbrugd.

Deze situatie van afgestudeerden of schoolverlaters zal men trachten te verbeteren door het onderwijsaanbod van beroepsopleidingen in het BSO, opleidingsvormen 3 en 4 van het BuSO en het DBSO te "modulariseren". De modularisering situeert zich op drie duidelijk onderscheiden niveaus, met name het overheidsniveau, het schoolniveau en het deelnemersniveau (Verhoeven & Elchardus, 2000: 159).

De minister van Onderwijs stelt, voortbouwend op een beroepen- en kwalificatiestructuur, een landelijke, niveau-overstijgende opleidingenstructuur op. De kleinste bouwsteen van deze structuur is de module, d.i. het kleinste deel van de opleiding dat specifieke eindtermen en ondersteunende basisvorming omvat en dat door de overheid wordt vastgelegd en gecertificeerd. Deze modulaire opbouw garandeert de samenhang tussen de onderwijsvormen en de onderwijssoorten. Via het leertraject wordt aangegeven welke opleidingen binnen een studiegebied bereikt kunnen worden. Hoe dit gerealiseerd wordt, is een zaak van de school. De leerling zal dan zijn eigen leerweg kunnen uittekenen binnen dit onderwijsaanbod c.q. programma waardoor differentiatie wederom beter kan worden gerealiseerd.

Het modulariseringsproject dat de laatste jaren in Vlaanderen werd uitgewerkt richt zich in eerste instantie op de beroepsopleidingen binnen onderwijs (dit zijn alle opleidingen die leiden naar een instap op de arbeidsmarkt). De uitwerking van leertrajecten en modules gebeurt gefaseerd waarbij de onderscheiden betrokkenen elk een deel van de verantwoordelijkheid opnemen zoals het opstellen van beroepenstructuren, beroepsprofielen, kwalificatiestructuren, opleidingenstructuren en opleidingsprofielen. Vanaf het schooljaar 2000-2001 loopt een experiment om inzicht te krijgen in de implementatie van de modularisering in de scholen. Prioritaire aandacht gaat daarbij uit naar het beroepssecundair en het deeltijds beroepssecundair onderwijs. Op een later tijdstip komt het buitengewoon secundair onderwijs aan bod. Scholen met een opleidingsaanbod ziekenhuisverpleegkunde en psychiatrische verpleegkunde van de vierde graad beroepssecundair onderwijs kunnen met cursisten zonder beperking aan het experiment deelnemen vanaf september 2000.

Om alle implicaties van de modularisering te kunnen inschatten, is het belangrijk dat het experiment doorloopt tot en met het schooljaar 2006-2007. Deze tijdsduur maakt het mogelijk twee generaties leerlingen een volledige opleiding te laten doorlopen en de andere generaties leerlingen op zijn minst een volledige graad binnen het modulair onderwijs te laten beëindigen.

6. BELEID INZAKE INFORMATIE- EN COMMUNICATIETECHNOLOGIE (ICT)

De nieuwe technologieën veranderen onze houding ten opzichte van kennis, informatie en communicatie. Ook in het onderwijs laat het gebruik van informatietechnologie of multimedia de leerlingen en leerkrachten toe om zelf actief informatie uit te wisselen. Vandaar dat in de onderwijssector – nog steeds de democratische hefboom om jonge mensen zonder onderscheid vertrouwd te maken met de informatie- en communicatietechnologie (ICT) – een aantal initiatieven ter zake werden genomen.

In de beginfase, medio 1997, werd er geopteerd voor een projectmatige benadering, waarbij projectvoorstellen door een beoordelingscommissie op hun educatieve meerwaarde beoordeeld werden. Voor het basis- en secundair onderwijs, alsook voor het onderwijs voor sociale promotie, werd het Internetproject uitgewerkt. Er werden 175 projecten gefinancierd.

Om beter aan de uitdagingen van de informatiemaatschappij tegemoet te komen werd sinds het einde van de jaren '90 een stimuleringsbeleid uitgewerkt. Dit betekent dat de overheid aan de hand van informatie- en sensibiliseringscampagnes, nascholing, subsidiëring van infrastructuur en projectfinanciering onderwijsinstellingen ertoe wil aanzetten ICT in hun concrete lespraktijk te integreren. Centraal in het beleid staat het educatief gebruik van ICT in alle lessen. Het uitbouwen van ICT-gebruik als een apart vak werd resoluut afgewezen. Het stimuleringsbeleid coördineert acties op al deze terreinen en berust op een vijftal pijlers:

Infrastructuur

- Het actieprogramma PC/KD dat subsidies ter beschikking stelt om de nodige hard- en software en nascholing aan te kopen, zorgt ervoor dat de Vlaamse scholen over een moderne basisinfrastructuur beschikken. De oorspronkelijke doelstelling van PC/KD bestond erin tegen eind 2002 over 1 PC per 10 leerlingen te beschikken in de vier hoogste jaren van het basisonderwijs en in het hele secundair onderwijs. Sinds het schooljaar 2001-2002 werd de doelgroep echter uitgebreid naar het hele basisonderwijs waardoor de doelstelling pas in 2003 zal worden behaald (MVG, 2000a: 29).
- De federale Telecomwet zorgde er voor dat scholen de kans kregen om tegen een vast bedrag via ISDN-technologie op het internet aangesloten te worden. Via de zogenaamde I-line van Belgacom en een gelijkaardig project van Telenet werden meer dan de helft van alle Vlaamse scholen van een snelle en goedkope internetverbinding voorzien. De universiteitsstudenten beschikken reeds geruime tijd over internet-faciliteiten. Door een impulsprogramma in 1998 werden ook alle Vlaamse Hogescholen aangesloten op het Internet.
- Een samenwerkingsproject tussen het departement Onderwijs, het VEV en het bedrijf ECO-PC zorgde voor de herverdeling van tweedehands PC's naar het onderwijs. Dit project is inmiddels zelfbedruipend.

Ondersteuning

Om scholen verder bij de invoering van ICT te ondersteunen werden diverse projecten opgestart:

- Er werd een ICT-stappenplan gepubliceerd dat scholen moet toelaten een eigen beleid rond integratie van ICT in het opvoedingsproject van de scholen uit te werken.

- Verder werden databanken ontwikkeld met beschrijvingen van Nederlandstalige educatieve software voor het Basis- en het Secundair Onderwijs.
- Via het project "Virtuele School" dat loopt in het kader van het European Schoolnet werden de mogelijkheden van online leermiddelen verkend.
- Het project ENIS (Europees netwerk van innovatieve scholen) zorgde voor de totstandkoming van een actief netwerk van ca. 30 Vlaamse scholen dat gebruikt wordt voor de disseminatie van goede praktijkvoorbeelden op vlak van onderwijsvernieuwing en ICT-integratie.

Vorming

In de eerste plaats moeten de leerkrachten van de meerwaarde van ICT-gebruik overtuigd worden. Voorts wordt van hen verwacht dat zij voldoende ICT-geletterd zijn om die vernieuwingen in hun lespraktijk te integreren. Er moet daarom zowel worden gewerkt op het vlak van de nascholing als op het vlak van de lerarenopleiding.

Momenteel zijn vijf regionale expertisenetwerken operationeel die een inhaalbeweging moeten realiseren inzake ICT-nascholing op pedagogisch, technisch en organisatorisch vlak.

Binnen het hoger onderwijs werd het STIHO (Stimuleringsbeleid voor Innovatie van het Hoger Onderwijs) ontwikkeld. Via STIHO is de afgelopen jaren een groot aantal samenwerkingsprojecten tussen hogescholen en universiteiten gefinancierd door de Vlaamse regering. De projecten kunnen de volgende activiteiten omvatten:

- Het ontwerpen en ontwikkelen van flexibele, kwaliteitsvolle en doelmatige generieke leeromgevingen.
- Het ontwerpen en ontwikkelen van nieuwe onderwijsmethoden en -technieken.
- Het ontwerpen van databestanden die de docenten kunnen gebruiken voor het maken van studiemateriaal.
- Het ontwikkelen en produceren van generieke elektronische studiematerialen en toetsen
- Het scholen en trainen van docenten in het educatief gebruik van nieuwe onderwijs-technologie

Internationalisering

In september 1998 werd het European Schoolnet opgericht, dat een kader vormt voor netwerking en voor de uitwisseling van informatie en projecten. In het kader van de GENT-akkoorden is er op ICT-vlak nauwe samenwerking met Nederland. Met de OESO wordt samengewerkt in het kader van hun onderzoek ICT and the quality of learning.

Opvolging en evaluatie

Het ICT-beleid dient onderbouwd te worden met wetenschappelijk onderzoek en moet verder regelmatig geëvalueerd worden. Momenteel wordt gewerkt aan een permanent monitoringsysteem voor het ICT-beleid.

In december 2000 vond een driedaags ICT-Forum plaats, waar tijdens verschillende debatten leerkrachten, directies, jeugdwerk, bedrijfsleven en beleidsmakers het ICT-beleid onder de loep namen.

Door deze ontwikkelingen gaat het onderwijs nieuwe wegen op: de rol van de leerkracht verschuift van kennisoverdrager tot leerbegeleider, daarin ondersteund door de nodige ICT binnen handbereik. Er kan meer ervaringsgericht gewerkt worden, door leerlingen zelf te

laten zoeken en vinden. De lerarenopleiding wordt dan ook beschouwd als een cruciale factor voor een efficiënt educatief gebruik van nieuwe media. Het hanteren van ICT binnen de context van de bestaande vakken en leergebieden, vergt daarbovenop een door de overheid gegarandeerde, vraaggestuurde nascholing voor leerkrachten.

In de lijn van deze ontwikkeling plant de regering een aantal maatregelen met betrekking tot het aanbod en de kwaliteit van educatieve software. Om het gebruik ervan te stimuleren, zal onderzocht worden hoe het aanbod beter op de leerplannen en eindtermen kan worden afgestemd. De kwaliteitscriteria voor educatieve software zullen verder geïnventariseerd en onderzocht worden (MVG, 2000a: 24-28).

Materieel gezien vereisen de noodzakelijke vernieuwing van de computerinfrastructuur continue investeringen. Daarom zal worden onderzocht op welke manier overheid en bedrijfswereld d.m.v. publiek-private partnerschappen kunnen samenwerken om de kosten voor basisinfrastructuur en upgrading voor de scholen te drukken en op welke manier een meer structurele financiële ondersteuning van zowel de upgrading als de aankoop van computers kan worden gerealiseerd.

Scholen beschikken over computerinfrastructuur die van overheidswege gefinancierd of gesubsidieerd is. Momenteel wordt dit materiaal slechts gedurende een beperkte periode en soms niet optimaal aangewend. De Vlaamse regering zal in de toekomst bekijken hoe deze infrastructuur voor de gemeenschap kan worden opengesteld.

Deze nieuwe maatregelen zullen samengevat worden in een nieuwe ICT-beleidsplan.

7. VERSTERKING VAN DE CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING

Sinds 1 september 2000 hielden de Psycho-Medisch-Sociale Centra (PMS) op te bestaan en werden ze omgevormd tot Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB). De herprofilering van de taak en structuur van de PMS-centra stond geruime tijd ter discussie. Door het decreet betreffende de Centra voor Leerlingenbegeleiding van 1 december 1998 werd de integratie van de PMS- en MST-Centra (centra voor Medisch Schooltoezicht) vastgelegd. Dit decreet houdt ingrijpende structurele en inhoudelijke veranderingen in.

De CLB's organiseren hun activiteiten op vier domeinen: leren en studeren, onderwijs-loopbaan, preventieve gezondheidszorg en psychisch en sociaal functioneren. Het centrum verstrekt informatie over de structuur en de organisatie van het Vlaamse onderwijs, het volledig onderwijsaanbod, de aansluiting tussen onderwijs en de arbeidsmarkt, de welzijns- en gezondheidsvoorzieningen.

De centra handelen overwegend vraaggestuurd, maar worden wel verplicht een aanbod uit te werken dat sensibiliserend en ondersteunend werkt voor wat betreft het onderwijs-voorrrangsbeleid, zorgverbreding en andere projecten die maximale kansen bieden aan groepen van leerlingen, die leer- en ontwikkelingsbedreigd zijn door hun sociale achtergrond en/of hun leefsituatie.

Volgens het decreet werken de centra op multidisciplinaire wijze preventief en pro-actief, remediërend indien nodig en systeemondersteunend waar mogelijk. Ze werken m.b.t. de leerlingenbegeleiding subsidiair ten aanzien van ouders en school. Het centrum stelt zich

laagdrempelig op en verleent in functie daarvan zowel eerste als tweedelijnszorg. Als de mogelijkheden van het CLB ontoereikend zijn, zal het gericht doorverwijzen naar gespecialiseerde diensten uit de onderwijs-, welzijns- en gezondheidssector. Het CLB staat verder in voor de opvolging.

Het CLB houdt rekening met de bestaande leerlingenbegeleiding in de school en werkt emancipatorisch, m.a.w. het ondersteunt de leerlingen bij het uitwerken van oplossingen voor hun problemen, de leerkrachten bij het vergroten van de draagkracht in het opvangen van leerlingen, en de scholen bij het uitbouwen van een adequate structuur voor leerlingenbegeleiding.

De centra moeten zich profileren door het formuleren van een missie en van strategische doelstellingen. Ze staan zelf in voor het ontwikkelen van een kwaliteitsbeleid dat gericht is op een verantwoorde dienstverlening en respectvolle begeleiding van de cliënt. Het centrum legt een kwaliteitswerkplan voor. Voor de uitvoering van dit kwaliteitsbeleid dient het centrum een kwaliteitsverantwoordelijke aan te wijzen. De regering legt om de zes jaar een rapport voor aan het Vlaams Parlement waarin de evolutie van de kwaliteitszorg binnen de centra worden aangetoond.

De werking van de CLB-inspectie werd in hoofdstuk 4 toegelicht. Ook op dit terrein werden een aantal ingrijpende wijzigingen doorgevoerd. Naast het feit dat het inspectiekorps werd aangevuld met twee leden van de medische discipline (vroegere MST), zal de inspectie met een multidisciplinair team de centra integraal doorlichten. In het kader van een doorlichting beoogt de inspectie een uitspraak te doen over de kwaliteit van de begeleidingsactiviteiten die door het CLB verricht worden. Overeenkomstig het decreet van 1 december 1998 zal de CLB-inspectie worden aangevuld met externe deskundigen om dan te werken in een systeem van visitatiecommissies.

8. AANSLUITING ONDERWIJS-ARBEIDSMARKT

Wetenschappelijke analyses hebben meermaals aangetoond dat het opleidingsniveau een belangrijke rol speelt in de kansen op tewerkstelling. Daarnaast zijn de tewerkstellingskansen (en het risico op werkloosheid) afhankelijk van een aantal andere factoren: de conjunctuur in de verschillende economische sectoren, het aantal afgestudeerden in de verschillende studierichtingen, de reserve aan werkzoekenden met een bepaald diploma, de lokale werkgelegenheidssituatie, enzovoort (Verhoeven & Elchardus, 2000). Om een betere en meer continue afstelling onderwijs-arbeidsmarkt vorm te geven, werden door de overheid en andere sociale actoren verschillende initiatieven genomen.

8.1. Samenwerking van het technisch- en beroepssecundair onderwijs met de beroepswereld

Een betere aansluiting tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt dient in de eerste plaats te worden verwezenlijkt in een dialoog tussen de scholen en de werkgevers (Elchardus, 1994: 53). Voor het beroepssecundair onderwijs (BSO) en het technisch secundair onderwijs (TSO) is dit contact uitermate belangrijk. Het bevordert de kwaliteit van het onderwijs en leerlingen komen in contact met interessant leermateriaal en kunnen zich een concrete voorstelling vormen van de sectoren en beroepstakken waar zij later eventueel werk zullen vinden. Daarnaast verbetert het imago van het TSO en het BSO. De samenwerkings-

verbanden kunnen ook een oplossing bieden voor het feit dat leerlingen soms opgeleid worden aan machines die al voorbijgestreefd en uit de bedrijven verdwenen zijn. Tenslotte halen ook de werkgevers hun voordeel als afgestudeerden beter gemotiveerd zijn en een realistische voorstelling van de arbeidswereld ontwikkelen (SERV, 1995: 7).

Sedert de Staten-Generaal voor het Technisch Secundair Onderwijs dat de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) in 1993 organiseerde, kreeg de samenwerking een meer structurele ondersteuning via het sluiten van convenanten tussen overheid, bedrijfswereld en onderwijsveld. Daarenboven werden later de EduFora opgericht. Een EduForum bestaat uit vertegenwoordigers van de publieke opleidingsverstrekkers van het volwassenen-onderwijs die in een streek werkzaam zijn. De EduFora krijgen een drievoudige minimum-opdracht: een educatieve kaart van de streek uitwerken die het aanbod in beeld brengt, deze educatieve kaart confronteren met een analyse van de (actuele en verwachte) opleidingsbehoeften in de streek, en tenslotte een educatief richtplan opmaken.

Daarnaast zijn er voorzieningen ingesteld om een opleidingsbeleid uit te stippelen op het niveau van beroepssectoren en subsectoren. Een dergelijk beleid bestaat onder meer uit het verschaffen van informatie aan bedrijven uit de sector, het verplichten van deze bedrijven tot het investeren in opleiding of uit het organiseren van opleidingen voor de sector. Deze kunnen steun krijgen van de VDAB en het betaald educatief verlof (BEV) (VDAB, 1998b: 29).

8.2. Het opstellen van beroeps- en opleidingsprofielen

Voor een optimale afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt kunnen werkgevers (SERV) hun behoeften expliciteren en specificeren in een beroepsprofiel, terwijl het onderwijs haar bijdrage kan uitdrukken in een opleidingsprofiel (cf. Deel II).

8.3. Leerlingenbegeleiding

Het decreet betreffende de Centra voor Leerlingenbegeleiding van 1 december 1998 biedt een aantal mogelijkheden om de afstemming onderwijs-arbeidsmarkt te optimaliseren. Dit decreet wijst uitdrukkelijk op de rol die de centra moeten spelen bij het bevorderen van een goede aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt. Leerlingenbegeleiding wordt omschreven als een geïntegreerde, multidisciplinaire actie, ondernomen vanuit preventief, remediërend of educatief oogpunt ten aanzien van de leerlingen. De begeleiding door de centra moet gestuurd worden door de behoeften en wensen van de leerlingen, de ouders en de scholen (cf. supra).

8.4. Diversificatie van de studiekeuze van meisjes in het technisch en beroepssecundair onderwijs

Om de studiekeuze van meisjes in het technisch en beroepssecundair onderwijs te diversifiëren, werd in het schooljaar 1990-1991 een project opgestart, dat twee fasen omvatte. Een eerste fase liep van 1992 tot 1994, een tweede van 1994 tot 1996. Het project, gefinancierd door het departement Onderwijs, werd gecoördineerd door de Cel Diversificatie in de Vlaamse Onderwijsraad. Het liep in samenwerking met 32 proefscholen en, als luik in de Europese projectwerking, in samenwerking met het Department of Education van Ierland. Het project toonde aan dat scholen door methodische en continue

inspanningen een impuls kunnen geven aan het keuzeverruimingsproces. Ook de doorstroming naar hoger onderwijs verliep goed (zie Jennes, 1997: 18-19).

Na de afronding van het project formuleerde de Raad Secundair Onderwijs (RSO) van de VLOR een advies van 30 april 1996 aan de Vlaamse minister van Onderwijs. Deze raad vroeg om de stimulering van de keuzeverruiming van meisjes naar techniek voort te zetten, ook jongens in de keuzeverruiming te betrekken en de methodes en materialen van het project in alle geledingen van het onderwijs te doen integreren. Dit resulteerde in studiedagen en engagementen om samen te werken aan de bevordering van emancipatie, onder meer via schoolboeken (MVG, 1999f).

8.5. Het deeltijds onderwijs

Deze onderwijsvorm werd besproken in hoofdstuk 2. Hier gaat de aandacht naar die aspecten van het deeltijds onderwijs die rechtstreeks betrekking hebben op de afstemming op en koppeling met de arbeidsmarkt.

Schoolverlaters met een getuigschrift basisonderwijs of van de eerste graad secundair onderwijs, komen op de huidige arbeidsmarkt moeilijk aan hun trekken. Er is echter een categorie leerlingen die het lastig heeft met de leerplicht tot 18 en bij wie schoolmoeheid optreedt. Voor hen is naar aanleiding van de verlenging van de leerplicht tot 18 jaar in 1984, het Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs (DBSO) opgericht. Dit biedt een formule waarbij de leerlingen deeltijds les volgen en deeltijds werken, en waarin tevens leervormen worden ontwikkeld die rekening houden met de specifieke behoeften van jongeren die gedemotiveerd en schoolmoe zijn. De leerlingen in het DBSO kunnen onderverdeeld worden in vier categorieën: leerlingen in het reguliere arbeidscircuit (met arbeidscontract of werknemersleercontract), leerlingen in brugprojecten, thuishelpers of werkloze leerlingen.

In de Centra voor Deeltijds Beroepsonderwijs wordt, naast het onderwijs voor deeltijds leerplichtigen, sinds 1987 ook deeltijds onderwijs georganiseerd voor niet-leerplichtige jongeren tussen de 18 en de 25 jaar. Het gaat om jongeren die het secundair onderwijs onvoldoende gekwalificeerd hebben verlaten en een kans krijgen om hun kwalificaties te verbeteren via een systeem van alternerend leren en werken, dat één of meer schooljaren kan duren (decreet van 2 maart 1999).

Wanneer tewerkstelling en opleiding goed bij elkaar aansluiten, zodat de tewerkstelling zelf een opleidingsfunctie vervult, spreekt men van alternering of alternerend leren. Voor projecten die dit bewerkstelligen, is er steun van het Europees Sociaal Fonds. In het DBSO kunnen jongeren ook worden tewerkgesteld via een deeltijdse arbeidsovereenkomst, zonder dat deze "alterneert" met de opleiding (Douterlungne, e.a., 1996: 295). De brugprojecten zijn, evenals het alternerend leren, een initiatief dat ondersteund wordt door het Europees Sociaal Fonds (ESF).

