

Vlaamse overheid



schooljaar 2007 - 2008

VERSLAG OVER DE TOESTAND VAN HET ONDERWIJS

ONDERWIJSSPIEGEL

Onderwijsspiegel

Overzicht tweede ronde

GOK II

Leren & Werken



COLOFON

Samenstelling:
*Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Onderwijsinspectie*

Productcoördinatie:
*Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Agentschap voor Onderwijscommunicatie*

Verantwoordelijke uitgever:
*Peter Michielsens, coördinerend inspecteur-generaal
Koning Albert II-laan 15 – 1210 Brussel*

Kaftontwerp:
Frieda Smellinckx – leerlinge van de Academie voor Beeldende Kunst Anderlecht

Vormgeving kافت:
Gert Bogaerts

Vormgeving binnenwerk en druk:
Drukkerij Enschedé-Van Muysewinkel

Wettelijk depot:
D/2009/3241/076

Inhoudstafel

Voorwoord	5
Lijst van afkortingen	7

DEEL I: OVERZICHT 2DE RONDE

11

1. BASISONDERWIJS	12
1.1 Aantal schooldoorlichtingen	12
1.2 Uitgebrachte adviezen	13
1.3 Motivering bij de adviezen	15
1.3.1 Tekorten voor het onderwijskundig functioneren	16
1.3.2 Tekorten voor het veiligheidsbeleid	19
1.3.3 Tekorten voor de regelgeving	20
1.4 Opgvolgingen na de doorlichting	20
1.4.1 Opgvolgingscontroles na een advies 2	20
1.4.2 Tussentijdse controles bij een advies 2	21
1.4.3 Gemotiveerd tegenvoorstel van termijn	22
1.4.4 Voortgangsbezoeken: opvolgingsbezoeken na een gunstig advies	22
1.5 Aanbevelingen bij een advies 1	23
1.5.1 Aanbevelingen voor het onderwijskundig functioneren	23
1.5.2 Aanbevelingen voor het veiligheidsbeleid	25
1.6 Aanbevelingen	25
1.6.1 Aan de lokale besturen	25
1.6.2 Aan het beleid	26
2. SECUNDAIR ONDERWIJS	27
2.1 Aantal schooldoorlichtingen	27
2.2 Uitgebrachte adviezen	27
2.3 Motivering bij de adviezen	27
2.3.1 Het studiepeil in het voltijds gewoon secundair onderwijs	28
2.3.2 Het studiepeil in het deeltijds en in het buitengewoon secundair onderwijs	31
2.3.3 De regelgeving	32
2.3.4 Veiligheid en welzijn	34
2.4 Opgvolgingen na de doorlichting	35
3. VOLWASSENENONDERWIJS	35
3.1 Aantal centrumdoorlichtingen	35
3.2 Uitgebrachte adviezen	36
3.3 Motivering bij de adviezen	36
3.4 Aanbevelingen	39
3.5 Ontwikkelingsgerichte beoordeling	40
3.6 Opgvolgingen na de doorlichting	42
3.7 Conclusie	42
4. DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS	43
4.1 Aantal doorlichtingen	44
4.2 Uitgebrachte adviezen	44
4.3 Motivering bij de adviezen	45
4.4 Aanbevelingen bij een advies 1	46
4.5 Opgvolging na de doorlichting	46
4.6 Conclusie	47

DEEL II: GOK II

49

1. INLEIDING	50
1.1 Wettelijk kader	50
1.2 Werkwijze	50
1.2.1 Selectie van de scholen	50
1.2.2 Cesuur	51

2. RESULTATEN	52
2.1 Relevante situationele factoren	52
2.2 Keuze van clusters en thema's	53
2.3 Algemene resultaten	54
2.4 Hoe deden de nieuwe scholen het?	55
2.5 Deden de geselecteerde GOK II, 2-scholen het deze keer beter?	56
2.6 Analyse van relevante vaststellingen	57
2.6.1 Excellente scholen	57
2.6.2 Gedelibereerde scholen	59
2.6.3 Grootstedelijke problematiek	59
2.6.4 Verschillen tussen de netten	61
2.7 Effectmeting	62
2.7.1 Problemen met de dataverzameling	62
2.7.2 Markante vaststellingen	62
2.7.3 Hoe beoordelen inspecteurs effecten?	65
2.7.4 Hoe meten scholen effecten?	66
3. CONCLUSIES	67
4. AANBEVELINGEN	67
DEEL III: LEREN & WERKEN	69
1. CENTRA VOOR DEELTIJDS BEROEPSSECUNDAIR ONDERWIJS	70
1.1 Inleiding	70
1.2 Resultaten	71
1.2.1 De realisatie van de deeltijdse leerplicht	71
1.2.2 Het nastreven van het voltijdse engagement	72
1.2.3 Het trajectbegeleidingsplan	73
1.2.4 De fasen binnen de trajectbegeleiding	74
1.2.5 De rol en functie van de trajectbegeleider	79
1.2.6 De samenwerkingsverbanden	80
2. SYNTRA	83
2.1 Inleiding	83
2.2 Resultaten	83
2.2.1 Context en input	83
2.2.2 Proces	86
2.2.3 Output	99
3. CENTRA VOOR DEELTIJDSE VORMING	101
3.1 Inleiding	101
3.2 Resultaten	102
3.2.1 Context	102
3.2.2 Input: menselijk potentieel	102
3.2.3 Proces	103
3.2.4 Output	117
4. CONCLUSIES	119
4.1 Centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs	119
4.2 Syntra	119
4.3 Centra voor deeltijdse vorming	120
5. AANBEVELINGEN	121
5.1 Centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs	121
5.2 Syntra	121
5.2.1 Voor Syntra Vlaanderen	121
5.2.2 Voor de regionale Syntra	122
5.2.3 Voor de overheid	122
5.3 Centra voor deeltijdse vorming	122



Voorwoord

2009 is voor de onderwijsinspectie een jaar van verandering. Na het integraal doorlichten, trekken we voor onze nieuwe ronde voluit de kaart van het gedifferentieerd doorlichten. We kiezen ervoor om de Vlaamse onderwijsinstellingen voortaan aan een onderzoek op maat te onderwerpen.

In tijden van verandering is het niet slecht om even terug te blikken. En wel op onze vorige ronde: de doorlichtingen van 2000 tot 2008. Dit jaar beginnen we ons verslag dan ook met een iets uitgebreider overzicht van doorlichtingen en adviezen.

Ook voor het deeltijds werken breken met het decreet 'Leren en Werken' andere tijden aan. In aanloop naar dat nieuwe decreet kreeg de onderwijsinspectie de opdracht om de organisatie en werking na te gaan van de centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs, de Syntra en de centra voor deeltijdse vorming. In deze Onderwijsspiegel vindt u een synthese van de drie onderzoeken.

Een aantal GOK-scholen kreeg eveneens een team van inspecteurs over de vloer. Afgelopen schooljaar was immers het laatste jaar van de tweede GOK-cyclus met een controle als gevolg.

Wat volgt is een gevarieerd jaarverslag. We wensen u alvast veel leesplezier.

De onderwijsinspectie.



Lijst van afkortingen

A

ABO	alternerende beroepsopleiding
ACW	koepel van christelijke werknemersorganisaties
AGODI	Agentschap voor Onderwijsdiensten
AGV	arbeidsgerichte vorming
AL	alternerend leren
APO	aanvullende pedagogische overeenkomst
APP	artistiek pedagogisch project
APV	artistiek pedagogische visie
aso	algemeen secundair onderwijs
ASPV	algemene, sociale en persoonlijkheidsvorming
ASS	autismespectrumstoornis

B

bao	basisonderwijs
BGV	beroepsgerichte vorming
BSA	beginsituatieanalyse
bso	beroepssecundair onderwijs
BTV	beroepstechnische vorming
bubao	buitengewoon basisonderwijs
buso	buitengewoon secundair onderwijs
BVR	Besluit van de Vlaamse Regering

C

CAO	collectieve arbeidsovereenkomst
CBJ	comité voor bijzondere jeugdzorg
CDBSO	centrum voor deeltijds beroepssecundair onderwijs
CDO	centrum voor deeltijds onderwijs
CDV	centrum voor deeltijdse vorming
CIB	centrum voor integrale begeleiding
CIPO	context, input, proces en output
CLB	centrum voor leerlingenbegeleiding
CMO	centrum voor middenstandsopleidingen
COT	coördinatorenoverleg
CPBW	comité voor preventie en bescherming op het werk
CVO	centrum voor volwassenenonderwijs

D

DBFM	design, build, finance and maintain
dbso	deeltijds beroepssecundair onderwijs
DBO	Dienst Beroepsopleiding

E

EDPBW	externe dienst voor preventie en bescherming op het werk
EFQM	European Foundation for Quality Management
EHBO	eerste hulp bij ongevallen
EOC	entiteit overlegcomité
ESF	Europees sociaal fonds
ET	eindtermen
EVA	extern verzelfstandigd agentschap
EVC	eerder verworven competenties

F	
FvB	fonds voor vakopleiding in de bouwnijverheid
G	
GO!	onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
GOK	gelijke onderwijskansen
GON	geïntegreerd onderwijs
H	
HRM	human resources management
HACCP	hazard analysis of critical control points
I	
IBB	Infobo Brucemo Brussel
IBJ	instelling voor bijzondere jeugdzorg
IBO	individuele beroepsopleiding in de onderneming
ICT	informatie- en communicatietechnologie
ISO	International Standard for Organisations
ITP	individueel transitieplan
K	
KIRS	kritische incidentenraster
KMO	kleine en middelgrote onderneming
kso	kunstsecundair onderwijs
L	
LJW	landelijk jeugdwerk
LO	lichamelijke opvoeding
LOC	lokaal onderhandelingscomité
LOP	lokaal overlegplatform
M	
MAVO	maatschappelijke vorming
MGV	maatschappijgerichte vorming
MIGO	Maritiem Instituut van het Gemeenschapsonderwijs Mercator
MO	muzikale opvoeding
MSN	Management Syntra Netwerk
N	
NCAV	Nationaal Centrum voor Algemene Vorming van jonge werknemers
NCMV	Nationaal Christelijk Middenstandsverbond
NT2	Nederlands als tweede taal
NWP	netwerk van plaatselijke werkgelegenheidsplatforms
O	
OBC	observatie- en behandelingscentrum
OKAN	onthaalklas anderstalige nieuwkomers
OLLEE	optimaliseren van de Limburgse leertijd
OOOC	onthaal-, oriëntatie- en observatiecentrum
OV	opleidingsvorm
OVSG	onderwijssecretariaat van de steden en gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap
P	
PAV	project algemene vakken
PLOEG	plannen, leidinggeven, opvolgen, evalueren, gewaardeerd worden
PMV	persoonlijke en maatschappelijke vorming
PO	plastische opvoeding

POC	pedagogisch, organisatorisch of coördinerend
POT	persoonlijk ontwikkelingstraject
PROZA	Projectgroep Ontwikkeling Zelfanalyse
R	
Resoc	regionaal economisch en sociaal overlegcomité
RIO	regionaal intern overleg
S	
SAM-schaal	schaal voor attitude meting
SMART	specifiek, meetbaar, aanvaardbaar, realistisch en tijdsgebonden
so	secundair onderwijs
SPI	socio-professionele inschakeling
SWOT	strengths, weaknesses, opportunities and threats
T	
TASAN	taalvaardigheid aanvang secundair onderwijs anderstalige nieuwkomers
TBP	trajectbegeleidingsplan
TO	technologische opvoeding
TOS21	techniek op school voor de 21 ^{ste} eeuw
tso	technisch secundair onderwijs
V	
VCA	veiligheidschecklist aannemers
VCVL	Vlaams Centrum voor Levensvorming
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling
VGHM	veiligheid, gezondheid, hygiëne en milieu
VIZO	Vlaams Instituut voor het Zelfstandig Ondernemen
VLOR	Vlaamse Onderwijsraad
VOET	vakoverschrijdende eindtermen
VOOD	vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen
VTE	voltijdse equivalent
VTO	vorming, training en opleiding
VWO	volwassenenonderwijs
W	
WEP	werkervaringsplan



DEEL I:

OVERZICHT 2^{DE} RONDE

Jaarlijks vindt u in onze Onderwijsspiegel een overzicht van het afgelopen schooljaar: hoeveel instellingen werden doorgelicht, welke adviezen uitgebracht, hoe motiveerden we die adviezen? Aangezien we in januari 2009 van start gingen met een nieuwe doorlichtingsronde¹ (ook wel de derde ronde genoemd) leek het ons zinvol om u in deze editie een overzicht te bieden van de totale afgelopen ronde (of de tweede ronde). Dit betreft (doorgaans) de periode september 2000 tot december 2008 en omvat zowel het gewoon als het buitengewoon onderwijs.

De onderwijsinspectie kan voor een (structuuronderdeel van een) school, centrum of academie drie adviezen uitbrengen. Het advies '1' is onvoorwaardelijk gunstig. Het advies '2' is gunstig voor een beperkte periode: (een deel van) de school, het centrum of de academie moet voldoen aan duidelijk geformuleerde voorwaarden om bij opvolging een advies '1' te bekomen. Het advies '3' is ongunstig en impliceert een nieuw onderzoek door een paritair samengesteld team van inspecteurs om tot een definitief advies te komen.

In het derde jaar na de doorlichting wordt elke instelling opgevolgd. Voor instellingen met een advies '1' heeft deze opvolging geen effect op het eerder uitgebrachte advies.

1. Basisonderwijs

Voor het (buitengewoon) basisonderwijs geven we een overzicht van de doorlichtingen en opvolgingscontroles van 2000-2001 tot en met 2007-2008. Van de scholen die in deze periode twee keer zijn doorgelicht, weerhouden we enkel het laatste verslag. Deze verwerkte verslagen vertegenwoordigen ruim 95,6% van het aantal doorgelichte scholen.

Het beeld dat u hier krijgt, is niet de som van de jaarlijkse overzichten uit de vorige Onderwijsspiegels. Diverse herstructureringen hebben immers het lokale onderwijslandschap gewijzigd. Zo zijn sommige doorgelichte scholen nu een vestigingsplaats van een andere school of kozen sommige doorgelichte scholen voor een verticale opsplitsing² met elk een verschillend instellingsnummer en bijgevolg met telkens een apart doorlichtingsverslag.

1.1 Aantal schooldoorlichtingen

Aantal schooldoorlichtingen	bao	bubao	Totaal
Gemeenschapsonderwijs	359	36	395
Officieel onderwijs	508	33	541
Vrij onderwijs	1441	125	1566
Andere		1	1
Totaal	2308	195	2503
<i>% van het aantal doorlichtingen</i>	92,2	7,8	100
Aantal onderwijsinstellingen in 2007-2008			
Gemeenschapsonderwijs	352	34	386
Officieel onderwijs	514	32	546
Vrij onderwijs	1443	124	1567
<i>Ziekenhuisscholen</i>		6	6
Totaal	2309	190 + 6	2499 + 6

¹ Een ronde is een cyclus van doorlichtingen waarin de onderwijsinspectie alle scholen, centra en academies (minstens) één maal controleert.

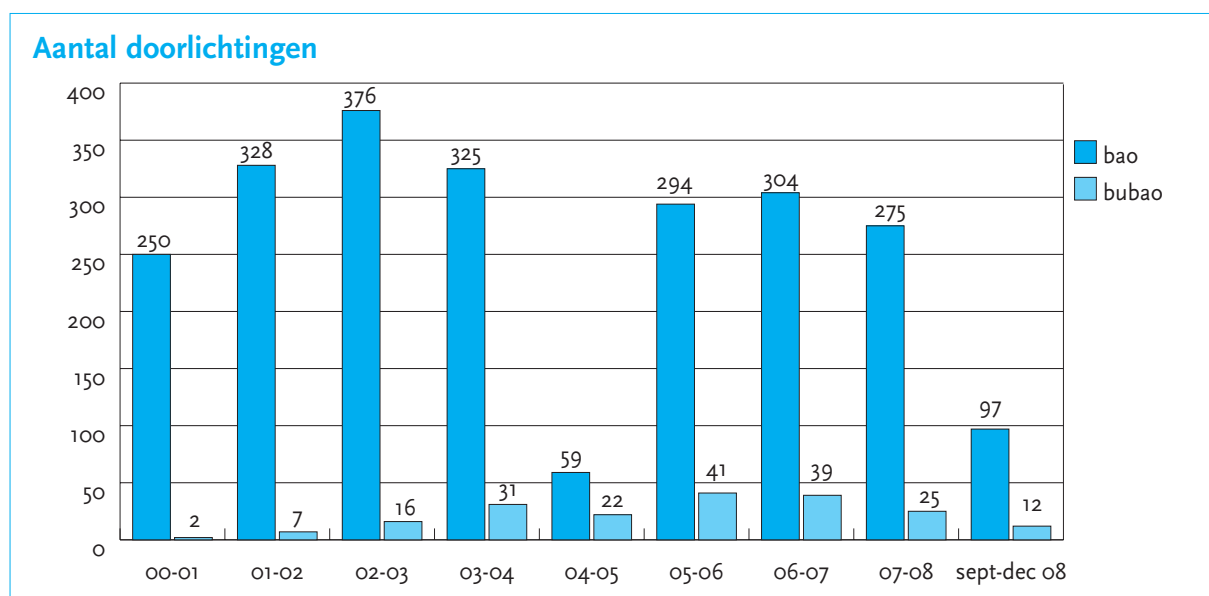
² Voorbeeld van een verticale opsplitsing is een lagere school die zich splitst in twee autonome lagere scholen met elk een volledig onderwijsaanbod (eerste tot en met zesde leerjaar).

Op 1 september 2007 waren er in het gewoon basisonderwijs 2309 onderwijsinstellingen: 169 autonome kleuterscholen, 179 autonome lagere scholen en 1961 basisscholen met kleuter- én lager onderwijs. In het buitengewoon basisonderwijs waren er 96 autonome lagere scholen, 94 basisscholen en 6 scholen van het buitengewoon onderwijs van het type 5 (ziekenhuisscholen)³.

Tijdens de tweede doorlichtingsronde werden zowel in het gewoon als in het buitengewoon basisonderwijs nagenoeg alle scholen doorgelicht.

Spreiding doorlichtingen	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	sept-dec 08	Tot.
bao	250	328	376	325	59	294	304	275	97	2308
bubao	2	7	16	31	22	41	39	25	12	195
Totaal	252	335	392	356	81	335	343	300	109	2503

Per schooljaar werden gemiddeld ongeveer 300 scholen integraal doorgelicht. In 2004-2005 was dit cijfer niet haalbaar onder meer door de controle van de eerste GOK-cyclus in alle betrokken scholen.



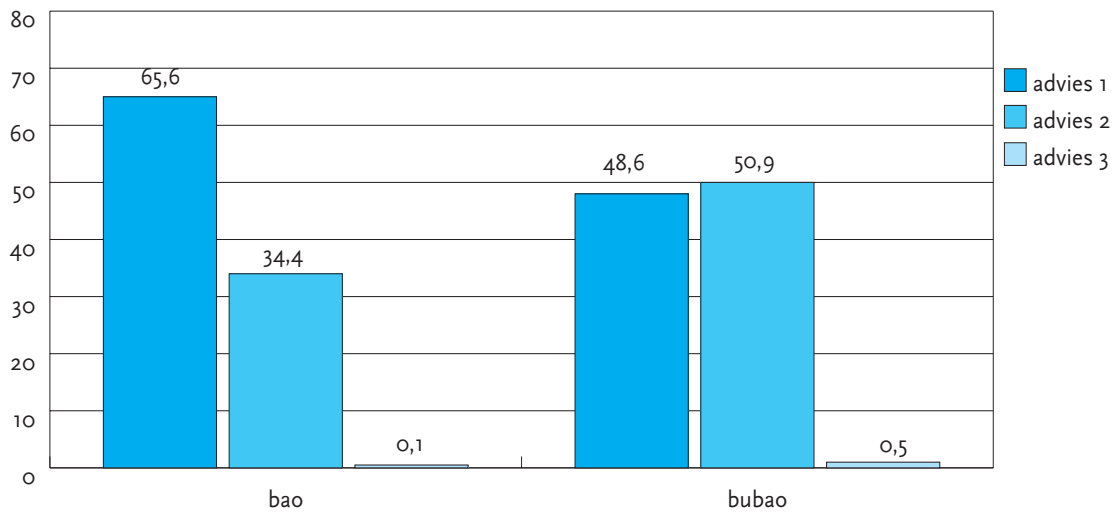
1.2 Uitgebrachte adviezen⁴

	bao	bubao	Totaal
Advies 1	1449	89	1538
Advies 2	761	93	854
Advies 3	1	1	2
Totaal	2211	183	2394

³ Zie www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken.

⁴ Dit betreft de periode 2000-2001 tot en met 2007-2008. De periode september-december 2008 (109 doorlichtingen) brengen we hier niet in rekening.

Adviezen

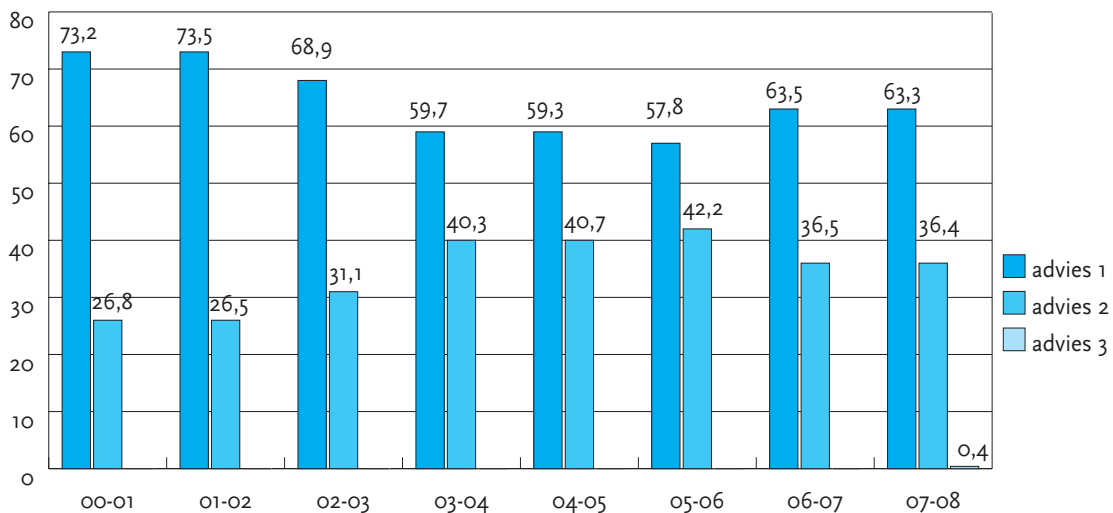


Ruim 65% van de scholen in het gewoon basisonderwijs en de helft van die in het buitengewoon onderwijs, kregen een advies '1'. Een gunstig advies betekent dat de onderwijskwaliteit, het veiligheidsbeleid en de naleving van de regelgeving in de betrokken school voldoen. Bij een dergelijk advies formuleert de onderwijsinspectie een aantal aanbevelingen om de vastgestelde onderwijskwaliteit te bestendigen of te optimaliseren. We gaan er dan van uit dat de veranderingscapaciteit en -bereidheid van de school groot genoeg zijn om de onderwijskwaliteit op peil te houden of te verhogen.

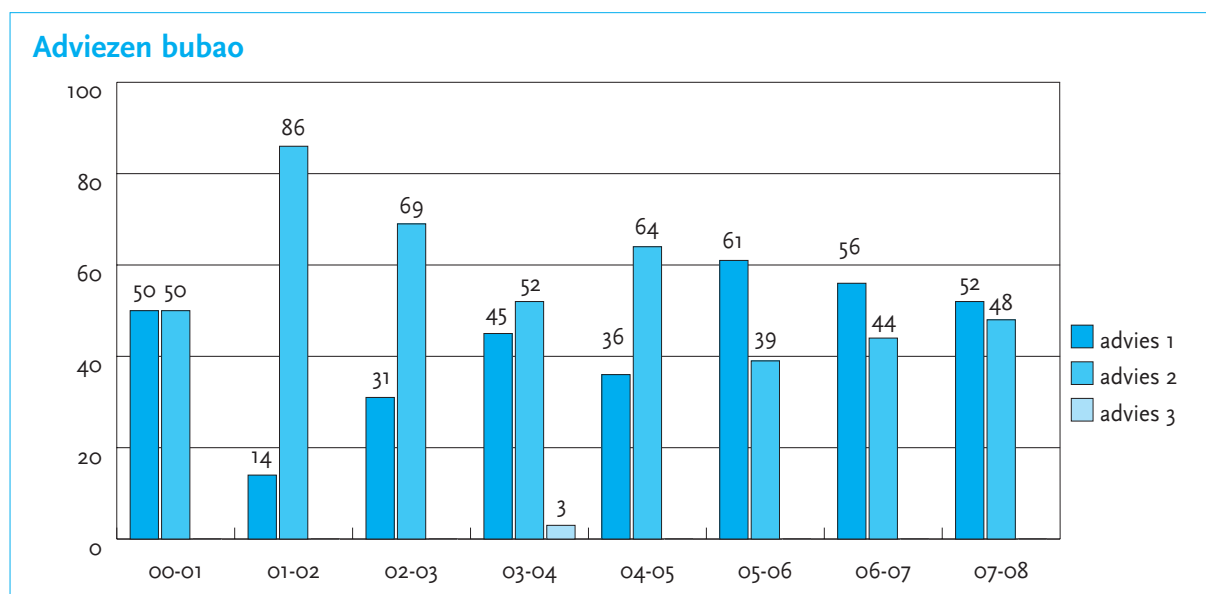
Bijna 35% van de doorlichtingen in het gewoon basisonderwijs en ongeveer de helft van de doorlichtingen in het buitengewoon basisonderwijs werden afgesloten met een advies '2'. Dat impliceert dat de school, binnen een afgesproken termijn, de vastgestelde tekorten moet wegwerken. Die tekorten kunnen liggen op het onderwijskundige gebied, op het gebied van het veiligheidsbeleid, op het domein van de naleving van de regelgeving, op het schoolfunctioneren of op een combinatie van meerdere van deze aspecten. Tekorten voor het schoolfunctioneren worden enkel geformuleerd indien ze duidelijk verband houden met onderwijskundige mankementen.

Tijdens deze tweede doorlichtingsronde kregen twee scholen een advies '3'. In beide gevallen heeft het paritair college in haar advies de vastgestelde tekorten bevestigd maar het ongunstige advies gewijzigd in een gunstig advies. De onderwijsinspectie heeft daar wel, in overleg met het schoolbestuur, telkens een stappenplan aan gekoppeld dat verder systematisch wordt opgevolgd.

Adviezen bao



In het gewoon basisonderwijs fluctueerde de toekenning van een gunstig advies tussen ruim 73% van de doorgelichte scholen in 2000-2001 en 2001-2002 en minder dan 60% van de doorlichtingen (in 2003-2004, 2004-2005 en in 2005-2006). Onder meer de geringe implementatie van leerplannen is alvast een aanwijzing voor de toenemende adviezen '2' in die drie opeenvolgende schooljaren.

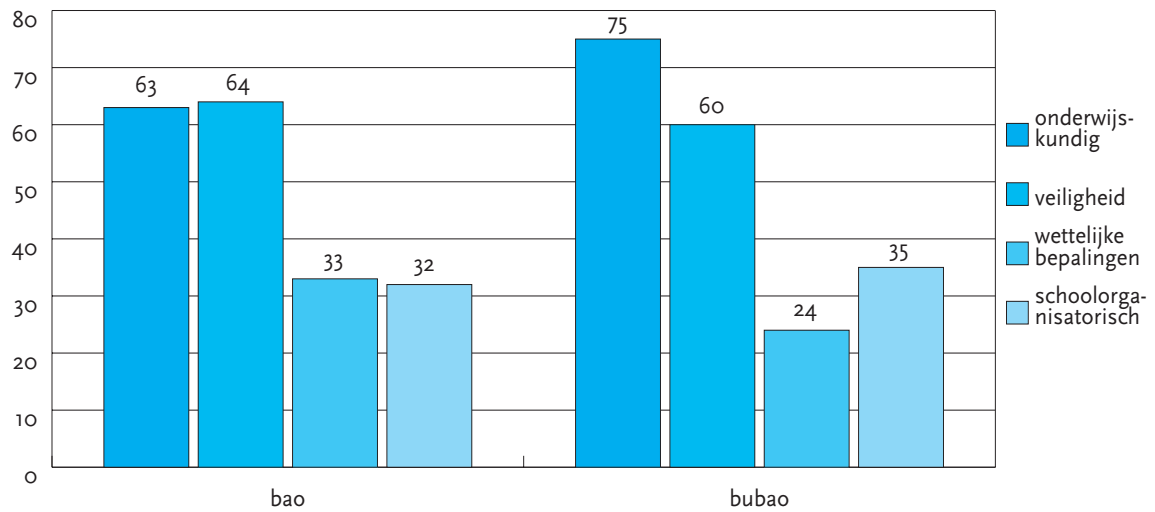


In het buitengewoon basisonderwijs varieert het aantal gunstige adviezen van slechts 14% van de doorlichtingen in 2001-2002 tot ruim 60% van de controles in 2005-2006. De globaal genomen stijging van deze adviezen kunnen we onder meer koppelen aan twee evoluties binnen het buitengewoon basisonderwijs. De implementatie van het bij decreet bepaalde proces van handelingsplanning kwam binnen een aantal scholen op kruissnelheid. Daarnaast geeft de geleidelijke invoering van de ontwikkelingsdoelen voor enkele types buitengewoon onderwijs in een aantal scholen een impuls om de werking doelgerichter aan te pakken. Afhankelijk van de jaarlijks doorgelichte scholen en types, krijgen we daardoor een sterkere schommeling in de uitgebrachte adviezen.

1.3 Motivering bij de adviezen

	bao	bubao	Totaal
Aantal schooldoorlichtingen met advies 2	761	93	854
Aantal scholen met tekorten in verband met			
onderwijskundige doelstelling(en)	483	70	553
aspecten van het veiligheidsbeleid	489	56	545
naleving wettelijke bepalingen	248	22	270
schoolorganisatorisch functioneren	240	33	273

Motivering advies 2



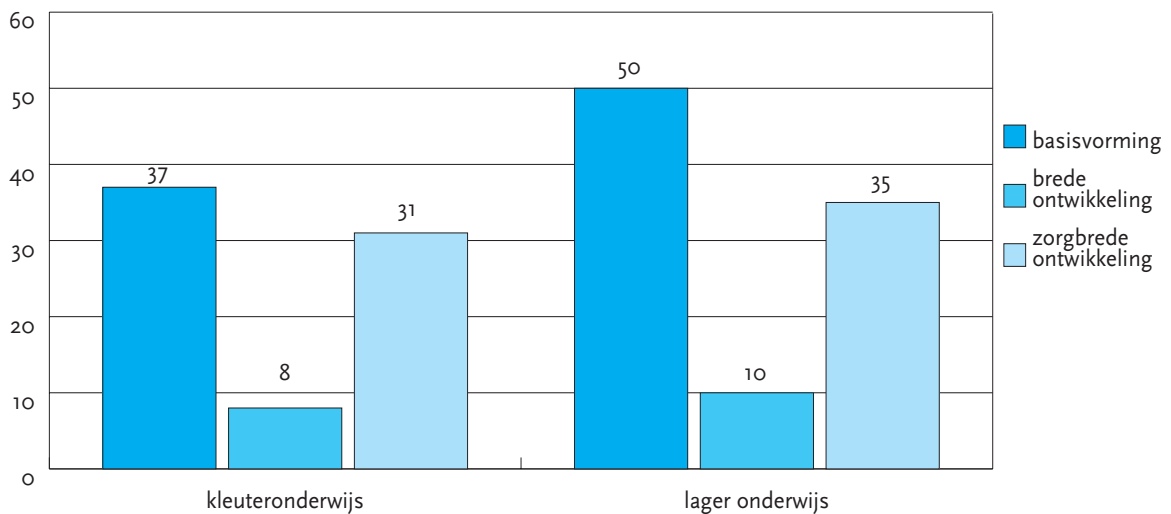
854 scholen – dit is ruim 35% van de doorgelichte scholen – kregen een advies gunstig beperkt in de tijd. Hierbij werden tekorten geformuleerd op het gebied van het onderwijskundig functioneren, het veiligheidsbeleid, de naleving van de wettelijke bepalingen, het schoolfunctioneren of voor een combinatie van meerdere van deze aspecten.

Bijna twee op de drie scholen met advies '2' vertonen tekorten voor het veiligheidsbeleid of het onderwijskundig functioneren. In het buitengewoon onderwijs loopt dit laatste zelfs op tot 75% van die scholen.