Ondanks de resultaten van het DBSO gaat deeltijds leren dikwijls gepaard met deeltijdse, al dan niet formeel geregistreeerde werkloosheid. In november 1997 resulteerde dit in het kaderakkoord Werkgelegenheid 1998-2000 dat afgesloten werd door de Vlaamse sociale partners. Zij engageerden zich om voor de deeltijds leerplichtigen zoveel mogelijk jobs te verzekeren.

8.6. De voortgezette beroepsopleidingen

Via specialisatie en voortgezette opleidingen kan men ook jongeren begeleiden naar een gepast diploma. In het beroeps-, technisch- en kunstsecundair onderwijs kunnen de leerlingen na het zesde jaar, dat normaal het afstudeerjaar is, nog een zevende specialisatiejaar volgen. Daardoor wil men kansen op de arbeidsmarkt verhogen.

Sinds 1 september 1996 is het voormalige Aanvullend Secundair Beroepsonderwijs (ASBO) geïntegreerd in het voltijds secundair onderwijs. De vroegere opleidingen in de vorm van twee of driejarig beroepsonderwijs zijn geïntegreerd in het secundair onderwijs op het niveau van een vierde graad. De studierichtingen kleding en plastische kunsten tellen twee leerjaren; de studierichtingen ziekenhuisverpleegkunde en psychiatrische verpleegkunde tellen drie leerjaren (Jennes, 1997: 6). Uiteraard bieden ook het universitair en het hogeschoolonderwijs kansen tot voortgezette en beroepsgerichte opleidingen.

Opleidingen die een brug slaan naar de arbeidsmarkt worden op verschillende manieren aangeboden. Belangrijk in dit verband zijn het Onderwijs voor Sociale Promotie (OSP), de opleidingsactiviteiten van de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB) en het Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen (VIZO), die in hoofdstuk 2 reeds uitgebreid aan bod kwamen.

Speciale aandacht verdient het project alternerend leren voor schoolverlaters van het buitengewoon secundair onderwijs van de Dienst Beroepsopleiding (DBO) van het departement Onderwijs (Verhoeven & Elchardus, 2000: 185). Ongeveer 4.000 jongeren met een licht mentale en/of psycho-sociale handicap, die de initiële opleiding in opleidingsvorm 3 van het BuSO beëindigden en als werkzoekende zijn ingeschreven in de VDAB, krijgen op vrijwillige basis gedurende één jaar een bijkomende alternerende beroepsopleiding. De opleiding bestaat uit 60% onbezoldigde werkervaring in een regulier bedrijf of reguliere dienst en 40% aanvullende beroepsopleiding op school. De cursisten maken op deze manier een begeleide overgang van school naar werkervaring.

8.7. Tewerkstellingsinitiatieven in Vlaanderen

Hoewel de tewerkstellingsinitiatieven niet rechtstreeks betrekking hebben op de aansluiting tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt, hebben ze tot doel mensen naar de arbeidsmarkt te begeleiden. Een aantal van die maatregelen omvat daarenboven een belangrijke vormingscomponent. Deze worden hier bondig vermeld.

- In 1989 werd de Vlaamse Weer-Werk actie opgericht, met als doel langdurig werklozen en bestaansminimumtrekkers weer in te schakelen op de arbeidsmarkt. (SSA & WAV, 1997: 535).
- Het Jeugdwerkgarantieplan (JWGP) om de jeugdwerkloosheid tegen te gaan liep van 1994 tot eind 1995.
- Het Werkervaringsplan (WEP) liep in 1996 en richtte zich naar laaggeschoolde, langdurig werklozen.
- In 1997 werd een nieuw werkervaringsplan opgestart, het WEP-plus plan. De meeste Weer-Werkprojecten en de projecten van het Werkervaringsplan werden naar dit plan overgeheveld (MVG, 1997a: 174).
- _ Sinds het begin van de jaren 1990 komen de methode van de trajectbegeleiding en het

maatwerk sterk op. Dit was mede te danken aan de ervaringen met Weer-werk en werk-ervaringsprojecten (SSA & WAV, 1997: 534-538). Trajectbegeleiding is een diepgaande en (meestal) persoonlijke begeleiding van de werkzoekende en bestaat uit verschillende fasen: instap, opleiding van de werkzoekende, begeleiding naar de arbeidsmarkt, hulp bij het in dienst treden en tenslotte de hulp en begeleiding op de werkplek zelf (nazorg). Dergelijke begeleiding is maatwerk: voor elke werkzoekende wordt een op maat gesneden traject opgesteld, gebaseerd op haar/zijn persoonlijke behoeften (SSA & WAV, 531-533; MVG, 1997a: 175).

- De leereilandprojecten willen een werkervaring scheppen in bedrijven via een opleiding onder begeleiding van een lijnchef uit het bedrijf en een externe begeleider.
- De opleidingsprojecten voor risicogroepen op de arbeidsmarkt, met een schakelfunctie naar de tewerkstelling of verdere opleiding.
- Ook het Brussels Hoofdstedelijk Gewest nam maatregelen voor de beroepsopleiding van werkzoekenden, in de vorm van opleidingspremies. De beroepsopleiding grijpt plaats in een door de Brusselse Dienst voor Arbeidsbemiddeling (BGDA) goedgekeurde onderneming

Het meest recente initiatief is het federale Rosetta-plan dat in een Interministeriële Conferentie werd afgesloten door de federale en gewestelijke ministers van Werkgelegenheid en de minister van Onderwijs. Dit plan voorziet een versterking van de startbaanovereenkomst en een stelsel van wedertewerkstellingsprogramma's. Het verschil met de vroegere plannen is dat men niet enkel aandacht te schenkt aan de begeleiding en de opleiding, maar ook aan een startbaanovereenkomst en een doorstromingscontract. Aansluitend bij het eerste Europese Richtsnoer staat preventie centraal in het geheel van de maatregelen die het voorwerp uitmaken van het akkoord (Federaal ministerie van Tewerkstelling en Arbeid, 2000: 25).

Vanaf het verlaten van de school kunnen jongeren van de volgende drie maatregelen genieten. Vooreerst is er het inschakelingsparcours voor jongeren jonger dan 25 jaar die niet beschikken over een getuigschrift van het hoger secundair onderwijs, en die de school sedert minder dan 3 maanden hebben verlaten. Zij worden begeleid en genieten van specifieke acties om hun mogelijkheden om ingeschakeld te worden in de arbeidsmarkt te vergroten. Dit kan o.a. gebeuren in een tweede maatregel, de startbaanovereenkomst (wet van 24 december 1999 ter bevordering van de werkgelegenheid, hoofdstuk VIII). Deze maatregel moet de jongeren toelaten niet af te glijden in de werkloosheid of hun schoolse opleiding te vervolmaken via een onmisbare beroepskwalificatie die nodig is om een duurzame inschakeling op de arbeidsmarkt mogelijk te maken. En ten derde is er het doorstromingsprogramma dat wordt uitgebreid om te voorkomen dat laaggeschoolde jongeren in de werkloosheid terechtkomen. Het gaat om werkzoekenden van minder dan 25 jaar die niet beschikken over een getuigschrift van secundair onderwijs (Federaal ministerie van Tewerkstelling en Arbeid, 2000: 27).

Hoofdstuk 6.

Vlaams onderwijsbeleid: terugblik en uitdagingen

De meest belangrijke facetten van het onderwijsbeleid kwamen reeds aan bod. In dit hoofdstuk wordt er kort teruggegrepen naar een zestal items om de voornaamste resultaten en moeilijkheden die bij hervormingen van de laatste 10 jaar aan de oppervlakte kwamen, nader toe te lichten. Aan de hand van de meest actuele beleidsteksten wordt tevens een blik op de toekomst geworpen.

1. SCHAALVERGROTING EN SAMENWERKING TUSSEN SCHOLEN

In Vlaanderen waren er een groot aantal scholen met weinig bevolkte studierichtingen. Hierdoor dreigden scholen meer te streven naar eigen overleving dan naar een zorg voor een goede studie-oriëntering. Enkel de schaalvoordelen van grote scholen kunnen volgens velen een oplossing geven aan deze problemen.

Deze vaststellingen waren de laatste drie decennia een uitdaging voor de verschillende regeringen. Enerzijds trachtte men scholen aan te zetten tot schaalvergroting en samenwerking, maar anderzijds wilde men het principe van vrijheid van onderwijs niet schaden. Ofschoon velen meenden dat er moet gestreefd worden naar schaalvergroting, werd het doorheen de jaren ook duidelijk dat er veel verschillende opvattingen bestaan over de wijze waarop dit zou moeten gebeuren. Ook al werd door de overheid voorgesteld dat samenwerking over de netten heen zou kunnen gebeuren, heeft men ervaren dat de tijd daarvoor nog niet rijp is. Daarenboven hebben scholen meestal een eigen schoolcultuur ontwikkeld, die zij niet willen verliezen in grotere concentraties. Uit veldwerk blijkt dat schoolleiders ervan overtuigd zijn dat studieoriëntatie van leerlingen wellicht beter in grotere eenheden gebeurt en dat schaalvergroting ook voordelen heeft voor het personeelsbeleid en het materieel en financieel beleid. Dit betekent evenwel niet dat zij zonder meer de eigen identiteit van de school willen opgeven. Enerzijds heeft men de keuzevrijheid van de ouders en leerlingen beschermd en anderzijds kunnen scholen hun eigenheid behouden en toch van zekere schaalvoordelen genieten.

Bij de uitvoering van het bijzonder decreet op het Gemeenschapsonderwijs wil de huidige regering de vorming van de scholengemeenschappen van nabij opvolgen (Vanderpoorten, 2000: 2, 25). Specifieke projecten van scholengemeenschappen die een adequatere leerlingenoriëntering met zich mee kunnen brengen worden door de Vlaamse regering aangemoedigd. Zo voorziet de regering extra middelen voor projecten op het niveau van de scholengemeenschappen, die de oriëntering in de eerste graad en de doorstroming in de tweede en derde graad optimaliseren. Daarnaast moeten dergelijke projecten worden ondersteund door schooloverstijgende oriënterings- en begeleidingsinitiatieven in samenwerking met de Centra voor Leerlingenbegeleiding en door extra pedagogische inspanningen.

Ook het hogeschoolonderwijs was tot voor enkele jaren zeer versnipperd, met als gevolg dat hogescholen gedwongen werden te fusioneren. Maar ook hier heeft men decretaal

ruimte gelaten om nog tot meer samenwerking te komen, zoals aan de universiteiten. In het perspectief van een verdere schaalvergroting en van een meer doorgedreven samenwerking binnen het tertiair onderwijs heeft de regering de investeringsmiddelen vanaf het begrotingsjaar 2000 reeds aanzienlijk verhoogd (Vanderpoorten, 2000: 10).

Totnogtoe verloopt dit proces echter minder vlot dan de overheid wellicht hoopte. De ervaring heeft aangetoond dat samenwerking tussen scholen meer veronderstelt dan regels die in structuren worden omgezet. Samenwerking vraagt ook om een aanpassing aan de nieuwe organisatie en dit vergt tijd. De toekomst zal duidelijk maken hoe en in welke mate een dergelijke samenwerking mogelijk is.

2. BESTUURS- EN BEHEERSFUNCTIES OP LOKAAL VLAK EN DE PARTICIPATIECULTUUR

'Het regeerakkoord benadrukt dat bij een democratische samenleving een democratische onderwijscultuur hoort. Alle betrokken geledingen dienen de kans te krijgen rechtstreeks deel te nemen aan het bestuur van de onderwijsinstellingen' (Vanderpoorten, 2000: 14). De onderwijsbeleidsvoerders hebben het onderwijs een nieuwe impuls willen geven door de verantwoordelijkheid meer bij de onderwijsverstrekkers te leggen en de gebruikers er zoveel mogelijk mede verantwoordelijk voor te maken. Op bestuurlijk vlak is dit proces van lokale responsabilisering, waarbij meer verantwoordelijkheid en vrijheid aan de scholen werd gegeven op alle niveaus ingezet. Het kader waarbinnen dit kon gebeuren, werd door de overheid opgesteld en de onderwijsinstellingen hebben zich daaraan tot op zekere hoogte ingepast. In het basis- en secundair onderwijs is dit proces nog tamelijk zwak te noemen. In de hogescholen en vooral aan de universiteiten is het sterker.

Samen met dit proces van decentralisatie heeft de overheid een participatiestructuur aan de onderwijsinstellingen opgelegd, om alle betrokkenen aan het schoolbeleid te laten deelnemen. Op alle onderwijsniveaus werden raden opgericht waarin elke geleding aan bod zou kunnen komen. Op die wijze is er de laatste jaren een participatiecultuur tot stand gekomen. Ook in de toekomst wil de Vlaamse regering blijven streven naar een rechtstreekse betrokkenheid van ouders, leerlingen, studenten en cursisten bij het onderwijsgebeuren en het bestuur van de onderwijsinstellingen (Vanderpoorten, 2000: 14). Uit onderzoek blijkt evenwel dat deze van instelling tot instelling zeer verschillend kan zijn en dat de leden van deze democratisch verkozen raden de betekenis van de raden ook zeer verschillend ervaren. De inspraak van de leden is daarenboven verder gevorderd in het gemeenschapsonderwijs dan in het gesubsidieerd onderwijs (Verhoeven, Jegers, & Van Heddegem, 1997: 94). In het hoger onderwijs is dit gevoel wellicht sterker dan in het basis- en secundair onderwijs. Het zal evenwel nog tijd vergen voor iedere geleding zich even sterk bij het schoolbeleid betrokken zal voelen. De eerste stappen zijn althans gezet.

3. KWALITEITSBEWAKING IN HET ONDERWIJS

Het respect van de overheid voor de autonomie van de onderwijsinstellingen ontslaat haar in geen geval van de opdracht de kwaliteit van onderwijs en vorming te verzekeren. Ook dit aspect van het onderwijsbeleid wordt doorkruist door de spanning die er bestaat tussen de plicht van de overheid om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen enerzijds en de

vrijheid van onderwijs anderzijds. De vrijheid van onderwijs vond ondersteuning in de tendens naar een grotere autonomie van de scholen. Desondanks blijft de overheid het creëren van de voorwaarden om kwaliteitsvol onderwijs te kunnen realiseren en verzekeren tot haar fundamentele taken rekenen.

Wel hebben de scholen het recht een eigen pedagogisch project na te streven, eigen didactische methoden te gebruiken en de inhoud van het onderwijs te bepalen. Zij hebben de verantwoordelijkheid tegenover de gemeenschap om eindtermen te realiseren en zij moeten hierover ook verantwoording afleggen. De decreetgever heeft trouwens ook voorzien dat die eigenheid kan uitgedrukt worden in het leerplan van iedere inrichtende macht. Scholen kunnen een beroep doen op netgebonden pedagogische begeleiding, CLB's en nascholing om hun eigen doelen te bereiken, ook al wenst de overheid de netoverschrijdende aanpak te bevorderen (cf. Infra).

De tendens naar een grotere autonomie en verantwoordelijkheid van de school vond ook zijn beslag in een totaal andere organisatie van de inspectie. Globaal mag men stellen dat de richting die met de inspectie is ingeslagen dicht bij de verlangens van de directies en leerkrachten aansluit dan dit vroeger het geval was.

De overheid heeft alvast meer dan vroeger een taak op zich genomen om de kwaliteit van het onderwijs te ondersteunen en minder bezig te zijn met sanctioneren. Dit betekent niet dat sanctioneren is uitgesloten. Meer aandacht wordt er evenwel besteed aan het leveren van instrumenten (door o.a. de DVO, de pedagogische begeleiding, de nascholing) om de kwaliteit te bevorderen en een proces op gang te zetten in de scholen waardoor de scholen zelf initiatieven nemen. De overheid tracht een beleid te realiseren door bepaalde projecten te lanceren, al blijft het de verantwoordelijkheid van de scholen om hierop in te gaan. Onderwijsinstellingen worden op die wijze meer dan vroeger opgeroepen om zelf de verantwoordelijkheid te nemen voor kwaliteitsonderwijs. In vele instellingen is men inmiddels overtuigd geraakt van de noodzaak aan zelfevaluatie en interne kwaliteitszorg. Het ontbreekt evenwel nog aan deskundigheid, aan goede hulpmiddelen en aan begeleiding daarvoor.

Net zoals vroeger wil de huidige Vlaamse regering de kwaliteitszorg en –bewaking optimaliseren. Hiervoor worden verscheidene doelstellingen vooropgesteld en worden er acties op uiteenlopende terreinen gepland (Vanderpoorten, 2000: 27 e.v.). Ten eerste wil men de efficiëntie van de doorlichtingen verhogen, met meer aandacht voor het voortgangstoezicht in samenwerking met de begeleidingsdiensten. Daarnaast streeft men naar een evenwicht tussen interne en externe evaluatie, waarbij het bevorderen van zelfevaluatie zal worden verder gezet. Bijzondere aandacht verdienen de procedures en instrumenten om leerlingenprestaties te meten en op te volgen (cf. Deel II, Hfdst. 4). Ook het ontwikkelen en projectmatig inbrengen van instrumenten waardoor leerlingen leerkrachten kunnen evalueren, kunnen bijdragen tot een verbeterde interne kwaliteitszorg. Ten derde vervult de autonome inspectie een spilfunctie in het kwaliteitsbeleid van de overheid. Om inzicht te verwerven in de reële effecten en eventueel neveneffecten van beleidsmaatregelen kan het takenpakket van de inspectie in de toekomst verder bijgestuurd worden. En tenslotte wenst de overheid te komen tot een constructieve herbronning van de pedagogische begeleiding, waarbij ze de nadruk legt op de relatieve autonomie van de begeleiding ten aanzien van de koepels en netten.

4. DIFFERENTIATIE VAN HET LEERAANBOD

Tijdens het laatste decennium werden voor ieder onderwijsniveau wettelijke kaders voorzien waarbinnen de scholen hun onderwijs kunnen differentiëren. In het basisonderwijs wordt de differentiatie in de eerste plaats verwacht van de leerkracht zelf. De recente decretale regelgeving geeft hem hiervoor de nodige ruimte. De structuren van het gewoon basisonderwijs zijn immers veel soepeler geworden. Hierdoor kan de school beter antwoorden op de individuele noden van de leerlingen. Ook wil men het buitengewoon basisonderwijs, waar de differentiatie ook structureel ingebouwd was, beter doen aansluiten op het gewoon basisonderwijs. Flexibeler leerlingenoriëntering is daardoor mogelijk. Daarenboven wordt het doelgroepenbeleid voor migranten en kansarmen versterkt en coherenter gemaakt. Zo worden scholen beter toegerust om leerbedreigde leerlingen de nodige individuele begeleiding te geven.

Gelijkaardige ontwikkelingen doen zich voor in het secundair onderwijs. De onderwijsvormen en de studierichtingen van het gewoon secundair onderwijs en de opleidingsvormen van het buitengewoon secundair onderwijs maakten reeds heel wat externe differentiatie mogelijk. De hervormingen die momenteel in het decreet van 14 juli 1998 zijn ingeschreven, zijn prioritair bedoeld om deze differentiatie nog te verbeteren. In de eerste graad worden de differentiatiemogelijkheden bevestigd en verfijnd. Voor de tweede en de derde graad wordt het ASO aanbod duidelijker geprofileerd. Voor het beroepsgerichte aanbod wordt een transparante, landelijke opleidingenstructuur uitgewerkt. Binnen dit kader van opleidingen en met eindtermen beschreven modules krijgen de scholengemeenschappen meer mogelijkheden om hun aanbod vraaggestuurd te oriënteren.

De overheid heeft de differentiatie van het leeraanbod verhoogd door een grotere vrijheid te geven aan de scholen om hun onderwijs op hun eigen manier te organiseren. Zij beperkt zich tot het vastleggen van een kader, namelijk een transparant geheel van onderwijsniveaus en opleidingenstructuren en het inhoudelijk omschrijven van het aanbod in termen van minimumdoelstellingen. Door het vastleggen van eindtermen maakt de overheid duidelijk wat moet worden bereikt door de leerlingen. De scholen en de leerkrachten krijgen, meer dan vroeger, de ruimte om dit met hun leerlingen te realiseren. Tegelijkertijd heeft de wetgever echter de differentiatie beperkt door in het secundair onderwijs de studierichtingen te reduceren. Geargumenterd wordt dat een beperkte reeks van studiegebieden, het onderwijs ook doorzichtiger zal maken, zodat dit een verantwoorde studiekeuze bevordert. Of deze wijzigingen de kansengelijkheid zullen doen toenemen, kan enkel de toekomst duidelijk maken. Tevens mag niet vergeten worden dat het bieden van een structuur waarbinnen een gedifferentieerd leeraanbod kan ontwikkelen, niet volstaat om voldoende differentiatie in het leeraanbod te brengen. Scholen, leerkrachten, leerlingen en ouders moeten dit in de praktijk omzetten.

5. DE AANSLUITING ONDERWIJS-ARBEIDSMARKT & LEVENSLANG LEREN

Op dit vlak werden al heel wat initiatieven ontwikkeld. De snelle evolutie van kennis en technologie en de gevolgen daarvan voor de organisatie van de arbeid en de tewerkstelling, nopen tot een intense communicatie tussen het onderwijsveld en de werkgevers. Toch moet worden vastgesteld dat de vele maatregelen zeer divers zijn en een gevaar op versnippering van de inspanningen inhouden. Het lijkt nodig de creativiteit die in het

verleden werd ontwikkeld, wat meer te stroomlijnen en te richten op een aantal grote, richtinggevendende doelen.

Die doelen komen nu scherper op de voorgrond en worden in de genomen beleidsmaatregelen in groeiende mate onderkend. Het belangrijkste aspect van de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt heeft betrekking op de kwalificaties, maar ook op de motivaties en de houdingen van de werknemers. Men kan in verschillende initiatieven en beleidsmaatregelen al een grotere aandacht voor houdingen en motivaties onderkennen. Het begrip 'sleutelvaardigheden' zal in de onderwijscurricula van de toekomst wellicht een prominente rol vervullen. Sleutelvaardigheden zijn cognitieve, psychomotorische of affectieve vaardigheden die niet alleen tot de kern van de beroepsuitoefening behoren, maar ook de algemene persoonsvorming van de lerenden behelzen. Er is onderzoek vereist om te achterhalen, aan welke sleutelvaardigheden de kennismaatschappij behoefte heeft en naar de wijze waarop deze via onderwijs, vorming en informele leerervaringen kunnen worden gestimuleerd.

De maatschappelijke evolutie wijst in de richting van een snelle verandering in relevante kennis en vaardigheden, alsook op een toename van loopbaanwisselingen in de loop van het leven. Het lijkt daarom aangewezen de verschillende opleidingen die een betere aansluiting op de arbeidsmarkt betrachten, alsook de verschillende maatregelen die daartoe worden genomen, te stroomlijnen en uit te bouwen tot een voorziening voor waarlijk levenslang leren. Door het groeiend belang van de kenniseconomie krijgen jobs voortdurend een andere inhoud. Levenslang leren is dan ook een noodzaak, hetgeen door de Vlaamse regering ook uitdrukkelijk wordt erkend (MVG, Kleurennota, 2000b: 11). Basisvorming is dan de vertrekbasis, waarop later kan worden verder gebouwd. De initiële opleiding mag daarom niet al te specifiek op concrete arbeidssituaties gericht zijn. Zij moet de basis leggen voor een leervaardigheid die in het latere leven nodig is en die aan het individu en aan de samenleving economische aanpassingskansen biedt. Precies daarom moet de afstemming onderwijs-arbeidsmarkt kunnen steunen op een volwaardige, wederzijdse erkenning van de betrokken actoren. Werkgevers verwachten nog te veel dat de scholen onmiddellijk inzetbare werkkrachten zouden afleveren. De evolutie van kennis en technologie en de toepassing daarvan in de productie van goederen en diensten, bewijzen echter elke dag dat onze welvaart in groeiende mate afhankelijk is van ons aanpassingsvermogen. Dat laatste wordt veel beter gediend door een basisopleiding die flexibel kan worden ontplooid, dan door een enge, gespecialiseerde opleiding.

Dit soort onderwijs dat afgestemd is op levenslang leren en aanpassingsvermogen, vinden we vandaag al terug in de eindtermen van het onderwijs (cf. Deel II). Het 'leren leren' maakt deel uit van de vakoverschrijdende eindtermen. Het is de bedoeling dat de leerlingen kennis, attitudes en vaardigheden verwerven, die hen kunnen helpen bij het oplossen van alledaagse problemen (MVG, 1996f: 110). Volgens het departement Onderwijs mag het onderwijs niet langer worden beschouwd als een voorbereiding op een specifieke job. Onderwijs en opleiding moeten daarentegen beschouwd worden als een 'middel tot zelf-ontplooiing en kennisverwerving, nodig om de huidige wereld te begrijpen en om volwaardig te kunnen functioneren in de kennis- en informatiemaatschappij' (MVG, 1996f: 110).

6. GELIJKE KANSENBELEID

Sociale ongelijkheid van kansen heeft zeer uiteenlopende oorzaken en vraagt derhalve een geïntegreerde en breed gekaderde aanpak. Er werd door de onderwijsbeleidsvoerders

gekozen voor een benadering die overwegend op het micro-niveau is gericht. Hierin wordt de school gestimuleerd en krijgt ze tevens middelen om de behoeften van de leerbedreigde leerling snel te onderkennen. Langs een gepaste aanpak tracht men preventief en remediërend de problemen op te vangen. Uit evaluatie-onderzoek blijkt dat dit beleid vruchten afwerpt. Nochtans stelt men ook een aantal tekorten of problemen vast.

Ten eerste is de focus van het zogeheten onderwijsvoorrrangsbeleid mettertijd verschoven van de specifieke problemen van allochtone leerlingen naar de meer algemene problematiek van kansarmoede. Die evolutie kan worden toegejuicht, maar maakt tevens een verdere integratie en stroomlijning van het wel bijzonder complex geworden geheel van voorzieningen voor zorgverbreding en onderwijsvoorrrangsbeleid aanhangig.

Ofschoon deze micro-aanpak goede resultaten afwerpt, bestaat er toch de kans dat de problematiek van de kansarmoede al te zeer geïndividualiseerd wordt. Belangrijke systematische bronnen van kansenongelijkheid, zoals een laag opleidingsniveau van de ouders, het ontbreken van ondersteunende culturele bronnen in de leefwereld van de jongeren en het gebrek aan ondersteunende sociale netwerken, worden daardoor misschien onvoldoende belicht. Het huidige beleid blijkt nog niet fijnmazig genoeg om de middelen hoofdzakelijk te oriënteren naar de scholen waar de behoeften het grootst en het meest dringend zijn.

Het gevoerde beleid stimuleert de scholen om de leefwereld van hun leerlingen te leren kennen. Dat kan worden beschouwd als een belangrijke vooruitgang en een te waarderen nevenproduct van de recente regelgeving op het vlak van de zorgverbreding. De informatie die door de scholen moet worden ingewonnen, is echter nog vrij beperkt en lijkt ontoereikend om daadkrachtig tegen kansenongelijkheid te kunnen optreden. In de toekomst zal daarom moeten worden gewerkt aan het verbeteren van de informatie-verwerking over de leefwereld van de leerlingen en tevens zal men moeten leren om deze op een verantwoorde wijze te gebruiken.

Uit onderzoek blijkt tenslotte dat de maatregelen niet altijd perfect doorsijpelen tot in de klas. Dat geldt ook voor de kennis van kansenongelijkheid en van de sociale en culturele factoren die daarin een belangrijke rol spelen. De houdingen en de verwachtingen van de leerkrachten spelen nochtans een belangrijke rol in het leerproces. De lerarenopleiding wordt gekenmerkt door een te geringe aandacht voor de problematiek van de kansarmoede en voor de vaardigheden die nodig zijn om die problematiek te onderkennen en op te vangen (Thys e.a., 1996: 22).

DEEL II.

ONDERWIJSINHOUD EN STRATEGIEËN VAN HET LEERPROCES

INLEIDING

Een belangrijk gegeven in het onderwijsbeleid van het laatste decennium is de toegenomen zorg voor onderwijskwaliteit. De Vlaamse overheid voelde zich genoodzaakt meer aandacht te besteden aan de uitwerking van een kwaliteitsbevorderende dienstverlening (Van Valckenborgh, 1997: 72). Door het gebruik van minimumdoelen op vlak van onderwijsinhoud wil de overheid dan ook een antwoord bieden aan de maatschappelijke behoefte om te garanderen dat elke leerling in het onderwijs in Vlaanderen erop kan rekenen dat het onderwijs een minimumniveau bereikt dat de samenleving haalbaar en noodzakelijk acht. Tegelijk moet worden gegarandeerd dat het blijft bij minimumnormen, zodat er ruimte overblijft voor inrichtende machten, scholen, leerkrachten, en leerlingen om buiten die minimumdoelen eigen doelstellingen toe te voegen en ruimte te laten voor eigen accenten (Standaert, 1996: 229). Via de eindtermen krijgt de onderwijsinspectie eveneens een instrument in handen waarmee de controle op de onderwijsinhoud op een preciezere manier kan gebeuren.

Ook deze fundamentele vernieuwing in het Vlaams onderwijssysteem – het invoeren van eindtermen - heeft zijn directe wortels in de grondwetsherziening van 1989. Het onderwijsbeleid in Vlaanderen werd autonoom en de Vlaamse Regering kon prioritair aandacht besteden aan een eigen kwaliteitsbewaking van het onderwijs (MVG , 1997: 9).

Een ander gegeven was de bepaling van artikel 6 het Schoolpact, waarin staat dat elke inrichtende macht de vrijheid heeft lessenroosters vast te stellen en leerplannen uit te werken 'op voorwaarde dat een wettelijk bepaald minimumleerplan en minimumlessenrooster in acht worden genomen'. Daar bovenop is er artikel 24 van het Schoolpact waarin subsidiëring van scholen verbonden wordt aan een aantal voorwaarden, m.n.:

- de naleving van de taalwetten;
- het aannemen van een structuur die van overheidswege wordt bepaald;
- het eerbiedigen van een goedgekeurd leerplan;
- inspectie over de onderwezen vakken en het 'peil der studiën';
- de hygiëne van de lokalen;
- het vereiste didactisch materiaal en de schooluitrusting;
- het respecteren van de vastgelegde vakantieregeling.

Het is in deze context dat ook het concept eindtermen moet worden gesitueerd. In het decreet van 17 juli 1991 werd de invoering van de eindtermen geregeld. Pedagogische begeleidingsdiensten werden opgericht, ressorterend onder de onderwijskoepels.

De inspectie maakt deel uit van het departement Onderwijs en oefent controle uit op alle scholen in opdracht van de Vlaamse Gemeenschap. Door dit decreet werd tevens de Dienst voor Onderwijsontwikkeling opgericht met als voornaamste opdracht eindtermen te ontwikkelen (en later ook ontwikkelingsdoelen, specifieke eindtermen, vakoverschrijdende en vakgebonden eindtermen), evenals de instrumenten om ze te evalueren (cf. Deel I, Hfdst. 4). Dit decreet bepaalt overigens dat elke inrichtende macht voor haar onderwijsinstellingen over de vrijheid beschikt de lessenroosters en leerplannen vast te stellen met inachtneming van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen.

Na de eerste ervaringen met het formuleren van eindtermen en ontwikkelingsdoelen, kwam het decreet van 24 juli 1996. Het herziene gedeelte van het decreet van 17 juli 1991, en verfijnt de definitie van de minimumdoelstellingen voor verschillende onderwijsniveaus en -soorten. Het bepaalt eveneens welke ontwikkelingsdoelen en eindtermen moeten worden nagestreefd en/of bereikt. Daarnaast preciseert het decreet de bevoegdheid van de onderwijsinspectie (cf. deel I).

Dit tweede deel is als volgt opgevat: in eerste instantie staan we uitgebreid stil bij de totstandkoming van het curriculum. In een volgend hoofdstuk wordt dit curriculum concreet ingevuld voor de verschillende onderwijsniveaus. Hoofdstuk drie behandelt de achtergronden en uitgangspunten die aan de basis liggen van de onderwijsinhoud en het leerproces. Tenslotte wordt de triade van de Vlaamse onderwijskwaliteit vervolledigd bij het bekijken van de instrumenten die de overheid hanteert bij de controle en evaluatie van de onderwijsinhoud.

Hoofdstuk 1.

Onderwijsinhoud: totstandkoming van het curriculum

Het begrip curriculum wordt internationaal gebruikt als een verzamelterm voor de planning van inhouden en hun afgeleiden in het onderwijs. Het is een gelaagd begrip dat op verschillende niveaus kan worden gesitueerd (Letschert & Standaert, 1995: 15).

1. MINIMUMDOELEN

1.1. Eindtermen

Het decreet van 17 juli 1991 belastte de Dienst voor Onderwijsontwikkeling onder meer met de opdracht voor het formuleren van voorstellen inzake eindtermen. Eindtermen in dit decreet zijn doelen die de onderwijsoverheid als maatschappelijk minimum beschouwt voor alle leerlingen. Ze gelden voor alle scholen en worden geformuleerd voor het gewoon kleuter- en lager onderwijs, voor de drie graden van het gewoon secundair onderwijs en voor het buitengewoon basis- en secundair onderwijs. Het ontwerpdecreet definieert de eindtermen als 'minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie'. Het gaat om 'een minimum aan kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes bestemd voor die leerlingenpopulatie'.

1.2. Ontwikkelingsdoelen

Zodra men begon met de concrete formulering van de eindtermen werd duidelijk dat eenvormigheid in de te bereiken minimumdoelstellingen niet zonder meer voor alle leerlingen mogelijk was. In het kleuteronderwijs, in het buitengewoon onderwijs en bij sommige groepen in het secundair onderwijs, dient men uitdrukkelijk rekening te houden met de mogelijkheden van deze leerlingen om die dan zo ver mogelijk te ontwikkelen; zonder ervan uit te gaan dat deze doelen zullen worden bereikt (Standaert, 1996: 231). De minimumdoelen voor deze leerlingen worden daarom ontwikkelingsdoelen genoemd. Zij worden gedefinieerd als 'de minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de overheid wenselijk acht en die de school bij hun leerlingen moeten nastreven' (VP, 1999: 12).

1.3. Leergebied-en vakoverschrijdende eindtermen, ontwikkelingsdoelen en thema's

Een andere belangrijke evolutie betreft de opdeling van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in zogenaamde vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Vakoverschrijdende minimumdoelen voegen waardevolle inhouden en doelen toe die anders tussen de mazen van het net van de vakken dreigen weg te glippen (Maes, 1998: 15). Ze bieden bovendien de mogelijkheid meer samenhang en evenwicht in het onderwijsaanbod te realiseren. Het is de bedoeling dat deze minimumdoelen door zoveel mogelijk leerlingen

gehaald worden. De wetgever maakt niettemin een onderscheid tussen 'nastreven' en 'bereiken'. De effecten van attitudes en van de vakoverschrijdende doelen kunnen moeilijk exact gecontroleerd worden en worden daarom eveneens als na te streven beschouwd (Maes, 1998: 16).

In het secundair onderwijs worden een aantal belangrijk geachte vakoverschrijdende thema's vertaald in afzonderlijke eindtermen en ontwikkelingsdoelen. De vakoverschrijdende eindtermen zijn 'minimumdoelen die elke school bij haar leerlingen moet nastreven.' Zij behoren niet specifiek tot een vakgebied, maar kunnen door middel van meerdere vakken of onderwijsprojecten worden gerealiseerd. Het betreft hier eindtermen voor leren leren, sociale vaardigheden, opvoeden tot burgerzin, gezondheidseducatie, milieu-educatie, muzisch- creatieve vorming, technisch- technologische vorming. De eindtermen voor technisch-technologische vorming zijn enkel van toepassing voor het algemeen vormend onderwijs.

1.4. Specifieke eindtermen

De organisatie van het secundair onderwijs is opgebouwd rond het onderscheid tussen de basisvorming en het specifiek gedeelte van de opleiding. De basisvorming bevat de vakken waarvan de decreetgever oordeelde dat iedere leerling, ongeacht het net of de school, ze dient te volgen. In het decreet van 31 juli 1990 betreffende Onderwijs II wordt aangeduid uit welke vakken in de respectieve graden of leerjaren de basisvorming bestaat. De decretale basisvorming wordt ingekleurd vanuit de minimale bagage die nodig is om te functioneren in de samenleving en als individu en vanuit een aantal doorstroomcriteriën voor het vervolgonderwijs. Deze minimale bagage zit vervat in de eindtermen (VP, 1999: 6).

Met het formuleren van de doelen voor het specifiek gedeelte van de opleiding in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs introduceerde de wetgever echter een nieuw concept, m.n. de specifieke eindtermen. Dit zijn 'doelen met betrekking tot de vaardigheden, de specifieke kennis, inzichten, en attitudes waarover een leerling van het secundair onderwijs beschikt om vervolgonderwijs aan te vatten en/of als beginnend beroepsbeoefenaar te fungeren' (VP, 1999: 12). Het specifiek gedeelte, dat ingevuld wordt aan de hand van deze specifieke eindtermen, is dan ook sterk gedifferentieerd en afgestemd op de eigenheid van de opleiding.

1.5. De levensbeschouwelijke vakken

Wat betreft de levensbeschouwelijke vakken worden er geen ontwikkelingsdoelen en eindtermen vastgelegd voor het onderricht in een erkende godsdienst, een op die godsdienst berustende zedenleer of in de niet confessionele zedenleer, de eigen cultuur en religie of de cultuurbeschouwing (decreet 24 april 1996, art. 6 §1 – decreet Basisonderwijs, art. 44 §2 3°).

1.6. Afwijkingsprocedure

De overheid heeft een afwijkingsprocedure voorzien, waarbij een schoolbestuur kan oordelen dat de vastgelegde minimumnormen zowel onvoldoende ruimte laten voor zijn eigen pedagogische en opvoedkundige opvattingen en/of ermee onverzoenbaar zijn. In dat geval dient het schoolbestuur bij de Vlaamse Regering een afwijkingsaanvraag in. Deze aanvraag is slechts ontvankelijk indien precies wordt aangegeven waarom ontwikkelingsdoelen,

eindtermen en specifieke eindtermen voor haar eigen pedagogische en onderwijskundige opvattingen onvoldoende ruimte laten en/of waarom ze ermee onverzoenbaar zijn. Het schoolbestuur stelt in dezelfde aanvraag vervangende minimumnormen voor die aan een aantal criteria moeten voldoen (decreet 11 juni 1997, art. 6ter – decreet Basisonderwijs, art. 44bis).

2. TOTSTANDKOMING VAN DE MINIMUMDOELEN

2.1. Eindtermen en ontwikkelingsdoelen

In deze paragraaf belichten we – uitgaande van artikel 9 §1 van het decreet van 17 juli 1991, artikel 6bis van het decreet van 24 juli 1996 en artikel 44 van het decreet Basisonderwijs - de procedure voor de totstandkoming van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. De procedure voor de eindtermen van het secundair onderwijs is identiek.

De decreetgever is er van uitgegaan dat de minimumdoelstellingen breed maatschappelijk moeten worden gedragen. Daarom is een sterk uitgebalanceerde procedure uitgewerkt met diverse fases die een subtiel evenwicht tot stand brengen tussen de diverse participanten in het maatschappelijk krachterspel. Het minimum dat zo tot stand komt, krijgt de goedkeuring van de overgrote meerderheid van de belanghebbenden. Tegelijkertijd wordt in deze procedure realisme en haalbaarheid nagestreefd (MVG , 1997g: 80).

In de procedure gaat het om vier belangrijke momenten. Vooreerst is er de ontwerp-formulering en constructie door de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO). Vervolgens is er de adviseringsfase, die bestaat uit een maatschappelijk debat en een formele advisering door de Vlaamse Onderwijsraad en de SERV. Ten derde is er de beslissing door de politieke overheid, waarop – in een vierde fase - de bekrachtiging volgt door het Vlaams Parlement.

2.1.1. De voorbereidingsfase

In deze fase vervult de Dienst voor Onderwijsontwikkeling een spilfunctie (artikel 9 §1 van het decreet van 17 juli 1991). De opdrachtschrijving van deze dienst werd reeds besproken in het vijfde hoofdstuk van dit rapport. De eerste opdracht bestond uit het formuleren van voorstellen inzake eindtermen. Via de oprichting van de DVO beoogde men immers “een wetenschappelijk onderbouwde ontwikkeling van eindtermen en van instrumenten om het functioneren van de onderwijsinstelling en de kwaliteit van het onderwijs te analyseren en te evalueren” (MVG , 1993b: 4).

Het wetenschappelijk karakter van die constructiefase houdt o.m. in dat criteria, uitgangspunten en achtergronden worden bepaald van waaruit de selectie van de eindtermen gebeurt. In feite gaat het hier om een doorgedreven theorievorming over het begrip kwaliteit, rekening houdend met de historisch-ruimtelijke situering van het Vlaamse onderwijs en met het in evenwicht houden van de belangen van de leerlingen en jongeren enerzijds, en die van de maatschappij anderzijds. Na het doornemen van bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek op het gebied van curriculumontwikkeling, van diverse eindtermenvoorstellen uit andere landen en van de leerplannen van de verschillende koepel-organisaties, werden de algemene uitgangspunten en een aantal duidelijke criteria geformuleerd. Ook werden de ordeningskaders bepaald op basis waarvan, in een tweede stap, de concrete eindtermen werden geselecteerd en uitgeschreven.

2.1.2. De adviseringsfase

In deze fase kunnen twee elementen onderscheiden worden: het maatschappelijk debat en de advisering door de VLOR.

Advisering moet verder gaan dan de onderwijswereld. Het moet het resultaat zijn van een brede maatschappelijke discussie. Voor het basisonderwijs en de eerste graad secundair onderwijs kon iedereen - op grond van een grootschalige campagne op radio, televisie en in tijdschriften en door middel van allerlei brochures, die verspreid werden door de Afdeling Informatie en Documentatie (AID) en de speciaal opgerichte infocel voor de eindtermen - kennis nemen van de eindtermenvoorstellen voor het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs. Op die manier kregen alle geïnteresseerden de kans om te reageren op de eindtermen zoals die waren voorgesteld door de DVO. De suggesties werden gerapporteerd door de infocel en overgemaakt aan de DVO en de VLOR (Van Valckenborgh, 1997: 97).

Daarnaast heeft het decreet voorzien in een procedure waarbij de eindtermen door de Vlaamse Regering bepaald worden op "eensluitend advies" van de VLOR. Dit gebeurt via de Vlaamse minister van Onderwijs die, volgens het decreet betreffende Onderwijs II, de dossiers voorafgaand aan de bespreking in het Vlaams Parlement, ter advisering aan de VLOR voorlegt. Dit orgaan kan beschouwd worden als 'de juridisch gemandateerde vertegenwoordiging van het maatschappelijk krachtenspel' (MVG, 1993b: 8). Door de verschillende belanghebbende tijdens het ontwikkelingsproces van de eindtermen reeds op de hoogte te brengen van de voorstellen, voorziet men in een bijkomende legitimering en tracht men bovendien het delicate evenwicht tussen de overheid en de inrichters van het onderwijs te bewaren (Van Valckenborgh, 1997: 99).