Bijna één op de drie scholen met een advies '2' heeft tekorten voor het schoolfunctioneren of voor het naleven van de wettelijke bepalingen. In het buitengewoon onderwijs is dat laatste tekort echter beperkt tot 24% van die scholen. Het opmaken van een handelingsplan voor één of meer leerlingen samen – de voornaamste wettelijke bepaling⁵ – is ook expliciet gerelateerd aan de onderwijskundige doelstelling 'een optimale en harmonische ontwikkeling en integratie nastreven'.

1.3.1 Tekorten voor het onderwijskundig functioneren

Aantal doorlichtingen



5 Art. 46 van het decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997.

63,5% van de scholen met advies '2' hebben onderwijskundige tekorten. Deze zijn te situeren zowel in het kleuter- als in het lager onderwijs of in beide niveaus tegelijk.

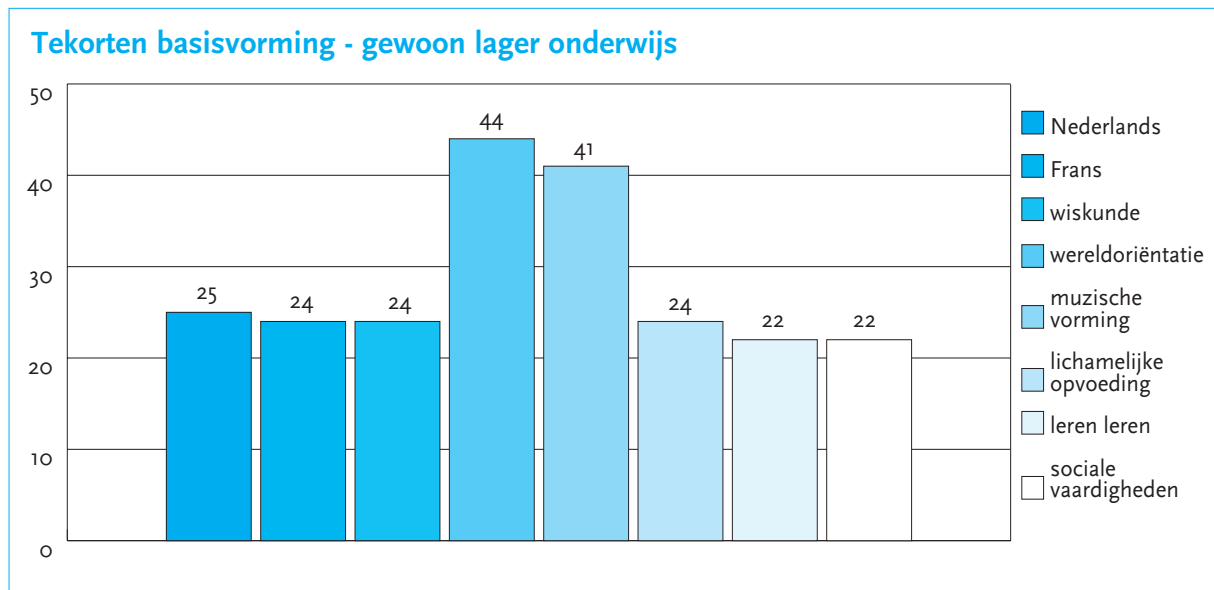
Het valt op dat we in de scholen met dit advies vooral tekorten vaststellen voor de doelstelling 'basisvorming als samenhangend geheel realiseren'. Dat is het geval in de helft van die scholen met lager onderwijs en in 37% van die scholen met kleuteronderwijs. Dat betekent dat deze schoolteams onvoldoende aandacht hebben voor het nastreven en realiseren van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in een continu opgebouwd leertraject.

Vooral in het niveau lager zijn die tekorten significant. Wellicht is de decretale inspanningsverplichting en verantwoordingsplicht hieraan niet vreemd. Zo zijn de leerplannen en de objectieve referentiekaders vooral bij wereldoriëntatie en muzische vorming veelal te weinig uitgangspunt en verifiëringskader. Het ontbreekt in die scholen dikwijls aan gradatie en continuïteit in het aanbod.

Van scholen wordt meer en meer verwacht dat zij kunnen aantonen in welke mate de leerplannen, de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen worden nagestreefd en gerealiseerd. Dat veronderstelt dat scholen kiezen voor een doordacht outputbeleid.

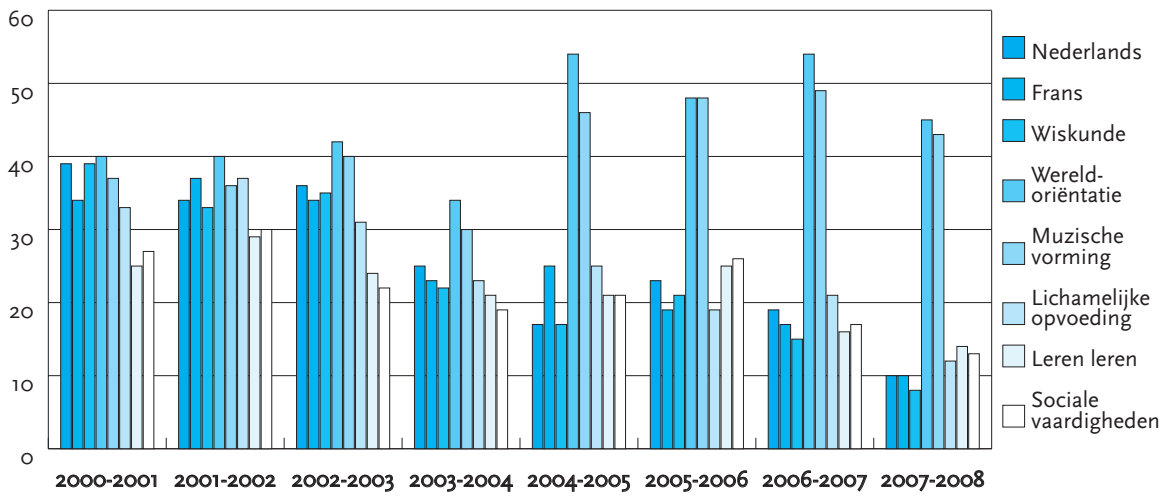
Onderwijskundige tekorten inzake de zorgbrede ontwikkeling – dit omvat de optimale afstemming van het aanbod op de specifieke noden van de kinderen en de zorgverbredende maatregelen – treffen we aan in ongeveer één derde van de scholen met advies '2'. Deze tekorten signaleren onder meer het ontbreken van een visie op zorgbeleid of van een coherente aanpak op het gebied van preventie en remediëring. Vooral de noodzakelijke eerstelijnszorg is in diverse scholen onvoldoende. In beide onderwijsniveaus is dat beeld vrij gelijklopend.

Ook voor de brede ontwikkeling krijgen we in het kleuter- en het lager onderwijs een soortgelijk beeld. Dit onderwijsdoel signaleert slechts tekorten in ongeveer één tiende van de scholen met advies '2' en scoort dus als onderwijsdoel kwalitatief het hoogst.



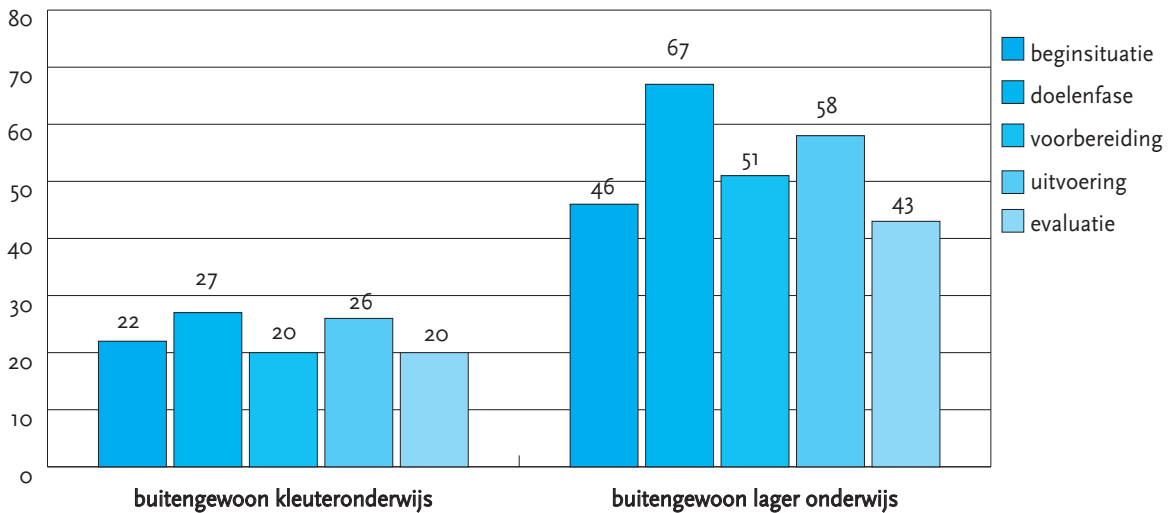
Ruim 40% van de scholen met advies '2' scoort onvoldoende voor de leergebieden wereldoriëntatie en/of muzische vorming. In één vijfde tot één vierde van de scholen met een advies '2' manifesteren zich tekorten voor een of meer van de andere leergebieden of leergebiedoverschrijdende eindtermen.

Evolutie tekorten basisvorming - gewoon lager onderwijs



Het valt op dat er aanvankelijk – na de introductie van nieuwe leerplannen – ongeveer 30 tot 40% van de scholen met een advies ‘2’ onvoldoende scoort voor een of meer leergebieden. Naargelang de implementatie van die referentiekaders toeneemt, vermindert het procentueel aantal scholen met onderwijskundige tekorten voor dat specifieke leergebied. Voor wereldoriëntatie en muzische vorming daarentegen is dat nog niet het geval. Integendeel, in bijna de helft van de scholen met advies ‘2’ zijn die leerplannen nog onvoldoende geïmplementeerd.

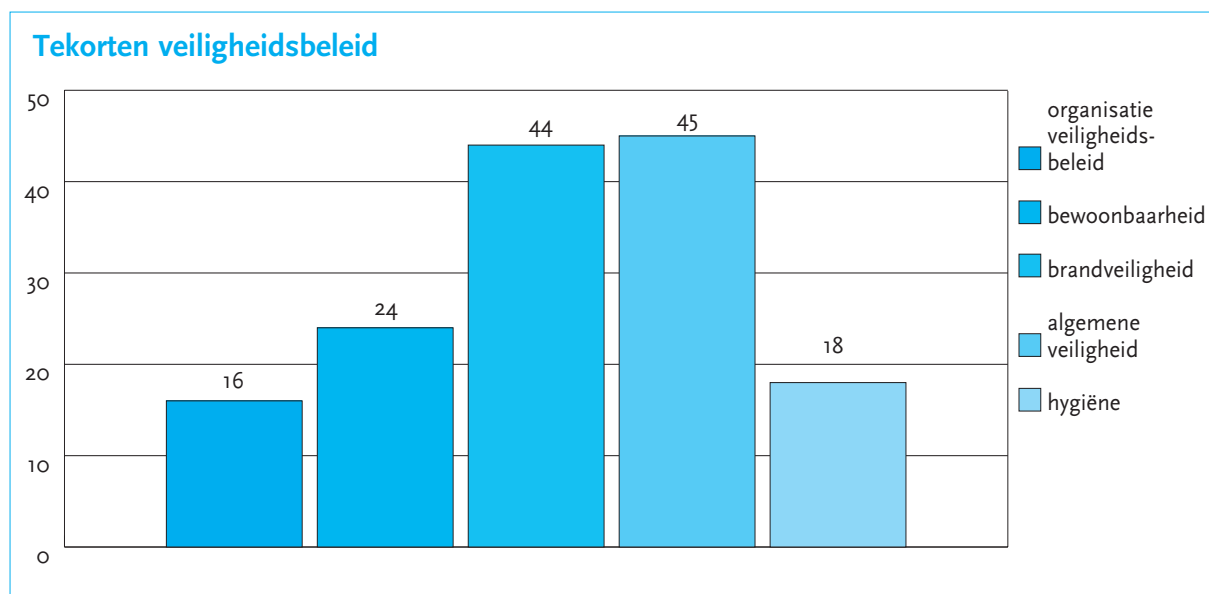
Onderwijskundige tekorten - bubao



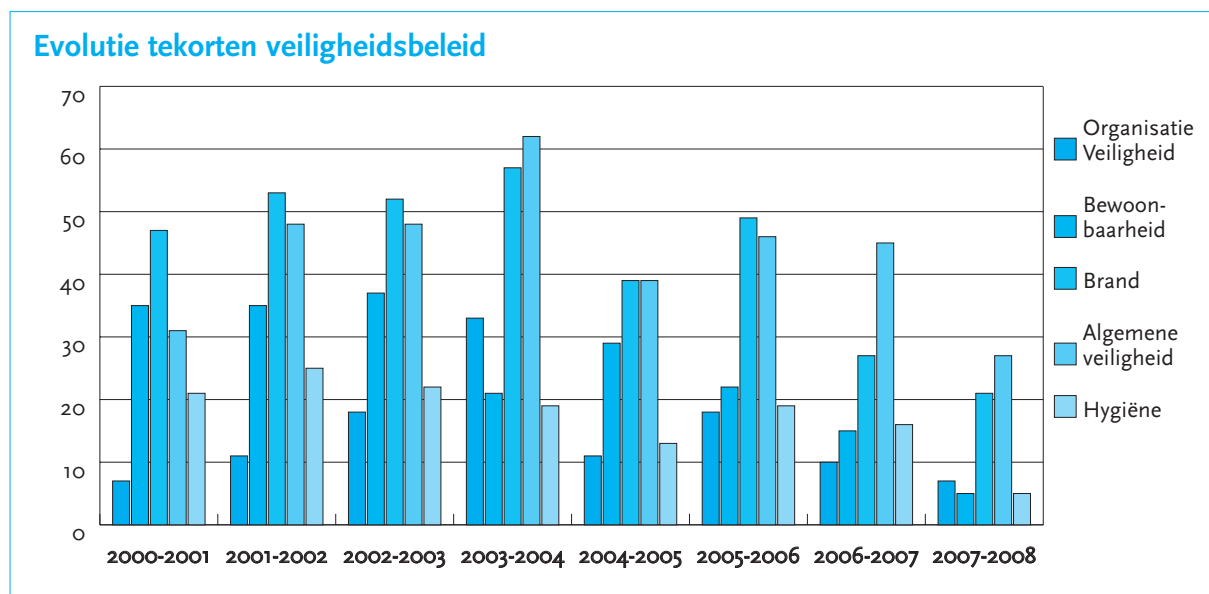
In het buitengewoon basisonderwijs betekent een tekort voor de onderwijskundige doelstelling een tekort voor het proces van handelingsplanning. In beide onderwijsniveaus liggen de onderwijskundige tekorten hoofdzakelijk op het gebied van de doelen- en de uitvoeringsfase en in tweede orde op de bepaling van de beginsituatie, de voorbereiding en de evaluatie van het pedagogisch-didactisch handelen. Zo scoren twee derde van de scholen buitengewoon lager onderwijs met advies ‘2’ zwak voor de doelenfase. Deze tekorten bemoeilijken een onderwijsleeraanbod op maat van het kind.

1.3.2 Tekorten voor het veiligheidsbeleid

Zowel in het gewoon als in het buitengewoon basisonderwijs hebben bijna twee derde van de scholen met een advies '2' tekorten op het gebied van het veiligheidsbeleid. Dat betekent dat in deze scholen inbreuken zijn vastgesteld voor aspecten van de organisatie van het veiligheids- en welzijnsbeleid, de bewoonbaarheid van de schoolinfrastructuur, de veiligheid van de leer- en werkomgeving⁶, hygiëne, gezondheid en milieuzorg.



In bijna de helft van de scholen met een advies '2' doen zich inbreuken voor rond brandveiligheid en de bijbehorende regelgeving of beschikt het schoolbestuur niet over de wettelijk voorziene keuringsattesten. Ongeveer één vijfde van de scholen met advies '2' krijgt een onvoldoende voor de organisatie van het veiligheidsbeleid, de hygiëne of de bewoonbaarheid.



⁶ In de grafieken opgesplitst in brandveiligheid en algemene veiligheid.

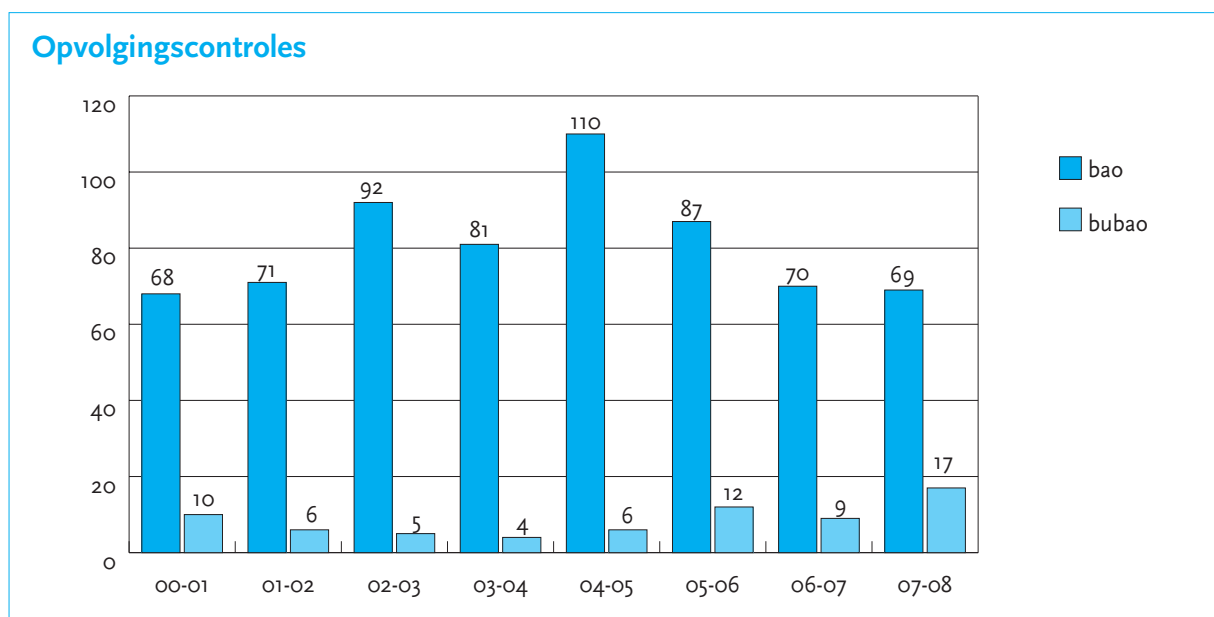
Het systematisch gebruik van de veiligheidsindex⁷ door schoolbesturen en door de onderwijsinspectie, resulteert in een meer effectieve aanpak van het veiligheidsbeleid. De vijf voorbije schooljaren is er een afname van het procentuele aantal scholen met tekorten inzake veiligheidsbeleid.

1.3.3 Tekorten voor de regelgeving

Bijna één van de drie scholen met een advies '2' heeft tekorten wegens de niet-correcte toepassing van de wettelijke bepalingen. Vooral de regelgeving omtrent het schoolwerkplan, het schoolreglement, de informatie voor de ouders bij een eerste inschrijving (decreet Basisonderwijs artikels 28, 37 en 47) en rond medezeggenschap vereist een meer prioritaire opvolging.

1.4 Opvolgingen na de doorlichting

1.4.1 Opvolgingscontroles na een advies 2



Tijdens de tweede doorlichtingsronde werden 717 opvolgingscontroles uitgevoerd naar aanleiding van een advies '2'. Alle opvolgingscontroles resulteerden in een gunstig advies.

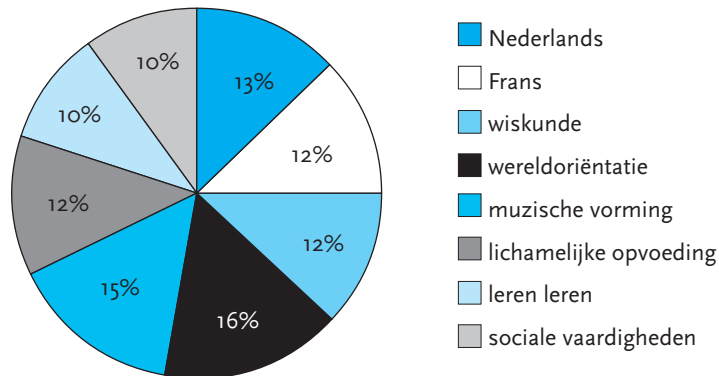
Doorgaans focust het intern leiderschap systematisch op de onderwijskundige tekorten om ze binnen de voorziene tijd weg te werken. Voor eventueel resterende mankementen zijn er meestal voldoende aanwijzingen dat het schoolteam op de goede weg is.

De schoolleiders maken handig gebruik van het instrument dat de onderwijsinspectie aanreikt om de tekorten inzake de naleving van de wettelijke bepalingen verder op te volgen en weg te werken.

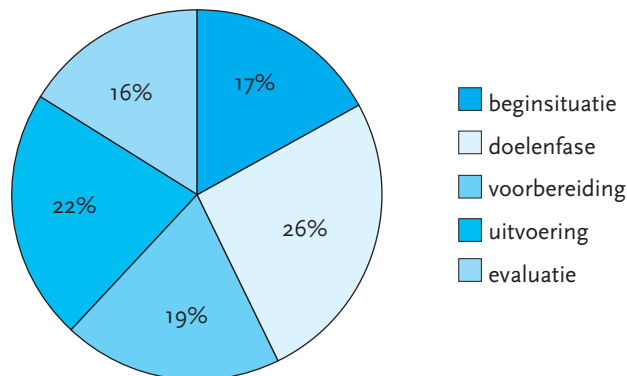
Vooral dankzij het systematisch gebruik van de veiligheidsindex doen de schoolbesturen de laatste jaren een bijzondere inspanning op het gebied van het veiligheidsbeleid. Ondanks verschillende beleidsmaatregelen blijven er problemen met de lopende bouwdoSSIERS. Daardoor moeten schoolbesturen geregeld noodoplossingen zoeken (zoals tijdelijke huisvesting of noodlokalen). Uiteraard blijven de betrokken schoolbesturen verantwoordelijk voor de veiligheid van de leerlingen en het personeel tijdens de periode nodig om de uitvoering van de lopende doSSIERS te realiseren.

⁷ De onderwijsinspectie gebruikt de controlelijst 'Veiligheid en welzijn op school – Dynamisch risicobeheersingsbeleid van scholen' sinds september 2002.

Weggewerkte tekorten basisvorming - lager onderwijs



Weggewerkte tekorten basisvorming - buitengewoon lager onderwijs



Het gewoon lager onderwijs heeft haar basisvorming vooral bijgestuurd op het gebied van wereldoriëntatie en muzische vorming. In tweede instantie lag het accent op Nederlands, Frans, wiskunde en lichamelijke opvoeding. Gezien de latere implementatie van de leergebiedoverschrijdende eindtermen⁸, was dit onderdeel slechts in mindere mate voorwerp van bijsturing.

Het buitengewoon onderwijs heeft werk gemaakt van haar proces van handelingsplanning door in eerste instantie te focussen op de doelen- en de uitvoeringsfase. Niettemin kregen eveneens de andere fasen van het proces van handelingsplanning de noodzakelijke aandacht.

1.4.2 Tussentijdse controles bij een advies 2

In principe krijgt de school een termijn van drie schooljaren om tekorten voor het onderwijskundig functioneren weg te werken. Voor tekorten in verband met aspecten van het veiligheidsbeleid of het naleven van andere wettelijke bepalingen kan de onderwijsinspectie oordelen dat de tekorten op een kortere termijn kunnen worden weggewerkt⁹.

Gemiddeld 75% van de opvolgingscontroles na een advies '2' bestaan uit twee of meer schoolbezoeken omdat aan de verschillende tekorten ook verschillende termijnen worden gekoppeld. De inspectie voert dan tussentijdse controles uit.

⁸ Deze bijdrage geeft geen informatie over de mate van implementatie van de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT omdat deze maatschappelijke verwachtingen pas onlangs werden geïnitieerd en geïntroduceerd.

⁹ Art. 11 van het BVR van 2 februari 1999 over de wijze waarop sommige bevoegdheden van de onderwijsinspectie worden uitgevoerd: "... de opvolgingscontrole mag ten vroegste plaats hebben 90 kalenderdagen na de datum waarop het verslag werd overgemaakt ...".

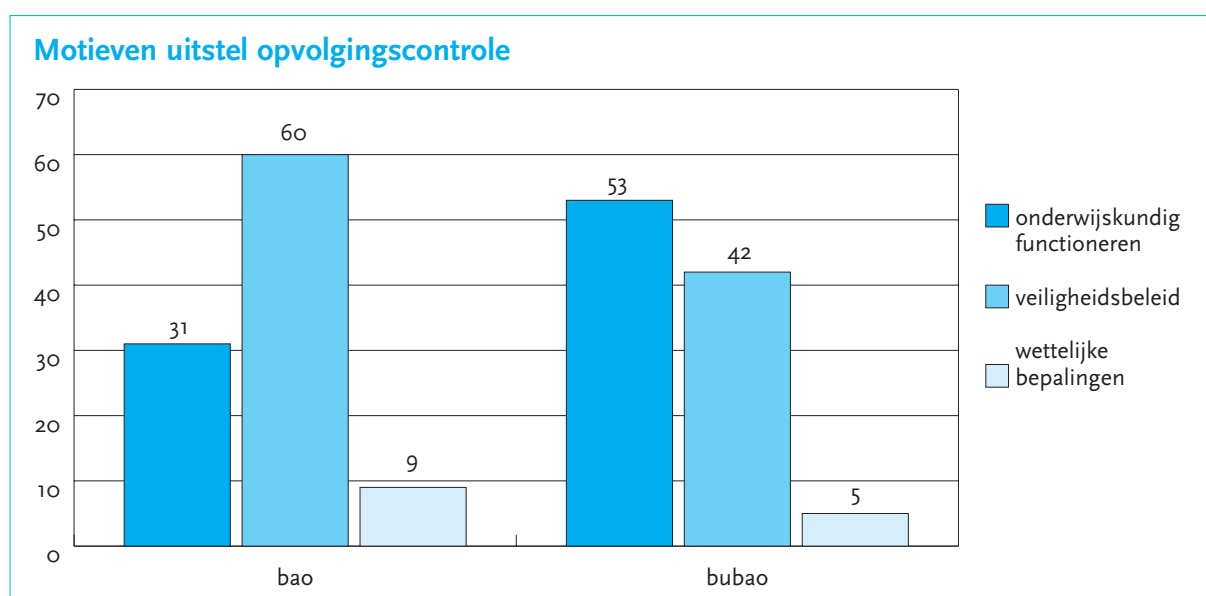
Sommige doorlichtingsverslagen vermelden dat naar aanleiding van deze tussentijdse controles (voor aspecten van het veiligheidsbeleid of het naleven van andere wettelijke bepalingen) ook gecontroleerd zal worden in welke mate de vermelde onderwijskundige tekorten op dat ogenblik al zijn weggewerkt.

Dit consequent(er) opvolgen van het ontwikkelingstraject van de school gebeurt vooral in scholen waar de onderwijskundige tekorten gerelateerd worden aan tekorten op het gebied van het onderwijsondersteunend beleid (beleidsvoerend vermogen).

De tussentijdse controles resulteren niet meteen in een nieuw advies. Dat volgt pas bij de laatste controle, na het afsluiten van de termijn vermeld bij het oorspronkelijke doorlichtingsadvies.

1.4.3 Gemotiveerd tegenvoorstel van termijn

Conform art. 12, §1 van het BVR over de wijze waarop sommige bevoegdheden van de onderwijsinspectie worden uitgevoerd, hebben 64 schoolbesturen van het gewoon onderwijs en 9 van het buitengewoon onderwijs een gemotiveerd tegenvoorstel van termijn geformuleerd. Daardoor kregen zij een schooljaar langer de tijd om de vastgestelde tekorten weg te werken.



Schoolbesturen kunnen niet-weggewerkte tekorten als motivering aanvoeren om een uitstel van opvolgingscontrole te verkrijgen. Zo maakten tekorten inzake veiligheidsbeleid, onderwijskundig functioneren en naleving van de wettelijke bepalingen respectievelijk 60%, 31% en 9% uit van de motieven van de schoolbesturen van het gewoon basisonderwijs. Oorzaak van het vrij hoge percentage van het veiligheidsbeleid is de soms moeizame afhandeling van lopende bouw- of renovatiedossiers.

In het buitengewoon onderwijs noodzaken vooral de niet-weggewerkte onderwijskundige tekorten tot de vraag om uitstel. Dit bevestigt nogmaals de moeizame implementatie van het proces van handelingsplanning.

1.4.4 Voortgangsbezoeken: opvolgingsbezoeken na een gunstig advies

Schooljaar van de doorlichting (of opvolgingscontrole) met een gunstig advies	01-02	02-03	03-04	04-05
Schooljaar van het voortgangsbezoek	04-05	05-06	06-07	07-08
Aantal voortgangsbezoeken bao	1034			
Aantal voortgangsbezoeken bubao	51			

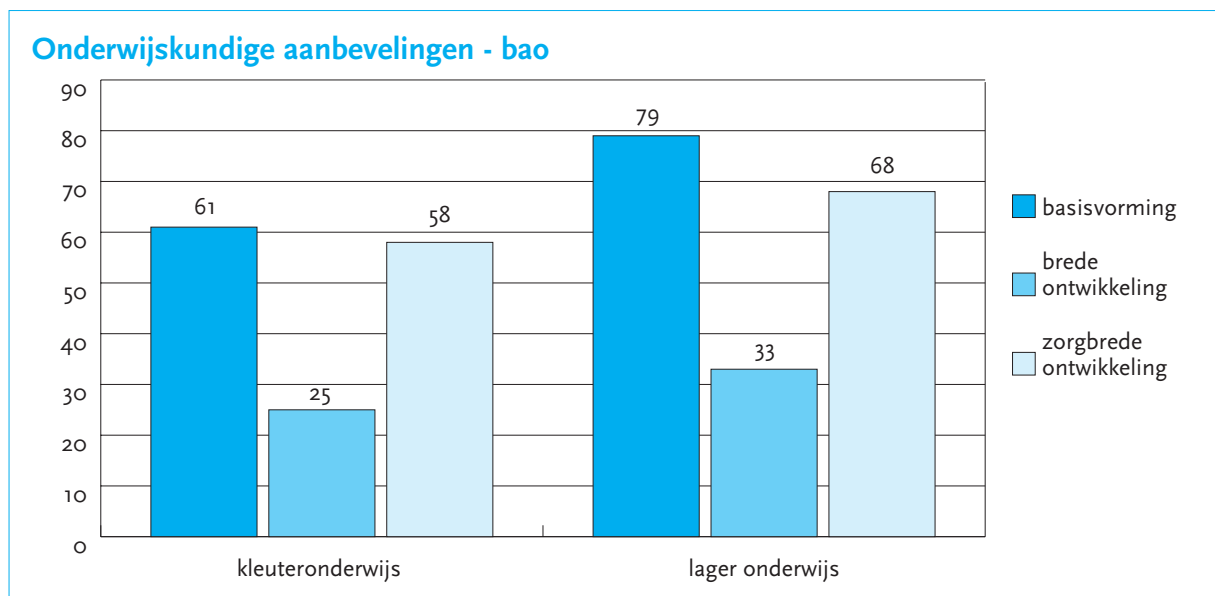
De onderwijsinspectie bewaakt de onderwijskwaliteit binnen een cyclisch proces van controle en opvolging. Binnen die opvolging kadert het voortgangsbezoek. Dat bezoek van één dag vindt plaats in het derde schooljaar na de schooldoorlichting of na een opvolgingscontrole met een gunstig advies voor het onderwijskundig en schoolorganisatorisch functioneren.

Deze voortgangsbezoeken leiden niet tot een advies en zijn dus niet sanctionerend. Zij beogen onder meer:

- scholen te benaderen vanuit een ontwikkelingsperspectief
- informatie in te winnen over de schooleigen prioriteiten, met respect voor de autonomie van de scholen
- scholen te stimuleren, maar ook waakzaam en bekommerd het schooleigen traject op te volgen met het oog op kwaliteitsverbetering.