Om echter geen strikte scheiding tussen de voorbereidings- en adviseringsfase te veroorzaken en ook om de advisering vlotter te laten verlopen, is een soort samenwerkingsverband tussen de VLOR en de DVO opgezet. In dat verband worden binnen de DVO werkgroepen per leer/vakgebied opgericht die de eindtermen ontwikkelen en waarin onderwijzers, taakleerkrachten, kleuteronderwijzers, directeurs, onderwijsspecialisten uit het pedagogisch hoger onderwijs en universiteiten, vertegenwoordigers van de inspectie en de pedagogische begeleidingsdiensten vertegenwoordigd zijn. Binnen de VLOR worden dan leesgroepen per leer/vakgebied opgericht waarin alle geledingen van de VLOR vertegenwoordigd zijn en waarbij de DVO ook aanwezig is. Die leesgroepen bespreken het ontwerp van de DVO in detail. Op die wijze wordt de procedure van advies vanwege de VLOR vergemakkelijkt.

Ook de SERV wordt afzonderlijk om advies gevraagd wat de eindtermen secundair onderwijs betreft.

2.1.3. De beslissingsfase

Nadat de VLOR - binnen de door de minister gestelde termijn - over de voorgestelde eindtermen een advies heeft uitgebracht aan de Vlaamse Regering, beslist deze al dan niet of de eindtermen ter bekrachtiging worden voorgelegd aan het Vlaamse parlement (MVG, 1995c: 17). In geval van goedkeuring worden de dossiers binnen de maand ter bekrachtiging overgemaakt aan het Vlaams Parlement. In geval van niet-goedkeuring worden de betrokken dossiers terugverwezen naar een van de vorige fasen om een nieuw voorstel te formuleren.

2.1.4. De bekrachtigingsfase

Volgens het decreet worden de eindtermen door de Vlaamse regering binnen de maand aan de Vlaamse Parlement overgemaakt “ter bekrachtiging” (MVG, 1995c: 17). Dit kan gezien worden als “een machtiging tot concretisering en is noodzakelijk om soepeler te kunnen inspelen op de evoluerende technische en wetenschappelijke vooruitgang, die – zonder afbreuk te doen aan de basisdoelstellingen – snel moet kunnen ingebracht worden in het onderwijsproces. Aldus worden de eindtermen zowel een element van stabiliteit inzake minimale vorming voor de betrokken jongeren, als een element van dynamiek met het oog op vooruitgang” (MVG (CID), 1991: 19).

2.1.5. De implementatiefase

De ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het kleuter- en lager onderwijs werden geïmplementeerd op 1 september 1998. Deze voor de eerste graad van het secundair onderwijs werden in acht genomen vanaf 1 september 1997 (Verhoeven & Elchardus, 2000: 76). De eindtermen van het basisedeelte van de opleidingen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs zullen geïmplementeerd worden vanaf 1 september 2002. Wat betreft de specifieke eindtermen voor het specifiek gedeelte van de beroepsgerichte en niet-beroepsgerichte opleidingen zullen deze geleidelijk ingevoerd worden, ondermeer naarmate de totstandkoming van de beroepsprofielen worden ontwikkeld door de betrokken beroepssectoren.

Gezien deze belangrijke vernieuwing in het onderwijssysteem heeft de overheid een aantal initiatieven ondernomen gericht naar de leerkrachten, directies en inrichtende machten om de implementatie van deze minimumdoelen zo adequaat mogelijk te laten verlopen. In eerste instantie verspreidde de infocel informatie aan de hand van enkele brochures. Daarnaast diende er voldoende duidelijkheid te zijn wat betreft de wisselwerking tussen eindtermen en ontwikkelingsdoelen enerzijds, en de leerplannen anderzijds, die fungeren als contract tussen de overheid en de inrichtende machten met betrekking tot de inhoudelijke aspecten van het onderwijs (VLOR, 1994: 8).

2.1.6. Herziening van de minimumdoelen

De realisaties en de haalbaarheid van de minimumdoelen zullen binnen enkele jaren worden geëvalueerd. De eventuele herziening van de eindtermen wordt voor het basisonderwijs voorzien vijf jaar na het in werking treden van de eindtermen. Dat betekent dus dat de minimumdoelen van het basisonderwijs geëvalueerd worden in 2003.

2.2. Specifieke eindtermen

Voor het aanmaken van de specifieke eindtermen van het specifieke gedeelte van de opleiding in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs, speelt het sociaal-economisch veld een prominente rol. Dat geldt in het bijzonder voor de beroepsgerichte opleidingen. Aangezien het criterium waaraan de specifieke eindtermen voor deze opleidingen moeten voldoen geen strikte onderwijsaangelegenheid is, moet dit criterium niet vastgesteld worden vanuit het onderwijs zelf (VP, 1999: 7). Uiteraard zijn niet alle opleidingen beroepsgericht, maar globaal genomen worden de minimale verwachtingen voor het specifieke gedeelte van beroepsgerichte opleidingen door de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen vastgelegd of gelegitimeerd in de vorm van beroeps-

profielen. De SERV heeft de mogelijkheid om zich bij het maken van de profielen te laten bijstaan door andere paritair samengestelde representatieve beroepsorganisaties (VP, 1999: 5). De SERV blijft echter het aanspreekpunt van de Vlaamse Regering, en zal in voorkomend geval de bijdrage van andere organisaties duidelijk onderscheiden bij het overmaken van het profiel (VP,1999:8). Op basis van deze beroepsprofielen worden vervolgens in verschillende fasen de specifieke eindtermen bepaald. De profielen van de SERV zorgen voor een optimale aansluiting tussen het onderwijs en het beroepsleven.

In de eerste fase wordt een beroepsprofiel geformuleerd, dat vervolgens wordt omgezet in een opleidingsprofiel. Deze tweede fase omvat onder meer de eindtermen.. In de derde fase wordt op basis van het opleidingsprofiel door de inrichtende machten een opleidingsprogramma geformuleerd. (MVG, 1997g: 82).

Het ontwikkelingsproces van beroepsprofiel naar opleidingsprogramma verloopt volgens een overlegmodel waarbij drie partners met een wisselende graad van verantwoordelijkheid betrokken zijn. De leden van dit overleg zijn: het socio-economisch veld (werkgevers, werknemers en zelfstandige beroepsbeoefenaars), de onderwijsoverheid (administratie, inspectie en Dienst voor Onderwijsontwikkeling) en het onderwijsveld (o.m. vertegenwoordigers van de inrichtende machten, het personeel, de CLB's en de ouders) (MVG, 1993a: 11).

2.2.1. Het beroepsprofiel

Sinds 1997 werkt de Sociaal-economische Raad van Vlaanderen (SERV) in samenwerking met diverse sectoren beroepsprofielen uit die een beschrijving geven van de competenties die een ervaren beroepsbeoefenaar moet bezitten om zijn beroep naar behoren te kunnen uitoefenen. De competenties worden beschreven aan de hand van de uit te voeren taken (functionele of instrumentele vaardigheden) en de daarvoor nodige kennis en vaardigheden. In elk profiel wordt ook aangegeven wat het takenpakket is en de kennis en vaardigheden die een beginnend beroepsbeoefenaar moet uitoefenen en hebben.

Sinds 2000 werkt de SERV in samenwerking met sectoren ook beroepenstructuren uit. Een beroepenstructuur is een geordend geheel van de kernberoepen in een sector. Voor de transversale beroepen (dat zijn beroepen die niet sectorspecifiek zijn) wordt een aparte beroepenstructuur uitgewerkt. Op termijn zullen alle beroepenstructuren worden samen gelegd en vergeleken om overlap en differentiatie duidelijk te maken.

Er worden voor het opstellen van een beroepenstructuur ordeningsprincipes gebruikt. Een eerste ordeningsprincipe is een subsector, andere ordeningsprincipes zijn indelen in de stappen van het productieproces of de flow van goederen en diensten, of nog indelen in operationele afdelingen.

Voor het maken van een beroepenstructuur wordt dezelfde werkwijze gehanteerd als voor het maken van beroepsprofielen: in 3 fasen wordt van een eerste verkenning over een ontwerpberoepenstructuur via een conferentie tot een definitieve versie gekomen. Interessant in dit verband is dat beroepen in de beroepenstructuur ook worden geclusterd. Deze beroepenclusters zetten beroepen bij elkaar die onder een noemer horen omdat ze 'verwant' zijn.

2.2.2. Het opleidingsprofiel

Artikel 2 van het decreet van 14 juli 1998 houdende diverse maatregelen met betrekking tot

het secundair onderwijs en tot wijziging van het decreet van 25 februari 1997, definieert het opleidingsprofiel als 'het geheel van vaardigheden, kennis en attitudes, geformuleerd als eindtermen, die binnen een opleiding verworven moeten worden'. In deze fase wordt vooreerst het onderwijsaanbod gevat in één opleidingsstructuur. Dit is 'het geheel van alle per studiegebied geordende opleidingen met bijhorende modules' (decreet van 14 juli 1998). Hier legt de overheid de verschillende opleidingen en modules vast. Dit bevordert de herkenbaarheid van de opleidingen en resulteert in meer doeltreffende trajecten (MVG, 1995c: 41). Door deze structuur streeft de overheid eveneens naar een verbeterde verticale en horizontale samenhang tussen de verschillende opleidingen.

Een tweede luik in deze fase omvat het ontwikkelen van de minimumdoelen (eindtermen en specifieke eindtermen), die opgenomen worden in het opleidingsprofiel. Dit aspect is verder uitgediept in een aparte paragraaf (cf. 'Minimumdoelen')

3. HET OPLEIDINGSPROGRAMMA

Bij het ontwerp van het opleidingsprogramma kunnen twee verschillende aspecten onderscheiden worden: het opmaken van het leerplan (of een handelingsplan voor het buitengewoon onderwijs) en het schoolwerkplan, en het opstellen van de lessenroosters.

3.1. Leerplan, handelingsplan en schoolwerkplan

Een leerplan formuleert in het algemeen de doelen voor de leerlingen op basis van de door de overheid vastgelegde doelen (eindtermen/ ontwikkelingsdoelen) en de doelen van het eigen pedagogische project en meer in het bijzonder de schoolvisie op de inhoud van de onderwezen vakken. In het buitengewoon onderwijs is ook een handelingsplan vereist; dit bestaat uit een pedagogische en opvoedkundige planning voor één of meerdere leerlingen uit het buitengewoon onderwijs en het legt ook de keuze van ontwikkelingsdoelen vast, die de klassenraad bij een leerling wil nastreven. Het integreert de sociale, medische, psychologische en orthopedagogische begeleiding in het buitengewoon onderwijs (decreet van 25 februari 1997). De ontwikkeling van de leerplannen en handelingsplannen gebeurt door de inrichtende machten en zij bepalen autonoom hun onderwijsmethoden en hun pedagogisch project. Dit project wordt geconcretiseerd in de leerplannen, die hun basis vinden in de minimeisen die vooropgesteld worden door de overheid. Een leerplan of handelingsplan moet voldoende ruimte laten voor de inbreng van scholen, leraren, lerarenteams en leerlingen.

Vroeger was de definitie van het algemene leerplan en de ontwikkeling van de concrete vakinhouden voor basis en secundair onderwijs sterk gecentraliseerd, waarbij de overheid instond voor een formele goedkeuring van alle initiatieven die uitgingen van de (vertegenwoordigers van) inrichtende machten. Deze 'centralisatie' werd geïnstitutionaliseerd toen in 1958 en 1959 het Schoolpact en de Schoolpactwet van kracht werden (De Groof, 1990). Daar tegenover stond wel de pedagogische vrijheid die gedefinieerd en geregeld werd door artikel 6 van de wet van 29 mei 1959 op het Schoolpact. Enkele jaren geleden heeft het decreet van 24 juli 1996 de tekst van dit artikel gewijzigd, waarbij echter dezelfde basisprincipes zijn gevestigd en bevestigd. Een nieuwe tekst werd geïntroduceerd om aan alle technische vereisten te beantwoorden inzake een klare en duidelijke definiëring van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen.

Artikelen 6 en 24 § 2 van de Schoolpactwet van 29 mei 1959 impliceren dat de verantwoordelijkheid om een leerplan te ontwikkelen bij de inrichtende macht van de lokale school ligt, maar dat dit leerplan moet worden goedgekeurd door de overheid (MVG, 1995b). In deze context moet worden opgemerkt dat artikel 24 § 3 wel degelijk voorziet in een zekere graad van controle door de overheid, maar belangrijk is dat artikel 24 van de Belgische grondwet wat betreft onderwijs niet expliciet spreekt over bevoegdheden van de overheid inzake controle of toezicht. Deze controlerende taak is overgedragen aan de wetgevende macht van de Gemeenschappen.

Nochtans blijft de controle die wordt uitgeoefend door de overheid in het onderwijs een delicate zaak. Aangezien het katholiek onderwijs veel scholen heeft en de meeste scholen hun eigen inrichtende macht hebben (wat ook het geval is in het gesubsidieerd officieel onderwijs), zou men de indruk kunnen krijgen dat er een tamelijk grote diversiteit aan leerplannen moet zijn. In de praktijk is dit echter niet het geval. Niettemin veroorzaken de verschillen in de basiskeuzes van bepaalde leerplannen, ontwikkeld door de inrichtende machten van de verschillende onderwijsnetten, grote moeilijkheden bij de definitie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen (zie Decreet van 24 juli 1996(b)) (MVG, 1997g: 85).

Niettegenstaande de pedagogische vrijheid van de inrichtende macht moet deze bij de opmaak van het leerplan rekening houden met een aantal voorwaarden. De reglementering – goedkeuringscriteria en indieningsmodaliteiten – waaraan het leerplan moet voldoen wanneer het ter goedkeuring wordt voorgelegd, zijn onder de vorm van twee besluiten van de Vlaamse regering, één voor het basisonderwijs, één voor het secundair onderwijs, uitgevaardigd (omzendbrief 15/11/97; Van Maele 1998: 86).

1. *Herkenbaarheid van eindtermen en ontwikkelingsdoelen.* In het leerplan moeten de eindtermen en ontwikkelingsdoelen herkenbaar zijn. Vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen kunnen erin opgenomen worden, maar dit is niet verplichtend.
2. *Ruimte voor creativiteit.* Noch het leerplan, noch de eindtermen mogen de creativiteit en de eigen inbreng van de leerkrachten of het leerkrachtenteam beknotten.
3. *Pedagogisch project van inrichtende macht en school.* Met inachtneming van de door de regering opgelegde eindtermen en ontwikkelingsdoelen, maakt iedere inrichtende macht voor haar gewoon onderwijs een leerplan. Elk schoolbestuur legt de hoofdlijnen van zijn visie op onderwijs en opvoeding vast. Naar deze visie richten zich alle onderwijsactoren van de school.
4. *Geen overladenheid.* Overladenheid of methodisch dirigisme zijn strijdig met voorgaand criterium. In dit opzicht moet een leerplan realistisch worden uitgewerkt. De uitgeschreven doelstellingen moeten gerealiseerd kunnen worden. Vandaar de noodzaak aan te geven hoeveel tijd in principe besteed moet worden om het leerplan in normale omstandigheden te kunnen realiseren. Indien dit niet het geval is, kan het op grond daarvan negatief worden geadviseerd.
5. *Eenheid, harmonische vorming.* Een leerplan moet een afgerond geheel vormen. De doelstellingen die de indiener formuleert vanuit zijn project of visie, moeten tot een naadloos geheel worden verwerkt en resulteren in een harmonische vorming/opleiding van de jongere voor het vak of vakkengebied binnen het leerjaar of graad (cfr. horizontale samenhang).
6. *Consistentie.* Dit criterium moet begrepen worden als een nuancering van het criterium van eenheid: de eigen doelstellingen mogen niet strijdig zijn met de maatschappelijk verplichte doelstellingen. Tegenstrijdigheid kan zich zowel binnen het vak, als tussen het vak en andere vakken situeren.

7. *Concrete inhoud.* Het leerplan moet volgende elementen bevatten: beginsituatie van de doelgroep, algemene en vakspecifieke doelstellingen, pedagogisch-didactische gegevens, didactische middelen, evaluatie en bibliografie.

Uit deze bepalingen blijkt dat de overheid geen centraal leerplan voorschrijft: de inrichtende machten behouden het recht dit zelf op te stellen binnen het kader van de eindtermen, maar met de volledige vrijheid inzake uitwerking, verdieping, uitbreiding en ook methodische verwerking van de eindtermen (MVG, 1997g: 75). In die zin kan de ontwikkeling van het leerplan gezien worden als een evenwichtsoefening tussen onderwijsvrijheid enerzijds, en overheidscontrole anderzijds. In het ontwikkelde kwaliteitsbeleid is de lokale autonomie van de scholen een belangrijk uitgangspunt.

Naast het leerplan beschikken heel wat scholen over een schoolwerkplan (Verhoeven & Tessely, 2000: 31). Hierin wordt het pedagogisch project beschreven. In feite behandelt het alle aspecten die belangrijk zijn om de visie van de school op onderwijs te implementeren, zoals de organisatie van de school, de opdeling van de leerlingen, de manier van beoordelen en rapporteren, nascholing, het schoolreglement, enzovoort. In het basisonderwijs wordt het opstellen van een schoolwerkplan bij decreet verplicht gemaakt en moet dus iedere school over een schoolwerkplan beschikken. In het secundair onderwijs bestaat een dergelijke verplichting niet. Het schoolwerkplan wordt inhoudelijk door de inspectie niet beoordeeld.

3.2. Lessenrooster

Het opstellen van de lessenroosters in het basisonderwijs behoort tot de autonomie van de scholen. Er zijn dan ook geen opgelegde lessenroosters, en de scholen zijn vrij om hun onderwijs te organiseren.

Tot een aantal jaren geleden voorzag de overheid in het secundair onderwijs syntheslessentabellen die aanbevolen werden en die steeds drie delen omvatten: een algemeen gedeelte, een specifiek gedeelte en een vrij keuze gedeelte, dat door de school - binnen bepaalde perken - vrij in te vullen is. Men diende het vooropgestelde minimum te hanteren, maar men moest geen goedkeuring vragen voor het totale lessenrooster (Verhoeven & Elchardus, 2000: 148). Met de hervorming van het secundair onderwijs van 14 juli 1998 wilde men de autonomie van de scholen verder doen toenemen door het creëren van meer mogelijkheden onder meer inzake lessenroosters. De centraal opgelegde lessenroosters worden afgeschaft, zodat de school veel soepeler kan inspelen op de noden van haar leerlingen. Dit wordt onder meer mogelijk door de invoering van de eindtermen. Hoe deze worden gerealiseerd, behoort tot de verantwoordelijkheid van de school. Concreet betekent dit dat er alleen een minimumlessenrooster, dat zich beperkt tot de opsomming van vakken, wordt vastgelegd voor de basisvorming. Voor het specifiek gedeelte is er geen minimumlessenrooster vastgelegd. Voor de feitelijke wekelijkse lessentabel, die de school volgt en waarbij aan ieder vak een wekelijks aantal uren wordt gekoppeld, is dan ook geen voorafgaandelijke goedkeuring vereist. Deze voorgestelde vereenvoudigingen moeten het de scholen mogelijk maken om soepel in te spelen op de specifieke noden van hun leerlingen (Verhoeven & Elchardus, 2000: 157).

Hoofdstuk 2.

De samenstelling van het curriculum in het basis- en het secundair onderwijs

1. BASISONDERWIJS

1.1. Kleuteronderwijs

Tijdens het kleuteronderwijs staat het stimuleren van de persoonlijkheid van het kind centraal, alsook de ontwikkeling van zijn sociale vaardigheden en zijn cognitieve en emotionele ontwikkeling. Gesubsidieerde vrije (confessionele) scholen vangen ook aan met religieuze opvoeding. Naast de ontwikkeling van de zelfstandigheid van het kind en de stimulering van samenwerking poogt het kleuteronderwijs ook de kinderen met succes een aantal basisleervaardigheden onder de knie te laten krijgen. De ontwikkeling van psychomotorische en taalvaardigheden wordt ook als een prioriteit beschouwd.

Het kleuteronderwijs heeft geen officieel leerplan, maar wel een werkplan of een vormingsplan. De algemene doelstellingen worden spelenderwijs bereikt binnen de wereld van de leeftijdsgroep. Sinds er bij decreet ontwikkelingsdoelen geformuleerd werden, ontwikkelden heel wat schoolbesturen vanaf 1 september 1998 eigen onderwijsmethoden en leerplannen met de bedoeling om deze ontwikkelingsdoelen na te streven.

De ontwikkelingsdoelen worden geformuleerd voor vijf leergebieden: lichamelijke opvoeding, muzische vorming, Nederlands, wereldoriëntatie (natuur, mens, maatschappij, technologie, tijd en ruimte) en wiskundige initiatie.

1.2. Lager Onderwijs

Het lager onderwijs wil de persoonlijke ontwikkeling van het kind bevorderen met respect voor zijn identiteit, zijn sociale initiatie stimuleren, actief deelnemen aan zijn opvoeding, het kind helpen om basiskennis en -vaardigheden te verwerven en de ongelijkheid met betrekking tot de school en de opvoeding bestrijden.

In het lager onderwijs zijn er eindtermen geformuleerd voor vijf leergebieden: lichamelijke opvoeding, muzische vorming, taal, wereldoriëntatie (natuur, mens, samenleving, technologie, tijd en ruimte) en wiskunde. Op twee verschillen na, zijn de vijf leergebieden identiek aan deze van het kleuteronderwijs. Frans wordt toegevoegd aan het leergebied taal (niet verplicht) en de eindtermen zijn ook geformuleerd voor twee thema's die deze leergebieden overstijgen: leren leren en sociale vaardigheden. Deze zijn alle sinds 1 september 1998 verplicht.

Er moet echter worden opgemerkt dat in het Vlaamse lager onderwijs het ook mogelijk is onderwijs projectmatig te organiseren rond bepaalde thema's (bv. in de Steinerscholen).

Het getuigschrift basisonderwijs kan worden bekomen op het einde van het 6de leerjaar van het lager onderwijs, op het einde van het eerste jaar van het secundair onderwijs (1ste jaar

A of B) of op het einde van het voorbereidende jaar beroepsonderwijs (d.i. het tweede jaar van de eerste graad secundair onderwijs voor hen die uit de eerste jaar B komen) waar een evenwaardig certificaat wordt verstrekt.

2. HET SECUNDAIR ONDERWIJS

In overeenstemming met het decreet van 31 juli 1990 bestaat de nieuwe 'eenheidsstructuur' van het secundair onderwijs uit 3 graden van 2 twee jaar plus een vierde graad (Vanderhoeven & Van Damme, 1991).

2.1. Eerste graad

De eerste graad heeft een vrij gemeenschappelijk leerplan voor alle leerlingen. Achter de beweging naar een ééngemaakte structuur van het secundair onderwijs zat een beleid dat gericht was op de realisatie van een meer comprehensieve onderwijsorganisatie. Deze beleids optie kan duidelijk worden teruggevonden in de algemene doelstellingen van de eerste graad waar een stapsgewijze oriëntering en het uitstel van de studiekeuze centraal wordt gesteld. In de eerste graad gaat het voornamelijk over het aanbieden van een pakket basisvorming, waardoor een geheel van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes op school worden verworven.

In het eerste jaar A volgen alle leerlingen de vakken van de basisvorming van tenminste 27 lesperiodes per week, bestaande uit: godsdienst of niet-confessionele zedenleer, Nederlands, Frans, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, natuurwetenschappen of fysica en/of biologie, artistieke opvoeding of plastische opvoeding en/of muzikale opvoeding, technologische opvoeding, lichamelijke opvoeding. Het vak Engels kan ook bijkomend worden opgenomen zonder dat het voor alle leerlingen tot de basisvorming behoort (decreet van 31 juli 1990). Bijkomend blijven er 5 lestijden per week over die door elke school naar eigen keuze binnen het voorziene wettelijke kader kan worden gekozen. Dit laat de school toe om haar eigen karakter, dat verbonden is met bijvoorbeeld de traditie van de school en de socio-economische omgeving waarin ze is gesitueerd, te onderstrepen. Voor het 1ste leerjaar B geldt een identieke indeling.

In het tweede jaar volgen alle leerlingen een pakket basisvorming van tenminste 24 lestijden per week, bestaande uit de volgende vakken: godsdienst en zedenleer, Nederlands, Frans, Engels, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, natuurwetenschappen of fysica en/of biologie en/of wetenschappelijk werk, artistieke opvoeding of plastische opvoeding en/of muzikale opvoeding, technologische opvoeding en lichamelijke opvoeding (decreet van 31 juli 1990). Tenminste 14 van de 24 lestijden per week zijn gemeenschappelijk voor alle leerlingen. Bijzondere regelingen bestaan er voor leerlingen die beroepsonderwijs volgen vanaf het tweede jaar, het zogenaamde beroepsvoorbereidende leerjaar (BVL). In grote lijnen krijgen zij dezelfde vakken uit het pakket basisvorming van de A-groep, behalve de vakken Engels en Frans. Naast het pakket basisvorming, zijn er minimum 8 en maximum 16 lestijden beschikbaar voor elke groep om verder haar individueel karakter te bepalen, binnen het voorziene wettelijke kader. In het beroepsvoorbereidend leerjaar is het pakket basisvorming beperkt tot 16 lestijden. De leerling kiest één beroepsveld met minimum 16 uur of 2 beroepsvelden van elk minimum 8 uur.

De resterende lestijden (5 tot 7 uur) staan open voor optionele vakken (Latijn, Grieks, moderne talen, aanvullende wiskunde, technologie,...). Latijn en Grieks zijn enkel

beschikbaar voor de A-groep. Tevens is er nog 1 tot 3 uur ruimte voorzien, door de school zelf te kiezen uit de vakken en/of specialiteiten opgesomd in het besluit van de Vlaamse regering van 5 juni 1989.

2.2. Tweede en derde graad

De tweede en derde graad biedt elk vier onderwijsvormen aan: het Algemeen Secundair Onderwijs (ASO), het Technisch Secundair Onderwijs (TSO), het Kunstsecundair Onderwijs (KSO) en het Beroepssecundair Onderwijs (BSO).

Elke graad bestaat uit 2 jaren en vormt een geheel op zich. Door het decreet van 14 juli 1998 wordt het aantal optionele vakken gereduceerd. In de tweede en derde graad worden een aantal optionele richtingen gereduceerd of gehergroepeerd met het oog op een duidelijker aanbod van studierichtingen met een duidelijker herkenbaar profiel. Een studiegebied wordt door het decreet van 14 juli 1998 omschreven als een groep van structuuronderdelen op basis van een inhoudelijke verwantschap en, in het technisch en beroepssecundair onderwijs, eveneens op basis van een behoefte aan een zelfde onderwijsinfrastructuur en een uitweg naar een zelfde beroepssector. Het huidige onderwijsaanbod wordt ingedeeld in 32 studiegebieden.

Vanaf het derde jaar tot en met het zesde jaar zijn de vier onderwijsvormen gescheiden georganiseerd met een gemeenschappelijk en een optioneel pakket. Het gemeenschappelijke deel bestaat uit de vakken van de basisvorming die per graad en per onderwijsvorm gemeenschappelijk zijn; optionele vakken behoren ofwel tot het fundamentele gedeelte (afhankelijk van verdere keuzes) of tot het vrije keuzegedeelte dat door de school in te vullen is, binnen het voorziene wettelijke kader. Elke beroepsgerichte opleiding zal worden opgedeeld in een aantal modules die de leerling beter voorbereiden op bepaalde beroepen. Voor elke module worden de specifieke eindtermen, eindtermen en toegangsvoorwaarden gedefinieerd.

Van het derde tot het zesde jaar zijn de vakken van de basisvorming in het algemeen secundair onderwijs de volgende: godsdienst en zedenleer, Nederlands, Frans, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, natuurwetenschappen of fysica en/of chemie en/of biologie – al of niet in een geïntegreerde vorm – en lichamelijke opvoeding. Algemeen vormend onderwijs omvat ook Engels en Duits. In het technisch en kunstsecundair onderwijs gaat het voor het 3de tot het 6de jaar om de volgende vakken: godsdienst en zedenleer, Nederlands, Frans of Engels, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, natuurwetenschappen of fysica en/of chemie en/of biologie – al of niet in een geïntegreerde vorm en enkel voor de tweede graad – en lichamelijke opvoeding. Voor het beroepssecundair onderwijs maken de volgende vakken deel uit van de basisvorming: godsdienst of zedenleer, Nederlands, wiskunde en/of toegepaste natuurwetenschappen en/of toegepaste fysica en/of toegepaste chemie en/of toegepaste biologie – al of niet in een geïntegreerde vorm – enkel voor de tweede graad) – maatschappelijke vorming of geschiedenis en/of aardrijkskunde, en lichamelijke opvoeding (decreet van 31 juli 1990).

Op het einde van het algemeen en kunstonderwijs is het mogelijk om een zevende jaar te volgen ter voorbereiding op het hoger onderwijs. De mogelijkheid van een zevende specialisatie- of vervolmakingsjaar bestaat in het technisch-, kunst- en beroepssecundair onderwijs. In het beroepsonderwijs kan ook een vijfde specialisatiejaar worden georganiseerd voor aansluiting op de arbeidsmarkt.

Op het einde van de derde graad van het algemeen, technisch en kunstonderwijs bekomen de leerlingen het diploma van secundair onderwijs. Wanneer leerlingen het speciale zevende jaar van het beroepsonderwijs doorlopen krijgen zij eveneens het officieel erkende diploma van secundair onderwijs.

De klassenraad kan het diploma secundair onderwijs uitreiken op het eind van het 6de jaar van het secundair onderwijs (ASO, TSO, KSO) of van het 7de jaar (BSO).

Het decreet van 14 juli 1998 betreffende het secundair onderwijs houdt belangrijke wijzigingen in voor het beroepsgericht onderwijs (BSO, DBSO en BuSO-OV3). Er werd experimenteel een systeem van opleidingsmodules ingericht, enerzijds om de ongekwalificeerde 'output' van leerlingen uit het beroepsgericht onderwijs op de arbeidsmarkt in te dijen en anderzijds om de discrepantie tussen het beroepsopleidingsaanbod en de vraag op de arbeidsmarkt aan te pakken. Elke beroepsgerichte opleiding zal worden opgedeeld in een aantal modules die de leerling beter voorbereiden op bepaalde beroepen. Voor elke module worden de specifieke eindtermen, eindtermen en toegangsvoorwaarden gedefinieerd. Elke opleiding leidt tot een certificaat. Kapitalisatie van (deel)certificaten leidt tot een getuigschrift of diploma (cf. Deel I, 'modularisering').

2.2.1. Deeltijds Beroepssecundair Onderwijs (DBSO)

Het deeltijds beroepssecundair onderwijs wordt 40 weken per jaar aangeboden met per week 15 lesperiodes van 50 minuten (minimum 6 lestijden algemene vakken en minimum 6 lestijden technische en/of praktische vakken, waaronder in ieder geval 5 uren praktische vakken) (omzendbrief van 31 juli 1990). De bepalingen in het decreet van 14 juli 1998 betreffende de introductie van een modulair systeem van beroepsopleidingen in het beroepsonderwijs is ook bedoeld voor het Deeltijds Secundair Onderwijs (MVG, 1997c: 77).

2.2.2. Werknemersleercontract

De leerovereenkomst is een contract van bepaalde duur. De duur ervan wordt bepaald door het paritair leercomité en mag niet korter zijn dan 6 maanden. Het bestaat uit twee delen: enerzijds een contract voor een praktische beroepsopleiding (minstens halftijds) en anderzijds een theoretische en praktische opleiding.

2.2.3. Vierde graad Beroepssecundair Onderwijs

De opleidingen zijn praktijk-georiënteerd en worden gevolgd door leerlingen die het zesde jaar van het beroepssecundair onderwijs hebben volbracht of die de leeftijd van 18 jaar hebben bereikt en in een ingangsexamen slagen. De opleiding duurt twee jaar of drie jaar voor verpleegkunde (Verhoeven & Elchardus, 2000: 153).

3. SCHOOLKALENDER

In het basis- en secundair onderwijs start het schooljaar op de eerste september en het eindigt op 31 augustus. De voornaamste vakantieperiodes zijn: de herfstvakantie (eerste week van november), de kerstvakantie (2 weken rond Kerstmis en nieuwjaar), de krokusvakantie (één week tijdens carnaval), de paasvakantie (twee weken rond Pasen) en de zomervakantie (de maanden juli en augustus).

Lessen en activiteiten hebben plaats in de voormiddag en de namiddag, en dit vijf dagen per week, met uitzondering van de woensdagnamiddag. De basisscholen mogen zelf maximum twee bijkomende dagen inlassen waarin er geen les wordt gegeven. Voor het secundair onderwijs gaat het om maximum één dag. De lessen vangen ten vroegste aan vanaf 8 uur, en eindigen ten vroegste om 15.00 uur en ten laatste om 17.00 uur. De meeste scholen starten rond 8.30u en voorzien een middagpauze van een uur. In het kleuter-, lager-, en secundair onderwijs telt men voor één lesperiode 50 minuten. In het kleuter- en lager onderwijs zijn er per week 28 lesuren voorzien. In het secundair onderwijs kan dat variëren van 32 tot 36 lesuren per week, afhankelijk van de studierichting.

In het Onderwijs voor Sociale Promotie (OSP) zijn de regels enigszins anders. In het OSP kan immers een onderscheid gemaakt worden tussen het lineair en modulair georganiseerd systeem. Een module bevat 40 of 60 lesuren of een veelvoud van 60 lesuren met een maximum van 240 uren. Het onderwijs in het lineaire systeem is gespreid over ten minste 32 en ten hoogste 40 weken.

HOOFDSTUK 3.

ONDERWIJSINHOUD: ACHTERGROND EN UITGANGSPUNTEN

1. ACHTERGROND

De voorgaande besprekingen betreffende de onderwijsinhoud kunnen niet los gezien worden van de hertekening van het onderwijslandschap, en meer in het bijzonder wat betreft de kwaliteitszorg in het onderwijs. De meermaals vernoemde grondwetsherziening, het ARGO-decreet en het decreet betreffende de inspectie en begeleiding, en de herziening in 1996 wijzen op drie belangrijke tendensen (MVG, 1997g: 10).

De overheid geeft aan scholen, scholengroepen en scholengemeenschappen een grotere autonomie voor wat het beheer en de organisatie van het onderwijs betreft. De regelgeving streeft tegelijkertijd naar meer duidelijkheid over de inhoud van het onderwijs.

De toenemende autonomie van de scholen is gekoppeld aan een verantwoording via het opleggen van eindtermen en ontwikkelingsdoelen.

De overheid neemt haar verantwoordelijkheid op als stimulator en bewaker van een minimum kwaliteit van het onderwijs. Dit werd sterk in de hand gewerkt door de organisatie van de inspectie en de begeleiding, alsook door de oprichting van de Dienst voor Onderwijsontwikkeling.

De overheid kiest voor een open beleid via raadpleging en responsabilisering.

2. UITGANGSPUNTEN VAN DE MINIMUMDOELEN

Eindtermen kan men niet in het luchtledige formuleren. Het vooropstellen van bepaalde minimumdoelen als eindtermen sluit in dat men iets kiest en iets anders niet kiest om een verantwoorde reden. De DVO heeft sinds haar oprichting in 1991 dan ook voorrang gegeven aan het uitwerken van een concept dat een visie uitdrukt op wat er onder kwaliteit van het onderwijs wordt verstaan. Vervolgens werd er een algemene visie omtrent de eindtermen ontwikkeld, zodoende dat de eindtermen voor het basis- en secundair onderwijs in een volgend stadium duidelijk geëxpliciteerd konden worden. In wat volgt belichten we – uitgaande van deze visieteksten – de krachtlijnen en principes, die determinerend zijn voor en aan de basis liggen van de eindtermen.

2.1. Horizontale samenhang

Horizontale samenhang houdt in dat men voor een bepaald onderwijsniveau de eindtermen van de verschillende leergebieden (de onderwijsinhouden) in relatie tot elkaar dient te lezen zodat men – via deze dwarsverbindingen – de verschillende raakvlakken tussen de leergebieden (en vakken) kan aangeven. Er moet dus gezocht worden naar onderlinge verbanden en verwijzingen. Daarnaast moeten overlappingsen zoveel mogelijk worden weggewerkt (MVG, 1993a: 6).

Dit principe impliceert een eerste poging om het vakkengericht onderwijs stilaan te

doorbreken en te evolueren naar een globale onderwijsstrategie met een vakoverschrijdende aanpak die enerzijds nauwer aansluit bij de werkelijkheid en de leefwereld van de lerende en anderzijds gericht is op de totale persoonlijkheidsontwikkeling van de lerende (cf. Deel I, 'modularisering').

Voor de Vlaamse situatie ligt het voorlopig voor de hand, de juridisch bepaalde vakken-indeling, zoals ze bestaan voor het secundair onderwijs, te hanteren. Naar de toekomst toe kan er naar openingen worden gezocht voor bredere en meer overkoepelende indelingen. Dit zal gepaard moeten gaan met minder strakke, organisatorische vakcontouren. Die openingen zullen er wellicht komen als men nu reeds bepaalde signalen opmerkt, zoals de nieuwe aanpak van de inspectie, die veel meer vakoverschrijdend is, het denkwerk rond de lerarenopleiding, rond de bekwaamheidsbewijzen en rond het "project algemene vakken"(PAV) in het beroepssecundair onderwijs (Van Valckenborgh, 1997: 114). Om te vermijden dat een aantal waardevolle inhouden en doelstellingen tussen de "mazen van het vakkennet" verdwijnen, worden evenwel ook thematisch geordende eindtermen gepland. Het gaat om opvoeden tot burgerzin, milieu-educatie, leren leren, gezondheidsopvoeding en sociale vaardigheden (cf. vakoverschrijdende thema's). Voor de tweede en derde graad komt daar in het ASO ook muzisch- creatieve vorming en technisch- technologische vorming bij.

2.2. Een consecutieve opbouw

In het onderwijs zou er een verticale samenhang aanwezig moeten zijn vanaf de kleuterschool tot en met het hoger onderwijs. Onder een consecutieve opbouw van de eindtermen wordt verstaan dat de opeenvolgende onderwijsniveaus op systematische wijze geënt worden op hun onmiddellijk voorafgaand onderwijsniveau en hierop verder bouwt. Door dit principe tracht men te vermijden dat er hiaten of overlappings in de onderwijs-loopbaan van de leerlingen te vinden zijn en wil men ook een einde stellen aan het afschuif-mechanisme binnen het onderwijs, waarbij een lager niveau steeds moet afgestemd zijn op de eisen en verwachtingen van hogere opleidingen. Op deze wijze wordt recht gedaan aan de eigen finaliteit van de diverse onderwijsniveaus (MVG, 1993a: 8).

2.3. Keuze voor brede vorming

Bij de toelichting van het decreet van 17 juli 1991 werden eindtermen bepaald als kwaliteiten van kennis, inzicht, onderwijsattituden en vaardigheden. Voor de definiëring van de begrippen "waarde" en "attitude" hanteert de DVO een samenhangend concept, afkomstig van Milton Rokeach (1976). Er wordt vertrokken vanuit een aantal overkoepelende, vrij abstract geformuleerde waarden zoals burgerzin, kritische zin, samenwerking, ... die op hun beurt vertaald worden in attitudes die hanteerbaar zijn voor het concrete niveau van de klas of leergroep. Gezien de tradities van het Belgisch, c.q. Vlaams onderwijs zal de overheid er zich toe beperken slechts die waarden en attitudes te formuleren waarover een maatschappelijke consensus bestaat (MVG, 1993a: 10).

Het opnemen van attitudes in de eindtermen heeft echter voor nogal wat discussiestof gezorgd. Iedereen is het eens over het belang van waardevorming in het onderwijs, maar de inrichtende machten wensen – zich baserend op het grondwettelijk principe van vrijheid van onderwijs – de waarden en attitudes aan te reiken en voor te leven die aansluiten bij het pedagogisch project van de school. Naar aanleiding van deze discussie diende de overheid de draagwijdte van de 'attitudinale eindtermen' af te zwakken. Zo blijkt uit de verschillende

wijzigingen in de decretale bepalingen dat deze attitudinale eindtermen aanvankelijk dienden bereikt te worden en nu nog slechts sprake is van 'na te streven'.

2.4. Onderwijskundige principes

Er zijn in de pedagogische literatuur een aantal duidelijke krachtlijnen die vertaald worden in een aantal principes. Ze worden vaak weergegeven aan de hand van polaire tegenstellingen, waarbij verschuivingen van de ene pool naar de andere mogelijk zijn. De formulering van de eindtermen door de DVO werd door de volgende principes beïnvloed (MVG, 1993a: 22).

Schema 4. onderwijskundige principes				
1. specialisatie	→	→	→	algemene kennis
2. zuivere kennis	→	→	→	toegepaste kennis
3. cognitief leren	→	→	→	harmonische vorming
4. vakgerichte ordening	→	→	→	totaliteitsonderwijs
5. sequentiële opbouw	→	→	→	exemplarisch onderricht
6. korte-termijnleren	→	→	→	beklijvend leren

Gezien de groeiende complexiteit van de samenleving wordt specialisatie relatief minder belangrijk dan een brede, algemene vorming. Dit beeld kan je vinden in de eerste schaal. Deze optie sluit ook aan bij de visie achter de structuurveranderingen in het secundair onderwijs met als centrale optie een verlenging van de algemene, niet-gespecialiseerde basisvorming.

Ten tweede is er nood aan een verschuiving van zuivere leerstof naar toegepaste leerstof. Kennis moet zo dicht mogelijk gericht worden op de technische realiteit of het reële leven. Kennis moet kunnen worden toegepast, wil zij de mens dienstig zijn.

Ten derde moet het cognitieve leren worden vervangen door harmonische vorming, d.w.z. dat de school ook mede instaat voor waardevorming, alsook lichamelijke en muzische vorming. Deze harmonische vorming beoogt een integratie van het denken, handelen en zijn. Voor de eindtermen betekent dit dat er naast concrete en meetbare doelstellingen ook open, minder controleerbare doelen (waaronder attitudinale eindtermen en vakoverschrijdende eindtermen) zullen worden geformuleerd.

Van een vakgerichte ordening wil men naar een totaliteitsonderwijs. De eindtermen voor het basisonderwijs bijvoorbeeld zijn ingedeeld volgens vijf leergebieden en voor de eerste graad van het secundair onderwijs heeft men zich gebaseerd op de juridisch bepaalde vak-indelingen. Deze ordening staat enkel ten dienste van de overzichtelijkheid en de duidelijkheid. Men streeft met de eindtermen immers naar een totaliteitsonderwijs, naar een grotere samenhang en coördinatie in het lesprogramma.

Ten vijfde wil men een exemplarische in plaats van een systematische, cursorische opbouw van een vakgebied of leergebied. De snelle groei van de kennis laat niet toe alles mee te geven op school. Men zal moeten kiezen voor leerstof die relevant is voor bepaalde basisdoelstellingen.

Tenslotte is er nog de tegenstelling tussen het beklijvend leren en het korte termijnleren. Leerstof die vlug vergeten wordt heeft weinig effect op het verdere leren. Men moet echter investeren in het 'verborgen proces-leren' en aan 'deep level learning' met een beklijvend resultaat. Hiervoor zal een krachtige leeromgeving (met veel oefeningen, praktijk, ondersteuning in een sfeer van gemotiveerd zijn voor het leren) erg belangrijk zijn (MVG, 1993a: 23).

2.5. Bewaking van de studiebelasting

Door een vrij grote fragmentatie van het curriculum in gescheiden niveaus, onderdelen en vakken, gebeurt het vaak dat de inhoud per vak of vakgebied onvoldoende verband houden met het relatieve gewicht van een vak in het totale programma (MVG, 1993a: 24).