1.5 Aanbevelingen bij een advies 1

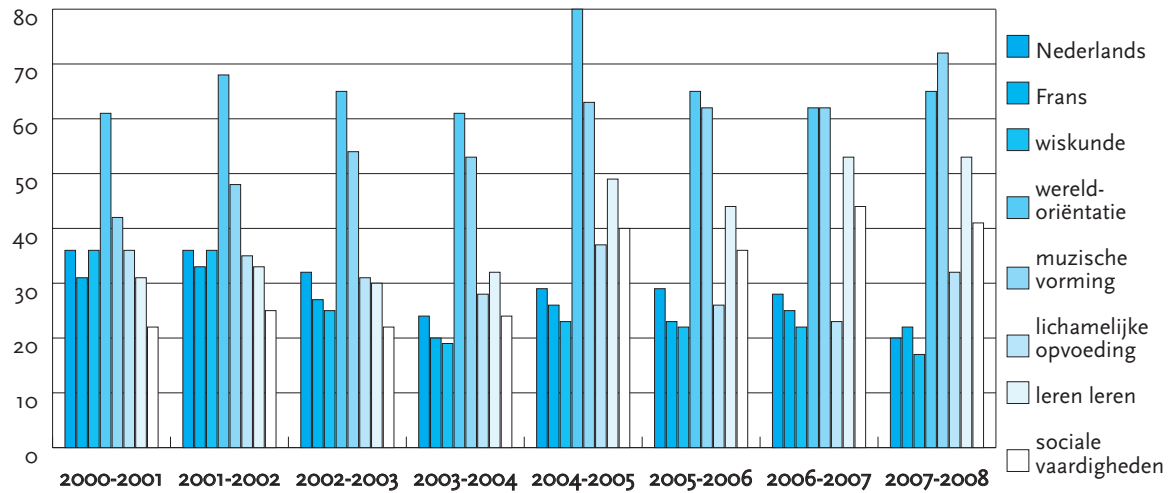
1.5.1 Aanbevelingen voor het onderwijskundig functioneren



Met het oog op de optimalisering van de schoolwerking en de ondersteuning van de schoolteams, formuleert de onderwijsinspectie voor scholen met voldoende onderwijskwaliteit vrijblijvende aanbevelingen. De inspecteurs bevestigen het team in zijn ontwikkelingstraject en bieden aanvullend kansen om onder meer het schoolspecifieke prioriteitenplan te realiseren.

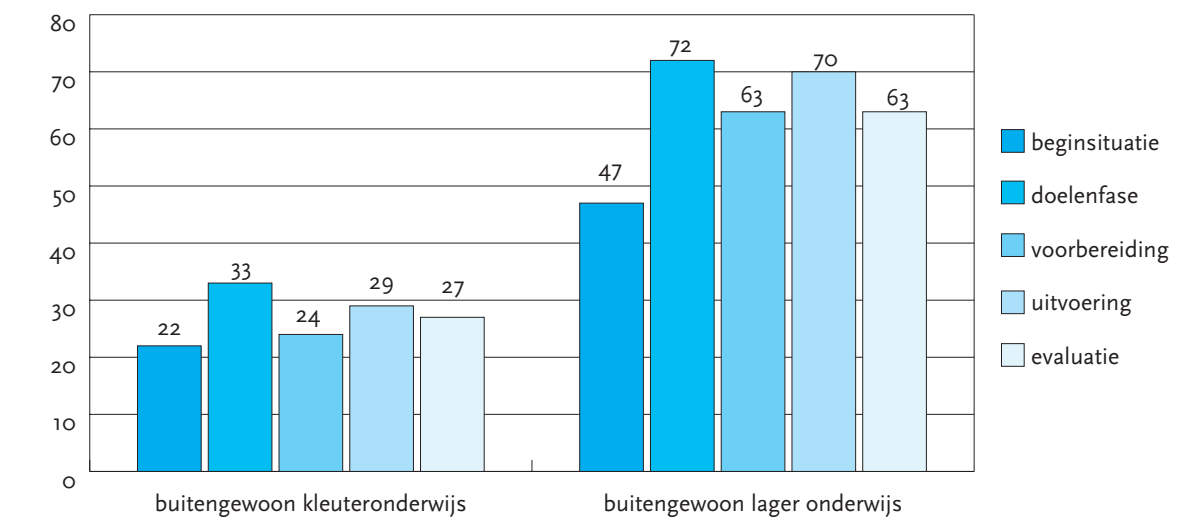
Bij de aanbevelingen voor het onderwijskundig functioneren krijgt de basisvorming de meeste aandacht: ruim drie vijfde van die kleuterscholen en bijna vier vijfde van die lagerschoolteams kregen hiervoor aanbevelingen. In ongeveer twee derde van die scholen was dit het geval voor zorgbrede ontwikkeling.

Evolutie aanbevelingen basisvorming - bao



Ondanks een gunstig advies blijkt, net zoals bij het beeld van de tekorten voor basisvorming, dat in de meeste scholen de implementatie van de leerplannen nog niet is afgerond. In meer dan de helft van die scholen (64% en 56%) werden aanbevelingen geformuleerd voor wereldoriëntatie en muzische vorming. Het valt ook op dat de schoolteams door de jaren heen meer doelgericht kunnen werken aan de implementatie van de leergebiedoverschrijdende eindtermen¹⁰.

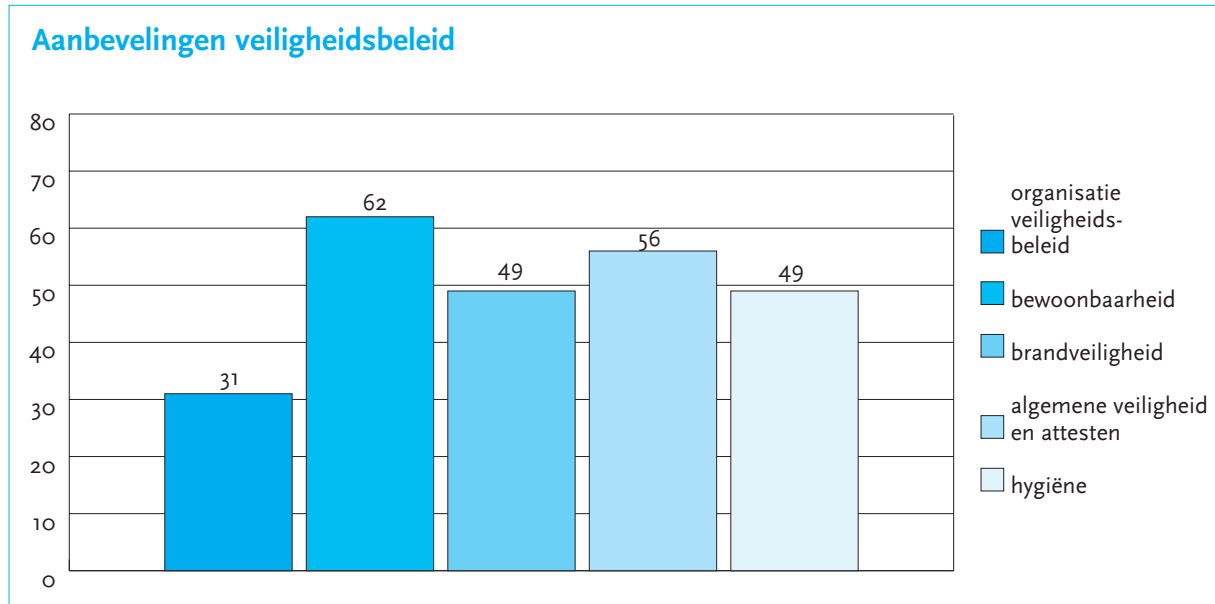
Onderwijskundige aanbevelingen - bubao



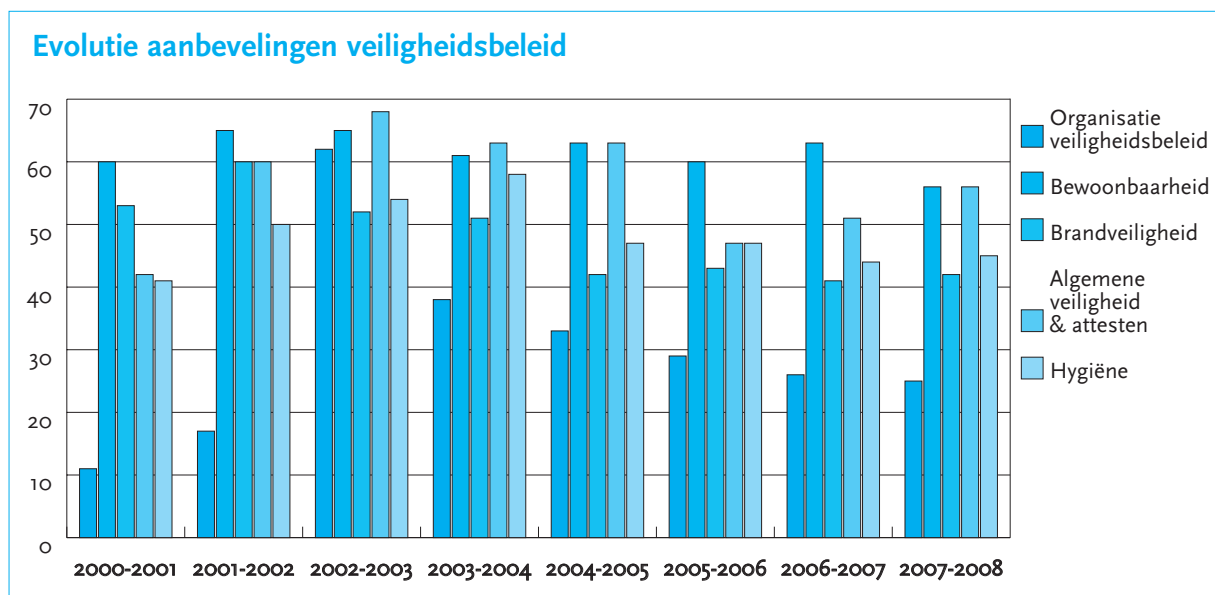
In ongeveer twee derde van de buitengewone basisscholen met een advies '1' formuleert de onderwijsinspectie aanbevelingen om de schoolteams verder te stimuleren en het proces van handelingsplanning te verbeteren. De doelen- en de uitvoeringsfase staan het meest in de schijnwerpers. Binnen het proces van handelingsplanning zijn deze fasen immers de noodzakelijke hefboomen om het cyclische gebeuren blijvend te activeren. Uiteraard liggen de scores van de diverse fasen van dat cyclische proces dicht bij elkaar.

¹⁰ Deze bijdrage geeft geen informatie over de mate van implementatie van de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT omdat deze maatschappelijke verwachtingen pas onlangs werden geïnitieerd of geïntroduceerd.

1.5.2 Aanbevelingen voor het veiligheidsbeleid



Tijdens de tweede doorlichtingsronde formuleerde de onderwijsinspectie in scholen met een gunstig advies ook systematisch aanbevelingen om het veiligheidsbeleid te optimaliseren. Ruim de helft van die scholen kan nog werk maken van de bewoonbaarheid en de algemene veiligheid en in ongeveer de helft van de instellingen kunnen de brandveiligheid en de hygiëne worden verbeterd. In slechts 30% van de scholen met advies '1' werden nog aanbevelingen geformuleerd rond de organisatie van het veiligheidsbeleid.



1.6 Aanbevelingen

1.6.1 Aan de lokale besturen

Gewoon basisonderwijs

- De leerplannen, de decretale ontwikkelingsdoelen en de eindtermen gebruiken als uitgangspunt en leidraad voor het nastreven, realiseren en het systematisch bewaken van de basiscompetenties. Besteed hierbij ook aandacht aan de ontwikkelingsdoelen en eindtermen en de bijbehorende leerplannen van wereldoriëntatie en muzische vorming. Maak een schoolplanning op om de nieuwe leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT te implementeren.

- De onderwijsleersituatie beter afstemmen op de pedagogisch-didactische beginsituatie van elk kind. De zorgverbredende draagkracht verhogen en een optimale afstemming realiseren tussen alle betrokkenen bij het proces van hulpverlening.
- Met het oog op integrale kwaliteitszorg samen met het team bouwen aan een schoolspecifiek outputbeleid. Gebruik hierbij valabele en betrouwbare gegevens – zowel op school-, groeps- als kindniveau – om de effecten van het onderwijs cyclisch te kunnen meten, analyseren, borgen of bijsturen. Doe dat met inachtneming van het pedagogisch project, de gekozen leerplannen en de maatschappelijke verwachtingen.
- Aan een professionele leergemeenschap bouwen die op basis van het outputbeleid de juiste keuzes maakt voor schooleigen prioriteiten met het oog op meer kwaliteitsvol onderwijs.

Buitengewoon basisonderwijs

- In alle fasen van het proces van handelingsplanning aandacht schenken aan alle (haalbare) leergebieden en -domeinen.
- In overleg een evenwichtige doelenselectie maken uit de decretaal vastgelegde ontwikkelingsdoelen.
- Tot een functionele voorbereiding van de activiteiten komen door onder meer aandacht te hebben voor:
 - een selectie van haalbare kortetermijndoelen
 - de nodige tussenstappen bij de aansluitende leerinhouden
 - het hanteren van een eenduidige terminologie
 - het op elkaar afstemmen van de gebruikte documenten.

Onderwijsondersteunend beleid

- Alle teamleden betrekken bij het vernieuwingsbeleid van de school door gezamenlijk kleinschalige projecten op te zetten en vanuit deze teambetrokken succeservaringen te werken aan vernieuwingsinitiatieven op middellange en lange termijn.

1.6.2 Aan het beleid

- De onderwijsbegeleidingsdiensten en schoolbesturen aanzetten om aan het onderwijsveld systematisch de functie van de decretale ontwikkelingsdoelen en eindtermen en van de leerplannen te blijven expliciteren als referentiekader voor de realisering van de maatschappelijke opdracht en van kwalitatief hoogstaand onderwijs.
- De scholen aanmoedigen om school- en netoverstijgend samen te werken op het gebied van onderwijsvernieuwing. Steun vooral de begeleidingsprojecten met een interactieve benadering: leren van en met elkaar, collegiale ondersteuning, hospiteren, enzovoort.
- De verwachtingen en eisen van de overheid inzake kwaliteitsonderwijs en de algemeen aanvaarde principes daaromtrent duidelijk en via diverse kanalen naar alle participanten communiceren.
- De scholen sensibiliseren voor een cyclisch proces van kwaliteitszorg (plannen, uitvoeren, evalueren, borgen en bijsturen) en stimuleren om het beleidsvoerend vermogen van het schoolteam te versterken met het oog op een kwaliteitsvolle schoolontwikkeling en de groei naar een professionele leergemeenschap.
- Erop toezien dat de continuering van extra lestijden voor specifieke verantwoordelijkheden en deskundigheden het professioneel draagvlak en het beleidsvoerend vermogen van de school vergroot.

2. Secundair onderwijs

2.1 Aantal schooldoorlichtingen

	Gewoon voltijds onderwijs	Deeltijds beroepsonderwijs	Buitengewoon secundair onderwijs	Totaal
Gemeenschapsonderwijs	201	15	16	232
Officieel onderwijs	58	7	16	81
Vrij onderwijs	552	22	64	638
Totaal	811	44	96	951

2.2 Uitgebrachte adviezen

	Gewoon voltijds onderwijs	Deeltijds beroepsonderwijs	Buitengewoon secundair onderwijs	Totaal
Advies 1	194	11	25	230
Advies 2	617	33	71	721
Advies 3	0	0	0	0
Totaal	811	44	96	951

2.3 Motivering bij de adviezen

Eén school op vier kreeg na de doorlichting een onvoorwaardelijk gunstig advies. De overige 75% kreeg, op enkele uitzonderingen na, ook een gunstig advies maar dan beperkt in de tijd en gebonden aan één of meer voorwaarden. Het beeld is dus gunstig, zeker als men er rekening mee houdt dat maatschappelijke veranderingen en nieuwe beleidsmaatregelen het onderwijs voortdurend met nieuwe verwachtingen confronteren.

De redenen waarom een school een advies '2' krijgt, kan men in vier grote rubrieken onderbrengen: inbreuken op de regelgeving, leemtes in het geboden studiepeil, het niet nakomen van de inspanningsverplichting inzake de vakoverschrijdende eindtermen (VOET) of ontwikkelingsdoelen (VOOD) en overtredingen op het gebied van veiligheid en hygiëne.

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de adviezen 2 met, per rubriek, het aantal betrokken scholen.

	Regelgeving	Studiepeil	VOET VOOD	Veiligheid
Gewoon voltijds onderwijs	190	472	49	337
Deeltijds beroepsonderwijs	15	25	0	23
Buitengewoon onderwijs	17	46	nvt*	37

*nvt = niet van toepassing

Leemtes in het studiepeil liggen het vaakst aan de basis van een advies '2'. Procentueel betreft het 58,2% (gewoon voltijds onderwijs), 56,8% (deeltijds onderwijs) en 47,8% (buitengewoon onderwijs) van de scholen. Dit resultaat moet in verband gebracht worden met de maatschappelijke minimumverwachtingen die via de eindtermen een wettelijk statuut krijgen. In de loop van de voorbije doorlichtingscyclus stemde het Vlaams Parlement de eindtermen voor de basisvorming van de tweede en de derde graad. Ook voor het specifiek gedeelte van de studierichtingen van het aso werden specifieke eindtermen goedgekeurd. De huidige leerplan-

nen, waarin de eindtermen herkenbaar moeten opgenomen zijn, leggen de nadruk op te verwerven competenties. Ook in de opleidingen in het deeltijds en in het buitengewoon onderwijs ligt het accent nadrukkelijk op competentieverwerving. Het bijbrengen van kennis in combinatie met vaardigheden en attitudes vergt een mentaliteitsverandering en een groot aanpassingsvermogen van de scholen en hun leraren.

In de loop van de tweede ronde kregen ook de vakoverschrijdende eindtermen (VOET) van de eerste graad een verlengstuk in de tweede en de derde graad. Tot voor kort was er nog een gedoogperiode van kracht voor deze eindtermen. Of en in welke mate vakoverschrijdende eindtermen na de eerste graad worden nagestreefd, blijkt wel uit de doorlichtingsverslagen zelf. Wegens de gedoogperiode valt dit echter niet af te leiden uit de adviezen. Dit zal dus pas duidelijk worden in de loop van de volgende doorlichtingsronde.

2.3.1 Het studiepeil in het voltijds gewoon secundair onderwijs

2.3.1.1 De vakken van de basisvorming

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de vakken van de basisvorming. Enige nuancering is hier geboden. De gegevens betreffen niet altijd louter de basisvorming. Tijdens de tweede ronde werd gerapporteerd vanuit het 'vak', ongeacht zijn plaats in het curriculum. Hierdoor was het niet altijd mogelijk de basisvorming en het specifiek gedeelte van een opleiding volledig uit elkaar te houden. In het overzicht wordt de verhouding van het aantal adviezen '2' tot het aantal keren dat het vak werd doorgelicht, uitgedrukt in een percentage.

Vak	Aantal dl	Aantal advies 2	%
Aardrijkskunde	192	35	18,23
Geschiedenis	244	46	18,85
Biologie	254	28	11,02
Chemie	163	27	16,56
Fysica	213	44	20,66
Natuurwetenschappen	207	31	14,98
Wiskunde	451	65	14,41
Engels	425	70	16,47
Frans	206	46	22,23
Nederlands	541	104	19,22
LO	176	76	43,18
MAVO	84	8	9,52
MO	87	40	45,98
PO	66	15	22,73
PAV	168	52	30,95
TO	126	40	31,75
Totaal/Gemiddeld	3603	727	20,18

De frequentie waarmee elk vak van de basisvorming werd doorgelicht, is afhankelijk van het aantal deskundigen waarover de onderwijsinspectie per vak beschikt.

Gemiddeld gaf één vakdoorlichting op vijf aanleiding tot een advies '2'. Er zijn echter belangrijke schommelingen tussen de vakken onderling, van nauwelijks 10% voor maatschappelijke vorming tot net geen 46% voor muzikale opvoeding. De mate waarin scholen erin slagen voor elke leerling voor elk vak een kwalitatief hoogstaande basisvorming te garanderen, kan dus verschillen.

Met uitzondering van fysica presteert de wiskundig-wetenschappelijke component veeleer goed. Het onderzoekend leren en het leren onderzoeken krijgen de nodige aandacht in de wetenschappen. Tijdens de eerste ronde waren er meer voorbehouden omdat scholen niet de nodige infrastructuur hadden om leerlingenproeven te organiseren. Tijdens de tweede ronde is gebleken dat de leerlingen wel degelijk hun proeven kunnen uitvoeren zoals de leerplannen het voorschrijven. Fysica leunt soms te nadrukkelijk aan bij wiskunde, waardoor het proefondervindelijke karakter verloren gaat. Hier worden dus niet steeds de nodige leerlingenproeven georganiseerd.

De prestaties van de talige component lopen nogal uiteen. Engels slaagt er het beste in om de eindtermen, die communicatief georiënteerd zijn, te realiseren. Frans en Nederlands hinken achterop. Vaak krijgt kennis (zoals lexicon, grammatica, spelling en taalbeschouwing) nog duidelijk meer aandacht dan taalvaardigheid in al haar facetten (luisteren, lezen, spreken en schrijven). Ook het aanleren van strategieën om teksten te ontsluiten en functionele schrijfvaardigheid kan beter.

Project algemene vakken (PAV) is een relatief jong vak dat bovendien nog niet overal is ingevoerd. Het neemt de uitdaging aan om in de B-stroom van de eerste graad en in het bso wiskunde, Nederlands, maatschappelijke vorming en organisatiebekwaamheid te integreren. Zeker de verwerving van organisatiebekwaamheid vraagt de toepassing van aangepaste werkvormen. Een procesgerichte evaluatie moet de vorderingen in kaart brengen. Hiervoor zijn heel wat leermiddelen nodig. De schitterende voorbeelden in vele scholen tonen hoe het kan, maar één school op drie voldoet niet aan de leerplaneisen.

Opvallend is dat alle opvoedingsvakken (zoals lichamelijke, muzikale, plastische en technologische opvoeding) tot de groep behoren met het hoogste percentage aan voorbehouden. Zoiets moet zeker tot nadenken stemmen. Het zijn stuk voor stuk vakken waarin men aandacht moet hebben voor creativiteit, vaardigheden en attitudes.

Het aandeel van muzikale en plastische opvoeding in de basisvorming is in de loop van de laatste decennia sterk gedaald. Dit wijst op een verlaagde maatschappelijke aandacht voor de zachte waarden. Door het minimale aanbod per school staat de leraar muzikale of plastische opvoeding er meestal alleen voor. Hij of zij moet bovendien meestal in twee of meer scholen werken om aan een voltijdse betrekking te geraken. De basisuitrusting en een vaklokaal zijn niet altijd voorhanden hoewel het leerplan dat voorschrijft. Zo ontstaan slechte randvoorwaarden om een goede leerplanrealisatie te garanderen. De resultaten sluiten aan bij de bevindingen van het rapport van professor Anne Bamford¹¹ over kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen. Zij concludeerde dat er in het leerplichtonderwijs te weinig aan kwalitatief hoogstaande kunst- en cultuureducatie gedaan wordt.

Lichamelijke opvoeding voldoet vaak niet. Er is een infrastructureel probleem in een aantal scholen. Enerzijds is er geen sportuitrusting of is ze totaal verouderd, anderzijds ontstaan er problemen wanneer scholen een beroep doen op externe sportinfrastructuur zonder de aangepaste organisatorische maatregelen te nemen. Er gaat dan zoveel kostbare tijd verloren dat de leerplanrealisatie in het gedrang komt. Het niet realiseren van de eindtermen en de leerplandoelen is eveneens een belangrijke verklaring voor het aantal voorbehouden. Het gaat dan vooral om de bewegingsgebieden zwemmen, contact en verdediging en expressie. De onevenwichtige spreiding van de tijd over de verschillende leerplancomponenten heeft tot gevolg dat sommige te vaak en andere dan weer nauwelijks aan bod komen. Daarnaast krijgen planning en realisatie van persoonsgebonden doelen, zoals zelfconcept en sociale vaardigheden geen of slechts impliciet en onbewust aandacht.

Voor technologische opvoeding is het beeld ongelijk. Bso- en tso-scholen doen het voor technologische opvoeding doorgaans vrij goed. Die scholen beschikken over praktijkleraren die leerlingen probleemoplossend leren werken in een werkplaatsklas. In de A-stroom overweegt meestal een te theoretische en kennisgerichte aanpak met een invulboek als leidraad. De leerlingen leren er veeleer over technologie. Om hieraan iets te doen lanceerde de overheid in 2004 het project TOS21. Het project dat in 2008 ten einde liep, wil technologie, techniek en wetenschappen in het onderwijs een referentiekader en degelijke inhouden bezorgen.

¹¹ A. Bamford, *Kwaliteit en consistentie. Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen*, september 2007.

2.3.1.2 *Het specifiek gedeelte*

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de meest doorgelichte bso- en tso-studierichtingen. Het specifiek gedeelte van het aso laten we hier buiten beschouwing omdat de afdwingbaarheid van de gestemde specifieke eindtermen pas in 2006-2007 is ingegaan. Dit heeft wel tot gevolg dat de componenten economie, humane wetenschappen, Grieks, Latijn, sport, wetenschappen en wiskunde niet in het volgende overzicht zijn opgenomen. In het overzicht wordt de verhouding van het aantal adviezen '2' tot het aantal keren dat het specifiek gedeelte van de studierichting, de basisoptie of het beroepenveld¹² werd doorgelicht, uitgedrukt in een percentage.

Basisoptie, beroepenveld of studierichting	Aantal dl	Aantal advies 2	%
Verzorging-voeding	113	42	37,17
Industriële wetenschappen	106	39	36,79
Kantoor	106	34	32,08
Sociale en technische wetenschappen	99	41	41,41
Elektromechanica	97	52	53,61
Verzorging	95	24	25,26
Boekhouden-informatica	92	26	28,26
Sociale en technische vorming	85	28	32,94
Houtbewerking	83	21	25,30
Hout	82	22	26,83
Kantoor en verkoop – Verzorging-voeding	80	27	33,75
Mechanica-elektriciteit	79	29	36,71
Mechanische technieken	77	36	46,75
Metaal	74	27	36,49
Handel-talen	71	19	26,76
Secretariaat-talen	69	29	42,03
Elektrotechnieken	68	33	48,53
Kantooradministratie en gegevensbeheer	68	16	23,53
Mechanische vormgevingstechnieken	68	29	42,65
Techniek-wetenschappen	66	20	30,30
Elektrische installaties	58	22	37,93
Kantoor en verkoop	57	16	28,07
Nijverheid	55	18	32,73
Lassen-constructie	52	16	30,77
Studiegebied Personenzorg	52	12	23,08
Thuis- en bejaardenzorg/zorgkundige	52	13	25,00
Kinderzorg	50	15	30,00
Werktuigmachines	50	23	46,00

Alle studierichtingen, ongeacht het studiegebied waartoe ze behoren, kenden een belangrijke inhoudelijke evolutie. Alle leerplannen doorbreken de gescheiden, veeleer vakgerichte aanpak ten voordele van een geïntegreerde aanpak. Overleg over organisatie en planning binnen een teamgerichte benadering is cruciaal voor de leerplanrealisatie. De betrokken leraren pasten zich eerst langzaam, maar de laatste jaren versneld aan deze evolutie aan.

¹² Een 'basisoptie' bevat het specifiek gedeelte van het tweede jaar van de eerste graad in de A-stroom, een 'beroepenveld' bevat het specifiek gedeelte van het tweede jaar van de eerste graad in de B-stroom.

De industriële studierichtingen evolueren gunstig. Vanaf de eerste doorlichtingsronde (1992-2000) stelde zich een belangrijk materieel probleem. Bijna alle scholen hadden overwegend verouderde en bovendien vaak niet beveiligde machines. Het geldt om nieuwe machines te kopen, ontbrak terwijl investeren in het beveiligen van verouderde machines in vraag werd gesteld. Gelukkig kwam het beleid ter hulp, onder andere op basis van de inspectieverslagen en -adviezen. De laatste vier schooljaren kregen de scholen bijkomende kredieten om het machinepark te vernieuwen. Dat biedt de scholen de kans om innoverende technieken toe te passen. Tegelijk kunnen ze zich een moderner en dus aantrekkelijker imago aanmeten, wat belangrijk is omdat er een tekort is aan bekwame technici. Het is echter de vraag of de tijd al gekomen is om deze inspanning af te breken, zeker nu de technologie alsmaar voortholt.

Het handelsonderwijs toont aan dat competentieontwikkelen niet alleen afhankelijk is van de nascholingsgraad van de leraren, maar ook van de beschikbare uitrusting. Het ontbreken van die uitrusting belet de softwarematige verwerking van de documentenstroom, zoals die later ook effectief gebeurt. Inhoudelijk ontbreekt ook nog vaak een geïntegreerde aanpak met aandacht voor het ontwikkelen van vaardigheden, onder andere via projectwerking. Toch komt de ICT-ondersteuning op gang en zijn er steeds meer sporen van vakendoorbekend werken. De evaluatie is zeker voor verbetering vatbaar. Ze is meestal nog éézijdig cognitief gericht. Men maakt ook te weinig gebruik van aangeleerde ICT-toepassingen bij de evaluatie. Zo stelt men eerder vragen over het boekhouden dan dat men praktische toepassingen op het boekhoudkundig softwarepakket laat uitvoeren.

Het studiegebied personenzorg kent een groeiend succes bij het leerlingenpubliek. De studierichtingen met een verzorgende opleiding kunnen bogen op een lange traditie. In de derde graad is het leerlingenpubliek, overwegend meisjes, gemotiveerd. De leraren kennen er het werkveld van de leerlingen en leggen in de lessen de nodige verbanden met de leeromgeving en de werksituatie. In de tweede graad vragen de leerlingen zeer veel aandacht van hun leraren. Het grote aantal leerlingen voor de diverse vakken belemmert het hanteren van aangepaste werkvormen. Over het algemeen zijn de leerboeken meer de leidraad tijdens de lessen dan de leerplandoelstellingen. Een positief gegeven is dat in een aantal gevallen de leraren hun lessen stofferen met eigentijdse werkdocumenten. Er wordt ook steeds meer aandacht besteed aan attitudevorming.

De tso-studierichting sociale en technische wetenschappen heeft geen duidelijk profiel. Er is meer aandacht nodig voor de effecten die men wil bereiken. Vanuit de meest diverse horizonten stromen leerlingen in tot het tweede leerjaar van de derde graad toe. De studierichting wordt binnen het onderwijslandschap met twee snelheden aangeboden. Er zijn scholen die sterk leerplangericht werken en waar zowel de component sociale wetenschappen als de component technische wetenschappen de juiste klemtonen krijgen. Die scholen kunnen aantonen dat hun afgestudeerde leerlingen slagen in een bacheloropleiding, vooral voor sociale richtingen, zoals onderwijs, verpleegkunde en dieetleer. Aan de andere kant worden in sommige scholen de leerplandoelstellingen onvoldoende ingevuld. Er is evenwel aandacht voor ontwikkeling binnen de studierichting. De integrale opdrachten ondersteunen veelal op een doordachte wijze de leerplanrealisatie, onder meer door het overleg tussen de leraren.

2.3.2 Het studiepeil in het deeltijds en in het buitengewoon secundair onderwijs

Voor het deeltijds onderwijs verwijzen wij naar een aparte bijdrage in deze Onderwijsspiegel¹³.

Het buitengewoon secundair onderwijs biedt vier opleidingsvormen aan. Elke opleidingsvorm (OV) streeft welbepaalde doelstellingen na:

- OV 1 streeft sociale aanpassing na met het oog op integratie in een beschermd leefmilieu
- OV 2 geeft een algemene en sociale vorming en een arbeidstraining met het oog op integratie in een beschermd leef- en werkmilieu
- OV 3 geeft een sociale en beroepsvorming met het oog op integratie in een gewoon leef- en werkmilieu
- OV 4 geeft een voorbereiding op een studie in het hoger onderwijs en op de integratie in het actieve leven. Binnen OV 4 worden verschillende studierichtingen georganiseerd die overeenkomen met de studierichtingen uit het gewoon voltijds secundair onderwijs.

¹³ Zie deel III: Leren & Werken.

Tekorten voor OV 1 en OV 2 zijn uitzonderlijk. Voor deze opleidingsvormen verwacht de overheid enkel het nastreven van vrij algemene opleidingsvormdoelstellingen. In OV 2 waren er voor de beroepsgerichte vorming wel enkele voorbehouden. Het ging dan om het onvoldoende nastreven van de tewerkstelling in een beschermd werkmilieu. Soms ontbrak ook de nodige infrastructuur of uitrusting om die doelstelling te kunnen nastreven.

Voor OV 3-scholen heeft het invoeren van ontwikkelingsdoelen voor de algemene sociale vorming (ASV) en opleidingsprofielen voor de beroepsgerichte vorming (BGV) in 2002 gezorgd voor meer duidelijkheid, maar ook voor een grotere verantwoordingsplicht van scholen ten aanzien van de overheid.

Voor de ontwikkelingsdoelen ASV waren er slechts sporadisch problemen. Bij de controle van de BGV kwamen echter vrij veel tekorten aan het licht. Die hadden enerzijds te maken met het onvoldoende nastreven van de competenties van de opleidingsprofielen en anderzijds met de infrastructuur of uitrusting die de scholen ter beschikking stellen voor de opleidingen. In veel gevallen was het ontbreken van de vereiste infrastructuur of uitrusting mee de oorzaak van het onvoldoende (kunnen) nastreven van de opleidingsprofielen. Dit kwam het vaakst voor in de opleiding grootkeukenmedewerker. Een aantal scholen beschikten niet over een infrastructuur die nodig is om leerlingen voor te bereiden om te leren werken in een grootkeuken. In sommige scholen beantwoordde de infrastructuur niet aan de HACCP-principes. Een aantal andere opleidingen waarvoor we tekorten vaststelden voor de infrastructuur of uitrusting waren: logistiek assistent in de ziekenhuizen en zorginstellingen, metselaar, interieurbouwer, schilder-decorateur, hoeklasser, onderhoudsassistent en tuinbouw-arbeider. Voor de opleiding logistiek assistent in de ziekenhuizen en zorginstellingen, hoeklasser en interieurbouwer ontbrak in een aantal gevallen de uitrusting, voor de opleidingen metselaar en onderhoudsassistent betrof het vooral infrastructurele tekorten. Daarnaast gaat men in een aantal scholen nog onvoldoende uit van de competenties zoals die in de opleidingsprofielen zijn opgesomd. Hierdoor worden soms belangrijke onderdelen van de profielen niet aangeboden. Dit stelden we vooral vast voor de opleidingen interieurbouwer, grootkeukenmedewerker, werkplaatsschrijnwerker, logistiek assistent in de ziekenhuizen en zorginstellingen en schilder-decorateur.

In verschillende scholen voldeed de alternerende beroepsopleiding (ABO) in de integratiefase niet. Vooral voor de BGV werd er vaak te weinig uitgegaan van de tekorten vastgesteld op de werkervaringsplek om op maat van de leerling te werken.

2.3.3 De regelgeving

Onderwijsregelgeving kan men van twee kanten bekijken. Er is uiteraard de zuiver juridische dimensie. Een decreet dat gestemd wordt in het Vlaams Parlement is juridisch afdwingbaar. Maar regelgeving heeft evenzeer een onderwijskundig aspect. Ze is dan de vertaling van maatschappelijke verwachtingen die men aan scholen stelt. Niet overal is men echter even alert om gepast op nieuwe impulsen van de overheid in te spelen. Sommige praktijken die jarenlang deel uitmaakten van de schoolcultuur, veranderen soms moeilijk.

2.3.3.1 Het voltijds secundair onderwijs

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de meest voorkomende aspecten van regelgeving die (mede) aanleiding gaven tot een advies 2 in het voltijds secundair onderwijs.

Reden	Aantal advies 2
Nascholing	77
Studiebekrachtiging	61
Stages	43
Attest bedrijfsbeheer	20
Participatie	20
Leerplannen	19

Sinds 1996 heeft de overheid de stap gezet van een aanbodgestuurd naar een vraaggestuurd nascholings-systeem¹⁴. Scholen beschikken nu over financiële middelen die ze uitsluitend voor de nascholing van hun personeelsleden kunnen aanwenden. Tegelijk hebben zij de verantwoordelijkheid en de verplichting om op basis van een behoeftenanalyse een nascholingsplan op te stellen. In een aantal gevallen heeft dit geleid tot een nascholingsbeleid dat gecoördineerd wordt door de scholengemeenschap. Dit biedt heel wat voordelen. Inhoudelijk ontstaat een grotere mogelijkheid om nascholing op maat van de lokale behoeften te bestellen. Organisatorisch vermijdt men dure en tijdrovende verplaatsingen door de mensen die de nascholing verzorgen ter plaatse te laten komen. Financieel kan men besparen door de eigen infrastructuur, zoals vaklokalen, te gebruiken en door de nascholing schooloverstijgend te laten verlopen. In de meeste gevallen organiseren scholen echter nog zelf hun nascholing. Ze slagen daar het best in voor het domein van de algemeen pedagogische thema's, zoals leerlingenbegeleiding, gelijke onderwijskansen of mentorenopleiding. Dit soort nascholing is bijna steeds sterk doelgericht en moet op korte termijn beleidsopties helpen realiseren. Het vakgerichte domein laten scholen doorgaans echter nog steeds over aan de individuele leraar of aan de vakgroep. Hierdoor blijft dit soort nascholing grotendeels aanbodgestuurd. Tegelijk is het weinig overzichtelijk en coherent. Het is ook niet steeds duidelijk of en in welke mate vakgerichte nascholingen echt tot verbeteringen leiden, zowel op school- als op vakniveau.

Het hoge aantal adviezen '2' voor de nascholing betreft het ontbreken van een behoeftenanalyse of van een nascholingsplan. Het toont aan dat niet alle scholen de door de overheid gewenste omslag naar een vraaggestuurde werking hebben opgenomen in hun beleid. De sterk uiteenlopende praktijken op het gebied van nascholing mogen ook blijken uit het feit dat sommige scholen niet toekomen met de nascholingsgelden van de overheid terwijl andere scholen grote overschotten hebben. In een aantal gevallen werden, zoals bepaald door het decreet, de niet gebruikte gelden teruggevorderd.

De 'studiebekrachtiging' is een cruciaal moment in het schooljaar. De uitspraak van de delibererende klassenraad heeft immers gevolgen voor de verdere studieloopbaan van de leerling. De overheid heeft in de loop der jaren, telkens daar nood aan was, de regelgeving hierover verfijnd en bijgestuurd. De meest recente ingreep betrof de verplichting om de toegekende B- en C-attesten duidelijk te motiveren¹⁵. Net dit punt is een belangrijke reden om een advies '2' toe te kennen. In het ergste geval is er geen enkele motivering. Geregeld beperkt de school zich tot de diagnose, zoals het verwijzen naar het aantal tekorten, in plaats van het waarom van die tekorten te duiden.

Een oud zeer dat nog steeds – zij het in mindere mate dan vroeger – voorkomt, is het aantal uitgestelde beslissingen, de zogenaamde herexamens. Reeds lang stelt de regelgeving dat de uiterste datum om tot een uitspraak te komen over een leerling in principe 30 juni¹⁶ is. Alleen in individuele en uitzonderlijke gevallen kan men hiervan afwijken. Hierbij verwijst de overheid bijvoorbeeld naar afwezigheid wegens ziekte. Het valt echter op dat een aantal scholen het herexamen blijft hanteren enerzijds als extra kans en anderzijds als sanctie. In dit laatste geval moet erop gewezen worden dat de regelgeving expliciet stelt dat het tucht- en het studiereglement strikt gescheiden moeten blijven.

Stages zijn absoluut noodzakelijk om leerlingen leerkansen te bieden in een echte arbeidssituatie. Het beleid heeft op dat gebied belangrijke initiatieven genomen. Zo zijn er akkoorden met de werkgevers om te voorzien in voldoende stageplaatsen voor jongeren en de projecten om het werkplekleren te bevorderen. Het formele luik van de stagerelgeving¹⁷ vraagt dat de stageovereenkomst volledige en duidelijke informatie verschaft. Hierdoor zijn zowel de rechten als de plichten van de stagiair, de stagementor in het bedrijf en de stagebegeleider van de school gewaarborgd. De stageovereenkomst en de bijhorende documenten zorgen geregeld voor problemen. Zo blijft men bijvoorbeeld de oude documenten gebruiken terwijl de regelgeving al een hele tijd gewijzigd is. Onvolledige stagedossiers en slordigheden allerhande komen ook voor. Hierbij wijzen we op het feit dat leerlingen-stagiars toekomstige werknemers zijn die vroeg of laat een arbeidsovereenkomst zullen moeten afsluiten. Het formele gedeelte en het nakomen van wat overeengekomen is, is dan ook een belangrijk leermoment.

14 Zie Decreet betreffende het mentorschap en de nascholing in Vlaanderen van 16 april 1996, laatst gewijzigd op 4 juli 2008.

15 Zie BVR betreffende de organisatie van het voltijds onderwijs van 19 juli 2002, Afdeling 3, Artikel 5, § 8.

16 Zie omzendbrief SO 64 van 25 juni 1999.

17 Zie omzendbrief SO/2002/09 van 16 september 2002.

Het attest bedrijfsbeheer kan onder bepaalde voorwaarden uitgereikt worden aan leerlingen uit het bso en het tso. Het stelt hen in staat zich te vestigen als zelfstandige. Maar voor wat hoort wat. De leerlingen moeten een pakket verwerken dat nodig is om het uitreiken van het attest te wettigen. En hier wringt het schoentje: een aantal scholen besteedt te weinig aandacht aan die onderwerpen, maar reikt toch een attest uit. Sinds 1 september 2008 is het uitreiken van een attest bedrijfsbeheer aan striktere voorwaarden onderworpen. Een nieuwe omzendbrief¹⁸ speelt in op een federale maatregel en bepaalt, indien de school het attest wenst uit te reiken, welke competenties in minimaal hoeveel lestijden verworven moeten worden.

Scholen beschikken doorgaans over de door de regelgeving opgelegde participatiestructuren. Ze gaan wel in de fout wanneer ze verzuimen om te overleggen over materies zoals wijzigingen aan het schoolreglement of de besteding van het lestijdenpakket. Het gebeurt ook dat het overleg niet resulteert in een door alle partijen ondertekend protocol.

Het ontbreken van een goedgekeurd leerplan of het gebruiken van verouderde of verkeerde leerplannen zijn uitlopers van de tweede ronde die we nog hoofdzakelijk in de eerste twee jaren van de tweede ronde (2001-2002) vaststelden. Tegenwoordig kunnen we stellen dat alle scholen in principe over goedgekeurde leerplannen beschikken.

2.3.3.2 Het deeltijds en het buitengewoon onderwijs

In het deeltijds onderwijs is er één opvallend pijnpunt: de studiebekrachtiging¹⁹. Aan het einde van de opleiding krijgen de leerlingen een kwalificatiegetuigschrift. In één centrum op zes is vastgesteld dat het uitgereikte getuigschrift niet volledig overeenstemt met werkelijk bereikte kwalificatienormen of vaardigheden. Een mogelijke verklaring ligt in de vaststelling dat centra de binnen de Vlaamse Onderwijsraad opgestelde opleidingskaarten niet volledig volgen.

In het buitengewoon onderwijs is de handelingsplanning²⁰ essentieel. Voor het buitengewoon onderwijs bestaan er immers geen leerplannen. Via handelingsplanning dienen de scholen uitgaande van de beginsituatie van elke individuele leerling een aangepast traject en begeleiding uit te werken met het oog op een zo maximale ontwikkeling. We stelden echter vast dat een aantal scholen er niet of onvoldoende in slagen om een degelijk beleid ter zake te voeren. Daarnaast was er in een aantal scholen een wezenlijk verschil tussen wat de lessentabellen vermeldden en wat in de onderwijspraktijk werd toegepast.

2.3.4 Veiligheid en welzijn

In de loop van de eerste doorlichtingscyclus ontwierp de onderwijsinspectie een instrument om veiligheid en welzijn in de scholen grondiger en doelgerichter te controleren. Vrij snel bleek dat er wel degelijk een probleem was in een belangrijk aantal scholen. De operatie werd verder gezet tijdens de tweede ronde. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de vastgestelde tekorten.

Aantal adviezen 2 per onderdeel						
	Voltijds so		Deeltijds so		Buso	
	Aantal	%	Aantal	%	Aantal	%
Aantal scholen	811	100	44	100	96	100
Organisatie welzijnsbeleid	111	13,8	6	13,7	17	17,8
Arbeids- en leermiddelen	162	20	12	27,8	16	16,7
Leer- en werkomgeving	230	28,4	23	52,3	28	29,2
Hygiëne en gezondheid	150	18,5	11	25	4	4,2

¹⁸ Zie omzendbrief SO/2008/01.

¹⁹ Zie omzendbrief SO 66.

²⁰ Zie Decreet betreffende eindtermen, ontwikkelingsdoelen en de specifieke eindtermen in het voltijds gewoon en buitengewoon secundair onderwijs van 18 januari 2002.

In het zevenjarig perspectief bekeken, valt het op dat het aantal adviezen '2' voor veiligheid en welzijn stilaan afneemt. Dat komt wellicht door de weerklank die de controles kregen in het onderwijsveld en daarbuiten. Er kwamen vragen tot in het Vlaams Parlement. Scholen die nog niet doorgelicht waren, gingen proactief handelen. Aspecten die meer organisatie dan geld vragen, zoals een welzijns- en een aankoop- en indienststellingsbeleid zijn in de meeste scholen in orde geraakt. Ingrepen die van de scholen grote investeringen vragen, lagen moeilijker. De overheid bleef echter niet bij de pakken zitten. Agion keurde tal van spoeddossiers goed voor onder meer de bouw of de verbouwing van sanitaire blokken of de vernieuwing van elektrische installaties. De lange wachttijden voor zwaardere infrastructuurwerken krijgen nu geleidelijk aan een oplossing via het DBFM²¹-project. Dit alles heeft de scholen er ook toe aangezet om langetermijnvisies te ontwikkelen. Tal van masterplannen zagen het licht of werden aangepast.

2.4 Opvolgingen na de doorlichting

Op 31 december 2008 hadden in totaal 614 scholen al een opvolgingscontrole gehad. Dit resulteerde voor nagenoeg alle scholen in een gunstig advies. Vijftien scholen kregen een advies '3', waarna een tweede onderzoek volgde door een paritair samengesteld college van inspecteurs. In twaalf gevallen bevestigde dit paritair college het negatieve advies. Twee paritaire colleges waren bij de redactie van dit jaarverslag nog lopende.

3. Volwassenenonderwijs

3.1 Aantal centrumdoorlichtingen

Op 1 september 2000 was de bezetting van het inspectiekorps voor het volwassenenonderwijs voor het eerst volledig. Met zeven inspecteurs – waarvan één voor de basiseducatie – startte een eerste ronde voor de centra voor volwassenenonderwijs (CVO's)²². Eerst en vooral was het noodzakelijk om naar analogie met de andere onderwijsniveaus een eigen CIPO-analysekader uit te werken en geëigende procedures en instrumenten te ontwikkelen.

Zoals uit onderstaande tabel is af te lezen lichtte de onderwijsinspectie de vijf daaropvolgende schooljaren gemiddeld een twintigtal centra door per schooljaar. In het schooljaar 2006-2007 restten nog twaalf centra door te lichten. In een periode van zeven schooljaren ondergingen alle toen bestaande CVO's, namelijk 125, voor het eerst een integrale doorlichting volgens het CIPO-model.

	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	Totaal
Gemeenschapsonderwijs	4	7	8	6	2	4	2	33
Officieel onderwijs	3	4	3	9	7	7	3	36
Vrij onderwijs	3	7	10	8	12	9	7	56
Totaal	10	18	21	23	21	20	12	125

We vermelden enkele ingrepen die de kern van de aanpak niet aantastten, maar het doorlichtingsproces verfienden:

- Vanaf het schooljaar 2002-2003 koos de onderwijsinspectie voor een meer regionale aanpak, dit wil zeggen dat de centra, waar mogelijk, per regio werden doorgelicht.
- Vanaf datzelfde schooljaar werden de data aangaande cursistenkenmerken, de uitval en de slaagcijfers per studiegebied systematisch verzameld.

²¹ DBFM staat voor Design, Build, Finance en Maintain en is een publiek-privaat initiatief voor grote infrastructuurwerken in het onderwijs.

²² Deze bijdrage handelt enkel over de centra voor volwassenenonderwijs en laat de doorlichtingen van de centra voor basiseducatie buiten beschouwing.

- Het schooljaar daarop (2003-2004) kwam er een meer pragmatische clustering van de voorbehouden bij een advies '2' (gunstig beperkt in de tijd).
- Vanaf het schooljaar 2004-2005 was er voor sommige grote centra met een zeer verscheiden aanbod een selectieve doorlichting, dit wil zeggen dat er steeds een volledige administratieve controle was, maar dat niet alle studiegebieden inhoudelijk grondig aan bod kwamen.

3.2 Uitgebrachte adviezen

In de loop van de zeven doorlichtingsjaren werd geen enkel ongunstig advies uitgesproken. Onderstaande tabel toont aan dat voor 26,4% van de doorgelichte centra meteen een gunstig advies mogelijk was. De andere centra kregen een gunstig advies beperkt in de tijd, maar ze zijn er allemaal in geslaagd de situatie om te buigen en kregen na verloop van tijd – na één of meerdere opvolgingen – een gunstig advies.

	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	Totaal
Advies 1	2	5	2	6	7	7	4	33
	20%	28%	10%	26%	33%	35%	33%	26,4%
Advies 2	8	13	19	17	14	13	8	92
	80%	72%	90%	74%	67%	65%	67%	73,6%
Totaal	10	18	21	23	21	20	12	125

3.3 Motivering bij de adviezen

De geformuleerde adviezen '2' hebben betrekking op uiteenlopende aspecten van de centrumwerking: de regelgeving, de infrastructuur en de leermiddelen, de realisatie van de doelstellingen, de examenpraktijk en veiligheid en welzijn. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de aard van de uitgebrachte adviezen per schooljaar. De laatste kolom vermeldt naast het totaal aantal meldingen ook het percentage centra waarvoor het advies van toepassing is.

	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	Totaal
Regelgeving								44
• lessentabellen	5	2	10	9	9	7	2	35,2%
• leerplannen	8	29	15	11	13	9	4	89 71,2%
• modulaire structuurschema's	2			9	5			16 12,8%
• benutten onderwijstijd	3	2	8	6	5	5	1	30 24%
• lokaal overlegcomité			4			2		6 4,8%
• officiële benaming						1		1 0,8%
• organisatie schooljaar						1		1 0,8%
• examenreglement			11	6		1	3	21 16,8%

	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	Totaal
• taalwetgeving						1		1 0,8%
• opstellen/hanteren van functiebeschrijvingen					8	1	5	14 11,2%
• NT2: toelatingsbeleid, gekleurde uren				3		1		4 3,2%
• validiteit toelatingsproef	4					1	1	6 4,8%
• inschrijvingsgeld/ maximumfactuur					8	1	2	11 8,8%
• melding vestigingsplaatsen	1						1	2 1,6%
• onderwijsbevoegdheid	1	2	1					4 3,2%
Infrastructuur en leermiddelen	3	3	2					8 6,4%
Realiseren van de doelstellingen	4	9	11	11	8	9	3	55 44%
Examenpraktijk	2						1	3 2,4%
Veiligheid en welzijn	5	11	18	10	9	13	9	75 60%

Zoals te verwachten verwijzen de adviezen '2' vooral naar tekortkomingen in verband met een aspect van de regelgeving. De meeste tekorten betreffen – in dalende volgorde – leerplannen (71,2%), lessentabellen (35,2%), onderwijstijd (24%) en examenreglement (16,8%). Andere tekortkomingen voor regelgeving zijn minder algemeen.

In een aantal gevallen leiden wijzigingen in de regelgeving tijdens de doorlichtingscyclus tot een advies '2'. Dit geldt bijvoorbeeld voor het inschrijvingsgeld en de maximumfactuur, de functiebeschrijvingen en de gekleurde uren NT2.

Tekortkomingen in verband met leerplannen blijven een constante bij doorlichtingen, ook al neemt het aantal meldingen in de loop van de zeven jaren af. In de meeste gevallen betekent dit dat de centra niet beschikken over goedgekeurde leerplannen. Dit komt voor in alle studiegebieden, maar aanvankelijk vooral in het studiegebied Talen. Het progressief ontwikkelen en verspreiden van netoverschrijdende leerplannen voor de modulaire structuur vanaf het schooljaar 2003-2004 bracht daar echter snel verbetering in. In de nijverheidsopleidingen zagen we vaak sterk verouderde leerplannen voor de lineaire of de oude modulaire opleidingen.

Ook de lessentabellen vormen vaak een struikelblok, vooral in de nijverheidsopleidingen. Toch is ook hier een kentering merkbaar. De verbetering is het gevolg van een steeds toenemende modularisering waarbij een lessentabel niet meer vereist is.

Bij pertinente inbreuken weerhoudt de onderwijsinspectie de onderwijstijd als voorbehoud. Het gaat meestal om het niet respecteren van de voorziene duur van de opleiding. Bij de inrichting van een modulaire opleiding valt het voor dat men systematisch geen rekening houdt met het verplichte aantal lestijden per module. Vooral 's avonds respecteert men de klokuren niet altijd. In een aantal centra worden de pauzes meegerekend als lestijd. Dit laatste zien we echter steeds minder gebeuren.

Vanaf het derde doorlichtingsjaar is er meer aandacht voor het examenreglement. De opmerkingen betreffen het onvoldoende correct of transparant meedelen van de examenmodaliteiten of het ontbreken van een van de decretale voorschriften, voornamelijk de klachtenprocedure.

De geformuleerde voorbehouden met betrekking tot de modulaire structuurschema's (12,8%) hebben vooral te maken met de administratieve verwerking ervan en de correcte invulling. Zo gebeurt het dat de volgorde-relaties niet gerespecteerd worden.

Tekortkomingen in verband met het opstellen of hanteren van functiebeschrijvingen (11,2%) komen voor het eerst aan bod in de doorlichtingen 2004-2005. Dit heeft uiteraard te maken met de nieuwe voorschriften ter zake. Het opstellen van die functiebeschrijvingen kwam in de centra moeizaam op gang en werd vaak op de lange baan geschoven.

Vanaf het schooljaar 2004-2005 zijn er meldingen (8,8%) over de nieuw ingevoerde bepalingen rond de maximumfactuur. De overheid eist immers dat de cursist voor de inschrijving correct wordt ingelicht, enerzijds over het inschrijvingsgeld, anderzijds over de te verwachten extra kosten voor bijvoorbeeld uitrusting en cursusmateriaal.

Opmerkingen over het toelatingsbeleid (4,8%) hebben te maken met de validiteit van de vrijstellings- en plaatsingstoetsen. Vooral in de kleinere centra is niet altijd de nodige professionaliteit aanwezig om lokaal degelijk toetsmateriaal te ontwikkelen.

Voorbehouden in verband met de samenstelling van de bestuursorganen (4,8%) van de centra zijn eerder zeldzaam. Zij betreffen enkel het lokaal onderhandelingscomité (LOC) dat ontbreekt in een aantal centra.

In de eerste drie jaren van de doorlichtingscyclus duiken een aantal problemen op in verband met het organiseren van opleidingen waar de centra geen onderwijsbevoegdheid (3,2%) voor hebben. Blijkbaar zijn de centra zelfregulerend gaan optreden naarmate de ervaringen met de doorlichtingen beter verspreid raakten op het veld.

Tijdens de schooljaren 2003-2004 tot en met 2005-2006 geldt een gekleurde aanwending voor de uren NT2. Aanvankelijk gaan centra daar niet erg zorgvuldig mee om, wat aanleiding geeft tot een aantal specifieke voorbehouden (3,2%).

Tenslotte komen een aantal voorbehouden in verband met de regelgeving slechts sporadisch voor. Het betreft tekorten in verband met soms heel specifieke contextkenmerken van een centrum, zoals de ligging van een vestigingsplaats en de inbedding in een instelling van het hoger onderwijs. Het betreft: het niet correct of niet melden van de vestigingsplaatsen (1,6%), de officiële benaming van het centrum (0,8%), de organisatie van het schooljaar (0,8%) en de taalwetgeving (0,8%).

De vrij talrijke tekorten in verband met de regelgeving, vooral in de eerste jaren van de doorlichtingscyclus, kunnen we verklaren vanuit het feit dat de CVO's door hun grote groei in die periode eerder onnauwkeurig met de regelgeving omgingen. Bovendien waren de globale doorlichtingen op centrumniveau een nieuw gegeven waar ook de centra moesten aan wennen.

Voor 44% van de centra wordt een voorbehoud geformuleerd voor het realiseren van de doelstellingen. De redenen waarom de onderwijsinspectie van oordeel is dat de doelstellingen niet gerealiseerd worden, kunnen van uiteenlopende aard zijn. Meestal is dit het gevolg van het feit dat de reglementair vastgelegde doelstellingen niet worden aangeboden of dat niet kan aangetoond worden dat ze gerealiseerd worden. Soms is de onderwijspraktijk niet afgestemd op het beroepsprofiel van de opleiding, op de doelstellingen en de inhoud van het leerplan en soms worden de toelatingsvoorwaarden niet gerespecteerd.

In een uniek geval wordt een te grote discrepantie met andere aanbieders aangehaald.

In de meeste gevallen is de examenpraktijk onvoldoende transparant en laat ze niet toe na te gaan of de reglementair vastgestelde doelstellingen inderdaad gerealiseerd worden.

Het ontbreken van een leerplan of onduidelijkheid over het gebruik ervan laat evenmin toe een uitspraak te doen over de realisatie van de doelstellingen.

Uit onze gegevens blijkt dat veiligheid en welzijn, met 75 meldingen, de grote knelpunten vormen bij de doorlichtingen in het volwassenenonderwijs. Dit betekent dat 60% van de centra niet in orde zijn. Bij het begin van de doorlichtingscyclus waren de centra niet, nauwelijks of net gestart met het uitwerken van een beleid op het gebied van veiligheid, gezondheid, hygiëne en milieu. Aangezien veel centra gebruikmaken van de infrastructuur van het leerplichtonderwijs vallen zij terug op het werk dat ter zake al door de scholen werd gepresteerd. Dit betekent echter dat er geen rekening wordt gehouden met de specifieke noden voor het volwassenenon-

derwijs. Bovendien is er ook weinig of geen aandacht voor een vestigingsplaatsoverschrijdend beleid, een belangrijk aandachtspunt bij de implementatie van het welzijnsbeleid in het volwassenenonderwijs. Wanneer de centra gebruikmaken van locaties die toebehoren aan anderen (zoals gemeenten, verenigingen of particulieren) moeten zij ook in orde zijn met de wet Welzijn. Gezien de complexiteit van sommige situaties en de afhankelijkheid van anderen heeft de onderwijsinspectie zich begripvol opgesteld, maar heeft ze de centrumbesturen steeds gewezen op hun grote verantwoordelijkheid tegenover cursisten en personeel in deze materie. Vanaf het schooljaar 2003-2004 is er een lichte verbetering merkbaar. In het schooljaar 2005-2006 zijn alle doorgelichte centra wel degelijk gestart met een veiligheidsbeleid, maar het is vaak nog ontoereikend. Het is duidelijk dat er nog een hele weg valt af te leggen. In het schooljaar 2006-2007 doen steeds meer centra het nodige om een veiligheidsbeleid te voeren, maar ze zijn nog steeds met een of andere indicator niet in orde. De moeilijkheden situeren zich vaak buiten de hoofdvestigingsplaats, daar waar de centra afhankelijk zijn van de welwillendheid van anderen.

Uit de resultaten van de onderzoeken op basis van de veiligheidsindex van de onderwijsinspectie blijkt dat we de meeste tekorten kunnen situeren op het gebied van de organisatie van het veiligheidsbeleid en de leer- en werkomgeving (elk 24 maal onvoldoende of 19,2%). Arbeids- en leermiddelen scoren niet veel beter (21 onvoldoendes of 16,8%). Voor hygiëne en gezondheid zijn er slechts tien (8%) onvoldoendes.

In de eerste drie jaren van de doorlichtingscyclus worden voorbehouden voor infrastructuur en leermiddelen geformuleerd. Dit is het geval wanneer de uitrusting van de lokalen niet toereikend is om de doelstellingen en de inhouden van het leerplan te realiseren. Het probleem heeft meestal te maken met het feit dat veel centra gebruikmaken van de infrastructuur van secundaire scholen. Ook het gebrek aan werkingsmiddelen is een mogelijke verklaring.

3.4 Aanbevelingen

Naast de tekorten vermeld in het advies, formuleert de onderwijsinspectie op basis van haar vaststellingen ook een aantal aanbevelingen voor het centrum.

Het is interessant om de inhoudelijke aspecten van de aanbevelingen onder de loep te nemen. De evolutie die hierin is waar te nemen verloopt parallel met de opties die genomen worden voor de vorm van de verslaggeving, in het bijzonder voor het laatste deel (deel 4) van het doorlichtingsverslag. Er is een ontwikkeling van vaststellen naar beoordelen van, onder meer, de beleidskracht van de centra.

Vier fases tekenen zich af:

1. In het eerste jaar van de doorlichtingscyclus draagt deel 4 de titel 'Synthese en aanbevelingen'. Het bestaat enerzijds uit een beschrijvende samenvatting van de vaststellingen en anderzijds uit aanbevelingen, zowel algemene aanbevelingen als gegroepeerd per studiegebied. De aandacht gaat vooral naar het uitschrijven van een visietekst en een beleidsplan, het verbeteren van de samenhang van het opleidingsaanbod en het opstarten van een vakgroepwerking. Voor de studiegebieden formuleren we vaak aanbevelingen in de richting van modularisering en horizontale en verticale afstemming voor de inhoudelijke planning en evaluatiepraktijk.
2. De doorlichtingsverslagen van de schooljaren 2001-2002 tot en met 2003-2004 hebben als titel voor deel 4 'Profiel van het centrum'. In dit deel worden de sterke punten van het centrum en de aanbevelingen geordend volgens de indicatoren van het CIPO-referentiekader. Onder de rubriek 'Aanbevelingen' vindt het centrum aanbevelingen over hoe het zijn kwaliteit kan verhogen. Naast de vermelde aandachtspunten die gaandeweg nieuwe of specifiekere accenten krijgen, manifesteren er zich ook nieuwe aandachtspunten. Zo bevelen we aan om de centrumeigen visie beter te expliciteren en te communiceren en er een beleidsplan aan te koppelen. De interne kwaliteitszorg is best systematisch, cyclisch en geïntegreerd. Overleg en communicatie worden steeds belangrijker. We pleiten onder andere voor de invoering van een nascholingsbeleid, de begeleiding van nieuwe leerkrachten, meer transparantie van het opleidingsaanbod door de introductie van de modularisering en we hebben steeds meer specifieke verwachtingen in verband met de evaluatiepraktijk, zoals de taakgerichtheid voor de evaluatie van de talen. We raden ook aan de uitval te meten.
3. Gedurende het schooljaar 2004-2005 geeft de onderwijsinspectie kernachtig weer wat haar globale vaststellingen zijn voor de onderwijskwaliteit van het centrum. Ze beroept zich daarbij op het EFQM-model waarop ook het CIPO-analysekader is gebaseerd. Ze vertrekt vanuit een groei- en verbeteringsperspectief. In de rubriek 'Conclusie' spreken de inspecteurs een oordeel uit over de werking en de onderwijskwaliteit van het centrum, dat complementair is aan het advies aan de overheid. Opvallend in die periode is de groeiende aandacht voor de structuur van de organisatie.

4. Vanaf het schooljaar 2005-2006 gaan de inspecteurs, op vraag van de centra, weer iets verder. Ze geven in deel 4 nog steeds kernachtig weer wat de globale vaststellingen zijn inzake de kwaliteit van het centrum en de conformiteit met de regelgeving, maar ze geven nu per indicator aan in welk kwaliteitsstadium van het EFQM-model het centrum zich bevindt. De onderwijsinspectie onderscheidt hierbij vijf stadia. Verder wordt per indicator een sterkte-zwakte analyse gemaakt.

De aandacht van de onderwijsinspectie gaat naar het verfijnen van de visietekst, het stroomlijnen van visie en beleidsplan en het beter expliciteren van actiepunten. De kwaliteitszorg moet geconsolideerd worden. De organisatie maakt het best een onderscheid tussen het onderwijskundige en het onderwijsondersteunende. De communicatie en de informatiestroom worden best geoptimaliseerd. Voor de interne communicatie wordt een intranet aanbevolen, alsook een elektronische leeromgeving voor het uitwisselen van expertise. De centra moeten streven naar een evaluatie die meer op de doelstellingen van de opleidingen is gericht en meer aandacht heeft voor het vastleggen van criteria. De Dataverzameling wordt gestimuleerd.

In het laatste schooljaar van de cyclus (2006-2007) schemeren in de aanbevelingen elementen door die zijn ontleend aan het nieuwe decreet volwassenenonderwijs. Dat decreet was toen in voorbereiding en is vanaf 1 september 2007 geïmplementeerd. Het betreft elementen van kwaliteitszorg zoals leertrajectbegeleiding en de permanente vorming van het personeel.