Opvallend is daarbij vaak het grote contrast tussen het enthousiasme van de vakleerkrachten en hun leerplanmakers enerzijds, en de inzet en belangstelling van de leerlingen anderzijds. Door te sterk in het vakgebied te denken, ontstaan er niet alleen te veel vakken, maar ook overladen leerplannen.

2.6. Bekommernis om zorgverbreding

Door het formuleren van eindtermen als minimumdoelstellingen die door de meerderheid van de leerlingen moeten bereikt worden en door de hieraan verbonden inspanningsverplichtingen voor de scholen, hoopt men dat "meer leerlingen dan voorheen over de drempel van de minimumdoelstellingen zullen geholpen worden" (MVG, 1993a: 13.). Deze gedachte sluit aan bij 'de verhoging van de minimale kwaliteit' en bij de basisvormingsidee, waarbij het garanderen van optimale kansen voor iedereen en het waarborgen van een democratisch-rechtvaardige toegang tot het algemene cultuurgoed centraal staan.

Hoofdstuk 4.

Onderwijsinhoud: controle en evaluatie

1. INLEIDING

De context waarin in Vlaanderen de kwaliteitsbewaking en de controle op de inhoud is gesitueerd, is erg verschillend van de meeste andere landen. De Dienst voor Onderwijsontwikkeling situeert deze context op drie vlakken: de vrijheid van onderwijs, de school als focus van kwaliteit en de professionaliteit van de leerkrachten (Standaert, 1996: 232–234).

1.1. Vrijheid van onderwijs

In Vlaanderen is er een subtiel en historisch verankerd evenwicht tot stand gekomen tussen de taken van de overheid en de taken van de privé-organisatoren van het onderwijs. Dit heeft te maken met het feit dat het onderwijs in Vlaanderen uitdrukkelijk beschouwd wordt als meer dan opleiden en onderwijzen. Een school moet ook volgens haar (vrij bepaald) opvoedingsproject waarden, attituden en overtuigingen bijbrengen. Dit zijn overigens vaak aspecten die zich moeilijk lenen tot exacte outputmeting. Dat is één van de redenen waarom er geen extern opgelegde toetsen zijn.

De vrijheid van het organiseren van onderwijs gaat daarom vrij ver. Ze omvat het aanstellen en ontslaan van leerkrachten, de financiële autonomie, het opstellen van leerplannen, het vastleggen van lessenroosters, vrijheid van methode en organisatie, vrijheid van eigen toetsen. In ruil daarvoor stelt de overheid de verplichting de minimumdoelen na te streven en zoveel mogelijk te bereiken. Daarbovenop kunnen de inrichters van het onderwijs toevoegen wat ze zelf wensen. Verschillen tussen scholen zijn dus logisch en worden in feite in ruime mate toegestaan. Daarom bepalen de scholen zelf of de leerlingen het geheel van de doelstellingen (eindtermen én eigen doelstellingen) bereiken. Ze reiken dus zelf diploma's uit en gebruiken hun eigen toetsen.

De overheid controleert via de inspectie of de school als organisatie voldoende inspanningen levert om zoveel mogelijk de door haar opgelegde eindtermen te bereiken. De overheid stelt ook criteria op om de kwaliteit van eigen leerplannen van de inrichtende machten te bewaken (Besluit van de Vlaamse Regering van 26 november 1996). Ze moet de leerplannen goedkeuren, bijvoorbeeld door na te gaan of de leerplannen de eindtermen de minimumdoelen bevatten.

1.2. De school als focus van kwaliteit

De overheid treedt recentelijk meer terug naar meer lokale vrijheid van het onderwijs, omdat men gelooft dat de kwaliteit en de vooruitgang van de kwaliteit in de plaatselijke context verankerd zijn. De school wordt dan gezien als een systeem waarin factoren van diverse aard op elkaar inspelen zodat er een eigenheid ontstaat. Scholen verschillen per definitie in hun context, input, output en processen van leren en onderwijzen.

De kwaliteit van scholen wordt gerapporteerd, per school aan de hand van een reeks indicatoren die te maken hebben met de context van de school, de instroom van de leerlingen, de aard van de leerkrachtenpopulatie, de organisatievormen, de methoden en de output (cf. doorlichting aan de hand van het CIPO-model). Al deze factoren correleren met elkaar en maken dus steeds het unieke van iedere school uit.

Om het eigen beleidsvoerend vermogen van de scholen te bevorderen investeert de overheid in netgebonden begeleidingsdiensten. Elke koepel heeft op die wijze pedagogische begeleiding aan te bieden die past bij het pedagogisch project van de koepel.

1.3. De professionaliteit van de leerkracht

Het Vlaams onderwijsbeleid gaat ervan uit dat kwaliteit moet zichtbaar zijn in de lespraktijk, dus bij de leerkracht. Vandaar dat de overheid investeert in opleiding, nascholing en begeleiding van leerkrachten.

Deze opleiding moet er toe bijdragen dat de complexe interacties tussen leerkracht en leerlingen, tussen leerkrachten onderling, tussen leerlingen onderling en tussen leerkrachten en buitenwereld beheerst worden, en dat er creatief mee omgegaan kan worden.

Men gelooft dat leerkrachten die een grote verantwoordelijkheid krijgen, ook beter gemotiveerd zijn en een grotere beroepstevredenheid zullen ervaren. Dit komt eveneens tegemoet aan de wens dat de school meer en meer ook complexe opvoedingstaken zal moeten opnemen die verstrengeld zijn met een kluwen van psychologisch, cultureel en sociologisch bepaalde achtergronden.

De leerkrachten krijgen ook via een systematische navorming en via begeleiding hulp om hun evaluatiemethoden eventueel bij te sturen. Bijvoorbeeld via leermaterialen, voorbeeldtoetsen, schoolboeken en dergelijke. Een begeleidingsstructuur en een nascholingsstructuur zijn daarom ook beschikbaar. Voor leerlingenbegeleiding worden de scholen ook geholpen via de Centra voor Leerlingenbegeleiding.

Parallel aan deze drie tendensen bekijken we de controle-instrumenten die door de onderwijsoverheid werden geïntroduceerd gedurende de laatste jaren. In het vierde hoofdstuk van deel I werd de rol van de onderwijsinspectie reeds uitvoerig toegelicht. Vandaar dat hier de nadruk wordt gelegd op de interne evaluatie in de scholen en de professionaliteit van leerkracht.

2. CONTROLE DOOR DE GEMEENSCHAPSINSPECTIE

2.1. Methodische ervaring van de inspectie

Met het decreet van 17 juli 1991 werd de inspectie geconfronteerd met een volkomen nieuwe benadering van de controle van scholen: doorlichting van een school als geheel, team-inspectie en afstand nemen van begeleiding. In samenspraak met de inspectie ontwikkelde de Dienst voor Onderwijsontwikkelingen (DVO) de schooldoorlichtingsinstrumenten voor het basis-, secundair en buitengewoon onderwijs.

Zoals beschreven in hoofdstuk vier van deel I gebeurde deze doorlichting volgens het CIPO-model (Context-Input-Proces- Output). Dit voor de concrete praktijk uitgewerkte en coherente instrument is op dit ogenblik voldoende uitgetest, om voortaan als leidraad voor doorlichtingen te fungeren.

Het besproken CIPO-model gaf aan dat de kwaliteit van het onderwijs niet alleen wordt afgelezen van de bereikte output. Kwaliteit wordt ook afgelezen van de kwaliteit van het onderwijsaanbod in de school (proces) en moet geplaatst worden tegen de achtergrond van meerdere context- en inputgegevens. De gehanteerde kwaliteitsvisie in het model is dezelfde als de visie die zich weerspiegelt in het gevoerde beleid (Maes, 1998: 7).

De overheid expliciteert haar verwachtingen voor kwaliteitsvol onderwijs momenteel rond twee grote pijlers: een inhoudelijke pijler en een organisatorische pijler. Inhoudelijk heeft de overheid haar verwachtingen vervat in een geheel van ontwikkelingsdoelen en eindtermen, die samengevat kunnen worden in drie grote doelen (Maes, 1998: 7):

- Voor elk kind een basisvorming als samenhangend geheel garanderen. De school zorgt ervoor dat de leerinhouden over de jaren heen op elkaar aansluiten, dat de leerinhouden in een natuurlijke samenhang aan de kinderen worden aangeboden en dat wat ze leren ook in nieuwe situaties functioneert.
- Een totale persoonlijkheidsontwikkeling bij het kind stimuleren. Er wordt voor gezorgd dat het onderwijsaanbod, zowel naar inhoud als naar vormgeving, de betrokkenheid van de kinderen stimuleert.
- Een optimale zorgbreedte realiseren, zodat elk kind maximale kansen op ontwikkeling krijgt.

Van scholen wordt meer en meer verwacht dat zij zelf de verantwoordelijkheid kunnen dragen voor hun onderwijsbeleid. Dat veronderstelt meteen dat scholen hun werking goed organiseren om de onderwijskundige doelen te realiseren.

3. EEN GEÏNTEGREERD MODEL VAN PRESTATIEMETINGEN

Een belangrijk element in de controle en evaluatie van onderwijsinhouden is de meting van de output in de scholen. Er wordt gezocht naar een alternatief voor centrale toetsen waarbij een goede evaluatie kan worden gewaarborgd. Daarbij zullen zowel de scholen als de overheid hun rol moeten vervullen. Bij een geleidelijk groeiende deregulering en decentralisatie zal een dergelijk alternatief moeten rekening houden met een verantwoordingsplicht van de scholen ten aanzien van eindtermen en ontwikkelingsdoelen (MVG , 1999e: 1).

Concreet werkte de DVO aan twee beleidsvoorbereidend nota's voor een geïntegreerd model van prestatiemetingen in het onderwijs. Het is op te vatten als een raamwerk voor het ontwikkelen en opstarten van een systeem van kwaliteitscontrole en -bevordering door de overheid, gebaseerd op de meting van leerprestaties. Het betreft hier de leerprestaties van leerlingen uit het basisonderwijs, uit de eerste graad secundair onderwijs in zowel het gewoon als het buitengewoon onderwijs. De overheid volgt deze ontwikkeling op.

Vanuit de overheid legt men steeds meer nadruk op het stimuleren van het zelfevaluerend vermogen van de school en het gelijktijdig opzetten van initiatieven voor zowel de interne als de externe evaluatie. We hebben voorheen reeds gesteld dat het Vlaamse scholen tot-nogtoe geen sterke institutionele traditie hebben opgebouwd inzake zelfevaluatie

(Verhoeven & Tessely, 2000: 199). Vandaar dat de overheid opteerde voor een geleidelijke en stapsgewijze implementatie van een geïntegreerd model en een ver doorgedreven communicatie met allen die met de evaluatieproblematiek te maken hebben (MVG, 1999e: 16). Samen met een realistische doch stringente tijdplanning vormen zij garanties voor deze belangrijke kwalitatieve vernieuwing in het onderwijs. In beleidsvoorbereidende rapporten schuift de Dienst voor Onderwijsontwikkeling een aantal uitgangspunten op het voorplan (MVG, 1999e: 2-3).

Op de eerste plaats wordt de lokale autonomie beklemtoond. Kwaliteitsbevordering en kwaliteitscontrole moet rekening houden met de eigenheid van de scholen. Om dit te bereiken zal men aan directie en leerkrachten inzichten moeten bijbrengen inzake zelf-evaluatie, het degelijk voorbereiden en afnemen van examens, en scholen moeten leren zichzelf kritisch te bevragen.

Een tweede principe is dat men gelijke kansen verzekert door iedereen een bepaald minimum aan eindtermen en ontwikkelingsdoelen aan te bieden. De overheid zal ervoor zorg moeten dragen dat men over degelijke instrumenten beschikt om de leerprestaties te meten. Daarenboven zal men oog moeten hebben voor de effectiviteit, d.w.z. dat men aandacht besteedt aan de leerwinst van jongeren in de school rekening houdend met de instroom en de omgevingsfactoren.

Een derde principe om een goede kwaliteitsbewaking te realiseren is dat het systeem transparant is. Enkel wanneer onderwijsverstrekkers en onderwijsgebruikers op een klare manier zicht krijgen op de systemen van kwaliteitsbewaking kan er een open discussie ontstaan en kan er op een eenduidige manier informatie over de kwaliteit worden doorgespeeld naar de belanghebbenden.

Als vierde principe schuift DVO naar voor dat het een 'geïntegreerd model van interne evaluatie van leerlingenprestaties en van andere indicatoren van kwaliteit met prioriteit voor de interne evaluatie' moet zijn. Dit betekent dat het op geen enkel manier de professionaliteit van de leerkracht mag bedreigen, integendeel, leerkrachten zouden het moeten ervaren als een meerwaarde. De Dienst voor Onderwijsontwikkeling pleit in deze voor een 'aanvaardbare druk op het onderwijsveld bij het invoeren van externe evaluatiesystemen'. Daarom moet de invoering geleidelijk en gefaseerd gebeuren.

4. EVALUATIE VAN MINIMUMDOELEN

Het geïntegreerd model van prestatiemetingen dat hierboven werd beschreven, geeft een toekomstgericht beeld van de verwachtingen die de overheid stelt aan de scholen. Deze paragraaf schetst per onderwijsniveau een actueel beeld van de wijze waarop de scholen instaan voor de evaluatie van de inhoud.

Enerzijds zijn de eindtermen concreet geformuleerd zodat er minder gemakkelijk misverstanden bestaan over de interpretatie van de doelstellingen, maar anderzijds laten ze de scholen toe er een eigen invulling aan te geven. De scholen kunnen voor de evaluatie van de leerlingen (didactische methoden en materiaal) uitgaan van hun pedagogische vrijheid, met andere woorden de scholen krijgen een grote autonomie inzake de invulling van de eindtermen en de evaluatie ervan. Anderzijds zijn er een aantal richtlijnen die een leidraad vormen bij de evaluatie. Zij worden hieronder per onderwijsniveau beschreven.

4.1. Het kleuteronderwijs

Het kleuteronderwijs is georganiseerd zonder formeel onderricht en zonder formele evaluatie. Dit betekent echter niet dat er helemaal geen sprake is van een beoordeling in dit onderwijsniveau. De beoordeling in het kleuteronderwijs is hoofdzakelijk gebaseerd op observatie en vervult drie rollen (Verhoeven & Tessely, 2000: 78-79).

- Een vooruitziende rol: biedt de graad van rijpheid en ontwikkeling die door het kind bereikt is voldoende perspectieven voor een schoolcarrière in het lager onderwijs?
- Een peilende rol: wat heeft het kind geleerd, hoever staat het kind in vergelijking met zijn leeftijdsgenoten?
- Een diagnostische rol: waarom heeft de ontwikkeling van een kind vertraging opgelopen of waarom is de kennis op bepaalde terreinen niet verworven?

De overgang van kleuter- naar lager onderwijs vraagt om een steeds grotere bijdrage van het Centrum van Leerlingenbegeleiding (CLB), samen met het onderwijsteam van de school, gegeven de toenemende problemen in dit stadium.

4.2. Het lager onderwijs

In het lager onderwijs moet de onderwijzer testen afnemen op het einde van elk leerjaar met de bedoeling om te beoordelen in welke mate de vooropgestelde doelstellingen door de leerlingen bereikt zijn en om de doelmatigheid van zijn/haar lesgeven te evalueren. Een schoolrapport informeert elke leerling en zijn/haar ouders op regelmatige tijdstippen over de bereikte resultaten, de vooruitgang die is gemaakt, het leergedrag en de persoonlijke ontwikkeling van het kind (Verhoeven & Tessely, 2000: 87).

Op dit niveau (net zoals in het secundair onderwijs) wordt de leerkracht aangemoedigd om een pedagogie van succes en positieve stimulering te hanteren, die rekening houdt met de moeilijkheden die inherent zijn aan de vooropgestelde doelstellingen en de variërende bekwaamheden van de leerlingen. Samen met de formatieve toetsen kunnen de resultaten van de examens die in december of juni worden afgenomen hierbij worden gebruikt. Alle examens en testen worden georganiseerd door de leerkracht onder de verantwoordelijkheid van het schoolbestuur van de school.

4.3. Het secundair onderwijs

In het secundair onderwijs gebeurt de beoordeling van de leerlingen door testen en examens, georganiseerd door de individuele leerkracht onder de uiteindelijke verantwoordelijkheid van het schoolbestuur van de school (besluit van de Vlaamse regering van 13 maart 1991). Op dit onderwijsniveau vormt de klassenraad het centrale beoordelingsinstituut. Deze bestaat uit al het bestuurs- en onderwijzend personeel en is verantwoordelijk voor het onderricht van een specifieke groep leerlingen, de beoordeling van hun vooruitgang op school, de beslissing over de overgang van elke leerling naar een hoger jaar en de uitreiking van attesten. Een reguliere overstap van een leerling naar een volgend jaar volgt op de uitreiking door de klassenraad van een oriënteringsattest op het einde van het jaar. Wat betreft de evaluatie van de leerlingen wordt op een klassenraad rekening gehouden met volgende elementen: de schoolloopbaan van de leerling, de

tussentijdse en de eindevaluatie, de informatie van het Centrum voor Leerlingenbegeleiding en de gesprekken met ouders en leerling (Verhoeven & Tessely, 2000: 105).

Elke klassenraad heeft de delicate taak om op regelmatige tijdstippen een intellectuele, sociale en morele evaluatie van elke leerling te maken en om de pedagogische conclusies te trekken die uit deze evaluatie voortkomen. Daarbij wordt mogelijke hulp gesuggereerd en, indien nodig, een (her)oriëntering doorgevoerd. Verder heeft hij de taak om een gezamenlijke houding af te spreken voor elke leerling en aan het eind van het schooljaar de noodzakelijke beslissingen te nemen voor de overgang naar een hoger jaar en de uitreiking van attesten. Voor zover het de beoordeling betreft, onderneemt het hervormde secundair onderwijs grote inspanningen om een belangrijke bijdrage te leveren waaronder (Verhoeven & Tessely, 2000: 105-106):

- De bewustmaking van de rol die de beoordeling in het onderwijsproces speelt;
- De voorrang van de beoordeling in groep door de klassenraad op de beoordeling door een individuele leerkracht;
- Het erkennen van het fundamentele belang van een formatieve evaluatie met het oog op remediëring en begeleiding van de leerling;
- De introductie van een gedifferentieerd systeem van puntentoekenning (appreciatie uitgedrukt m.b.v. een lettersysteem en bijkomend commentaar);
- De organisatie van remediëring en herhalingslessen en het opstellen van een referentiesysteem voor prestatiedrempels die in het begin van het schooljaar worden vastgelegd.

Ondanks dit alles blijven de beoordelingsvormen van studenten een onderwerp van discussie, o.m. over het belang van de summatieve evaluatie, de rol en het volume van examens en het gebruik van de examens op het einde van het jaar om te beslissen of een leerling naar een hoger jaar mag overgaan. Op het einde van het jaar beslist de klassenraad voor elke leerling of een overgang naar een hoger jaar is toegestaan, met (B-attest) of zonder (A-attest) beperkingen, uitgesteld (de overgang hangt af van het slagen in een herexamen), of geweigerd (C-attest). Deze beslissingen vormen de basis voor oriënteringsrapporten.

5. DE PROFESSIONALITEIT VAN DE LEERKRACHT

Zoals reeds gesteld, krijgt de leraar in het Vlaams onderwijs een spilfunctie toegewezen in het licht van het kwaliteitsbeleid van de overheid. In recente beleidsverklaringen krijgen de inzetbaarheid en de functioneringsevaluatie van de leerkrachten een centrale plaats toegewezen.

Het decreet betreffende de lerarenopleiding en nascholing werd goedgekeurd op 16 april 1996. Dit decreet beoogde een integratie van alle soorten lerarenopleidingen in één coherent kader en hield belangrijke wijzigingen in op het vlak van nascholing. In het decreet werden eveneens minimumvereisten opgenomen in de vorm van op competenties gebaseerde leerkrachtenprofielen. Het zijn deze twee aspecten – het beroepsprofiel en de nascholing van de leerkracht – die we in het kader van de controle op de onderwijsinhoud willen toelichten.

5.1. Het beroepsprofiel van de leraar als evaluatie-instrument

Er wordt een onderscheid gemaakt tussen enerzijds de initiële lerarenopleiding van 1 cyclus

en anderzijds de academische initiële lerarenopleiding en de initiële lerarenopleiding van academisch niveau. De initiële lerarenopleiding van 1 cyclus bestaat uit de driejarige opleiding voor kleuterleid(st)er, onderwijzer(es) of leraar secundair onderwijs groep 1. Daarnaast zijn de voortgezette lerarenopleidingen bedoeld om de nodige kwalificaties te verwerven voor een welbepaald aspect van een leerkrachtenprofiel waarvoor een leerkracht niet is opgeleid (Decreet van 16 april 1996).

De lerarenopleiders baseren hun opleidingsprogramma's op de specifieke eindtermen die leraren zich moeten eigen maken. En deze specifieke eindtermen zijn op hun beurt afgeleid van beroepsprofielen. Elk profiel bevat op zijn minst zowel gemeenschappelijke competenties voor alle leerkrachten inzake kennis, vaardigheden en attitudes en specifieke competenties die verbonden zijn met een bepaald onderwijsniveau. De beroepsprofielen worden ontwikkeld door de Dienst voor Onderwijsontwikkeling. De Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) geeft vervolgens een advies aan de regering. Dat het decreet op de lerarenopleiding en de nascholing voorziet dat de beroepsprofielen bij decreet worden bekrachtigd en de specifieke eindtermen voor leraren door de Vlaamse regering worden vastgelegd, vloeit voort uit de kwaliteitsbewakende opdracht van de onderwijsverhouding (Aelterman, 1998: 171).

Via het beroepsprofiel van de leraar beoogt men een betere aansluiting te realiseren tussen de beroepsopleiding en de beroepspraktijk. De beroepsprofielen en de specifieke eindtermen voor leraren drukken uit welke eisen onderwijs en maatschappij stellen aan de ervaren en de beginnende leerkracht. Er worden keuzes gemaakt die de vorming van de (aankomende) beroepsbeoefenaars zal beïnvloeden.

Het beroepsprofiel van de leraar is afgeleid uit de kern van het beroep, nl. de interactie tussen leerkracht, leerling, school en maatschappij. De theoretische basis is de dynamische systeemtheorie. De leraar wordt erkend als een actief handelend individu ten aanzien van de maatschappelijke en onderwijs-situationele factoren waarvoor hij zich beweegt (Aelterman, 1998: 172).

Het beroepsprofiel bestaat uit een aantal typefuncties die ondergebracht zijn in drie categorieën. Er zijn typefuncties met betrekking tot de verantwoordelijkheid van de leerkracht tot de lerenden, typefuncties met betrekking tot de verantwoordelijkheden van de leerkracht ten aanzien van de school en van de gehele onderwijsgemeenschap, en typefuncties met betrekking tot de verantwoordelijkheid tegenover de maatschappij. Vanuit dit geheel aan verantwoordelijkheden van de leerkracht, geconcretiseerd in typefuncties, zijn de vaardigheden, de kennis en de attitudes gedefinieerd voor het beroepsprofiel en de specifieke eindtermen.

De beroepsattitudes, zoals ze opgenomen zijn in het beroepsprofiel, hebben betrekking op het geheel van typefuncties. Het gaat om beslissingsvermogen, relationele gerichtheid, kritische ingesteldheid, leergierigheid, organisatievermogen, zin voor samenwerking, verantwoordelijkheidszin, creatieve gerichtheid, flexibiliteit en gerichtheid op aangepast en correct taalgebruik.

Daarenboven wordt in de beroepsprofielen (en ook de functiebeschrijvingen) een aanzet gegeven voor de uitwerking van criteria bij de evaluatie van leerkrachten. Naast het optekenen van functies die vervuld moeten worden, is het evenwel nodig om specifieke vormen van die functies aan te geven. De gedragingen van de leerkracht moeten worden geïnventariseerd (Aelterman, 1998: 174). Gezien de evaluatie van leerkrachten een

verantwoordelijkheid is van de school, dient men ook rekening te houden met de context van de school. Vanuit de beroepsprofielen leggen scholen zelf accenten, afhankelijk van het pedagogisch project.

Hieruit blijkt dat de ontwikkeling van het beroepsprofiel gedragen is door een professionaliteitsconcept dat verder reikt dan de traditioneel technisch-instrumentele visie achter het lerarenberoep. Zonder de voeling met de realiteit te verliezen heeft de Dienst voor Onderwijsontwikkeling bewust geopteerd om een beroepsprofiel uit te tekenen dat een innoverende kracht in zich heeft (Aelterman, 1998: 171). Een verruimde professionaliteitsopvatting met nadruk op het open en procesmatig karakter van de professionaliteit van de leraar ligt aan de basis. In het licht van de vraag naar her- of opwaardering van het lerarenberoep, heeft de onderwijsoverheid met de ontwikkeling van beroepsprofielen en specifieke eindtermen dan ook een belangrijk initiatief genomen.

De overheid is zich er echter van bewust dat de implementatie van een dergelijk beroepsprofiel mede zal afhangen van de mogelijkheden die scholen krijgen om vorm te geven aan de professionele groeikansen voor leerkrachten. Het beroepsprofiel is een ideaalbeeld dat als streefmodel dient voor de professionele ontwikkeling van iedere leerkracht (Aelterman, 1998: 174). Belangrijk hierbij is dat het profiel gedragen wordt door een team van leerkrachten die elkaar ondersteunen in hun professionele ontwikkeling en in collegiaal verband de gewenste verantwoordelijkheden willen opnemen. Een belangrijke schakel in dit proces is de nascholing.

5.2. De ondersteuning van de leraar in zijn loopbaan: nascholing

Gezien de dynamiek van de eindtermen en de vernieuwde kwalitatieve verwachtingen van de overheid ten aanzien van de scholen, voorziet de overheid in een kader waarbinnen het onderwijzend personeel voorbereid wordt om de vernieuwde invulling van de leerplannen toe en aan te passen. Om de leraar de kans te geven verder te evolueren naar het beroepsprofiel, moet hij zich tijdens zijn loopbaan verder professioneel kunnen ontwikkelen. Nascholing speelt hierin een belangrijke rol.

Het decreet van 16 april 1996 betreffende de lerarenopleiding en nascholing introduceerde alvast een heel nieuw systeem voor nascholingsinitiatieven (Peeters, 1992; Peeters e.a., 1996). Het decreet stelt dan ook dat de inrichtende macht van de school waar de leraar zijn opdracht vervult, er zorg voor draagt dat elke leraar ook voor verdere professionalisering ondersteuning krijgt. Deze doelstelling ligt ook in de lijn van de toegenomen autonomisering en responsabilisering van de scholen door de overheid.

Met het nieuwe decreet werd er gebroken met de traditionele aanbodgestuurde nascholing. De scholen hebben nu zelf de verantwoordelijkheid en de financiële middelen voor hun nascholingsbeleid dat dan ook vraaggestuurd wordt georganiseerd. De scholen hebben niet langer 'geprivilegieerde' partners; zij kunnen dan ook andere partners kiezen (Peeters, e.a., 1996). Er bestaan geen vaste regels voor de structurele organisatie van nascholingsprogramma's; zij kunnen zowel op school als in opleidingscentra worden georganiseerd, voor één dag of meerdere dagen, enzovoort. Het gaat in dit decreet over scholen voor kleuter-, lager en secundair onderwijs, met inbegrip van het buitengewoon onderwijs.

De wijze waarop beginnende leerkrachten bij hun eerste stappen in het leraarsambt ondersteund worden, is eveneens van groot belang voor hun verdere loopbaan. Daarom stelt het decreet van 16 april 1996 in art. 9 de school verantwoordelijk voor de organisatie van de aanvangsbegeleiding. De school dient bij de invulling van de opdracht van haar personeelsleden hier uitdrukkelijk rekening mee te houden. In het basisonderwijs kunnen de middelen voor nascholing voor deze aanvangsbegeleiding worden gebruikt.

Tijdens de periode 1997 tot 2003 worden financiële middelen van de nascholing gefaseerd verhoogd tot een verdubbeling van het aanvangsbudget. Deze financiële middelen kunnen voor drie verschillende kostenplaatsen bestemd zijn: voor de nascholing op initiatief van de scholen, de nascholing op initiatief van het Gemeenschapsonderwijs en van de representatieve groeperingen van inrichtende machten van het gesubsidieerd onderwijs en tenslotte ook voor de nascholing op initiatief van de Vlaamse regering. Door deze derde pijler kunnen belangrijke onderwijshervormingen ondersteund worden of lacunes in het marktaanbod aan nascholing worden ingevuld (Verhoeven & Tessely, 2000: 194).

Nascholingsorganisaties kunnen projecten indienen en financiering aanvragen om binnen deze thema's een aanbod te doen. De deelname is gratis voor de scholen en gebeurt op vrijwillige basis. De cel Nascholing van het departement Onderwijs is belast met het ondersteunen en opvolgen van deze nascholing op initiatief van de Vlaamse regering.

Bibliografie

- Aelterman, A (1997-1998), 'Het beroepsprofiel van de leraar: een instrument in de kwaliteit-szorg van de overheid', *TORB*, 3-4, pp. 170-176.
- Alen, A. & J. van Nieuwenhove (1994), 'De Grondwet', pp.68-80 in M. Deweerdt, C. De Ridder & R. Dillemans (eds) *Wegwijs Politiek*. Leuven: Davidsfonds.
- De Groof, J. (1990), *De Schoolpactwet. Coördinatie en annotatie*. Brussel: E. Story Scientia.
- Denys, J. (1995) *Sectorale opleidingsinitiatieven in Vlaanderen*. Leuven: Hoger Instituut voor de Arbeid.
- Devos, G. (1995), *De flexibilisering van het secundair onderwijs in Vlaanderen. Een organisatie-sociologische studie van macht en institutionalisering*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Devos, G., J.C. Verhoeven, I. Beuselinck, H. Van Den Broeck & R. Vandenberghe (1999), *De rol van de schoolbesturen in het schoolmanagement*. Leuven: Garant
- De Wit, K., G. Devos & J.C. Verhoeven (1998) 'Op weg naar samenwerking. Vier casestudies uit het secundair onderwijs', *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1: 56-65
- Douterlungne, M., V. Van De Velde & J. Denys (1996) 'De invloed van de leerplichtverlenging op de jongeren', *Tijdschrift voor Onderwijsrecht & Onderwijsbeleid*, (5-6): 283-309.
- Elchardus, M. (red.) (1994) *De school staat niet alleen. Verslag van de commissie Samenleving-Onderwijs aan de Koning Bouwdewijn Stichting*. Kapellen: Pelckmans.
- Federaal Ministerie van Tewerkstelling en Arbeid (2000), *Wegwijs in ... de inschakeling van jongeren in het arbeidsproces*. Brussel: 2000.
- Heyvaert, J. & G. Janssens (1997) *Onderwijszakboekje 1997/1998*. Diegem: Kluwer Editorial.
- Jennes, A. (1997) *Analyse van de beroepsopleiding in Vlaanderen. Implementatie en impact van het Europese Leonardo-da-Vinci- programma op Vlaams niveau*. Leuven: Hoger Instituut voor de Arbeid.
- Laquière, M. (1997) 'Spreiden doet lijden. Eindelijk evaluatie non-discriminatieverklaring', *Onderwijskrant*, 98, september: 8-14.
- Laumen, R. (1992), 'Reorganisatie van de inspectie van het onderwijs', *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2: 75-82.
- Letschert, J. & Standaert, R. (1995), *Kleine Curriculumgids*. Enschede – Brussel, SLO – DVO.
- Maes, B. (1998), *Bevorderen en bewaken van de kwaliteit van het onderwijs, de opleiding en de vorming*. Brussel: DVO (pm).
- Michielsens, P. (1993) 'Een nieuwe gemeenschapsinspectie, nieuwe werkvormen. Een visie vanuit het secundair onderwijs', *Schoolleiding en-begeleiding*. Diegem: Kluwer Editorial, Aflevering 7, Visies en ontwikkelingen: 1-18.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (1991a), *Flanders. Fact Sheet. 5: From unitary state to federal cooperation*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Coördinatie, Administratie Externe Betrekkingen.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (1991b), *Flanders. Fact Sheet. 8: Education in Flanders*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Coördinatie, Administratie Externe Betrekkingen.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (1992), *Flanders. Fact Sheet. 1: State Reform*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Coördinatie, Administratie Externe Betrekkingen.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1993a) *De eindtermen. "Wat heb je vandaag op school geleerd?" Algemene toelichting bij de eindtermen*. Brussel: Centrum voor Informatie en Documentatie/Dienst voor Onderwijsontwikkeling.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1993b), *DVO: Startintenties*, Brussel: Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO).

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (MVG) (1994) *Decreet betreffende de hogescholen in de Vlaamse Gemeenschap van 13 juli 1994*. Brussel.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1995a) *Basisonderwijs: ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Decretale tekst en uitgangspunten*. Brussel: Centrum voor Informatie en Documentatie.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1995b) *Inspectie en begeleiding*. Brussel: Afdeling Informatie en Documentatie.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Dienst voor Onderwijsontwikkeling (MVG) (1995c) *Handleiding voor het schrijven van beroepsprofielen (Studies en Documenten DVO)*. Brussel: Afdeling Informatie en Documentatie/Dienst voor Onderwijsontwikkeling.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Algemene Zaken en Financiën (MVG) (1996a) *Vlaamse Regionale Indicatoren 1996*. Brussel: Administratie Planning en Statistiek.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1996b) *Onderwijs in Vlaanderen en Nederland*. Brussel: Afdeling Informatie en Documentatie.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1996c) *Onderwijsontwikkelingen in Vlaanderen, 1994-1996*. Brussel: Afdeling Informatie en Documentatie.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1996d) *Secundair onderwijs: eindtermen en ontwikkelingsdoelen van de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs. Decretale tekst en uitgangspunten*. Brussel: Afdeling Informatie en Documentatie.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur (MVG) (1996e) *Jaarverslag 1995. Volksonwikkelingswerk*. Brussel: Administratie Cultuur.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1996f) *Decreet betreffende de lerarenopleiding en de nascholing. 16 april 1996. Verzameling van documenten*. Brussel: Afdeling Informatie en Documentatie.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Algemene Zaken en Financiën (MVG) (1997a) *Vlaamse Regionale Indicatoren 1996*. Brussel: Administratie Planning en Statistiek.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1997b) *Leerplicht leerrecht*. Brussel: Afdeling Informatie en Documentatie.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1997c) *Spelregels in het onderwijs*. Brussel: Afdeling Beleidsgerichte Coördinatie.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1997d) *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs. Schooljaar 1996-1997*. Brussel: Afdeling Begroting en Gegevensbeheer.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1997e) *Het Vlaams onderwijs. Enkele internationale blikvangers*. Brussel: Afdeling Begroting en Gegevensbeheer.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1997f) *Het Vlaams onderwijs in beeld: 96-97*. Brussel: Afdeling Begroting en Gegevensbeheer.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Dienst voor Onderwijsontwikkeling (MVG) (1997g) *Profiel, Praktijk en Perspectief. Dienst voor Onderwijsontwikkeling 1991-1996 (Studies en Documenten DVO)*. Brussel: Afdeling Informatie en Documentatie/Dienst voor Onderwijsontwikkeling.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1998a) *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs. Schooljaar 1997-1998*. Brussel: Afdeling Begroting en Gegevensbeheer.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1998b) *Het Vlaams Onderwijs in beeld. 1997-1998*. Brussel: Brussel: Afdeling Begroting en Gegevensbeheer.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1998c) *Vlaams Onderwijs in Cijfers, 1997-1998*. Brussel: De Administraties van het Departement Onderwijs.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1998d) *Vlaamse Onderwijsindicatoren in internationaal perspectief*. Brussel: Departement Onderwijs, Afdeling Begroting en Gegevensbeheer.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (1998e), *Vlaamse Onderwijsindicatoren in internationaal perspectief*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (1998f), *Het bijzonder decreet van 14 juli 1998 betreffende het gemeenschapsonderwijs*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Algemene Zaken en Financiën (MVG) (1999a) *Vlaamse Regionale Indicatoren 1998*. Brussel: Administratie Planning en Statistiek.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1999b) *Beroepsprofielen en Specifieke eindtermen van de leraren. Decretale tekst en Memorie van Toelichting*. Brussel: Afdeling Informatie en Documentatie.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (1999c), *Statistisch Jaarboek van het Vlaams Onderwijs. Schooljaar 1998-1999*. Brussel.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (1999d), *Vlaams Onderwijs in Cijfers. 1998-1999*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1999e), *Overheidszorg om kwaliteit. Een geïntegreerd model van prestatiemetingen in het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (2000 – 2010) Een beleidsvoorbereidend rapport - Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO)*.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (MVG) (1999f), *Gelijke kansen meisjes/ vrouwen en jongens/ mannen in het onderwijs: beleidsplan*. Brussel: Afdeling Beleidscoördinatie.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement onderwijs (MVG) (2000a), *Bundel persberichten 1997-2000*. s.d.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement onderwijs (MVG) (2000b), *Kleurennota van de Vlaamse regering*. Brussel: juli 2000.
- Peeters, K. (1992), *Na scholing, nascholing! Naar een professionalisering van de nascholing voor leraren*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Peeters, K., A. Van Cauwenberghe, R. Schollaert & H. Coucke (1996), *Spiegel-effecten. De Vlaamse decretale navorming doorgeïllustreerd*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Platel, M. (1993), *Het nieuwe België. Andere Belgen. 1830 - het Sint-Michielsakkoord*. Knokke-Heist: Creart.
- Rokeach, M. (1976) *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*, California: Jessey-Bass San Francisco, 214p.
- Schoofs, J. (1997-1998) 'Projectgroep Ontwikkeling zelfanalyse ("PROZA"), instrument voor kwaliteitszorg aan de Provinciale Hogeschool Limburg', *Tijdschrift voor Onderwijsrecht & Onderwijsbeleid*, 3-4: 300-306.
- Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (SERV) (1995) *Samenwerking tussen TSO- en BSO-scholen, bedrijven, sectoren, diensten, instellingen en sociale partners. Aanbevelingen, vuistregels en voorbeelden*. Brussel.
- Standaert, R. (1995-1996) 'Eindtermen en ontwikkelingsdoelen in Vlaanderen: een status quaestionis', *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 4: 229-238.
- Stuurgroep Strategisch Arbeidsmarktonderzoek & Steunpunt Werkgelegenheid, Arbeid en

- Vorming (SSA & WAV) (1997) *De arbeidsmarkt in Vlaanderen, jaarboek 1997*. Leuven: ACCO.
- Stuurgroep Strategisch Arbeidsmarktonderzoek & Steunpunt Werkgelegenheid, Arbeid en Vorming (SSA & WAV) (1998) *De arbeidsmarkt in Vlaanderen, jaarboek 1998*. Leuven: ACCO.
- Tan, B. (1998) 'Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs', *Berichten, Centrum voor Sociaal Beleid*, Universiteit Antwerpen,
- Thys, L. & N. Vettenburg (1996) *Kansarmoede en onderwijs. Intervisieverslag van integratieprojecten op niveau van het kleuteronderwijs en de eerste graad lager onderwijs*. Brussel: Koning Boudewijn Stichting.
- Van Den Bossche, L. (1996) *Oriënteringsnota: hervormingen in het secundair onderwijs. School maken in Vlaanderen: een voorwaardenscheppend en integrerend onderwijsbeleid voor de 21ste eeuw*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Van Den Bossche, L. (1997) *Non-discriminatie in het onderwijs: scholen maken het verschil*. Leuven.
- Vanderhoeven, J.L. & J. Van Damme (1991), 'Situating the issue of 'Core curriculum for basic education' in Belgian/Flemish education policy', in: G. Van den Brink & H. Hooghoff (eds.). *Core curriculum for basis education. Perspectives and implications*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Vanderpoorten M. (2000), *Beleidsnota: onderwijs en vorming 2000-2004*, Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Vandevoort, L. & M. Verlot (1995) 'Armoedebestrijding in het onderwijs: mogelijkheden, beperkingen en perspectieven van een beleid', pp. 229-237 in J.Vranken, D. Geldof & G. Van Menxel. *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 1995*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Van Maele, L. (1998-1999), 'Aan welke voorwaarden moet een leerplan voldoen?', in: *Impuls*, nr. 2, pp.86-87.
- Vanmechelen, O. (1996) *Het Vlaams Migrantenbeleid 1991-1997*. Leuven: Hoger Instituut voor de Arbeid.
- Van Petegem, P. (1996), 'Gewikt en gewogen, en hoe bevonden? Zelfevaluatie als strategisch instrument voor schoolontwikkeling', *Impuls*, 26 (2): 49-57.
- Van Valckenborgh K. (1997), *Kwaliteit, vrijheid en gelijkheid in de eindtermendiscussie in Vlaanderen en Nederland. Een vergelijkende studie*. Leuven: verhandeling KUL, Centrum voor comparatieve pedagogiek.
- Verhoeven, J.C. & A. Gheysen (1994) *Scholen en nieuwe voorschriften, een evaluatie door directie, leerkrachten en ouders*. Leuven: Departement Sociologie.
- Verhoeven, J.C. & I. Beuselinck (1996) *Higher education in Flanders (Belgium). A report for the OECD*. Brussels: Ministry of the Flemish Community, Education Department, Policy-directed Coordination Division.
- Verhoeven, J.C., M. Jegers & I. Van Heddegem (1997) *Participatieraden en lokale schoolraden in Vlaanderen. De eerste jaren*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

- Verhoeven J.C. & Elchardus M. (2000), *Onderwijs een decennium Vlaamse autonomie*, Kapellen: Pelckmans, 245 p.
- Verhoeven J.C. & Tessely R. (2000), *Vlaams EURYDICE-rapport 1999. Overzicht van het onderwijsbeleid en de onderwijsorganisatie in Vlaanderen*, Brussel: MVG, Departement Onderwijs, Afdeling Beleidscoördinatie.
- Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling (VDAB) (1998a), *Maandverslag Arbeidsmarkt*, januari 1998.
- Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling (VDAB) (1998b), *Maandverslag Arbeidsmarkt*, mei 1998.
- Vlaams Instituut voor het Zelfstandig Ondernemen (VIZO) (1996) *Activiteitenverslag 1996*. Brussel.
- Vlaams Instituut voor het Zelfstandig Ondernemen (VIZO) (1997) *Activiteitenverslag 1997*. Brussel.
- Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) (1994) Raad voor het basisonderwijs. Aanbeveling. Eindtermen kleuter- en lager onderwijs. RBO/ PDL – JVV/ABV/001 (8/02/94), p.12.
- Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) (1995) *Jaarverslag 1995*. Brussel: VLOR.
- Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) (1997) *Jaarverslag 1996-1997*. Brussel: VLOR.
- Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) (1998a) *Advies over inclusief onderwijs*. Brussel: VLOR.
- VLAAMSE REGERING (2000), *Regeerakkoord 2000 – 2004*, Brussel: Ministerie van de Vlaamse gemeenschap.
- VLAAMS PARLEMENT (1999), *Parlementair stuk: ontwerp van decreet betreffende de eindtermen, de ontwikkelingsdoelen, de basiscompetenties en de vakoverschrijdende thema's in het secundair onderwijs, 28/10/99*.
- Vranken, J., D. Geldof & G. Van Menxel (1997) *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 1997*. Leuven/Amersfoort: Acco.