3.5 Ontwikkelingsgerichte beoordeling

Sinds het schooljaar 2005-2006 streeft de onderwijsinspectie er naar om de centra te positioneren ten aanzien van volgende stadia, gebaseerd op het EFQM-model:

1. *Activiteiten-georiënteerd*

Een centrum in dit stadium laat zich voor een bepaalde indicator leiden door ad hoc-acties en de kwaliteit is er sterk persoonsgebonden. Het centrum biedt als organisatie nauwelijks ondersteuning en er zijn weinig of geen procedures afgesproken die de continuïteit waarborgen.

2. *Proces-georiënteerd*

Een centrum in dit stadium stelt voor een bepaalde indicator standardeisen. Binnen het centrum zijn afspraken gemaakt en ze zijn beschreven. Er is een zekere mate van continuïteit en consistentie. Voor de cursist is de continuïteit nog niet ten volle gewaarborgd en de ondersteuning vanuit het centrum is nog niet optimaal.

3. *Systeem-georiënteerd*

Een centrum in dit stadium ontwikkelt aantoonbaar activiteiten om ervaring en expertise te bundelen en te documenteren. Resultaten worden vastgelegd, waardoor de continuïteit voor klanten (of cursisten) beter kan gewaarborgd worden. De betrokkenheid van medewerkers wordt systematisch georganiseerd en het centrum werkt aan een goede beheersing van alle processen.

4. *Keten-georiënteerd*

Een centrum in dit stadium onderneemt structureel en zichtbaar acties om producten en processen te verbeteren. Belangrijke informatie wordt beschreven, vastgelegd en uitgewisseld. De werking van het centrum voor de indicator of variabele wordt systematisch kritisch bevraagd. Het centrum hanteert kwaliteitsstandaarden die gekaderd zijn in het algemeen beleid van het centrum. Verbeteracties worden operationeel gemaakt.

De betrokkenheid van cursisten en andere externe betrokkenen bij de kwaliteitsverbetering is duidelijk aantoonbaar. Het centrum gebruikt deze informatie om systematisch te werken aan kwaliteitsverbetering.

5. *Uitmuntendheid*

Een centrum in dit stadium is als organisatie gericht op de continue verbetering van producten en diensten. Het centrum probeert alle onderdelen van de dienstverlening tot stand te brengen in een intensieve samenwerking met (potentiële) klanten. De externe omgeving is zichtbaar aanwezig in alle activiteiten en producten via vergelijking met concurrenten en excellente organisaties op de markt. Kwaliteitsverbetering is een continu proces en het is geconsolideerd.

Onderstaande tabel geeft per indicator een overzicht van het aantal centra dat een bepaalde score haalt. De tabel vermeldt slechts vier van de vijf stadia, omdat het stadium uitmuntendheid nog nergens werd vastgesteld.

Indicator	2005-2006	2006-2007	Totaal
Gezamenlijke doelgerichtheid			
1 activiteiten	8	3	11
2 proces	4	5	9
3 systeem	5	2	7
4 keten	3	2	5
Organisatiebeleid			
1 activiteiten	8	3	11
2 proces	6	4	10
3 systeem	6	4	10
4 keten	0	1	1
Personeelsmanagement			
1 activiteiten	8	3	11
2 proces	8	4	12
3 systeem	3	3	6
4 keten	1	2	3
Logistiek beleid			
1 activiteiten	3	1	4
2 proces	12	5	17
3 systeem	5	6	11
4 keten	0	0	0
Opleidingsaanbod			
1 activiteiten	4	2	6
2 proces	7	6	13
3 systeem	8	3	11
4 keten	1	1	2
Cursistgerichtheid			
1 activiteiten	4	1	5
2 proces	9	6	15
3 systeem	6	3	9
4 keten	1	2	3
Evaluatie			
1 activiteiten	9	2	11
2 proces	6	7	13
3 systeem	5	3	8
4 keten	0	0	0
Outcomes			
1 activiteiten	5	1	6
2 proces	9	5	14
3 systeem	6	5	11
4 keten	0	1	1

Van de 32 centra waarop de kwaliteitsscores van toepassing zijn, scoren 11 centra eerder laag voor de indicatoren 'gezamenlijke doelgerichtheid' (visie, beleidsplan en kwaliteitszorg), 'organisatiebeleid' en 'personeelsmanagement'. Ze bevinden zich in de activiteiten-georiënteerde fase (stadium 1). Toch is het voor de indicator 'gezamenlijke doelgerichtheid' dat ook de hoogste score wordt gehaald: vijf centra vallen binnen het stadium dat keten-georiënteerd is (stadium 4). Dit wijst erop dat er vrij grote verschillen bestaan tussen de centra wat deze indicator betreft. Enerzijds zijn er centra die dit aspect van hun werking al vrij goed hebben ontwikkeld, terwijl andere nog een hele weg hebben af te leggen.

Ook de indicatoren 'personeelsmanagement' en 'cursistgerichtheid' met telkens drie centra in stadium 4 scoren niet slecht.

Voor de indicatoren 'logistiek beleid', 'opleidingsaanbod', 'cursistgerichtheid', 'evaluatie' en 'outcomes' bevindt ongeveer de helft van de centra zich in de proces-georiënteerde fase. Geen enkel centrum bevindt zich in het stadium 4 voor de indicatoren 'logistiek beleid' en 'evaluatie', wat erop wijst dat er hiervoor nog veel groeimogelijkheden zijn.

3.6 Opvolgingen na de doorlichting

In de eerste jaren van de doorlichtingscyclus krijgen alle centra, ook die centra die een gunstig advies hebben gekregen, in het schooljaar volgend op de doorlichting een opvolgingsbezoek. Later worden de opvolgingsbezoeken gepland in functie van het geformuleerde advies en de voorziene deadlines. In eerste instantie onderzoekt de onderwijsinspectie bij de opvolging van een doorlichting of het centrum tegemoetgekomen is aan de punten van voorbehoud, maar zij gaat ook na hoe het centrum is omgegaan met de geformuleerde aanbevelingen. In geval van een gunstig advies gaat de onderwijsinspectie uiteraard enkel dit laatste aspect na.

Bij een eerste opvolgingsbezoek kon de onderwijsinspectie vaststellen dat de meeste centra zich in regel hebben gesteld. In een aantal gevallen echter wordt het definitieve advies uitgesteld omdat het centrum niet alle punten van voorbehoud heeft weggewerkt.

Onderstaande tabel geeft per schooljaar een overzicht van het aantal gevallen waarvoor meer dan één opvolging tot het definitieve advies leidt.

Schooljaar van doorlichting	Eén opvolging	Twee opvolgingen	Drie opvolgingen
2000-2001	7	3	
2001-2002	14	4	
2002-2003	18	3	1
2003-2004	22	1	
2004-2005	17	4	1
2005-2006	19	1	
2006-2007	12	0	

3.7 Conclusie

De onderwijsinspectie is erin geslaagd om in de loop van zeven schooljaren alle CVO's door te lichten en één of meer keer op te volgen. Dit was voor het volwassenenonderwijs een eerste ronde van integrale doorlichtingen volgens het CIPO-model. De doorlichtingsronde viel nagenoeg samen met de implementatie van het decreet volwassenenonderwijs van 1999.

De aanpak van de doorlichtingen uit deze periode vertoont een vrij grote homogeniteit. Dit is te wijten aan het gebruik van een uniek referentiekader, een aangepast instrumentarium en een overeengekomen format voor de verslaggeving.

De geformuleerde adviezen bij een voorbehoud vertonen een aantal tendensen die meestal verklaard worden door wijzigingen in de regelgeving in de periode van de doorlichtingen.

De meeste adviezen betreffen de regelgeving (vooral de leerplannen), aspecten van veiligheid en welzijn en in iets mindere mate het niet realiseren van de doelstellingen.

De optie om de sterke punten en de verbeterpunten van de centra te formuleren per CIPO-indicator, met indien nodig daaraan gekoppeld een aantal aanbevelingen, bleek zeer efficiënt om het centrum in al zijn aspecten genuanceerd in kaart te brengen en verbeterprocessen op gang te brengen.

De evoluties in de aanbevelingen zijn een weerspiegeling van de evoluties in het veld. Naarmate de centra het gehanteerde referentiekader beter leren kennen en er proberen aan te beantwoorden, verfijnt en specificeert de onderwijsinspectie haar verwachtingen in de aanbevelingen. Dit opent voor de centra nieuwe mogelijkheden in hun groei naar kwaliteit.

De onderwijsinspectie acht het noodzakelijk om deze groei naar kwaliteit beter te duiden. Vanuit het perspectief van louter beschrijven van vaststellingen gingen we op zoek naar een middel om op een meer systematische manier tot een kwalitatieve beoordeling te komen op basis van het EFQM-model. Het situeren van het centrum in een bepaald ontwikkelingsstadium is verhelderend voor het centrum zelf en draagt bij tot een globaler beeld van de kwaliteit van de CVO's in Vlaanderen.

Op het einde van deze eerste cyclus beschikt de overheid over een aantal data die als nulmeting kunnen doorgaan. In de toekomst kan men dit cijfermateriaal gebruiken om de centra in kaart te brengen, om evoluties te meten, om veranderingen te registreren en om de volgende doorlichtingsronde voor te bereiden.

De communicatie tussen de centra en de onderwijsinspectie is tot ieders voldoening geïntensifieerd. De contacten met de directies tijdens de infosessies die aan de doorlichtingen voorafgingen en de feedbacksessies bij het einde van een doorlichtingsjaar hebben ons toegelaten de verzuchtingen en verwachtingen van de centra inzake doorlichtingen te kennen en erop in te spelen. Dit leidde – waar verantwoord – tot bijstellingen van procedures en instrumentarium.

Deze eerste ronde was een leerproces, zowel voor de onderwijsinspectie als voor de centra. Ze heeft toegelaten een aantal pijnpunten in de werking van de centra te detecteren en er toe bijgedragen dat de centra het nodige hebben gedaan om deze weg te werken. Als bewaker van de kwaliteit heeft de onderwijsinspectie vaak een stimulerende rol kunnen spelen, hetzij via het benadrukken van de sterke punten, hetzij via het formuleren van aanbevelingen. Het streven naar kwaliteitsverbetering is meer dan ooit een constante in de werking van de centra.

4. Deeltijds kunstonderwijs

Het deeltijds kunstonderwijs zit nog steeds in de lift. Elk jaar stijgt het leerlingenaantal met ongeveer 2,3%. In het schooljaar 2007-2008 volgden in totaal 168.066 mensen (jongeren en volwassenen) les aan de 166 academies in Vlaanderen. Samen met de beiaardschool maakt dat 167 instellingen voor deeltijds kunstonderwijs.

In september 2000, bij de start van de tweede doorlichtingsronde, werd een vierde inspecteur toegevoegd aan het inspectieteam deeltijds kunstonderwijs. Met twee deskundigen voor de studierichting 'muziek', één deskundige voor de studierichting 'woord' en een deskundige voor de studierichting 'beeldende kunst' zijn vooral de grote studierichtingen herkenbaar vertegenwoordigd.

Vooraleer de tweede doorlichtingsronde daadwerkelijk kon worden aangevat, moesten we het CIPO-instrument, met de bijhorende indicatoren en variabelen, herschrijven en aanpassen aan de specificiteit van het kunstonderwijs.

De oorspronkelijk vastgestelde periode van zes jaar voor het doorlichten van alle academies in Vlaanderen bleek niet haalbaar. De laatste academies van de tweede doorlichtingsronde werden afgewerkt in de periode 2007-2008.

4.1 Aantal doorlichtingen

	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	Totaal
Gemeenschapsonderwijs	3	4	2	1	2	1	2		15
Officieel onderwijs	19	24	25	26	15	18	11	7	145
Vrij onderwijs			1		2	1			4
Totaal	20	28	28	27	19	20	13	7	164²³

Aantal doorgelichte academies met de studierichtingen

	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	Totaal
Muziek, woord, dans en beeldende kunst	1		1						2
Muziek, woord en dans	11	9	10	9	7	2	5	3	56
Muziek en woord	5	7	6	5	3	10	4	2	42
Beeldende kunst	6	12	12	13	9	8	4	2	66

Wanneer het totaal van 98 academies met de studierichtingen muziek, woord en dans, samen met de twee academies met vier studierichtingen, dus ook beeldende kunst, wordt opgeteld met de 66 academies voor beeldende kunst, komen we aan een totaal van 166 academies in Vlaanderen. De beiaardschool in Mechelen, die ook behoort tot het aanbod van het deeltijds kunstonderwijs, werd in de periode 2006-2007 enkele keren intensief bezocht, maar niet integraal doorgelicht.

4.2 Uitgebrachte adviezen

Schooljaar	Advies 1	Advies 2
2000-2001	9	12
2001-2002	11	16
2002-2003	13	14
2003-2004	20	9
2004-2005	12	7
2005-2006	14	7
2006-2007	3	9
2007-2008	7	3
Totaal	89	77

²³ Dit aantal lijkt niet overeen te stemmen met het totaal aantal academies in Vlaanderen. We spreken immers steeds over 166 academies: 100 voor muziek, woord en dans en 66 voor beeldende kunst. Twee academies bieden echter de vier studierichtingen aan. Dit betekent dat deze twee academies in de volgende tabellen telkens twee keer voorkomen: een eerste keer bij de academies voor muziek, woord, dans en beeldende kunst, een tweede keer bij de academies voor beeldende kunst. Deze beide academies werden ook twee keer doorgelicht: een eerste keer voor de podiumkunsten, een tweede keer voor beeldende kunst. Kortom: 66 academies voor beeldende kunst is inclusief de twee academies waarvan sprake. Honderd academies voor muziek, woord en dans is eveneens inclusief deze beide academies. Feitelijk moeten we verwijzen naar een totaal van 164 academies: 98 voor muziek, woord en dans, 64 voor beeldende kunst en twee voor muziek, woord, dans en beeldende kunst.

In de loop van de tweede doorlichtingsronde werden 166 adviezen geformuleerd. 89 adviezen waren gunstig waarvan het merendeel met vermelding van een aantal verbeterpunten, maar zonder voorbehoud in de tijd. Maar liefst 77 adviezen waren minder gunstig. Deze laatste groep academies kreeg een advies gunstig beperkt in de tijd.

4.3 Motivering bij de adviezen

We motiveerden elk advies altijd met het noemen van een aantal positieve punten en een aantal verbeter- of werkpunten. Door de systematische benadering van elke academie en een relevante verslaggeving werd elk kritisch aandachtspunt dat aanleiding kon zijn voor een advies '2' steeds duidelijk weergegeven en onderbouwd.

Tekorten voor	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	Totaal
infrastructuur	10	13	4	8	3	4	8	2	52
regelgeving	1	1		1	1	2	2		8
APV en APP	2	1	2	1	2		1		9
schoolorganisatie		7	2	2	3	2	3		19
realisatie van de leerplan- doelstellingen	2	8	8	2	3		3		26
(een visie over) evaluatie					1		1		2
didactische accommodatie			1						1
kwaliteitsoordeel muziek					1		1		2
kwaliteitsoordeel woord					1		1		2
kwaliteitsoordeel dans					1		1		2
kwaliteitsoordeel beelden- de kunst	4	8	8	2	2		2		26
veiligheid									
- organisatie veiligheids- beleid	4	10	7	4		1	5	2	33
- arbeids- en leermid- delen	3	8	5	4			5	2	27
- leer- en werkomgeving	3	8	4	3		1	2	1	22
- hygiëne en gezondheid	4	9	6	3		1	4	2	29
	4	8	5	3			4	1	25

Bijna één derde van de academies kampt met infrastructurele problemen. Het realiseren van de leerplandoelstellingen blijkt eveneens een belangrijk aandachtspunt. Voor de veiligheid gebruikt de onderwijsinspectie een veiligheidsindex die de meest courante tekorten of gebreken meteen aan de oppervlakte brengt. We moeten echter wel zeggen dat het aspect veiligheid niet bij elke doorlichting werd bekeken. 33 academies blijken er toch kleinere of grotere problemen mee te hebben. Tenslotte valt ook de bijzondere aandacht op voor het kwaliteitsoordeel voor beeldende kunst.

4.4 Aanbevelingen bij een advies 1

Aanbevelingen voor	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08	Totaal
algemene infrastructuur	6	4	7	10	3	8	4	3	45
regelgeving	1		1	1					3
APV en APP	8	8	7	11	4	9	2	3	52
schoolorganisatie	1	4	5	13	5	12	3	3	46
realisatie van de leerplan- doelstellingen	5	3	3	4	2	10	1	3	31
evaluatiepraktijk	2	3			2	4		2	13
kwaliteitsoordeel muziek	5	2	4		1	4	1	1	18
kwaliteitsoordeel woord ²⁴	5	2	4		1	4	1	1	18 ²⁴
kwaliteitsoordeel dans	2		2		1	1		1	7
kwaliteitsoordeel beelden- de kunst				6	1	4		2	13
veiligheid	2	5	6	11	6	7	2	4	43
- organisatie veiligheids- beleid	1	4	4	8	3	4	1	3	28
- arbeids- en leermiddelen	1	3	3	1	0	2	1	1	12
- leer- en werkomgeving	2	4	5	8	2	4	2	2	29
- hygiëne en gezondheid	1	4	4	3	1	2	1	2	18

Zelfs bij een gunstig advies blijken heel wat academies niet in orde met de infrastructuur. De aandacht gaat hier meer naar de beschikbaarheid van voldoende, aangepaste, functionele lokalen en naar moeilijkheden bij dubbele bezetting²⁵. Er zijn bij een advies '1' duidelijk meer opmerkingen over het kwaliteitsoordeel in de studierichting 'muziek' en in de studierichting 'woord'. Veiligheid blijft een heikel punt, ook bij een gunstig advies. Weliswaar gaat het dan niet over levensbedreigende, gevaarlijke toestanden. Het feit dat de onderwijsinspectie nauwelijks kan terugvallen op een legitiem kader waarin bepaalde aspecten van het kunstonderwijs geregeld en dus afdwingbaar zijn, werkt contraproductief.

Elk doorlichtingsverslag, al dan niet afgesloten met een gunstig advies dat beperkt is in de tijd, vermeldt niet enkel de kritische (verbeter)punten, maar doet ook aanbevelingen en wijst op constructieve verbeterpunten die voortvloeien uit de totaliteit van de doorlichting.

4.5 Opvolging na de doorlichting

In september van het tweede jaar na de doorlichting bezochten we elke academie opnieuw in het kader van een opvolging. Pas sedert 2007-2008 worden academies met een gunstig advies niet meer opgenomen in de lijst van automatische opvolgingen.

Tijdens een dergelijk opvolgingsbezoek gingen we na of en tot op welke hoogte de academie antwoorden of oplossingen bood voor de kritische (verbeter)punten uit het doorlichtingsverslag, in zoverre deze expliciet werden opgenomen bij de aanbevelingen. Op enkele uitzonderingen na werden alle adviezen '2' na een opvolgingscontrole omgebogen naar een advies '1'. Bij één academie werd het voorbehoud niet opgeheven wegens blijvende tekorten aangaande de schoolorganisatie.

²⁴ We formuleerden de aanbevelingen voor een globaal kwaliteitsoordeel steeds breed (op het niveau van de academie en niet op het niveau van een klas of studierichting) waardoor in dit overzicht de adviezen voor de studierichtingen 'muziek' en 'woord' parallel lopen. In de studierichting 'dans' vermeldden we bij enkele academies een meer genuanceerd kwaliteitsoordeel op basis van de input van externe deskundigen.

²⁵ Hiermee verwijzen we naar academies die gehuisvest zijn in of lokalen gebruiken van scholen van een ander onderwijsniveau (doorgaans van het basisonderwijs).

4.6 Conclusie

Elke conversatie, elke waarneming, elke formele vaststelling tijdens een doorlichting geeft steeds aanleiding tot een constructieve, stimulerende dialoog met de directie. Net deze attitude nodigt uit tot kritische reflectie, tot het ontwikkelen van visie en beleidskracht, tot artisticeit en tot het streven naar kwaliteit. Zo is het doorlichtingsverslag een spiegel die confronteert met een realiteit waaraan kan gewerkt worden.

Bij het begin van afgelopen schooljaar heeft de minister van Onderwijs en Vorming een werkgroep voor de inhoudelijke vernieuwing van het deeltijds kunstonderwijs²⁶ opgestart. Deskundigen uit het werkveld, uit verwante sectoren binnen en buiten het onderwijs, raadgevers van het kabinet Onderwijs en Vorming en de onderwijsinspectie bespraken in eerste instantie enkele algemene uitgangspunten voor het toekomstige deeltijds kunstonderwijs. Het is evident dat zowel de positieve als de kritische vaststellingen vanuit de vele doorlichtingen mee aan de basis liggen van de debatten binnen deze werkgroep.

²⁶ Zie ook *Verdieping/Verbreding. Perspectieven voor inhoudelijke vernieuwing van het deeltijds kunstonderwijs*, december 2008.



DEEL II: GOK II

1. Inleiding

1.1 Wettelijk kader

Het GOK-decreet wil de kansengelijkheid van leerlingen bevorderen en bestaat uit drie onderdelen: het recht op inschrijving, de institutionele bepalingen – onder andere de oprichting van lokale overlegplatformen – en het geïntegreerd ondersteuningsaanbod. Deze bijdrage gaat uitsluitend over het ondersteuningsaanbod²⁷.

Als een school aan bepaalde criteria uit het decreet voldoet, heeft ze recht op aanvullende lestijden of extra uren-leraar voor een periode van drie schooljaren. De school moet dan wel een GOK-beleid uitwerken dat binnen die cyclus van drie schooljaren verschillende stadia doorloopt. Ze moet

- een analyse maken van haar beginsituatie in de loop van het eerste trimester van het eerste schooljaar
- één van volgende opties kiezen:
 - zelf concrete doelstellingen formuleren voor de school, de leraren en de leerlingen die passen binnen twee door de Vlaamse Regering vastgelegde thema's
 - zich laten leiden door de doelstellingen van één van de volledig uitgewerkte clusters, bepaald door de Vlaamse Regering
- bepalen op welke wijze ze de doelstellingen wil bereiken
- bepalen op welke manier ze zichzelf zal evalueren in de loop van het tweede trimester van het tweede schooljaar.

Artikel VI. 8 van het decreet geeft de onderwijsinspectie de opdracht om in de loop van het derde schooljaar na te gaan of en in welke mate de doelstellingen werden bereikt. Een positieve evaluatie biedt perspectief op aanvullende lestijden of extra-uren voor een nieuwe cyclus van drie schooljaren. Daarvoor moet de school wel opnieuw voldoen aan de criteria die daar recht op geven.

In zijn huidige vorm tekent het decreet het GOK-beleid van een school uit als een opeenvolging van cycli van drie jaar met een controle door de onderwijsinspectie in de loop van elk derde schooljaar. Een eerste GOK-cyclus bestreek de periode 2002-2005. We berichtten hierover al in de Onderwijsspiegel 2004-2005. Een tweede GOK-cyclus startte in 2005-2006 en liep in het schooljaar 2007-2008 ten einde. Bijgevolg voerden we afgelopen schooljaar opnieuw een controle uit.

1.2 Werkwijze

1.2.1 Selectie van de scholen

Tijdens het schooljaar 2004-2005 controleerden we alle scholen met GOK-lestijden. Voor 1750 scholen uit het basisonderwijs en 437 secundaire scholen werden alle inspecteurs basis- en secundair onderwijs gedurende een zeer lange periode ingezet. Hoewel hierdoor andere opdrachten – zoals de schooldoorlichtingen – flink wat vertraging opliepen, was de grootschaligheid van deze eerste GOK-controle absoluut verantwoord. Het GOK-beleid was een vrij ingrijpende vernieuwing die van buitenaf op de scholen afkwam. Het was dan ook belangrijk om aan het einde van de eerste cyclus (GOK I) een totaalbeeld te verwerven van zowel de effecten als de processen.

Bij de voorbereiding van de tweede GOK-cyclus (GOK II) bleek dat het aantal scholen met GOK-middelen nog was toegenomen. Een even grootschalige controle als drie jaar eerder zou het afwerken van de aan de gang zijnde doorlichtingsronde tegen eind 2008 met het oog op de start van een nieuwe ronde in januari 2009, in het gedrang brengen. Uiteindelijk werd beslist om slechts een deel van de scholen met GOK-lestijden door te lichten. Deze benaderingswijze strookt met het principe van de gedifferentieerde doorlichting die de onderwijsinspectie sinds januari 2009 toepast. De selectie van de te controleren scholen gebeurde op basis van strikte criteria:

²⁷ Zie Decreet betreffende gelijke onderwijskansen – I van 28 juni 2002, Hoofdstuk VI – Geïntegreerd ondersteuningsaanbod.

- De ‘nieuwe’ scholen kwamen in elk geval in aanmerking voor controle. Deze scholen kregen voor GOK II voor de eerste maal GOK-middelen. Voor het basisonderwijs ging het om 176 scholen, voor het secundair onderwijs om 62 scholen. Zij krijgen verder de naam GOK II, 1.
- Er werd een selectie gemaakt van scholen die er van in het begin bij waren en voor de tweede maal een GOK-cyclus afwerkten. Deze selectie gebeurde op basis van een conclusie uit GOK I: scholen bleken niet steeds de nodige aandacht te besteden aan de effecten van hun beleid. Om die reden werden die scholen geselecteerd die het zwakst gescoord hadden op het bereiken van de door hen vooropgestelde doelen. Dit criterium sluit aan bij de keuze om bijzondere aandacht te besteden aan de effecten van een schoolbeleid. Uit het basisonderwijs werden zo 297 bijkomende scholen geselecteerd, uit het secundair onderwijs 85. Zij krijgen verder de naam GOK II, 2.
- De scholen die na GOK I ongunstig werden beoordeeld, kregen een nieuwe kans. In ruil voor een strikt engagement onder strenge voorwaarden, kregen deze scholen gedurende één schooljaar de helft van de GOK-lestijden waarop ze normaal recht hadden. Na dat schooljaar en mits een gunstig advies van de onderwijsinspectie, konden zij opnieuw over alle lestijden beschikken waarop ze normaal recht hadden. Deze groep scholen namen we uiteraard ook op in de GOK II, 2-selectie.

Samengevat geeft dit het volgende overzicht:

	GOK II, 1-scholen	GOK II, 2-scholen	Totaal
basisonderwijs	176	297	473
secundair onderwijs	62	85	147

1.2.2 Cesuur

Bij de eerste controle in 2004-2005 hielden we terecht rekening met het nieuwe van het te voeren beleid. Scholen moesten de kans krijgen om te groeien. Onze aandacht ging naar het ontwikkelingsperspectief: in hoeverre grepen scholen de procedure aan om initiatieven op te starten binnen de geest van het GOK-decreet? We wilden ook nagaan in welke mate scholen het GOK-beleid hadden benut om zich te vernieuwen door meer fundamentele aspecten van hun schoolidentiteit in vraag te stellen.

Voor de tweede controle legden we de lat hoger. Gedurende GOK II waren de knowhow en de kansen om die te verwerven immers in grote mate toegenomen. Onder meer het steunpunt GOK en de groep begeleiders onder de VLOR-koepel stonden hiervoor borg. GOK II, 2-scholen hadden bij deze tweede controle trouwens al zes jaar GOK-beleid achter de rug. Bovendien hadden de GOK II, 1-scholen meer en sneller kansen gekregen om zich te professionaliseren. Ze konden een beroep doen op de ervaring van de GOK II, 2-scholen.

De onderwijsinspectie besliste, samen met de minister, om minder ontwikkelings- en meer resultaatgericht te controleren. We behielden het dynamisch beoordelingsinstrument met de vierpuntenschaal, maar stapten af van de optie om alleen het laagste niveau als onvoldoende te bestempelen. We pasten een nieuwe, strengere cesuur toe. Die bestond uit twee parameters. Het gemiddelde van alle toegekende beoordelingen over de doorlopen GOK-cyclus werd voor alle scholen op een minimum van 2,5 vastgelegd. Voor het gemiddelde voor het bereiken van de doelen op de drie niveaus (school, leraren, leerlingen) maakten we een verschil tussen GOK II, 1- en GOK II, 2-scholen. Voor de GOK II, 1-scholen werd de drempel verlaagd om deze nieuwe GOK-scholen de kans te bieden om te groeien in de cyclus van het plannings- en zelfevaluatieproces. Het kwantitatief en kwalitatief inschatten van de vooropgestelde doelen, het bespelen van het school-, leraren- en leerlingenniveau en het bepalen van de manier waarop men de realisatie wil opvolgen en evalueren, vraagt tijd. De cesuur kwam voor GOK II, 2-scholen op 2,5. Voor GOK II, 1-scholen volstond een 2.

Bij de beoordeling gingen we bijgevolg uit van twee cijfers met volgende cesuur:

	gemiddelde	bereiken van de doelen
GOK II, 1-scholen	2,5	2
GOK II, 2-scholen	2,5	2,5

Elke school die minstens aan beide gestelde minima beantwoordde, kreeg een gunstige beoordeling. Behaalde de gecontroleerde school één van beide minima niet, volgde een deliberatie. Werden beide minima niet behaald, was de beoordeling ongunstig. Bij een ongunstige beoordeling kon de school in beroep gaan.

2. Resultaten

De keuze om niet alle GOK-scholen te controleren heeft uiteraard gevolgen voor dit verslag. Algemene vergelijkingen tussen GOK I en GOK II zijn, gezien het grote verschil tussen de gecontroleerde doelgroepen, totaal irrelevant. Wel geeft het verslag een antwoord op de volgende twee vragen: hoe scoorden de GOK II, 1-scholen? Scoorden de geselecteerde GOK II, 2-scholen beter dan in de eerste GOK-cyclus?

2.1 Relevante situationele factoren

	bao		so	
	GOK II, 1 (n=176)	GOK II, 2 (n=297)	GOK II, 1 (n=62)	GOK II, 2 (n=85)
Specifieke leerlingenpopulaties				
groot aantal leerlingen met leerachterstand	3%	15%	34%	34%
groeierende taalheterogeniteit	20%	18%	35%	9%
Personeel				
directiewissel(s)	24%	29%	47%	28%
coördinatorenwissel(s)	38%	38%	23%	27%
inbreng van uren uit lestijdenpakket voor GOK-werking	30%	22%	26%	21%
sterke verjonging lerarenkorps	9%	17%	29%	24%
onstabiel personeelsbestand	18%	21%	11%	15%
Structuur				
GOK-samenwerking binnen de scholengemeenschap	23%	15%	11%	19%

Eén derde van de gecontroleerde GOK-scholen in het secundair onderwijs krijgt te maken met een groot aantal leerlingen met leerachterstand. Dit geldt minder voor de basisscholen. Het kleine aantal leerlingen met leerachterstand in de GOK II, 1-basisscholen is opvallend. Maar aangezien het om scholen gaat die bij het begin van de tweede cyclus pas GOK-lestijden kregen, is dit wellicht slechts het begin van een groeiende instroom van GOK-leerlingen in deze scholen.

Met uitzondering van de secundaire GOK II, 2-scholen vertoont de leerlinginstroom een groeiende taalheterogeniteit.

Het procentuele aantal directie- en coördinatorenwissels is significant. Bijna de helft van de GOK II, 1-scholen in het secundair onderwijs kende tijdens de laatste jaren een directiewissel. In het kader van deze controles konden we onvoldoende gegevens verzamelen om een oorzakelijk verband te leggen tussen het GOK-beleid en de veelvuldige directiewissels. In heel wat scholen waren er wel duidelijke verwijzingen naar het verdwijnen van de directie en de stijging van de begeleidingsproblemen van de GOK-leerlingen. Niet alleen de directie, maar vaak de hele school kampte met aanvaardingsproblemen. Een aantal directeuren met heel wat ervaring in GOK-scholen groeide door naar andere onderwijsambten.

In het basisonderwijs vond in 38% van de gecontroleerde scholen een coördinatorenwissel plaats. Het gaat hier vooral om de zorgcoördinatie, een ambt dat pas sinds 1 september 2003 bestaat. Uiteenlopende oorzaken liggen aan de basis van de personeelswissels in de zorgcoördinatie. Er is in eerste instantie een groeiend besef dat zorgcoördinatie een continue professionalisering en dus nascholing van de betrokkenen vraagt. Daardoor haken sommigen af. Daarenboven vormt de opgedane expertise van de zorgcoördinator door te werken op school- en lerarenniveau een ideale springplank om als directeur te kandideren. Een laatste mogelijke verklaring is dat in scholen waar de zorgcoördinatie slechts een deeltijds ambt betreft, de taak telkens naar de jongste gaat.

Opvallend in het secundair onderwijs is dat in de betrokken GOK-scholen ongeveer één vierde van het leraarskorps een sterke verjonging kende. Enerzijds brengen deze nieuwe leraren expertise mee uit de lerarenopleiding, maar anderzijds is het behoud van evenwicht en gelijkgerichtheid in de schoolcultuur een uitdaging voor de betrokken scholen. In het basisonderwijs is de personeelsomkadering bij de GOK-werking voor één vijfde onstabiel. Dat is weinig bevorderlijk voor de GOK-werking.

Het proportioneel groot aantal directie-, coördinatoren- en personeelswissels heeft uiteraard een invloed op het beleidsvoerend vermogen van de scholen. Meer specifiek heeft het vervangen van coördinatoren een impact op de coördinatie van het zorgbeleid in de school, op de ondersteuning van de leraren en op de begeleiding van leerlingen. Het verlies van expertise heeft negatieve gevolgen voor het zorgbreed handelen.

Veel GOK-scholen leveren het bewijs sterk zorggevoelig te zijn. Bijna één vierde van de gecontroleerde scholen in beide niveaus vult zijn GOK-lestijden aan met organieke lestijden om het zorgbeleid beter te organiseren en verder uit te bouwen.

Daar waar scholengemeenschappen investeren in een gezamenlijk, coherent beleid om gelijke kansen te versterken, scheppen ze mogelijkheden om de slaagkansen van de leerlingen te verhogen. De GOK-samenwerking binnen de scholengemeenschap is in de GOK II, 1-scholen van het basisonderwijs duidelijk in opmars. Dat is een positieve evolutie omdat de werking met scholengemeenschappen in het basisonderwijs nog erg recent is. Het toont aan dat de GOK-werking een stimulans kan betekenen om de inhoudelijke samenwerking tussen scholen te versterken. Eigenaardig genoeg is de samenwerking voor GOK binnen scholengemeenschappen van het secundair onderwijs zeker niet sterker ontwikkeld dan in het basisonderwijs. Nochtans bestaan scholengemeenschappen daar al veel langer.

2.2 Keuze van clusters en thema's

Keuze bao en graad 1	bao (n=473)	so (n=128) ²⁸
Algemene thema's		
taalvaardigheidsonderwijs	47%	63%
intercultureel onderwijs	7%	6%
leerlingen- en ouderparticipatie	10%	15%
Specifieke thema's		
socio-emotionele ontwikkeling	48%	41%
preventie en remediëring van achterstand	65%	65%
doorstroming en oriëntering	14%	8%
Clusters		
ontwikkelings- en leerachterstanden remediëren	8%	2%
taalvaardigheid bevorderen	3%	3%
positief zelfbeeld en sociale competenties stimuleren	1%	1%

²⁸ Secundaire scholen met een eerste graad: 107; met een eerste, tweede en derde graad: 21; met een tweede en derde graad: 19.

Keuze graad 2, 3	so (n=40)
Algemene thema's	
taalvaardigheidsonderwijs	58%
intercultureel onderwijs	5%
leerlingen- en ouderparticipatie	35%
Specifieke thema's	
preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen	80%
oriëntering bij instroom en uitstroom	20%
Clusters	
studie- en gedragsproblemen remediëren	3%
taalvaardigheid bevorderen	3%
schoolloopbaanbegeleiding	3%

Weinig gecontroleerde GOK-scholen kiezen voor een cluster. In het basisonderwijs is dit slechts 12% van de scholen, in het secundair onderwijs zelfs minder dan 10%. De reden ligt voor de hand. Bij de keuze van een cluster bepalen immers de vastgelegde doelen van de omzendbrief heel strikt wat moet worden gerealiseerd. De meeste scholen ervaren dit als een remmende factor en vrezen dat sommige doelen niet in één enkele GOK-cyclus gerealiseerd kunnen worden. Sommige van die doelen vergen inderdaad een ingrijpende verandering in het didactisch handelen. Dit kan slechts door het continu opbouwen van expertise en dat is een lang proces. Sommige doelen in de clusters verwijzen trouwens expliciet naar het hanteren van flexibele werkvormen zoals klasorganisatie, differentiëren in het curriculum, samenwerkend leren en het remediëren van socio-emotionele en socio-culturele problemen. Het vraagt uiteraard tijd om dit te integreren in het didactisch handelen. Dit wijst erop dat scholen aarzelen om het beleidsmatige streven naar een krachtige leeromgeving op te nemen in hun beleidsplan en dit te bekijken als een leerproces.

Scholen in beide niveaus kiezen dus bijna uitsluitend voor het uitwerken van algemene en specifieke thema's. Zowel in het basis- als het secundair onderwijs van de eerste graad is er een gelijklopende keuze. De aandacht gaat vooral naar preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden, taalvaardigheidsonderwijs en socio-emotionele ontwikkeling. In beide niveaus vinden de scholen preventie en remediëring het belangrijkste thema. In het secundair onderwijs van de eerste graad is taalvaardigheidsonderwijs de tweede optie. In het basisonderwijs krijgen socio-emotionele ontwikkeling en taalvaardigheidsonderwijs ongeveer evenveel aandacht. Dat is enigszins verklaarbaar. Leraren in een basisschool ervaren het belang van het ontwikkelen van functioneel taalgebruik en structurele aspecten van taal, maar vinden tegelijk het ontwikkelen van een positief zelfbeeld en sociale competenties noodzakelijke voorwaarden voor het leren.

In de tweede en derde graad van het secundair onderwijs gaat de aandacht vooral naar preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen en taalvaardigheidsonderwijs. Globaal gezien zijn dat trouwens de GOK-thema's die zowel in het voorschools als in het leerplichtonderwijs het meest worden uitgewerkt. Het illustreert ook de belangrijke uitdagingen van ons onderwijs: zorgen voor betere kansen en doorstroming door de taalvaardigheid van de leerlingen te bevorderen en daar waar studie- en/of gedragsproblemen opduiken via remediëring ongekwalificeerde uitstroom vermijden.

2.3 Algemene resultaten

	aantal scholen	onmiddellijk gunstig		aantal deliberaties		ongunstig na deliberatie		ongunstig na paritair college	
bao	473	416	88%	57	12%	10	2%	5	1%
so	147	119	81%	28	19%	10	7%	10	7%

Een ruime meerderheid van de gecontroleerde scholen kreeg meteen een gunstige beoordeling. Dit betekent dat de meeste betrokken scholen inspanningen leveren om een GOK-beleid op maat van hun instelling te ontwikkelen en dat ze minstens voldoende resultaten kunnen voorleggen. Voor een niet onbelangrijk percentage scholen was echter een deliberatie nodig. Die scholen voldeden niet voor één van beide scores: het totaal of het bereiken van de vooropgestelde doelen. De inspectieteams deden in dat geval een inschatting van de toekomstperspectieven op basis van de beschikbare informatie en van de gedane vaststellingen. Voor de meeste scholen leidde die inschatting uiteindelijk ook tot een gunstige beoordeling.

Slechts een kleine groep scholen kreeg een ongunstige beoordeling. Vier van de twintig scholen aanvaardden deze beoordeling en stuurden geen verweerschrift. De overige zestien dienden een verweerschrift in. Zij kregen het bezoek van een paritair college en in vijf gevallen volgde een gunstige beoordeling. Uiteindelijk bleven er dus in totaal vijftien scholen over met een ongunstige beoordeling. Volgens het oorspronkelijke decreet voldoen die scholen niet aan de voorwaarden om ook tijdens de derde GOK-cyclus aanspraak te maken op extra lestijden. Het Vlaams Parlement heeft echter met het onderwijsdecreet XVIII beslist om de negatief doorgeleichte scholen op zo'n manier te sanctioneren dat er toch ook voor de komende jaren GOK-ondersteuning mogelijk blijft. Als gevolg van deze beslissing ondertekenden veertien van de vijftien betrokken scholen een engagement om zich te laten begeleiden. In ruil krijgen ze gedurende één jaar de helft van de GOK-lestijden waarop ze recht hebben. Na één jaar zal de onderwijsinspectie opnieuw een controle uitvoeren. Bij een gunstige beoordeling zullen deze scholen opnieuw kunnen rekenen op het volledig aantal GOK-lestijden dat hen toekomt.

2.4 Hoe deden de nieuwe scholen het?

	bao (n=176)					so (n=62)				
	1	2	3	4	gem.	1	2	3	4	gem.
Beginsituatieanalyse (BSA)										
bereik	1%	4%	60%	35%	3,3	6%	11%	52%	31%	3,1
betrokkenheid			20%	80%	3,8	3%	11%	23%	63%	3,5
Keuze van de doelstellingen										
inhoud en bereik		8%	70%	22%	3,1	3%	5%	74%	18%	3,1
verband met BSA		8%	66%	26%	3,2	3%	11%	61%	24%	3,1
betrokkenheid		17%	43%	40%	3,2	6%	40%	45%	8%	2,5
Concrete uitvoering										
acties leerling-, leraar-, schoolniveau	1%	7%	51%	42%	3,3	3%	23%	53%	21%	2,9
aanwending GOK-lestijden		7%	68%	25%	3,2	2%	21%	48%	29%	3,0
interne/externe ondersteuning		7%	52%	41%	3,3		23%	52%	26%	3,0
Zelfevaluatie										
gegevens		13%	60%	27%	3,1	3%	27%	47%	23%	2,9
analyse	1%	19%	53%	27%	3,1	6%	18%	48%	27%	3,0
verbetering/bijsturing		21%	56%	23%	3,0	6%	35%	45%	13%	2,6
betrokkenheid		7%	53%	39%	3,3	6%	35%	45%	13%	2,6
Bereiken van de doelstellingen										
effect schoolniveau	1%	20%	73%	7%	2,9	6%	29%	61%	3%	2,6
effect lerarenniveau	1%	31%	68%	1%	2,7	3%	58%	39%		2,4
effect leerlingenniveau		22%	76%	2%	2,8		37%	56%	6%	2,7
Gem. totaalscore	0%	13%	58%	29%	3,2	4%	26%	50%	20%	2,9

Gaat men ervan uit dat voor de nieuwe scholen een cesuur van 2,5 werd verwacht voor het totaal en van 2 voor het bereiken van de vooropgestelde doelstellingen, dan kan men op basis van de bereikte gemiddelden stellen dat die scholen het goed hebben gedaan.

Er is in beide niveaus een duidelijk streven naar het zoeken van verbanden tussen de beginsituatieanalyse en de keuze van de doelstellingen. Dit betekent dat scholen ondubbelzinnig in staat zijn hun prioriteiten te onderkennen en hun doelen daarop af te stemmen. Een opmerkelijk verschil tussen het basis- en het secundair onderwijs is de grotere betrokkenheid bij de GOK-werking van de leraren in het basisonderwijs. Dit komt tot uiting in de keuze van de doelstellingen en de zelfevaluatie. De omvang van de schoolteams, die in het basisonderwijs duidelijk kleiner is, speelt hier zeker een rol.

Werkpunten die zowel voor het basis- als voor het secundair onderwijs gelden, betreffen vooral het zelfevaluerend vermogen en de effectmeting. Bij de zelfevaluatie blijven het analyseren en zeker het verbeteren of bijsturen van doelen en acties duidelijke werkpunten. Er is in het basisonderwijs wel een gunstige evolutie om gegevens op adequate wijze te verzamelen.

Wat het bereiken van de doelstellingen betreft, blijft het effect van de GOK-werking op lerarenniveau in beide niveaus nog een probleem. De effecten op school- en leerlingenniveau zijn beduidend beter in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs.

Opvallend is het geringe verschil (zie 2.5) tussen de effecten van de GOK II, 1-scholen en de GOK II, 2-scholen. Dit betekent dat de nieuwe scholen het soms merkkelijk beter doen dan de scholen die al één GOK-cyclus achter de rug hadden. In het basisonderwijs ligt de gemiddelde totaalscore bij de GOK II, 1-scholen zelfs hoger dan in de GOK II, 2-scholen. De zelfevaluatie scoort beter en het lerarenteam engageert zich meer om het GOK-beleid gezamenlijk te realiseren. Een beter inzicht in de decretaal vastgelegde procedure, de impact van de zorgcoördinatie en de meer gerichte ondersteuning door systeembegeleiding verklaren dit. In het basisonderwijs speelt wellicht ook dat GOK II, 1-scholen minder te maken krijgen met groeiende leerachterstand (zie 2.1).

2.5 Deden de geselecteerde GOK II, 2-scholen het deze keer beter?

	bao (n=297)					so (n=85)				
	1	2	3	4	gem.	1	2	3	4	gem.
Beginsituatieanalyse (BSA)										
bereik	1%	12%	61%	26%	3,1	1%	16%	53%	29%	3,1
betrokkenheid		3%	29%	68%	3,6		7%	34%	59%	3,5
Keuze van de doelstellingen										
inhoud en bereik		10%	75%	14%	3,0	2%	11%	67%	20%	3,0
verband met BSA	1%	8%	65%	25%	3,1	1%	11%	65%	24%	3,1
betrokkenheid	2%	16%	56%	26%	3,1	1%	41%	41%	16%	2,7
Concrete uitvoering										
acties leerling-, leraar-, schoolniveau		11%	59%	30%	3,2		15%	67%	18%	3,0
aanwending GOK-lestijden		6%	75%	20%	3,1		19%	41%	40%	3,2
interne/externe ondersteuning		10%	57%	33%	3,2		14%	53%	33%	3,2

	bao (n=297)					so (n=85)				
	1	2	3	4	gem.	1	2	3	4	gem.
Zelfevaluatie										
gegevens		14%	59%	27%	3,1	1%	26%	60%	13%	2,8
analyse	1%	19%	60%	21%	3,0	2%	29%	42%	26%	2,9
verbetering/bijsturing	1%	29%	48%	21%	2,9	4%	33%	51%	13%	2,7
betrokkenheid		5%	65%	30%	3,2	1%	27%	59%	13%	2,8
Bereiken van de doelstellingen										
effect schoolniveau		22%	70%	7%	2,8		26%	67%	7%	2,8
effect lerarenniveau		23%	76%	1%	2,8		44%	54%	2%	2,6
effect leerlingenniveau		17%	79%	3%	2,9		29%	69%	1%	2,7
Gem. totaalscore	1%	14%	62%	23%	3,1	1%	23%	55%	21%	3,0
Gem. bereiken doelstellingen					2,8					2,7
Vergelijking resultaat GOK I										
Gem. totaalscore					2,5					2,1
Gem. bereiken doelstellingen					1,9					1,9

In beide niveaus is bij de gecontroleerde GOK II, 2-scholen een duidelijke verbetering merkbaar in de gemiddelde totaalscore en in de effecten. De adviezen tijdens de eerste GOK-controle hebben scholen aangezet tot meer beleidsmatig denken en werken. Hoe specifiek de omschrijving van de werkpunten bij de eerste controle, hoe groter de effecten bij de tweede controle. Dit toont aan dat regelmatige controles effect hebben. Het is ook belangrijk dat de GOK-werking in sommige scholen aanzet tot het introduceren van andere onderwijsvernieuwingen met het oog op kwaliteitsverbetering.

Toch maakt verdere analyse van de scores van de GOK II, 2-scholen duidelijk dat de zelfevaluatie en de effectmeting blijvende werkpunten zijn. Het bewijst dat ongeveer een vierde van de GOK-scholen in het basisonderwijs en een derde in het secundair onderwijs, binnen hun beleidsvoerend vermogen, nog te weinig een cultuur van zelfevaluatie ontwikkelen. Daardoor blijven de gewenste effecten zwak.

2.6 Analyse van relevante vaststellingen

2.6.1 Excellente scholen

Situatiele factoren	bao		so	
	tot. (n=473)	exc. (n=161)	tot. (n=147)	exc. (n=43)
groeierende taalheterogeniteit	19%	14%	18%	21%
GON-leerlingen	8%	9%	8%	19%
coördinatorenwissel(s)	38%	29%	22%	16%
inbreng van uren uit lestijdenpakket voor GOK-werking	25%	30%	22%	21%
sterke verjonging van het lerarenkorps	14%	15%	26%	37%
onstabiel personeelsbestand	20%	12%	13%	16%

Vaststellingen	bao				so			
	exc. (n=161)		tot. (n=473)		exc. (n=43)		tot. (n=147)	
	1+2	3+4	1+2	3+4	1+2	3+4	1+2	3+4
Keuze van de doelstellingen								
inhoud en bereik	1%	99%	9%	91%	2%	98%	11%	89%
verband met BSA		100%	9%	91%	2%	98%	13%	87%
betrokkenheid	2%	98%	18%	82%	5%	95%	44%	56%
Concrete uitvoering								
acties leerling-, leraar-, schoolniveau	1%	99%	10%	90%	5%	95%	20%	80%
aanwending GOK-lestijden		100%	6%	94%		100%	20%	80%
interne/externe ondersteuning		100%	9%	91%	2%	98%	18%	82%
Zelfevaluatie								
gegevens		100%	14%	86%	2%	98%	29%	71%
analyse		100%	20%	80%	2%	98%	29%	71%
verbetering/bijsturing		100%	27%	73%		100%	39%	61%
betrokkenheid		100%	6%	94%	2%	98%	34%	66%
Bereiken van de doelstellingen								
effect schoolniveau	1%	99%	22%	78%		100%	30%	70%
effect lerarenniveau	2%	98%	26%	74%	7%	93%	51%	49%
effect leerlingenniveau	2%	98%	19%	81%	16%	84%	33%	67%
Gem. totaalscore	1%	99%	14%	86%	3%	97%	26%	74%

Onder excellente scholen verstaan we scholen die gemiddeld meer dan 3,3 scoren op de vierpuntenschaal.

Bij scholen met een excellente GOK-werking spelen in beide niveaus andere situationele factoren een bepalende rol. Slechts bij één factor is de beeldvorming identiek: het geringere aantal coördinatorenwissels zorgt voor meer continuïteit in het zorgbeleid.

Scholen met een excellente GOK-werking in het basisonderwijs krijgen minder te maken met taalheterogeniteit, investeren meer organieke lestijden in die werking en hebben een stabiel lerarenkorps. Ze formuleren voor hun GOK-werking doelen op maat die nauw aansluiten bij hun beginsituatiebepaling. Ze vertalen deze doelen in concrete acties op het niveau van de school, de leraar en de leerling.

In het secundair onderwijs hebben scholen met een excellente GOK-werking opvallend meer alloctonen, meer GON-leerlingen en een opvallend jong lerarenkorps. Ze formuleren doelen die rekening houden met de kenmerken van hun schoolpopulatie. Ze werken een schoolspecifieke visie uit met realiseerbare doelen op de drie niveaus. Vooral het vertalen van de doelen in concrete acties is heel sterk.

In beide niveaus hebben scholen met een excellente GOK-werking een zelfevaluatie die grondiger gebeurt dan in de andere scholen. Die zelfevaluatie leidt tot borgen van wat goed is en tot doelgericht bijsturen waar het nodig is. Dit resulteert in een breder draagvlak voor de GOK-werking. De effecten op schoolniveau zijn groter. Dat is het gevolg van een sterk beleidsvoerend en zelfevaluerend vermogen van deze scholen.

2.6.2 Gedelibereerde scholen

Situatiele factoren	bao		so	
	tot. (n=473)	delib. (n=30)	tot. (n=147)	delib. (n=28)
groeïende taalheterogeniteit	19%	33%	18%	14%
grote groep Nederlandsonkundigen	8%	7%	8%	25%
inbreng van uren uit lestijdenpakket voor GOK-werking	25%	13%	22%	14%
sterke verjonging van het lerarenkorps	14%	3%	26%	25%
onstabiel personeelsbestand	20%	27%	13%	21%

De gedelibereerde scholen vormen het spiegelbeeld van de excellente scholen. Coördinatorenwissels en – vooral in het basisonderwijs – directiewissels hebben een invloed op het beleidsvoerend vermogen. De problemen op beleidsniveau worden nog versterkt door een onstabiel personeelsbestand. Daardoor is de betrokkenheid en de draagkracht van deze scholen zeer beperkt. Het is evident dat dit een invloed heeft op alle fasen van de GOK-werking.

De voornaamste knelpunten in deze scholen zijn: de nagestreefde doelen die beperkt en weinig operationeel zijn, de acties die onevenwichtig afgestemd zijn op de drie niveaus, de effectiviteit van de zelfevaluatie en de effecten die te beperkt of onvoldoende zijn.

2.6.3 Grootstedelijke problematiek

Situatiele factoren	bao			so		
	tot. (n=473)	Brussel (n=35)	Antw. (n=79)	tot. (n=147)	Brussel (n=22)	Antw. (n=13)
onstabiele leerlingenpopulaties: neveninstromers en uitstromers	8%	3%	18%	12%	18%	8%
zeer veel nationaliteiten	8%	14%	28%	4%	9%	
groeïende taalheterogeniteit	19%	31%	27%	18%	32%	85%
grote groep Nederlandsonkundigen	11%	60%	16%	12%	36%	8%
grote groep Franstaligen	6%	26%		7%	14%	
achtergestelde omgeving	7%	23%	15%	12%	5%	8%
directiewissel(s)	27%	23%	27%	29%	32%	38%
coördinatorenwissel(s)	38%	63%	20%	22%	27%	8%
onstabiel personeelsbestand	20%	34%	23%	13%	36%	38%

Afgezien van de instroom van een groot aantal doelgroepelers, zijn er opvallende situationele verschillen tussen de Brusselse en Antwerpse basisscholen.

De Brusselse schoolpopulatie in het basisonderwijs telt een grote groep Nederlandsonkundigen en Franstaligen. Deze populatie vertoont een groeiende taalheterogeniteit en komt voor één vierde uit een achtergestelde omgeving. De Brusselse basisscholen lijden erg onder een sterke coördinatorenwisseling die niet minder dan 63% bedraagt. Het personeelsbestand is met 34% ook vrij onstabiel. Het profiel van de Antwerpse basisscholen vertoont meer overeenkomsten met de andere gecontroleerde GOK-scholen. Toch zijn bepaalde situationele factoren erg specifiek. Antwerpse basisscholen hebben een minder stabiele leerlingenpopulatie, tellen zeer veel nationaliteiten in hun rangen en geven blijk van een groeiende taalheterogeniteit.

De situationele verschillen tussen de secundaire scholen van Brussel en Antwerpen zijn minder expliciet. Een groeiende taalheterogeniteit en een onstabiel personeelsbestand zijn kenmerkend voor de secundaire scholen in beide grootsteden. In Brussel worden deze scholen bevolkt door een grote groep Nederlandsonkundigen en in Antwerpen zijn er veel directiewissels.

Zowel in het basis- als in het secundair onderwijs kiezen de scholen in beide grootsteden vooral voor dezelfde thema's. Gezien hun leerlingeninstroom zijn hun keuzes voor taalvaardigheid, preventie en remediëring verantwoord. De keuze voor taalvaardigheid ligt beduidend hoger dan het gemiddelde in alle gecontroleerde GOK-scholen. Voor preventie en remediëring is dat ongeveer vergelijkbaar.

De scores in de Antwerpse basisscholen sporen met de gemiddelde algemene scores. De effecten op schoolniveau liggen iets lager, maar op lerarenniveau liggen die zelfs hoger dan het gemiddelde.

Basisscholen	Brussel (n=35)		Antw. (n=79)		Totaal (n=473)	
	1+2	3+4	1+2	3+4	1+2	3+4
Beginsituatieanalyse						
bereik	17%	83%	14%	86%	10%	90%
Keuze van de doelstellingen						
inhoud en bereik	9%	91%	14%	86%	9%	91%
verband met BSA	9%	91%	11%	89%	9%	91%
betrokkenheid	23%	77%	16%	84%	18%	82%
Concrete uitvoering						
acties leerling-, leraar-, schoolniveau	26%	74%	10%	90%	10%	90%
aanwending GOK-lestijden	9%	91%	8%	92%	6%	94%
interne/externe ondersteuning	11%	89%	9%	91%	9%	91%
Zelfevaluatie						
gegevens	6%	94%	19%	81%	14%	86%
analyse	14%	86%	22%	78%	20%	80%
verbetering/bijsturing	43%	57%	30%	70%	27%	73%
betrokkenheid	11%	89%	3%	97%	6%	94%
Bereiken van de doelstellingen						
effect schoolniveau	23%	77%	30%	70%	22%	78%
effect lerarenniveau	57%	43%	19%	81%	26%	74%
effect leerlingenniveau	31%	69%	23%	77%	19%	81%

In de Brusselse basisscholen is er bij bepaalde indicatoren in de verschillende fasen een opvallende uitval. De betrokkenheid bij de keuze van de doelstellingen scoort lager dan het gemiddelde. Dat is eveneens het geval bij de concrete uitvoering van de acties op de drie niveaus en de bijsturing bij de zelfevaluatie. Vooral de uitval bij de effecten op leraren- en leerlingenniveau is opmerkelijk.

Secundaire scholen	Brussel (n=22)		Antw. (n=13)		Totaal (n=147)	
	1+2	3+4	1+2	3+4	1+2	3+4
Beginsituatieanalyse						
bereik	14%	86%	31%	69%	18%	82%
betrokkenheid	9%	91%	15%	85%	10%	90%
Keuze van de doelstellingen						
inhoud en bereik	23%	77%		100%	11%	89%
verband met BSA	14%	86%	8%	92%	13%	87%
betrokkenheid	50%	50%	31%	69%	44%	56%

Secundaire scholen	Brussel (n=22)		Antw. (n=13)		Totaal (n=147)	
	1+2	3+4	1+2	3+4	1+2	3+4
Concrete uitvoering						
acties leerling-, leraar-, schoolniveau	14%	86%	8%	92%	20%	80%
aanwending GOK-lestijden	9%	91%	15%	85%	20%	80%
interne/externe ondersteuning	32%	68%	8%	92%	18%	82%
Zelfevaluatie						
gegevens	36%	64%	15%	85%	29%	71%
analyse	32%	68%	15%	85%	29%	71%
verbetering/bijsturing	32%	68%	31%	69%	39%	61%
betrokkenheid	50%	50%	31%	69%	34%	66%
Bereiken van de doelstellingen						
effect schoolniveau	23%	77%	15%	85%	30%	70%
effect lerarenniveau	45%	55%	23%	77%	51%	49%
effect leerlingenniveau	32%	68%	15%	85%	33%	67%

De Brusselse secundaire scholen scoren, afgezien van de beginsituatieanalyse en de aanwending van de GOK-lestijden, over de gehele lijn zwakker dan de Antwerpse scholen. Opmerkelijk is de lage betrokkenheid van de Brusselse scholen bij de keuze van de doelstellingen en de zelfevaluatie in vergelijking met Antwerpen. Het verklaart wellicht hun lage score bij de effecten op lerarenniveau. Ook de interne/externe ondersteuning scoort in Brussel beduidend lager dan in Antwerpen en het algemeen gemiddelde. Dit is zeer opvallend omdat Brusselse scholen van bijkomende ondersteuningsinitiatieven kunnen genieten.

2.6.4 Verschillen tussen de netten

Situatiele factoren	basisonderwijs				secundair onderwijs		
	Totaal	Officieel onderwijs	Gemeenschaps-onderwijs	Vrij onderwijs	Totaal	Gemeenschaps-onderwijs	Vrij onderwijs
meer dan 30% allochtonen	19%	28%	29%	13%	15%	31%	10%
groot aantal lln met leerachterstand	11%	9%	27%	8%	27%	39%	23%
onstabile llnpopulaties: neveninstromers en uitstromers	8%	5%	17%	6%	12%	15%	10%
zeer veel nationaliteiten	8%	13%	6%	6%	4%	9%	4%
grote groep Nederlandsonkundigen	11%	15%	16%	8%	12%	26%	5%
achtergestelde omgeving	7%	12%	10%	5%	12%	19%	11%
directiewissel(s)	27%	26%	35%	26%	29%	50%	26%
coördinatorenwissel(s)	38%	44%	43%	34%	22%	26%	20%
inbreng van uren uit lestijdenpakket voor GOK-werking	25%	16%	14%	30%	22%	24%	28%
sterke verjonging van het lerarenkorps	14%	16%	21%	11%	26%	28%	30%
onstabiel personeelsbestand	20%	18%	30%	18%	13%	19%	10%
GOK-samenwerking binnen de scholengemeenschap	18%	23%	8%	18%	16%	19%	16%

Er zijn duidelijke verschillen in de situationele factoren van de gecontroleerde GOK-scholen. In het basisonderwijs trekken het gemeenschaps- en het officieel onderwijs de meeste doelgroep leerlingen aan. In het secundair onderwijs is dat het gemeenschapsonderwijs.

Wat haar leerlingenpopulatie betreft, heeft het gemeenschapsonderwijs de moeilijkste instroom. Zowel in het basis- als in het secundair onderwijs wordt dit net geconfronteerd met de meeste leerlingen met leerachterstand. In haar basisscholen is er ook een onstabiele leerlingenpopulatie. Zowel het gemeenschaps- als het officieel onderwijs worden bevolkt door een grote groep Nederlandsonkundigen.

Op het gebied van het personeelsbestand zijn de verschillen even opvallend. De directiewissels in het gemeenschapsonderwijs liggen erg hoog. Eén derde van de gecontroleerde GOK-scholen van dit net kent een directiewissel. Dezelfde tendens is merkbaar bij de coördinatorenwissels in het basisonderwijs. In het gemeenschaps- en het officieel onderwijs is dat in meer dan 40% het geval. De sterke verjonging van het lerarenkorps tekent zich in het basisonderwijs vooral af in het gemeenschapsonderwijs, dat verder gekenmerkt wordt door een onstabiel personeelsbestand. In het secundair onderwijs is die verjonging van het lerarenkorps algemeen in alle netten.

In alle netten is er een inbreng van organieke lestijden in de GOK-werking. Dat gebeurt het meest in scholen van het gesubsidieerd vrij onderwijs.

In het basisonderwijs groeit de GOK-samenwerking binnen de scholengemeenschap het sterkst in de scholen van het officieel onderwijs, het minst in het gemeenschapsonderwijs. Dit is opvallend omdat in het gemeenschapsonderwijs de basisscholen van een scholengemeenschap meestal behoren tot dezelfde scholengroep.

De grote verschillen voor de situationele factoren leiden niet tot significante verschillen voor de GOK-resultaten. Zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs liggen de scores vrijwel gelijk. Naargelang de indicator ligt ieder op zijn beurt nipt voor op de andere.

2.7 Effectmeting

2.7.1 Problemen met de dataverzameling

Zoals hierboven al aangehaald zijn definitieve uitspraken niet mogelijk door de verschillende selectiecriteria voor de eerste en de tweede controle. Dit verschil maakt een doorgedreven vergelijking van het verzamelde cijfermateriaal moeilijk. De grootste groep scholen werd voor de tweede controle geselecteerd op basis van de score voor het bereiken van de doelen tijdens de eerste controle. Een kleinere groep scholen werkte voor het eerst een GOK-beleid uit. Geen van de beide groepen geselecteerde scholen kunnen we vergelijken met de scholen uit de eerste controle, omdat het aantal en de aard van de scholen onderling verschilt. Met de nodige reserve gebruiken we deze cijfergegevens dan ook als referentiekader.

2.7.2 Markante vaststellingen

	Bereiken van de doelstellingen	1	2	3	4	Gem.
Totaal basisscholen (n=473)	effect op schoolniveau	0,4%	21%	71%	7%	2,8
	effect op lerarenniveau	0,4%	26%	73%	1%	2,7
	effect op leerlingenniveau	0,2%	19%	78%	3%	2,8
	Gem. totaalscore	0,4%	22%	74%	3%	2,8
GOK II, 1-basis-scholen (n=176)	Bereiken van de doelstellingen	1	2	3	4	Gem.
	effect op schoolniveau	1%	20%	73%	7%	2,9
	effect op lerarenniveau	1%	31%	68%	1%	2,7
	effect op leerlingenniveau		22%	76%	2%	2,8
	Gem. totaalscore	0,4%	24%	72%	3%	2,8

GOK II, 2-basisscholen (n=297)	Bereiken van de doelstellingen	1	2	3	4	Gem.
	effect op schoolniveau	0,3%	22%	70%	7%	2,8
	effect op lerarenniveau	0,3%	23%	76%	1%	2,8
	effect op leerlingenniveau	0,3%	17%	79%	3%	2,9
	Gem. totaalscore	0,3%	21%	75%	4%	2,8
Vergelijking resultaat GOK I						1,9
Totaal secundaire scholen (n=147)	Bereiken van de doelstellingen	1	2	3	4	Gem.
	effect op schoolniveau	3%	27%	65%	5%	2,7
	effect op lerarenniveau	1%	50%	48%	1%	2,5
	effect op leerlingenniveau		33%	64%	3%	2,7
	Gem. totaalscore	1%	37%	59%	3%	2,6
GOK II, 1-secundaire scholen (n=62)	Bereiken van de doelstellingen	1	2	3	4	Gem.
	effect op schoolniveau	6%	29%	61%	3%	2,6
	effect op lerarenniveau	3%	58%	39%		2,4
	effect op leerlingenniveau		37%	56%	6%	2,7
	Gem. totaalscore	3%	41%	52%	3%	2,6
GOK II, 2-secundaire scholen (n=85)	Bereiken van de doelstellingen	1	2	3	4	Gem.
	effect op schoolniveau		26%	67%	7%	2,8
	effect op lerarenniveau		44%	54%	2%	2,6
	effect op leerlingenniveau		29%	69%	1%	2,7
	Gem. totaalscore		33%	64%	4%	2,7
Vergelijking resultaat GOK I						1,9

Scholen zijn er in deze tweede cyclus beter in geslaagd de GOK-doelen te realiseren

In vergelijking met de eerste controle bereiken de scholen meer doelstellingen zowel in het basis- als in het secundair onderwijs. De basisscholen hebben de doelstellingen duidelijk beter vertaald in acties dan de scholen in het secundair onderwijs. Vanuit het perspectief van kwaliteitszorg wordt aan een zorgbeleid gewerkt en probeert men zicht te krijgen op de effecten daarvan. Dit is net een probleem in het secundair onderwijs. De centrale vraag of gelijke onderwijskansen werden gecreëerd, krijgt zelden een bevredigend antwoord. Scholen hebben het moeilijk te meten in hoeverre de ongelijkheid van kansen verminderd of verdwenen is.