Internetbronnen

<http://...>

...www.belgium.fgov.be/abtb/nederlands/

...www.belgium.fgov.be/belgen/ned/

...www.eurydice.org/Eurybase

...www.ond.vlaanderen.be

...www.vlaanderen.be/werk

...www.argo.be/

...www.serv.be/

Wetgeving

Wet van 29 mei 1959 tot wijziging van de wetgeving betreffende het bewaarschoolonderwijs, het lager, middelbaar, normaal-, technisch en kunstonderwijs (de schoolpactwet).
Loi du 29 mai 1959 modifiant la législation relative à l'enseignement dardien, primaire, moyen, normal, technique et artistique.
B.S./M.B. 19/06/1959.

Wet van 1 april 1960 betreffende de Psycho-Medisch-Sociale Centra.
Loi du 1er avril 1960 sur les offices d'orientation scolaire et professionnelle et les centres psycho-medico-sociaux.
B.S./M.B. 18/05/1960.

Koninklijk Besluit van 13 augustus 1962 tot regeling van de Psycho-Medisch-Sociale Centra.
Arrêté royal du 13 août 1962 organique des centres psycho-medico-sociaux et des offices d'orientation scolaire et professionnelle.
B.S./M.B. 25/08/1962.

Wet van 30 juli 1963 houdende de taalregeling in het onderwijs.
Loi du 30 juillet 1963 concernant le régime linguistique dans l'enseignement.
B.S./M.B. 22/08/1963.

Koninklijk Besluit van 27 oktober 1966 tot de vaststelling van de schoolbevolkingsnormen in de kleuter- en lagere scholen.
Arrêté royal du 27 octobre 1966 fixant les nombres de population scolaire dans les écoles gardiennes et primaire.
B.S./M.B. 20/12/1966 (gewijzigd in B.S./M.B. 05/06/1984).

Wet van 19 juli 1971 betreffende de algemene structuur en de organisatie van het secundair onderwijs.
Loi du 19 juillet 1971 relatif à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire.
B.S./M.B. 28/08/1971.

Wet van 28 juni 1983 betreffende de leerplicht.
Loi du 28 juin 1983 relatif à la scolarité obligatoire.
B.S./M.B. 07/07/1983.

Koninklijk Besluit van 29 juni 1983 betreffende de gelijke behandeling van mannen en vrouwen ten aanzien van de toegang tot de beroepsopleiding verstrekt in de onderwijsinstellingen, vastgesteld ter uitvoering van de artikelen 124 en 125 van de Wet van 4 augustus 1978.
Arrêté royal du 29 juin 1983 relatif à l'égalité de traitement entre les hommes et les femmes en ce qui concerne l'accès à la formation professionnelle dispensée dans les établissements d'enseignement, pris en exécution des articles 124 et 125 de la loi du 4 août 1978 de réorientation économique.
B.S./M.B. 25/08/1983.

Herstelwet van 22 januari 1985 houdende sociale bepalingen.

Loi de redressement du 22 janvier 1985 contenant les dispositions sociales.
B.S./M.B. 24/01/1985.

Koninklijk Besluit van 6 november 1987 houdende de organisatie van het onderwijs voor sociale promotie volgens het modulair stelsel.
Arrêté ministériel du 6 novembre 1987 portant organisation de l'enseignement de promotion sociale selon le système modulaire.
B.S./M.B. 28/01/1988.

Bijzonder Decreet van 19 december 1988 betreffende de Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs.
Décret spécial du 19 décembre 1988 relatif au Conseil autonome de l'enseignement communautaire.
B.S./M.B. 29/12/1988.

Bijzondere Wet van 16 januari 1989 betreffende de financiering van Gemeenschappen en Gewesten.
Loi spéciale du 16 janvier 1989 relative au financement des Communautés et des Régions.
B.S./M.B. 17/01/1989.

Decreet van 5 juli 1989 betreffende het onderwijs.
Décret du 5 juillet 1989 relatif à l'enseignement.
B.S./M.B. 25/08/1989.

Koninklijk Besluit van 29 juli 1989 betreffende de schoolgemeenschappen voor secundair onderwijs en houdende het rationalisatie- en programmatieplan van het secundair onderwijs met voltijds leerplan.
Arrêté de l'Exécutif flamand du 29 juillet 1989 modifiant l'arrêté royal du 30 mars 1982 relatif aux centres d'enseignement secondaire et fixant le plan de rationalisation et de programmation de l'enseignement secondaire de plein exercice.
B.S./M.B. 28/09/1989.

Koninklijk Besluit van 3 oktober 1989 betreffende de rekrutering en opleiding van sommige kandidaat-officieren voor de Land-, Lucht- en Zeemacht en de Medische Dienst.
Arrêté royal du 3 octobre 1989 relatif au recrutement et à la formation de certains candidats officiers de carrière des forces terrestre, aérienne et navale et du service médicale.
B.S./M.B. 19/10/1989.

Besluit van de Vlaamse Executieve van 27 juni 1990 tot vaststelling van de leer- en opvoedende activiteiten in het buitengewoon kleuter-, lager en basisonderwijs en in de opleidingsvormen 1, 2 en 3 van het buitengewoon secundair onderwijs.
Arrêté de l'Exécutif flamand du 27 juin 1990 déterminant les activités scolaires et éducatives dans l'enseignement maternel, primaire et fondamental spécial et dans les formes d'enseignement 1, 2 et 3 de l'enseignement secondaire spécial.
B.S./M.B. 04/01/1991.

Decreet van 12 juli 1990 houdende de regeling van basiseducatie voor laaggeschoolde volwassenen.
Arrêté de l'Exécutif flamand du 12 juillet 1990 pris en exécution de décret portant organisa-

tion de l'éducation de base pour adultes peu scolarisés.
B.S./M.B. 04/10/1990.

Decreet van 31 juli 1990 betreffende het onderwijs II.
Décret du 31 juillet 1990 relatif à l'enseignement - II.
B.S./M.B. 18/08/1990.

Besluit van de Vlaamse Executieve van 13 maart 1991 betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs.
Arrêté de l'Exécutif flamand du 13 mars 1991 relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire à temps plein.
B.S./M.B. 17/05/1991.

Decreet van 27 maart 1991 betreffende de rechtspositie van bepaalde personeelsleden van het Gemeenschapsonderwijs.
Décret du 27 mars 1991 relatif au statut de certaines membres du personnel de l'Enseignement communautaire.
B.S./M.B. 25/05/1991.

Decreet van 27 maart 1991 betreffende de rechtspositie van sommige personeelsleden van het gesubsidieerd onderwijs en de gesubsidieerde PMS-centra.
Décret du 27 mars 1991 relatif au statut de certains membres du personnel de l'enseignement subventionné et des centres psycho-médico-sociaux subventionnés.
B.S./M.B. 25/05/1991.

Decreet van 12 juni 1991 betreffende de universiteiten in de Vlaamse Gemeenschap.
Décret du 12 juin 1991 relatif aux universités dans la Communauté flamande.
B.S./M.B. 04/07/1991.

Bijzonder Decreet van 26 juni 1991 betreffende de universiteit Gent en het universitair centrum Antwerpen.
Décret spécial du 26 juin 1991 relatif à l' universiteit Gent et à l'Université Antwerpen.
B.S./M.B. 29/06/1991.

Decreet van 17 juli 1991 betreffende inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten.
Décret du 17 juillet 1991 relatif à l'inspection et aux services d'encadrement pédagogique.
B.S./M.B. 31/08/1991.

Decreet van 23 oktober (a) betreffende de medezeggenschap in het gesubsidieerd onderwijs.
Décret du 23 octobre 1991 (a) relatif à la participation dans l'enseignement subventionné.
B.S./M.B. 14/11/1991.

Decreet van 23 oktober 1991 (b) betreffende de hogescholen in de Vlaamse Gemeenschap.
Décret du 23 octobre 1991 (b) relatif aux instituts supérieurs dans la Communauté flamande.
B.S./M.B. 28/11/1991.

Besluit van de Vlaamse regering van 22 juli 1993 tot instelling van de commissies van advies voor het buitengewoon onderwijs en tot vaststelling van hun samenstelling en werk-

ingsvoorwaarden.

Arrêté du Gouvernement flamand du 22 juillet 1993 instituant des commissions consultatives de l'enseignement spécial et fixant leur composition et leurs conditions de fonctionnement.

B.S./M.B. 12/10/1993.

Decreet van de Vlaamse Gemeenschap van 15 december 1993 betreffende de uitvoering van het decreet van 1 december 1993 houdende de inspectie en begeleiding van de filosofische vakken.

Arrêté de la Communauté flamande du 15 décembre 1993 pris en exécution du décret du 1er décembre 1993 relatif à l'inspection et à l'encadrement des cours philosophiques.

B.S./M.B. 18/04/1994.

Decreet van 13 juli 1994 betreffende de hogescholen in de Vlaamse Gemeenschap.

Décret du 13 juillet 1994 relatif aux instituts supérieurs en Communauté flamande.

B.S./M.B. 31/08/1994.

Decreet van 22 februari 1994 tot bekrachtiging van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon kleuter- en lager onderwijs.

Arrêté du Gouvernement flamand du 22 juin 1994 définissant les objectifs de développement et les objectifs finaux de l'enseignement maternel et primaire ordinaire.

B.S./M.B. 01/09/1994.

Decreet van 5 april 1995 tot oprichting van onderhandelingscomités in het vrij gesubsidieerd onderwijs.

Décret du 5 avril 1995 portant création de comités de négociation dans l'enseignement libre subventionné.

B.S./M.B. 08/06/1995.

Decreet van 21 december 1995 houdende wijziging van diverse decreten met betrekking tot de universiteit van Antwerpen.

Décret du 21 décembre 1995 portant modification de divers décrets relatifs à l' *Université Antwerpen*.

B.S./M.B. 01/02/1996.

Decreet van 16 april 1996 met betrekking tot de lerarenopleiding en nascholing.

Décret du 16 avril 1996 relatif à la formation des enseignants et à la formation continuée.

B.S./M.B. 12/06/1996.

Decreet van 5 juni 1996 betreffende de subsidiëring van de ondersteuningscentra van ouderverenigingen en van erkende verenigingen die vorming voor ouders van schoolgaande kinderen organiseren.

Décret du 5 juin 1996 relatif au subventionnement des centres de soutien d'associations de parents et d'associations agréées organisant des formations destinées aux parents d'enfants en âge scolaire.

B.S./M.B. 09/08/1996.

Decreet van 8 juli 1996 betreffende het onderwijs VII.

Décret du 8 juillet 1996 relatif à l'enseignement - VII.

B.S./M.B. 05/09/1996.

Decreet van 24 juli 1996 (a) tot bekrachtiging van de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen van de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs.
Décret du 24 juillet 1996 (a) sanctionnant les objectifs finaux et les objectifs de développement du premier degré de l'enseignement secondaire ordinaire.
B.S./M.B.14/08/1996.

Decreet van 24 juli (b) tot vervanging van de artikelen 6 tot en met 6ter van de wet van 29 mei 1959 tot wijziging van sommige bepalingen van de onderwijswetgeving, tot opheffing van artikel 6quater van dezelfde wet en tot wijziging van het decreet van 17 juli 1991 betreffende inspectie en pedagogische begeleidingsdiensten.
Décret du 24 juillet 1996 (b) remplaçant les articles 6 à 6ter inclus de la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement, abrogeant l'article 6quater de la même loi et modifiant l'article 5 du décret du 17 juillet 1991 relatif à l'inspection et aux services d'encadrement pédagogique.
B.S./M.B. 26/09/1996.

Decreet van 24 juli 1996 (a) houdende wijziging van het decreet van 12 juni 1991 betreffende de universiteiten in de Vlaamse Gemeenschap.
Décret du 24 juillet 1996 (a) modifiant le décret du 12 juin 1991 relatif aux universités dans la Communauté flamande.
B.S./M.B. 19/09/1996.

Wet van 4 augustus 1996 betreffende het welzijn van de werknemers bij de uitvoering van hun werk.
Loi de 4 août 1996 au bien-être des travailleurs lors de l'exécution de leur travail.
B.S./M.B. 18/09/1996.

Besluit van de Vlaamse regering van 24 oktober 1996 betreffende de wijze waarop er uitvoering moet worden gegeven aan het SOCRATES-besluit voor de Vlaamse Gemeenschap.
Arrêté du Gouvernement flamand du 24 octobre 1996 déterminant les modalités de mise en oeuvre, pour la Communauté flamande, de la décision SOCRATES.
B.S./M.B. 13/12/1996.

Besluit van de Vlaamse regering van 26 november 1996 tot vaststelling van de goedkeuringscriteria en indieningsmodaliteiten van de leerplannen voor het secundair onderwijs.
Arrêté du Gouvernement flamand du 26 novembre 1996 fixant les critères d'approbation et les modalités d'introduction des programmes d'études pour l'enseignement secondaire.
B.S./M.B. 06/02/1997.

Decreet van 25 februari 1997 betreffende het basisonderwijs.
Décret du 25 février 1997 relatif à l'enseignement fondamental.
B.S./M.B. 17/04/1997.

Besluit van de Vlaamse regering van 27 mei 1997 tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon basisonderwijs.
Arrêté du Gouvernement flamand du 27 mai 1997 définissant les objectifs de développement et les objectifs finaux de l'enseignement fondamental ordinaire.
B.S./M.B. 28/08/1997.

Besluit van de Vlaamse regering van 17 juni 1997 betreffende de opdracht van het personeel in het basisonderwijs.
Arrêté du Gouvernement flamand du 17 juin 1997 relatif à la charge du personnel dans l'enseignement fondamental.
B.S./M.B. 11/09/1997.

Besluit van de Vlaamse regering van 17 juni 1997 betreffende de programmatie- en de rationalisatienormen in het gewoon basisonderwijs.
Arrêté du Gouvernement flamand du 17 juin 1997 relatif aux normes de programmation et de rationalisation dans l'enseignement fondamental ordinaire.
B.S./M.B. 19/07/1997.

Besluit van de Vlaamse regering van 17 juni 1997 betreffende de personeelsformatie in het gewoon basisonderwijs.
Arrêté du Gouvernement flamand du 17 juin 1997 relatif au cadre organique dans l'enseignement fondamental ordinaire.
B.S./M.B.: 12/09/1997.

Besluit van de Vlaamse regering van 24 juni 1997 houdende de algemene voorwaarden inzake het organiseren van buitenschoolse opvang.
Arrêté du Gouvernement flamand du 24 juin 1997 fixant les conditions générales de l'organisation de l'accueil extrascolaire.
B.S./M.B. 09/09/1997.

Decreet van 15 juli 1997 (a) betreffende de afwijkingsprocedure voor de ontwikkelingsdoelen en eindtermen.
Décret de 15 juillet 1997 (a) relatif à une procédure de dérogation pour les objectifs de développement et les objectifs finaux.
B.S./M.B. 29/08/1997.

Decreet van 15 juli 1997 (b) betreffende het onderwijs VIII.
Décret de 15 juillet 1997 (b) relatif à l'enseignement – VIII.
B.S./M.B. 21/08/1997.

Decreet van 15 juli 1997 (c) tot bekrachtiging van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen van het gewoon basisonderwijs.
Décret du 15 juillet 1997 (c) sanctionnant les objectifs de développement et les objectifs finaux de l'enseignement fondamental ordinaire.
B.S./M.B. 28/08/1997.

Besluit van de Vlaamse regering van 16 september 1997 betreffende de controle op de inschrijving van leerlingen in het secundair onderwijs.
Arrêté du Gouvernement flamand du 16 septembre 1997 relatif au contrôle des inscriptions d'élèves de l'enseignement secondaire.
B.S./M.B. 31/10/1997.

Decreet van 14 juli 1998 (a) betreffende het onderwijs IX.
Décret du 14 juillet 1998 (a) relatif à l'enseignement IX.
B.S./M.B.: 29/08/1998.

Decreet van 14 juli 1998 (b) houdende diverse maatregelen met betrekking tot het secundair onderwijs en tot wijziging van het decreet van 25 februari 1997 betreffende het basisonderwijs.

décret du 14 juillet 1998 (b) contenant diverses mesures relatives à l'enseignement secondaire et modifiant le décret du 25 février 1997 relatif à l'enseignement fondamental.

B.S./M.B.: 29/08/1998.

Besluit van de Vlaamse regering van 14 juli 1998 (c) betreffende het tijdelijk project onderwijsvoorrang in het basisonderwijs.

Arrêté du gouvernement flamand du 14 juillet 1998 (c) concernant le projet temporaires *enseignement prioritaire* dans l'enseignement fondamental.

B.S./M.B. 20/10/1998.

Decreet van 14 augustus 1998 houdende diverse maatregelen met betrekking tot het secundair onderwijs en tot wijziging van het decreet van 25 februari 1997 betreffende het basisonderwijs.

Décret du 14 août 1998 contenant diverses mesures relatives à l'enseignement secondaire et modifiant le décret du 25 février 1997 relatif à l'enseignement fondamental.

B.S./M.B. 29/08/1998.

Decreet van 1 december 1998 betreffende de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB's).

Décret du 1er décembre 1998 relatif aux centres d'encadrement des élèves.

B.S./M.B. 10/04/1999.

Decreet van 2 maart 1999 tot regeling van een aantal aangelegenheden van het volwassenenonderwijs.

Décret du 2 mars 1999 réglant certaines matières relatives à l'éducation des adultes.

B.S./M.B. 21/08/1999.

Decreet van 20 maart 1999 houdende de leerlingenraden in het secundair onderwijs.

Décret du 20 mars 1999 portant les conseils des délégués d'élèves dans l'enseignement secondaire.

B.S./M.B. 11/05/1999.

Decreet van 30 maart 1999 houdende de subsidiëring van studenten- en leerlingenkoepelverenigingen.

Décret du 30 mars 1999 fixant l'octroi de subventions aux associations coordinatrices d'étudiants et d'élèves.

B.S./M.B. 15/09/1999.

Decreet van 13 april 1999 tot wijziging van de decreten betreffende de inspectie en begeleidingsdiensten.

Décret du 13 avril 1999 modifiant les décrets relatifs à l'inspection et aux services d'encadrement.

B.S./M.B. 05/05/1999.

Decreet van 18 mei 1999 betreffende het onderwijs X.

Décret du 18 mai 1999 relatif à l'enseignement – X.

B.S./M.B. 20/09/1999.

Decreet van 18 mei 1999 betreffende het onderwijs XI.
Décret du 18 mai 1999 relatif à l'enseignement – XI.
B.S./M.B. 31/08/1999.

Koninklijk Besluit van 25 mei 1999 tot vaststelling van de datum van de verkiezingen voor de aanwijzing van de afgevaardigden van het personeel bij de ondernemingsraden en bij de comités voor preventie en bescherming op het werk.
Arrêté royal du 25 mai 1999 fixant la date des élections pour la désignation des délégués du personnel des conseils d'entreprise et des comités pour la prévention et la protection au travail.
B.S./M.B. 30/06/1999.

Besluit van de Vlaamse Regering van 10 november 1999 tot vaststelling van de nadere regels voor het bepalen van de werkgebieden voor de centra voor leerlingenbegeleiding en van de bemiddelingsprocedure.
Arrêté du Gouvernement flamand du 10 novembre 1999 établissant les modalités pour la détermination des zones d'action pour les centres d'encadrement des élèves et de la procédure de médiation.
B.S./M.B. 17/06/2000.

Besluit van de Vlaamse Regering van 10 december 1999 houdende de wijziging van de besluiten betreffend inspectie en begeleidingsdiensten.
Arrêté du Gouvernement flamand du 10 décembre 1999 modifiant les arrêtés relatifs à l'inspection et aux services d'encadrement.
B.S./M.B. 01/04/2000.

Besluit van de Vlaamse Regering van 4 februari 2000 betreffende de overdracht van personeel van de psycho-medisch-sociale centra of de centra voor medisch schooltoezicht naar de centra voor leerlingenbegeleiding.
Arrêté du Gouvernement flamand du 4 février 2000 relatif au transfert des personnels des centres psycho-médico-sociaux ou des centres d'inspection médicale scolaire aux centres d'encadrement des élèves.
B.S./M.B. 16/05/2000.

Besluit van de Vlaamse Regering van 11 februari 2000 houdende goedkeuring van programmering van specifieke structuuronderdelen van de tweede en derde graad van een school voor voltijds secundair onderwijs.
Arrêté du Gouvernement flamand du 11 février 2000 portant approbation de la programmation de subdivisions structurelles spécifiques des deuxième et troisième degrés d'une école de l'enseignement secondaire à temps plein.
B.S./M.B. 12/04/2000.

Besluit van de Vlaamse Regering van 17 maart 2000 (a) houdende de vaststelling van de opleidingen in het onderwijs voor sociale promotie waartoe ook voltijds leerplichtigen worden toegelaten.
Arrêté du Gouvernement flamand du 17 mars 2000 (a) fixant les formations dans l'enseignement de promotion sociale étant également accessibles aux jeunes scolarisables à temps plein.
B.S./M.B. 04/05/2000

Besluit van de Vlaamse Regering van 17 maart 2000 (b) tot bepaling van sommige opdrachten van de centra van leerlingenbegeleiding.
Arrêté du Gouvernement flamand du 17 mars 2000 (b) définissant certaines missions des centres d'encadrement des élèves.
B.S./M.B. 17/05/2000

Besluit van de Vlaamse Regering van 17 maart 2000 (c) houdende de vaststelling van de nadere regelen van de overdracht van studiegebieden tussen de centra voor volwassenenonderwijs
Arrêté du Gouvernement flamand du 17 mars 2000 (c) fixant les modalités du transfert de disciplines entre les centres d'éducation des adultes.
B.S./M.B.11/05/2000

Decreet van 30 juni 2000 betreffende wijziging van artikel 34 van het decreet van 12 juni 1991 betreffende de universiteiten in de Vlaamse Gemeenschap.
Décret du 30 juin 2000 modifiant l'article 34 du décret du 12 juin 1991 relatifs aux universités dans la Communauté flamande.
B.S./M.B. 25/07/2000.