Ervaren scholen hebben op systematische wijze de vernieuwing verder uitgebouwd en hogere niveaus gescoord

Het aantal scholen dat een voldoende hoog niveau behaalde op het bereiken van effecten op de drie niveaus (school-, leraren- en leerlingenniveau) en dus een sterk GOK-beleid heeft gevoerd, ligt beduidend (15%) hoger in het basisonderwijs dan in het secundair onderwijs.

Opmerkelijk in het basisonderwijs is dat de GOK II, 1-scholen bijna even goed gepresteerd hebben als de GOK II, 2-scholen.

In het secundair onderwijs zijn de resultaten minder goed. Iets meer dan de helft van de starters en 64% van de ervaren scholen heeft een voldoende aantal doelstellingen gerealiseerd. Bijzonder in het secundair onderwijs stranden heel wat starters (41%) – maar ook een derde van de geoefende scholen – gemiddeld op een score van 2 op de drie niveaus. Deze scholen hebben dus een beperkt aantal doelen gerealiseerd. Twee derde van de starters ondervindt de grootste moeilijkheden in het bereiken van effecten op lerarenniveau, maar ook op school- (29%) en leerlingenniveau (37%) werden onvoldoende effecten zichtbaar gemaakt. Bijna de helft

van de GOK II, 2-scholen heeft moeite met het bereiken van effecten op het lerarenniveau. Een vierde van deze scholen behaalt op het school- en leerlingenniveau een beperkt aantal resultaten.

De duidelijke effecten van het GOK-beleid zijn het gevolg van een sterk beleidsvoerend en zelfevaluerend vermogen van de school

De overwegend sterke werking van het GOK-beleid in de basisscholen kunnen we deels verklaren door een intensieve en langdurige ervaring met de projecten 'Zorgverbreding' en 'Onderwijsvoorrangbeleid'. De meeste basisscholen hebben vooral de laatste jaren hun beleidsvoerend vermogen versterkt en hun zorgbeleid meer systematisch aangepakt. Het zorgverbredend denken en handelen is er geïntegreerd. Met de zorgcoördinator als brugfiguur doen de GOK-lestijden bovendien het overleg in het schoolteam groeien. Vooral op leerlingenniveau zijn de resultaten excellent. Er zijn nog groeikansen op school- en lerarenniveau in 20 tot 30% van de scholen waar de doelstellingen te vaag geformuleerd zijn.

Het lerarenteam in de basisscholen engageert zich om het GOK-beleid gezamenlijk te realiseren, anders dan in het secundair onderwijs, waar de effectiviteit van de geplande acties sterk afhankelijk is van de individuele deskundigheid van de betrokken teamleden. Heel wat secundaire scholen zijn onervaren op het gebied van effectmeting of onderkennen het belang ervan. Het uitblijven van effecten wordt vaak veroorzaakt door een gebrek aan een doelgericht nascholingsbeleid, aan een dynamische zelfevaluatie, aan een objectieve nulmeting. Kortom, er is in dat geval een gebrek aan een ondersteunend schoolbeleid dat de gekozen thema's helpt integreren.

Dat de bereikte effecten onlosmakelijk verbonden zijn met de geformuleerde doelstellingen bij de start van elke GOK-cyclus is niet voor alle scholen evident. Wanneer doelstellingen niet voldoende SMART geformuleerd werden en omgezet in haalbare acties, is het onmogelijk om de effecten te herkennen, ze in kaart te brengen, het leerproces te evalueren en eventueel bij te sturen. De nodige professionaliteit en nascholing ontbreken vaak om concrete doelstellingen te formuleren, die duidelijk de effecten blootleggen en opvolgen. Om alle deelnemers blijvend te motiveren is het belangrijk het wat, door wie, hoe, wanneer, waar en hoe lang te expliciteren. Voor wat niet gerealiseerd is, formuleert men zelden verklaringen of aangepaste doelstelling(en) om een volgende stap in het proces te zetten.

De betrokkenheid van het schoolteam is bepalend voor een succesvolle GOK-werking

Wanneer de betrokkenheid van leraren en leerlingen bij school- en leerlinggebonden acties wordt geoptimaliseerd, is het gesorteerde effect navenant. Scholen met voldoende beleidsvoerend en zelfevaluerend vermogen betrekken hun leraren en ook hun leerlingen van bij de start van het proces bij de keuze van de doelstellingen, het uitvoeren van de acties en het meten van de resultaten. Door de GOK-werking een breed draagvlak te geven, slagen zij er vaak in om de behaalde resultaten structureel in de schoolwerking te verankeren en de kwaliteit van hun onderwijs te verhogen.

Het GOK-beleid is een langetermijnproces dat de strategische beleidsontwikkeling in de scholen raakt. Het betekent immers vernieuwingen invoeren in de schoolvisie. De directie, het middenkader²⁹ en de leraren zijn de onderwijsactoren die hier vooral bij betrokken zijn. De samenhang tussen deze spelers bepaalt de kansen op succes. Indien het leiderschap van de directeur wegvalt (bij directiewissels) ontbreekt de cohesie. Enkele opvallende verschillen tussen basis- en secundair onderwijs kunnen we verklaren vanuit een complexere organisatorische beheersbaarheid, onder andere een onstabiel personeelsbestand, de structurele ondersteuning uit het lestijdenpakket, een opvallend jong korps, de spreiding van de doelgroepleerlingen, het aantal leerlingen met leerachterstand en de coördinatorenwissels. Dat vooral de effecten van het eigen beleid op lerarenniveau (49% voldoende tot zeer goed) zwak zijn, toont aan dat leraren blijkbaar nog steeds op hun autonomie binnen de klasmuren staan en leraargerichte doelen geformuleerd op schoolniveau wantrouwen of omzeilen. Leraren zijn daarnaast ook onvoldoende betrokken bij de start van het proces. Directies of coördinatoren schuiven doelstellingen naar voren die onvoldoende door het korps worden gedragen. Toch ontwikkelt de helft van de scholen zich positief in het uitvoeren van acties en het behalen van resultaten met een blijvend, structureel

²⁹ Het middenkader van een secundaire school fungeert vaak als buffer tussen de schoolleider en de leraren.

en integraal karakter, waardoor de kwaliteit van hun onderwijs toeneemt en het onderwijsproces wordt vernieuwd. De GOK-werking verhoogt op die manier in de meeste scholen gelijke kansen voor alle leerlingen.

Maar ook in het basisonderwijs is het niet zo evident om leraren bij de effecten te betrekken. Hoewel GOK II, 1-scholen beter scoren op schoolniveau dan de ervaren scholen, is dat een stuk minder op lerarenniveau. Blijkbaar heeft de vorige GOK-controle onvoldoende voorbeelden van goede praktijk opgeleverd die als inspiratiebron konden dienen.

Over de hele lijn is er nood aan een beter beleidsvoerend en zelfevaluerend vermogen van scholen. Alleen dan lukt het om de cultuur van de individuele leraar in te passen in vernieuwende initiatieven zoals GOK, om motiverende initiatieven succesvol in te voeren over meerdere schooljaren en om ze te evalueren en bij te sturen in het belang van de leerling.

2.7.3 Hoe beoordelen inspecteurs effecten?

Enkel een geïntegreerde en procesgerichte aanpak genereert effecten op de drie niveaus

De effectmeting in de scholen blijft zwak, hoewel de scholen iets beter scoorden dan bij de eerste controle. De onderwijsinspectie heeft alvast niet de indruk dat de aandacht voor de effectmeting is toegenomen. Vooral in het secundair onderwijs zijn weinig stappen gezet in de richting van een visie op effectmeting. De scholen met een succesvolle effectmeting bij de eerste controle hebben onvoldoende tot voorbeeld gestrekt. Het succesvol werken met SMART-geformuleerde doelstellingen op de drie niveaus om de resultaten transparant, zinvol en zichtbaar te maken, heeft zich onvoldoende doorgezet naar andere scholen. Het belang van de effectmeting wordt nog steeds onvoldoende erkend. Daar waar de effecten niet zijn na te gaan, is de autonomie van de verantwoordelijken te groot of de beleidskracht te klein. Hieruit kunnen we besluiten dat de zelfevaluatie onvoldoende concreet en resultaatgericht wordt uitgevoerd. Ze wordt blijkbaar, ook door de school, nog te vaak als verplichting aanvoeld, als 'planlast' en niet als een noodzakelijke fase om een goed zorgbeleid uit te bouwen.

De GOK-werking stimuleert het teamgebonden en doelgericht werken en het streven naar onderwijskwaliteitsverbetering via vernieuwingsprocessen

In het basisonderwijs worden leraren sterk betrokken bij de evaluatie van het proces. Zij kunnen acties in de tijd plaatsen en sturen geregeld bij. Hier merken enkele inspecteurs op dat talrijke acties en doelstellingen van de GOK-scholen veel gemeen hebben met de reguliere zorgbreedte en zorgverbreding en zich onvoldoende onderscheiden van de scholen die geen GOK-ondersteuning genieten. De meeste scholen slagen er in om een duidelijk verband te leggen met de beginsituatieanalyse, de gekozen doelstellingen en de acties en hebben geleerd om met tussentijdse evaluaties de werking bij te sturen of te waarborgen. Ondanks de geleverde inspanningen berust de zelfevaluatie eerder op de perceptie van de teamleden dan op objectieve gegevens. Anderzijds is het bewonderenswaardig te zien hoe sommige personeelsleden in scholen met een hoge concentratiegraad zich dag in dag uit blijven inzetten om alle kinderen gelijke kansen te geven.

De pijnpunten uit de eerste GOK-controle blijven bestaan

Het zijn dezelfde redenen uit de eerste controle die het uitblijven van effecten op de verschillende niveaus verklaren:

- het gebrek aan een nascholingsbeleid om de competentie van de leraren te versterken
- het formuleren van onvoldoende concrete en meetbare doelstellingen, waardoor de effectmeting hapert
- het invullen van de doelstellingen met weinig aandacht voor het veeleer geringe engagement van leraren of de lage betrokkenheid van de leerlingen bij de leerlinggebonden acties
- het niet vertrouwd zijn met de vertaalslag van doelstellingen in acties
- het onvoldoende waken over de geleidelijke inpassing van de GOK-werking in de reguliere schoolwerking.

De verwachte ondersteunende rol van de scholengemeenschap bij de realisatie van het GOK-actieplan blijkt meer uitzondering dan regel, zeker in het secundair onderwijs. Ook de bijsturingen van het GOK-beleid die leiden naar een doelbewustere afstemming van het onderwijsleeraanbod op maat van elke leerling, zijn eerder

zeldzaam. Sinds kort kunnen een aantal scholen als voorbeelden van goede praktijk worden aangehaald voor de samenwerking in het ruimere kader van de 'brede school'³⁰.

2.7.4 Hoe meten scholen effecten?

Scholen die met het team vanuit een kritische analyse het ontwikkelingsproces analyseren, groeien sterk

De aanpak van het beleid, het beleidsvoerend en zelfevaluerend vermogen zijn cruciaal om te slagen.

Bij de analyse van de resultaten in het basisonderwijs viel op dat startende scholen beter scoorden voor effecten op schoolniveau dan scholen die voordeel konden halen uit een vroegere GOK-controle of uit andere ervaringen met onder meer 'Zorgverbreding' of 'Onderwijsvoorrangbeleid'. Een verklaring kan gevonden worden in de focus van deze vroegere projecten op meer formele aspecten (documenten, visieteksten), daar waar het huidige gelijkemansonderwijs veel meer de aspecten van betrokkenheid nastreeft. Ook het verschillende uitgangspunt bij de selectie van beide groepen scholen speelt mee. De GOK II, 1-scholen hadden voor het eerst GOK-lesuren gekregen. De GOK II, 2-scholen hadden in de eerste GOK-cyclus zwak gescoord op het bereiken van de vooropgestelde doelstellingen.

Dat een behoorlijk aantal scholen erin geslaagd is een coherente visie te ontwikkelen om de gelijke onderwijskansen zichtbaar te verhogen, bewijst dat de lat niet te hoog wordt gelegd. In het basisonderwijs zijn er enkele praktijkvoorbeelden die deze positieve evolutie bevestigen:

- naargelang hun draagkracht introduceren vele scholen werk- en groeiperingsvormen die eerstelijnszorg garanderen
- er is een cultuur ontstaan om de problemen van leerlingen met zorgnoden te detecteren en deze periodiek en op gestructureerde wijze te bespreken. Dit bevordert uiteraard de kwaliteit van het gelijkemansonderwijs. Toch zijn er nog expliciete werkpunten die tot betere effecten bij deze kinderen kunnen leiden. Die situeren zich vooral in het stellen van de concrete hulpvraag en het uitwerken van een passend leertraject.

In het secundair onderwijs scoorden scholen zonder ervaring zwakker dan scholen met ervaring. De effecten op leraren- en leerlingenniveau scoorden het zwakst. Dit kunnen we verklaren door de vaststelling dat de betrokkenheid van de personeelsleden bij de keuze van de doelstellingen hapert en er te weinig voorstellen tot verbetering op basis van zelfevaluatie in de loop van het proces worden doorgevoerd. Volgende voorbeelden van goede praktijk bewijzen dat scholen de knowhow in huis hebben om effecten zichtbaar te maken door te meten, te analyseren en te integreren in de schoolwerking:

- een school beslist om de GOK-uren te besteden aan huiswerkbegeleiding in de eerste graad. Op het einde van het trimester wordt de leerlingevaluatie naast de resultaten van een korte, efficiënte bevraging gelegd van enkele betrokken leraren van de basisvorming, van de ouders en de lesgevers huiswerkbegeleiding om gezamenlijk tot een objectieve beoordeling van de investering te komen. Dit overleg wordt getoetst aan de vooropgestelde doelstellingen en de verdere evolutie van de huiswerkbegeleiding voor het volgende schooljaar wordt afgesproken. Over de resultaten van dit proces wordt kort maar duidelijk gecommuniceerd met het volledige lerarenteam.
- door een verhoogde instroom van taalzwakke leerlingen is het aantal leerlingen in 1A geattesteerd met een B-attest (nulmeting) verhoogd. De school beslist om met GOK-lesuren de taalvaardigheid van de instromers te versterken. Alle leraren worden betrokken bij de invulling van de extra-lesuren om de nood te lenigen van de betrokken leerlingen. Op het einde van het schooljaar wordt het effect gemeten door de evaluatie en de attestering te vergelijken met de nulmeting.

³⁰ Het Steunpunt Diversiteit & Leren reikt zes mogelijke bouwstenen aan voor de vormgeving van het didactisch handelen bij het omgaan met diversiteit: veelzijdige, gevarieerde aanpak, breed observeren, samenwerkend leren, heterogene groepsvorming, verbreden van de leeromgeving en breed evalueren.

3. Conclusies

Het heeft geen zin om de globale resultaten van deze tweede GOK-controle te vergelijken met die van de eerste GOK-controle. Daarvoor verschillen beide gecontroleerde doelgroepen te veel van elkaar.

Het zwartepunt van de GOK-werking in de gecontroleerde scholen ligt bij taalvaardigheidsonderwijs en bij preventie en remediëring van socio-emotionele, studie- en gedragsproblemen. Een ruime meerderheid van de scholen verkiest om zelf thema's uit te werken. Zij laten de uitgewerkte clusters van de overheid links liggen.

Bijna alle gecontroleerde scholen kregen een gunstige beoordeling, maar 12% van de basis- en 19% van de secundaire scholen hadden een deliberatie nodig. De GOK II, 1-scholen deden het goed en de geselecteerde GOK II, 2-scholen konden een duidelijk beter resultaat voorleggen in vergelijking met hun eerste cyclus. Op de vierpuntenschaal realiseerden ze een groeimarge die naargelang het niveau en het onderdeel (totaal of bereiken van de doelstellingen) varieert tussen 0,6 en 0,9 punt.

Succesvolle GOK-scholen worden gekenmerkt door een sterk beleidsvoerend en zelfevaluerend vermogen. Opvallende aspecten hiervan zijn: de aanvaarding van en de verantwoordelijkheid voor de schoolpopulatie, een sterk draagvlak met een grote betrokkenheid, een continuïteit in beleid en personeel, een sterkte in het formuleren van een schooleigen visie en in de vertaling naar concrete acties op maat en een krachtige zelf-evaluatie met doelgerichte bijsturing.

Er is geen enkel opmerkelijk verschil tussen netten en koepels voor wat de GOK-resultaten betreft. Voor de contextfactoren is dat wel het geval met grote verschillen in aantal en aard van de GOK-leerlingen en in stabiliteit van directies en personeel.

Belangrijke knelpunten uit de eerste GOK-controle blijven bestaan. De betrokkenheid en het engagement van de leraren – maar ook van de leerlingen – bij de GOK-werking is in veel scholen ondermaats. Het meest cruciale probleem blijft echter het formuleren van onvoldoende concrete en meetbare doelstellingen bij het begin van de GOK-cyclus, waardoor de effectmeting deels of volledig onmogelijk wordt. Hierdoor krijgt de school geen duidelijk zicht op haar resultaten. Bijgevolg moeten inspecteurs tijdens de controle vaak hun ervaring en tacit knowledge aanwenden om effecten af te leiden uit processen.

4. Aanbevelingen

De betrokkenheid van leraren verhogen, vereist dat zij de nodige kennis en competenties verwerven. Zorg ervoor dat niet alleen directies en GOK-coördinatoren, maar ook leraren voldoende nascholing kunnen volgen over GOK-thema's. Geef daarbij voorrang aan de meest gekozen thema's: taalvaardigheidsonderwijs en preventie en remediëring van socio-emotionele, studie- en gedragsproblemen.

Scholen blijven globaal zwak in het aantonen van effecten. Neem een initiatief om scholen bij te staan in het formuleren van realistische en meetbare doelstellingen, het verzamelen van betrouwbare data en het opstellen van vragenlijsten met het oog op een betrouwbare zelfevaluatie.

Het huidige decretale systeem is erg rigide en laat alleen een controle post factum toe. Ingrijpen tijdens de cyclus, die toch over drie schooljaren loopt, is nu uitgesloten. Het is aangewezen om het voortgangstoezicht mogelijk te maken. Een constante controle door de opname van de GOK-controle in de doorlichtingscyclus moet kunnen.

In deze laatste GOK-controle pasten we al principes toe die sinds januari 2009 aan de basis liggen van onze schooldoorlichtingen. Het gaat onder meer over een gedifferentieerde aanpak op basis van gekende data. Daardoor zal het ook mogelijk worden om scholen die meer aandacht vergen ook daadwerkelijk meer te bezoeken. Het screenen op GOK als bijkomende indicator zou een rijker beeld geven van de scholen met het oog op selectie voor controle.



DEEL III:

LEREN & WERKEN

In Vlaanderen combineerden afgelopen schooljaar ongeveer 11.000 jongeren het deeltijds leren op de schoolbanken met het deeltijds opdoen van ervaring op de werkvloer. Dit kan op drie manieren: via het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso), via de leertijd en via de deeltijdse vorming.

De recente beleidsbeslissingen rond leren en werken leidden tot een nieuw decreet dat op 1 september 2008 van kracht werd. In aanloop naar deze hervorming kreeg de onderwijsinspectie de opdracht om een onderzoek uit te voeren bij de drie aanbieders van het deeltijds onderwijs: de centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs (CDBSO), de Syntra en de centra voor deeltijdse vorming (CDV). Deze onderzoeken vonden plaats tijdens het schooljaar 2007-2008 en hadden geen enkel sanctionerend gevolg. Hoofddoel was het uitvoeren van een nulmeting: hoe staat het met de kwaliteit van het deeltijds leren in Vlaanderen? Wat volgt, is een synthese van de drie onderzoeken.

1. Centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs

1.1 Inleiding

In de context van de leerplichtverlenging werden in 1984 bij wijze van experiment 90 centra voor deeltijds onderwijs (CDO) opgericht, 48 in de Vlaamse en 42 in de Franstalige Gemeenschap. In de Vlaamse Gemeenschap kreeg het dbso een wettelijk statuut door het decreet van 31 juli 1990 dat de bestaande experimentele structuren bevestigt. Het dbso wordt in een CDO georganiseerd, dat meestal verbonden is aan een school voor voltijds onderwijs met een bso- en/of tso-aanbod. Vanaf het schooljaar 2007-2008 kunnen centra zich ook autonoom organiseren, op voorwaarde dat zij ten minste 260 leerlingen tellen.

De regelgeving bepaalt dat er maximaal 48 centra gefinancierd of gesubsidieerd kunnen worden: 16 in het gemeenschapsonderwijs, 8 in het officieel onderwijs en 24 in het vrij onderwijs. De leerlingen kunnen instappen vanaf het moment dat zij niet meer onderworpen zijn aan de voltijdse leerplicht (op 15 of 16 jaar) of tussen 18 en 25 jaar onder bepaalde voorwaarden³¹.

Idealiter bestaat de opleiding uit drie nauw met elkaar verbonden onderdelen:

- algemene, sociale en persoonlijkheidsvorming (ASPV)
- beroepsgerichte vorming (BGV)
- tewerkstelling in een bedrijf of instelling waardoor samen met de opleiding in het centrum een volledig gevulde week wordt gegarandeerd.

Hoewel tal van leerlingen van het dbso zich niet in deze optimale situatie bevinden, wordt het centrum toch geacht dit voor elke jongere na te streven. Voor de groep van arbeidsonrijpe jongeren werden in afwachting van en als voorbereiding op tewerkstelling voortrajecten en brugprojecten in het leven geroepen. Vanaf het schooljaar 2007-2008 kwam daar in bepaalde regio's voor de meest arbeidsonrijpe jongeren de mogelijkheid van een persoonlijk ontwikkelingstraject (POT) bij.

Het deeltijds onderwijs kan worden aangeboden op het niveau van de tweede en de derde graad. Het kan binnen het centrum enkel worden verstrekt gedurende de uren en de dagen waarop voltijds secundair onderwijs wordt georganiseerd, gedurende 40 weken met 15 wekelijkse lestijden.

De uren binnen het centrum omvatten de ASPV en de BGV. Dit is

- voor leerplichtige leerlingen: minimum 6 uur algemene vakken en minimum 6 uur technische en/of praktische vakken, waaronder in ieder geval 5 uur praktische vakken
- voor niet-leerplichtige leerlingen: minimum 5 uur praktische vakken.

Het onderzoek werd uitgevoerd in alle 47 CDBSO's. Eén centrum, CDO Technicum Noord te Antwerpen, splitsten we op omdat de twee vestigingsplaatsen in een verschillende context werken. Per vestigingsplaats

³¹ Zie omzendbrief SO 66, rubriek 4.2.

vond een apart onderzoek plaats. We namen ook het Maritiem Instituut van het Gemeenschapsonderwijs Mercator (MIGO), waar deeltijds zeevisserijonderwijs wordt georganiseerd, op in ons onderzoek. In totaal bezochten we dus 49 centra.

Per centrum stelden we vooraf een dossier samen bestaande uit (cijfer)materiaal, afkomstig van de centrale databank van het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming en de Dienst Beroepsopleiding (DBO) en van de centra zelf. We vroegen ook elk centrum om een beperkt aantal documenten ter beschikking te leggen bij de start van het onderzoek ter plaatse. In elk centrum voerde een team van twee inspecteurs gedurende één dag het onderzoek uit.

Het onderzoek focuste op volgende thema's: de realisatie van de deeltijdse leerplicht, het nastreven van het voltijdse engagement, het trajectbegeleidingsplan, de fasen binnen de trajectbegeleiding, de rol en functie van de trajectbegeleider en de samenwerkingsverbanden.

1.2 Resultaten

1.2.1 De realisatie van de deeltijdse leerplicht

Leerlingen zijn in het deeltijds onderwijs problematisch afwezig als ze in een schooljaar voor 20 halve dagen geen geldige of een laattijdige verantwoording hebben ingediend. Voor het voltijds secundair onderwijs geldt de grens van 30 halve dagen.

Er is een duidelijk verband tussen problematische afwezigheid en vroegtijdig schoolverlaten. Van de jongeren die als problematisch afwezig werden gemeld in het schooljaar 2005-2006, schreef 54,5% zich uit in de loop van het schooljaar, zonder zich opnieuw in te schrijven³².

Gebrek aan motivatie, leerachterstand, moeilijke opvoedsituaties en sociale problemen spelen hier een grote rol. De begeleiding van jongeren die problematisch afwezig zijn, is in de eerste plaats de verantwoordelijkheid van het centrum dat samen met het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) een afwezigheidsbeleid uitbouwt rond preventie, begeleiding en remediëring.

Afhankelijk van het centrum zijn er grote verschillen voor de afwezigheidsgraad van de leerlingen. Ook voor de zwaar problematische afwezigheden (meer dan 20 halve dagen) zijn er grote verschillen: van meer dan 80% van de leerlingen tot nauwelijks 5% van de leerlingenpopulatie.

Sommige centra schrijven het hoge percentage toe aan het feit dat in de regio alle leerplichtige leerlingen daadwerkelijk in een school of centrum ingeschreven zijn en dat er in vergelijking met andere regio's veel minder niet-ingeschreven leerplichtigen 'rondhangen op straat'. Er zijn in dit opzicht ook regionale verschillen waar te nemen in de aanpak van de spijbelproblematiek door gemeentelijke en stedelijke overheidsdiensten.

Slechts negen centra hebben een integrale visie op de leerplichtopvolging uitgewerkt, vertaald in duidelijke doelstellingen en gekoppeld aan effecten die men wil bereiken. 18 centra hebben een visie uitgewerkt met aandacht voor preventieve en curatieve aspecten, maar zonder doelstellingen te formuleren en die te koppelen aan effecten. 22 centra hebben een oppervlakkige visie op de leerplicht met weinig aandacht voor maatregelen die spijbelfactoren moeten terugdringen en nog minder voor preventieve en proactieve strategieën die kaderen in een doeltreffende leerlingenbegeleiding.

Als centra beschikken over een visie op de leerplichtopvolging, dan wordt die visie meestal ook duidelijk gecommuniceerd aan alle interne participanten, die daardoor meestal op de hoogte zijn van hun verantwoordelijkheid ter zake. In tien centra wordt de visie echter niet expliciet gecommuniceerd en worden de interne participanten weinig actief en structureel geresponsabiliseerd.

Bijna de helft van de centra (23) communiceert duidelijk de visie op de leerplicht aan de ouders en brengt ze ook op de hoogte van hun verantwoordelijkheid. Voor ruim een vierde van de centra geldt echter dat de garanties voor het engagement en de betrokkenheid van de ouders ten aanzien van de leerplicht weinig sluitend is, zodat responsabilisering en opvolging onvoldoende gebeuren. Bijna een kwart van de centra communiceert de visie alleen formeel aan de ouders en betreft ze louter administratief bij de leerplichtopvolging. Heel wat centra geven aan dat ze onvoldoende slagkracht hebben om ouders en leerlingen te responsabiliseren in

³² Zie conceptnota 'Leren en werken' van minister Frank Vandenbroucke (mei 2007).

verband met afwezigheden en spijbelgedrag. Aanmanende brieven, huisbezoeken, samenwerking met het CLB hebben in vele gevallen geen of niet het gewenste effect. Ouders en leerlingen nemen vaak onvoldoende verantwoordelijkheid op.

De communicatie van de visie aan externe participanten zoals het CLB scoort in 24 centra zeer goed, in 18 centra goed. Zeven centra slagen er echter niet in de visie duidelijk aan externe participanten te communiceren.

De meeste centra (34) hebben slechts een intuïtief beeld van de effecten die ze met de leerplichtopvolging willen bereiken. Een kwart heeft de effecten die ze wil bereiken weliswaar uitgeschreven, maar niet of onvoldoende afgetoetst aan haalbare doelstellingen in relatie tot de leerlinginput, het studieaanbod en de Vlaamse referentiegegevens. Dit belemmert een systematische opvolging. Slechts drie centra hebben de effecten en doelstellingen duidelijk in kaart gebracht zodat systematische opvolging mogelijk wordt.

De meeste centra registreren de leerplicht nauwgezet en detecteren systematisch problematische afwezigheden. De grote meerderheid stelt ook systematisch een stappenplan op. Toch zijn er nog zes centra die de problematische afwezigheden slechts occasioneel opvolgen.

In het licht van de preventieve leerplichtopvolging registreren 19 centra systematisch en gestructureerd de aanwezige risicofactoren³³ en plegen daarover ook overleg. Slechts in twee centra gebeurt dat overleg ook systematisch. Evenveel centra hanteren vervolgens een stappenplan dat sommige risicofactoren wegwerkt.

De meeste centra beperken zich tot de wettelijk verplichte gegevensverzameling. Een klein aantal evolueert naar een meer systematische en integrale gegevensverzameling. Slechts vier centra slagen er op het ogenblik van ons onderzoek in om de resultaten van hun werking volledig in kaart te brengen op grond van integrale, systematisch en cyclische gegevensverzameling. Drie centra passen al in grote mate interne kwaliteitszorg toe op basis van hun gegevens met betrekking tot de opvolging van de leerplicht. In nog eens 12 centra doet men wel aan interne kwaliteitszorg, maar houdt de analyse onvoldoende rekening met verwachtingen ten aanzien van de opvolging van de leerplicht en zijn de actiepunten en bijstellingen minder doeltreffend. In alle andere centra is het opvolgen van de leerplicht nog geen onderwerp van interne evaluatie. In zeven centra worden externe gegevens geanalyseerd en gebruikt om verklaringen te zoeken, prioriteiten te bepalen en verbeteringen voor te stellen.

Hoewel men de (problematische) afwezigheid van leerlingen in de CDO's algemeen erkent als een ernstig probleem dat de effectiviteit van het onderwijs ondermijnt, hebben minder dan de helft van de centra oog voor een doelgerichte preventieve aanpak. Men heeft vooral aandacht voor de registratie van afwezigheden, de geïndividualiseerde opvolging en het nemen van geïndividualiseerde curatieve maatregelen. Het veld ervaart ook een gebrek aan dwingende (effectieve) middelen die ouders en leerlingen tot de nodige verantwoordelijkheidszin aanzetten.

1.2.2 Het nastreven van het voltijdse engagement

In de conceptnota 'Leren en werken' wordt het voltijdse engagement voor deeltijds lerenden geïntroduceerd. Afwisselend leren en werken moet voor elke jongere op weekbasis minimaal 28 uren omvatten, overeenkomstig het minimumaantal uren dat het voltijds secundair onderwijs omvat. Voor de jongeren betekent dit een voltijdse inzet en een voltijds engagement. De component deeltijds leren wordt voor alle jongeren verplicht gekoppeld aan een component werken. Waar deeltijds werken nog niet mogelijk is, zijn er alternatieven voorhanden zoals brugprojecten, voortrajecten en persoonlijke ontwikkelingstrajecten.

In ons onderzoek gingen we na tot op welke hoogte de CDBSO's al een visie op voltijds engagement hebben ontwikkeld en tot op welke hoogte zij hiervoor al kwaliteitszorgprocessen hebben opgezet.

De verschillen tussen de centra zijn groot met als uitersten centra waar bijna alle leerlingen voldoen aan het voltijdse engagement tot centra waar minder dan de helft van de leerlingen voldoet.

Veertig centra hebben een visie op het voltijdse engagement ontwikkeld: 19 daarvan hebben dat op een integrale manier gedaan, bij 21 centra is de visie van meer algemene aard. Negen centra brengen ad hoc hun visie naar voren.

³³ Het gaat onder meer om risico's die kunnen samenhangen met de bestaande centrumorganisatie en de heersende centrumcultuur, de groeps- en leerlingkenmerken, het lage welbevinden van de leerlingen, infrastructurele en materiële tekorten, de te geringe mate waarin ouders bij het centrum betrokken worden, de weinig structurele samenwerking met het CLB of met andere externe instanties.

Bijna de helft van de centra slaagt erin om hun visie duidelijk te concretiseren en te communiceren naar interne participanten. De andere centra informeren nog in veeleer algemene termen over visie, doelstellingen en activiteiten in verband met het voltijdse engagement (15) of informeren alleen over curatieve activiteiten zonder daar strategische doelstellingen aan te koppelen (9). Hetzelfde zien we bij het communiceren van de visie naar externe partners: 19 centra bieden sluitende garanties voor de betrokkenheid van de ouders bij het voltijdse engagement.

Het vooraf vastleggen van de effecten die men wil bereiken, is nog niet ingeburgerd. Een kleine groep (14 centra) heeft dit al in meer of mindere mate gedaan, maar een meerderheid (35 centra) heeft voorlopig slechts een intuïtief (of helemaal geen) beeld van de beoogde effecten.

De vertaling van doelstellingen in concrete acties en het dynamische karakter van die doelstellingen is nog beperkt. In 15 centra worden de acties nog niet bijgestuurd. 20 centra beperken zich tot curatieve acties die ze daarenboven niet kaderen binnen strategische doelstellingen. Vier centra hebben helemaal geen actiepunten vooropgesteld. Ook het meten van de bereikte effecten gebeurt voorlopig (in meer of mindere mate) in slechts 15 centra.

In het kader van het voltijdse engagement is de aanwezigheid van de jongeren op de werkvloer een belangrijk gegeven. 15 centra verzamelen nu al op een integrale en systematische manier gegevens over afwezigheden buiten de 15 wekelijkse lestijden. 12 centra verzamelen systematisch gegevens, maar onvoldoende frequent. In 22 centra heeft men op dit ogenblik nog onvoldoende zicht op de afwezigheden op de werkvloer. Een objectieve analyse is hier niet mogelijk.

De interne kwaliteitszorg gebeurt slechts in drie centra integraal, systematisch en cyclisch. In 13 centra wordt er wel geanalyseerd maar houdt de analyse nog onvoldoende rekening met alle beïnvloedende interne en externe factoren en wordt de analyse niet in verband gebracht met vooraf bepaalde doelstellingen en externe referentiegegevens.

De gegevensverzameling voor de trajectbegeleiding gebeurt al in tien centra integraal, systematisch en cyclisch en nog eens tien centra verzamelen wel systematisch gegevens, maar nog onvoldoende frequent of cyclisch. In ruim de helft van de centra gebeurt de gegevensverzameling nog onvoldoende systematisch en cyclisch, waardoor ze niet kan leiden tot een objectieve analyse, noch tot bijsturing van de trajectbegeleiding.

Slechts drie centra passen de interne kwaliteitszorg toe op de verzamelde gegevens in verband met de trajectbegeleiding. In acht centra houdt de analyse nog onvoldoende rekening met objectieve verwachtingen ten aanzien van de trajectbegeleiding en alle beïnvloedende interne en externe factoren. In drie vierde van de centra is de interne kwaliteitszorg nog niet van die aard dat ze kan leiden tot een degelijke opvolging van het rendement van de trajectbegeleiding of tot doelgerichte bijstellingen.

De mate waarin de centra externe gegevens kennen en gebruiken voor hun werking rond het voltijdse engagement is beperkt. Slechts 13 centra gebruiken op dit ogenblik externe gegevens als referentiekader om de resultaten van het voltijdse engagement van hun eigen leerlingen te analyseren en bij te sturen, terwijl 36 centra daar nauwelijks of geen aandacht aan besteden.

De visieontwikkeling rond het voltijdse engagement komt op gang. Toch blijkt dat er in de praktijk nog maar beperkte knowhow aanwezig is om in het kader van kwaliteitszorg op een doelgerichte wijze om te gaan met interne en externe data. Slechts een minderheid van de centra slaagt er in om gericht de effecten die ze wil bereiken vast te leggen, de resultaten van haar acties te meten en doelgericht haar werking bij te sturen.

1.2.3 Het trajectbegeleidingsplan

Om de overstap naar de arbeidsmarkt te ondersteunen, moet de vorming in het centrum en de opleidingservaring planmatig verlopen en inspelen op de noden en de ontwikkeling van de jongere. Het totaaltraject van de jongere, vanaf de inschrijving in het deeltijds onderwijssysteem tot de overstap naar de arbeidsmarkt, wordt in beeld gebracht om zo de ontwikkeling van de jongere te sturen en te optimaliseren. Alle gegevens worden daarbij geregistreerd in een trajectbegeleidingsplan (TBP). De DBO spreekt in dat kader van een individueel transitieplan (ITP). Een TBP opstellen is uitgesproken maatwerk. Het opstellen van en werken met een TBP werd onlangs verplicht, als het centrum aanspraak wil maken op middelen uit het Europees sociaal fonds (ESF).

De beginsituatie van de jongere vormt de basis van een TBP. Via intake en screening brengt het centrum de beginsituatie van de jongere zo goed mogelijk in kaart. Verschillende interne en externe partners peilen hierbij, door middel van verscheidene activiteiten zoals gesprekken, testen, observaties en groepsactiviteiten naar de arbeidsrijpheid, interesses, motivatie en verworven competenties van de jongere (bv. taal, rekenen, vakgerichte kennis en vaardigheden, sociale vaardigheden). Men gebruikt de resultaten van deze screeningsactiviteiten om een trajectadvies op te stellen en te onderbouwen. Men concretiseert vervolgens het trajectadvies door het bepalen van individuele en realistische doelstellingen en werkpunten. Men volgt het bereiken van de doelstellingen op om zo de verschillende stappen op weg naar tewerkstelling gefaseerd te doorlopen. Trajectbegeleiding veronderstelt een verregaande en gestructureerde interne samenwerking (van leerling, ouders en personeel) gecombineerd met samenwerking met externe instanties (zoals VDAB, een CLB, CDV of CVO). Zij maakt als zodanig integraal deel uit van de leerlingenbegeleiding.

De overgrote meerderheid van de centra (40) besteedt aandacht aan de intake en screening van de jongeren. De kwaliteit van die screening laat echter te wensen over. De intake blijkt in veel gevallen niet meer dan een hoofdzakelijk administratieve inschrijvingsprocedure. De resultaten en gegevens van het intakegesprek en de screening worden niet steeds gestructureerd verzameld, gecommuniceerd, verwerkt en bewaard.

Ongeveer 30 centra houden rekening met informatie van zowel internen als externen. De gebruikte instaptesten zijn echter niet altijd goed (te weinig aandacht voor kennis of vaardigheden, louter gericht op attitudes, te laag niveau, weinig doordacht, een te enge focus) waardoor niet alle competenties van de jongere in kaart worden gebracht of niet alle persoonlijke werkpunten worden geïnventariseerd. Slechts in negen gevallen wordt elke ondernomen actie nauwgezet geregistreerd.

Het op basis van intake en screening vastleggen van een trajectadvies gebeurt in 33 centra. In slechts vijf daarvan is dat traject goed onderbouwd met gegevens uit de intake en screening. Het intakegesprek bij inschrijving, vormt vaak de enige basis voor de bepaling van het trajectadvies. De meeste centra zijn ook nog op zoek naar duidelijke criteria en omschrijvingen die de jongerenkenmerken typeren en de keuze voor de bepaling van het traject duidelijk omschrijven: wanneer komt iemand in aanmerking voor een persoonlijk ontwikkelingstraject, voortraject, brugproject of alternerende tewerkstelling?

Slechts in ongeveer een derde van de gevallen wordt het trajectadvies ook daadwerkelijk besproken met de betrokkenen (de leerling, de ouders en de externen).

In meer dan de helft van de centra (29) krijgen de jongeren geen persoonlijke doelstellingen. Veel jongeren hebben bijgevolg geen zicht op hun eigen situatie: hoe ver sta ik en welke vorderingen maak ik? In die centra waar men voor de jongeren geen individuele doelstellingen opstelt, werkt men soms toch met actiepunten. Slechts zes centra kunnen aantonen dat ze de doelen nauwgezet opvolgen en kunnen ook resultaten voorleggen.

De meeste centra zijn duidelijk nog op zoek naar een praktisch en kwaliteitsvol screeningsinstrument. Door het ontbreken van de nodige instrumenten en de nodige knowhow renderen intake en screening momenteel niet. Aangezien intake en screening de basis vormen voor het ontwikkelen van een trajectbegeleidingsplan, is ook dat laatste op dit ogenblik absoluut nog niet ingeburgerd in de centra.

1.2.4 De fasen binnen de trajectbegeleiding³⁴

In het dbso kan, afhankelijk van de noden van de individuele leerling, de component werken op verschillende manieren worden ingevuld:

- via arbeidsdeelname, namelijk hetzij de volwaardige arbeidsparticipatie van jongeren in het reguliere economische circuit hetzij aan arbeidsparticipatie gelijkwaardige activiteiten (alternerend leren)
- via een brugproject, namelijk een vorm van arbeidsparticipatie, bedoeld voor jongeren die arbeidsbereid zijn, maar hun arbeidsgerichte attitudes en vaardigheden nog verder moeten ontwikkelen
- via een voortraject, namelijk een specifieke opleidings- en begeleidingsmodule, bedoeld voor jongeren met ontoereikende attitudes en vaardigheden die nog geen duidelijk loopbaanperspectief hebben. Het voortraject past altijd in een arbeidsgerichte context.

³⁴ De gegevens in verband met voortrajecten en brugprojecten hebben betrekking op 48 centra. Het MIGO Mercator doet geen beroep op voortrajecten en brugprojecten.

De component leren of de component werken kan voor sommige jongeren sinds kort worden vervangen door een persoonlijk ontwikkelingstraject (POT). Het gaat om een totaalpakket van minimaal 28 uur vorming, gericht op een zo snel mogelijke instroom in minstens een voortraject. Voor de organisatie van een POT is het CDV de te verkiezen partner, gezien de expertise die de sector heeft opgedaan in het werken op maat met maatschappelijk kwetsbare jongeren.

De screening bepaalt of een leerling in aanmerking komt voor afwisselend leren en werken, voor de ondersteuning van een brugproject of dat hij een voortraject of een POT nodig heeft.

De verschillende fasen in het arbeidsmarktgericht traject worden progressief opgebouwd en het trajectbegeleidingsplan functioneert daarbij als instrument om de verschillende stappen in kaart te brengen, de noden van de individuele leerling te bepalen en zodoende de juiste beslissingen te nemen om de overstap naar de arbeidsmarkt te ondersteunen.

Persoonlijk ontwikkelingstraject (POT)³⁵

Een POT is bedoeld voor kwetsbare jongeren in problematische situaties en beoogt door intensieve individuele begeleiding en aangepaste activiteiten, de zelfredzaamheid en het maatschappelijk functioneren van deze jongeren te verhogen en hen zo voor te bereiden op een arbeidsgericht traject. Een POT kan voor de jongere de component leren en de component werken vervangen en wordt georganiseerd door een CDV.

De Vlaamse Regering legt de concrete modaliteiten van het project vast. Momenteel is het POT slechts mogelijk in enkele grootstedelijke gebieden: Gent-Eeklo (maximum 36 trajecten), Antwerpen (52), Leuven (16), Kortrijk (12), Oostende (12), Hasselt (12), Brussel (12) en Kempen (12).

De meeste centra geven wel aan dat ze jongeren hebben die in aanmerking kunnen komen voor een POT, dat ze de specifieke behoeften van die leerlingen kennen en daar op een gedifferentieerde manier proberen op in te spelen.

Hoewel de meeste centra streven naar het volledig benutten van het toegewezen contingent, zijn de beschikbare plaatsen zeker niet allemaal ingevuld. Heel weinig jongeren kiezen voor een POT. De beperkte mobiliteit (sommige leerlingen moeten zich tussen de 35 en 60 km verplaatsen zonder (onkosten)vergoeding) en de gebrekkige motivatie van de doelgroep (jongeren die vaak problematisch afwezig zijn en een hekel hebben aan om het even welk engagement) hinderen het succes.

Een niet gering aantal centra plaatst grote vraagtekens bij de huidige invulling en meerwaarde van een POT. Het is doorgaans nog steeds geen individueel ontwikkelingstraject, maar een groepsgebeuren. Doordat soms verscheidene vzw's of vormingscentra een POT aanbieden, is er een versnippering van deskundigheid. Een mogelijk negatief neveneffect van het invoeren van het POT is dat er, meer dan voorheen, leerlingen worden ingeschreven in de CDBSO's met onder andere een (te) complexe persoonlijkheidsproblematiek, waarvoor een POT geen passende oplossing kan zijn.

Voortraject

In het deeltijds onderwijs kent men jongeren die één van de volgende kenmerken of een combinatie daarvan vertonen: ze hebben onvoldoende basisattitudes, zijn onvoldoende gemotiveerd om te leren of te functioneren in de samenleving, zijn weinig keuzebekwaam en kampen doorgaans met heel wat problemen. Dergelijke jongeren zijn nog niet arbeidsbereid. Dit is de doelgroep voor een voortraject als een eerste, noodzakelijke schakel in het arbeidsmarktgerichte traject.

Het aantal leerlingen dat per centrum een voortraject volgt, kan sterk veranderen in de loop van het schooljaar. Gemiddeld blijken er toch grote variaties te bestaan tussen de centra met extremen van geen enkele leerling in een voortraject tot bijna de helft van de centrumbevolking in een voortraject.

In 32 centra maakt men voor alle jongeren die in een voortraject stappen een opleidingsovereenkomst op. Slechts in de helft van de centra registreert men op dit ogenblik systematisch en chronologisch alle begeleidingsstappen. 21 centra kunnen bovendien onvoldoende aantonen dat men doelgericht werkt volgens de noden van de individuele leerling.

Uit gesprekken bleek dat de criteria voor de bepaling van de instroom van de jongeren in een voortraject erg verscheiden zijn. Er is doorgaans weinig of geen relatie tussen de resultaten van de intake en screening en de

³⁵ Aangezien een POT nog maar sinds kort mogelijk is, kunnen we hier nog niet over rapporteren en leest u onze vaststellingen en opmerkingen best als eerste indrukken.

plaatsing in een voortraject. Sommige centra plaatsen zelfs alle (nieuw ingeschreven) leerlingen in de mate van het mogelijke in een voortraject, waar ze dan soms ook nog alle modules volgen. Het aantal plaatsen in het voortraject is voor de meeste centra een bepalende factor voor het doorverwijzen van jongeren naar een voortraject. Het gevaar bestaat dat niet de resultaten van de screening, maar de mogelijkheden in de regio daardoor bepalend zijn voor de trajecten van de jongeren.

Ook de mate waarin de begeleiding remedieert, is ondermaats: in 23 centra gaat de aandacht vooral naar het vaststellen van feiten zonder dat er van een diagnose of remediëring sprake is. Globaal wordt in 30 centra de uiteindelijke inhoud van het voortraject toch nog als min of meer kwaliteitsvol beschouwd. Sommige voortrajecten bieden, via de keuze van modules, mogelijkheden om gedifferentieerd te werken met de leerlingen. Niettemin zijn de programma's die in de voortrajecten worden aangeboden vaak nog te algemeen en te weinig gericht op het verwerven van attitudes die een tewerkstelling bevorderen. Ze overlappen met het opleidingsgedeelte in het centrum en spelen onvoldoende in op de individuele noden van de jongeren. Men gaat vooral uit van de groepsnoden en heeft te weinig oog voor arbeidsgeschiedmaking en sollicitatietraining. De centra zijn ook niet altijd tevreden over de invulling van de modules uit de voortrajecten. Op papier zijn ze doorgaans in orde, maar de effectieve inhoud blijft vaag. Hun impact op de jongeren is beperkt. Soms bevinden de activiteiten zich eerder in de jeugdbewegingssfeer. In andere voortrajecten gaan de leerlingen dan weer op 'inleefstage' in een bedrijf, terwijl er geen wettelijk kader voor een stage voor deeltijds lerenden bestaat.

De centra wijzen erop dat het voortraject staat of valt met de (continuïteit van de) begeleiding. Vooral de inzet en capaciteiten van de begeleider zijn cruciaal. Omdat het gaat om tijdelijke projecten zijn de begeleiders in de voortrajecten doorgaans jong (en onervaren) en is het personeelsverloop groot. Ook de afstand tot het voortraject, de infrastructuur en de ondersteuning binnen het voortraject hebben een niet te onderschatten invloed.

De rigide interne organisatie van promotoren die de voortrajecten aanbieden, belemmert soms een optimale invulling van de voortrajecten. De duur van een voortraject wordt soms om organisatorische redenen, systematisch en ongeacht de noden van de jongeren, beperkt tot een vast aantal uren of dagen. Anderzijds worden de organisatoren van de voortrajecten gesubsidieerd per gepresteerd uur, wat een tijdige doorstroming naar een vervoltraject kan hypothekeren. Dit alles belet een optimale afstemming met de reële noden van de jongeren.

16 centra maken de cirkel niet rond: aan het einde van het voortraject volgt geen evaluatie, waardoor onvoldoende gegevens beschikbaar zijn voor het doelgericht bepalen van een vervoltraject.

Een aantal centra worstelt met het verschil of de gelijkenis tussen de activiteiten die het centrum al jaren zelf inricht in functie van het voltijdse engagement voor hun 'onthaalgroep' en deze voor de voortrajecten (en ook de POT) die sowieso aan een vzw moeten worden uitbesteed. De meeste coördinatoren betreuren dat hun centrum de voortrajecten niet zelf kan of mag organiseren.

De communicatie tussen de promotoren van voortrajecten en de centra over de trajectbepaling en -bewaking, de opvolging van de jongere, de samenwerking en het programma verloopt niet altijd vlot.

Sommige centra zijn heel inventief in het zelf organiseren van voortrajecten, in die zin dat ze voor sommige leerlingen zelf alternatieve (voor)trajecten uitstippelen of hiervoor, binnen de muren van het centrum, samenwerken met een vzw die als promotor optreedt. De leerlingen komen in dat geval tijdens het voortraject naar het centrum voor allerlei activiteiten die door trajectbegeleiders en leraren worden georganiseerd. Dit opzet kan garanties bieden voor de samenwerking, de communicatie en de kwaliteit van de begeleiding, de opvolging, de evaluatie en de doorstroming.

In voortrajecten die georganiseerd worden in de gebouwen van een CDO, is de aanwezigheidsgraad over het algemeen hoger dan in voortrajecten die fysiek niet verbonden zijn aan de school.

Brugproject

Jongeren die bereid zijn om aan het werk te gaan, maar nog niet helemaal klaar zijn voor de arbeidsmarkt, behoren tot de doelgroep van een brugproject. Deze jongeren missen de arbeidsattitudes die noodzakelijk zijn om zich te handhaven in een reguliere tewerkstelling. Voor zij aan een reguliere tewerkstelling toe zijn, hebben ze niet alleen nood aan opleiding, bemiddeling en ervaring, maar ook aan gestructureerde individuele opvang en begeleiding. De deeltijds leerplichtige jongere doet, naast de opleiding in het CDBSO, een oplei-

dingservaring op bij een erkende organisator. Het zijn jongeren die op relatief korte termijn inzetbaar zijn in het normale economische circuit. Een brugproject duurt maximaal tien maanden.

Ook hier zijn de verschillen per centrum groot. Twee centra hebben geen brugprojecten, het maximum aandeel leerlingen in een brugproject bedroeg 23%.

Alle centra maken in principe bij de start van een brugproject een opleidingsovereenkomst en een opleidingsplan. Dit plan is in 35 gevallen ook aangepast aan de individuele noden van de jongere. Er is doorgaans dus wel een gepersonaliseerd opleidingsplan op basis van de te verwerven competenties uit de betrokken opleiding, maar dit bevat meestal enkel de te verwerven attitudes. Slechts 17 centra registreren vervolgens nauwgezet alle begeleidingsacties.

De meeste centra maken verslagen op van de tussentijdse opvolgingen op de werkvloer. In 19 centra kan men onvoldoende of helemaal niet aantonen dat men in het brugproject op een geïndividualiseerde wijze werkt. Het centrum heeft hierop niet altijd voldoende impact omdat het aanbod van brugprojecten niet altijd aan de vraag of de noden van de jongeren in de centra beantwoordt. De organisaties die instaan voor de invulling van de brugprojecten hebben niet altijd een voldoende ruim aanbod dat gericht is op de harde en de zachte sectoren zodat de aansluiting op de opleiding doorgaans ontbreekt. Soms wordt de werkplek als te ver verwijderd van de woonplaats ervaren. Sommige organisatoren hanteren een omslachtige procedure bij aanwerving of eisen bijvoorbeeld dat de jongere in de betrokken gemeente woont. Sommige jongeren zijn onvoldoende gemotiveerd of vinden de vergoeding te laag. Jongeren in een brugproject verliezen bijvoorbeeld het recht op verhoogde kinderbijslag.

Men zoekt wel creatief naar oplossingen voor een meer efficiënte (overkoepelende) organisatie van brugprojecten. Daar waar de brugprojecten goed aansluiten op de opleiding, de interessesfeer en mogelijkheden van de leerlingen, zijn er immers meer kansen voor verbetering van het voltijdse engagement en de motivatie van de leerlingen. Ook waar er voldoende grote promotoren zijn met een verscheiden aanbod zodat bijna alle in aanmerking komende jongeren een werkplek kunnen vinden, verloopt de intake door de brugpromotoren moeizaam, onder andere door te veel brugkandidaten uit verschillende centra op één bepaald ogenblik. Dit alles hypothekeert een maatgerichte aanpak vanuit een onderbouwd individueel trajectbegeleidingsplan en maakt dat de centra het voltijdse engagement niet altijd (tijdig) optimaal kunnen realiseren.

In 17 centra is de begeleiding onvoldoende gericht op remediëring en wordt de werking vooral aan het toeval overgelaten. De kwaliteit van de begeleiding en opvolging van de leerlingen varieert – naargelang het centrum en de organisator van de brugprojecten – van heel goed tot onvoldoende systematisch. De leerlingen worden opgevolgd, maar de verslagen zijn vooral vaststellend en bevatten geen enkel voorstel voor remediëring. Bestaande documenten zijn weinig functioneel en worden doorgaans louter pro forma ingevuld. Er is weinig samenspraak met de praktijkleraren. Er zijn wel verslagen over de uitgevoerde activiteiten en de beoordeling ervan, maar die zeggen weinig over de evolutie van de leerling.

In zeven centra vond er op het einde van het brugproject geen enkele evaluatie plaats en in 23 centra houdt men geen of een beperkte bespreking van het vervoltraject. Er is in die gevallen geen garantie dat men een zinvol vervoltraject uitstippelt. De evaluatiegegevens uit de brugprojecten worden niet altijd consequent meegenomen in het individueel trajectbegeleidingsplan. Het centrum volgt ook niet altijd nauwgezet de jongeren op en de samenwerking met sommige promotoren kan beter. Voor leerlingen in een brugproject zoekt men soms weinig actief naar een alternerende tewerkstelling. De meesten blijven in het brugproject tot het einde van het schooljaar of het project.

De koppeling van het getuigschrift tweede graad aan tewerkstelling kan samen met de startbonus³⁶ de leerlingen extra motiveren.

Het probleem wordt gesignaleerd dat *sans papiers* die achttien jaar worden tijdens hun brugproject daardoor onmogelijk in aanmerking kunnen komen voor een reguliere tewerkstelling.

³⁶ Het centrum kan bij de VDAB een startbonus aanvragen uit het plan ter bestrijding van de jeugdwerkloosheid: 500 euro in de eerste twee jaar van de leertijd en 750 euro bij het succesvol beëindigen van de opleiding.

Sommige jongeren krijgen bij de beëindiging van het brugproject een attest met vermelding van behaalde competenties.

Alternerend leren

Alternerend leren (AL) is bedoeld voor deeltijds leerplichtige jongeren die werkwilbig en arbeidsrijp zijn. Een alternerende opleiding kenmerkt zich door een globaal en gezamenlijk ontwikkeld pedagogisch partnerschap waarin de twee polen van de opleiding, met name centrum en bedrijf, optimaal op elkaar inspelen. Er is pas sprake van alternatie, indien de opleiding in het centrum complementair is aan deze verstrekt door de werkgever.

Sommige centra behalen een bijzonder lage graad van alternerende tewerkstelling. In twee centra bedraagt de tewerkstellingsgraad minder dan 35% van het aantal leerlingen. In enkele centra is er een groot verschil in de tewerkstellingsgraad tussen de -achttienjarigen en de +achttienjarigen.

Bij het AL zien we hetzelfde als bij de voortrajecten en brugprojecten. Er is doorgaans een opleidingsovereenkomst, maar de mate waarin die gepersonaliseerd wordt in een opleidingsplan is beperkt. 32 centra hebben een opleidingsplan dat aansluit bij de doelstellingen en actiepunten van de jongere. Het opleidingsplan bevat vooral een lijst van activiteiten, waaraan niet altijd concrete doelstellingen (technische vaardigheden en competenties) gekoppeld zijn. Vervolgens worden in nog minder gevallen de verdere acties chronologisch geregistreerd. Nog 17 centra doen dat systematisch, 22 centra registreren wel, maar niet systematisch. Uiteindelijk kunnen maar vier centra perfect aantonen dat ze in de praktijk ook rekening houden met individuele doelen. 25 centra kunnen aantonen dat ze voldoende rekening houden met individuele doelen. Dit betekent dat 20 centra niet kunnen aantonen dat ze een individuele aanpak hebben.

De meeste centra (42) maken verslagen van de begeleiding op de werkvloer. Slechts in 27 gevallen is de leraar BGV daarbij betrokken, hoewel dit in alle gevallen noodzakelijk is. Soms begeleidt en bezoekt de leraar BGV de leerlingen niet op de werkvloer. In dat geval neemt de tewerkstellingsbegeleider die taak over. De begeleidingsverslagen zijn doorgaans weinig informatief: toetsing van de doelstellingen en werkpunten ontbreken. In een aantal gevallen kan het centrum geen enkel document of bewijsstuk voorleggen waaruit de doorstroming van informatie naar het begeleidingsteam blijkt. De gebruikte formats voldoen ook niet altijd, omdat er geen ruimte is voor specifieke commentaren en voor de beoordeling van de beroepscompetenties. Volgens sommige trajectbegeleiders beschikken de leraren BGV niet altijd over de nodige tijd en competenties om dit in een verslag te verwoorden.

Net zoals bij voortrajecten en brugprojecten gaat men slechts in beperkte mate remediërend te werk. In 23 centra is van remediëring geen sprake en slechts vier centra leveren hier goed werk.

15 centra bespreken en evalueren de afsluiting van de fase van AL helemaal niet. 19 centra bespreken met de betrokken jongere op geen enkele wijze de overstap van AL naar een voltijdse tewerkstelling. Aan het einde van een contract is de leerling meestal niet langer leerplichtig en worden de dossiergegevens louter administratief overgedragen aan de VDAB.

Sommige opleidingen (zoals hulp in het huishouden, administratief helper, carrossier, schilder, kapper of fietshersteller) bieden (te) weinig perspectieven op de arbeidsmarkt. Hoewel men vaak beseft dat deze opleidingen in de regio weinig of geen kans hebben op een (alternerende) reguliere tewerkstelling, neemt men zelden initiatief om het opleidingsaanbod bij te sturen. Voor sommige centra blijven de tewerkstelling van aangestelde leraren of de beschikbare infrastructuur een hindernis om optimaal in te spelen op de regionale tewerkstellingsmogelijkheden.

Sommige centra hebben opvallend weinig jongeren in een reguliere tewerkstelling. Meer dan op andere plaatsen hebben blijkbaar al hun leerlingen nood aan voortrajecten of brugprojecten tot het einde van de leerplicht. Gezien het feit dat uit ons onderzoek blijkt dat men nog beperkt werkt volgens de individuele noden van de jongere, kan men zich vragen stellen bij deze cijfers. Meer diepgaand onderzoek naar de invulling en de kwaliteit van die voortrajecten en brugprojecten is nodig om de situatie vollediger in kaart te brengen.

Kwalitatieve en duurzame tewerkstellingskansen worden soms ook onvoldoende geprospecteerd door tijdsgebrek of door een slechte interne taakverdeling. Een aantal centra werken samen met de plaatselijke uitzendbureaus. De duur en de kwaliteit van de tewerkstelling lopen uiteen. Wanneer jongeren beginnen te werken,

brengen sommigen niet meer het nodige engagement op voor het curriculum. Niet zelden weegt de financiële vergoeding zwaarder door dan de keuze voor een degelijke opleiding.

De centra zijn vragende partij om voor een beperkt aantal jongeren samen te werken met het circuit van beschermde werkplaatsen. Sommige vragen de toestemming om getuigschriften derde graad (gekoppeld aan beroepskwalificatie) uit te reiken aan een beperkt aantal jongeren (bv. de jonge starters in het dbso).

Er is nog veel onduidelijkheid over de kenmerken van een POT-kandidaat. Er wordt voor een POT zelden uitgegaan van behoeften en (uitgeschreven) persoonlijke doelstellingen. Een formele 'cesuur' is onbestaande. De toeleiding gebeurt op basis van attitudinale aspecten. De verwijzing staat soms (te) los van de screening en gebeurt op grond van een bespreking in de klassenraad of de leerlingenbegeleiding op basis van gesprekken met ouders en leerlingen.

Voortrajecten en brugprojecten zijn wel ingeburgerd in de centra, maar ze worden onvoldoende doelgericht ingezet binnen het volledige traject om jongeren toe te leiden naar de arbeidsmarkt. Voortrajecten en brugprojecten worden nog te vaak vanuit het oogpunt van de organisator van een voortraject of de aanbieder van een brugproject en vanuit de organisatie van de school ingevuld en te weinig vanuit de individuele noden van de jongere. Er is dus nog werk aan de winkel om maatgericht en procesmatig te werken. Enerzijds ligt daarvoor de verantwoordelijkheid bij de centra, anderzijds is het aanbod van bijvoorbeeld brugprojecten vaak niet compatibel met de noden van de individuele jongere, zodat er noodgedwongen minder individueel kan gewerkt worden.

De professionele en zinvolle registratie van alle stappen in het traject is een heikel punt. Enerzijds blijkt uit de voorbeelden dat de registratie weinig doelgericht is en in de meeste gevallen louter vaststellend in plaats van remediërend. Anderzijds betekenen de grote verscheidenheid en de veelheid aan registratiesystemen een zware administratieve belasting voor het centrum ten koste van de tijd die men aan leerlingenbegeleiding kan besteden. Er is dringend behoefte aan een 'kruispuntbank' waarin alle gegevens van de verschillende trajecten en programma's worden opgeslagen.

1.2.5 De rol en functie van de trajectbegeleider

Met trajectbegeleider bedoelen we alle personeelsleden die een opdracht van trajectbegeleiding opnemen. De trajectbegeleider volgt het trajectplan op en waakt over de correcte uitvoering ervan. Hij is het aanspreekpunt en staat mee in voor de permanente communicatie tussen de jongere, het begeleidingsteam van het centrum en de begeleiders van het voortraject, het brugproject, de begeleiders in de bedrijven en de trajectbegeleider van de VDAB of Actiris³⁷. De trajectbegeleider wordt door de leden van het begeleidingsteam en door eventuele externe begeleiders op de hoogte gehouden van schoolse vorderingen, evaluaties en resultaten van bezoeken en doet eventueel bijsturingvoorstellen aan het begeleidingsteam. Omdat het om een continu proces gaat dat zich dynamisch en cyclisch ontwikkelt gedurende de hele opleidingsperiode, voert de trajectbegeleider regelmatig gesprekken met de jongere over het verloop en de eventuele bijsturing van diens traject.

De centra ontvangen per leerling 0,19 uur voor de invulling van de trajectbegeleiding. Het centrum kan op grond van zijn autonomie daar zelf nog uren uit het lesurenpakket aan toevoegen.

45 centra stellen gegevens ter beschikking. Daaruit blijkt dat gemiddeld 21,7% van het lesurenpakket ingezet wordt voor de leerlingenbegeleiding. Tussen de centra onderling zijn er echter grote verschillen met een maximum van 37,6% (goed voor 230 lesuren of 1,37 uur per leerling) en een minimum van 1,0% (goed voor drie lesuren of 0,04 uur per leerling).

45 centra stellen ook gegevens ter beschikking over de nascholing die gevolgd werd in het teken van leerlingenbegeleiding. We maakten bij de bevraging geen onderscheid tussen de nascholing gevolgd door de trajectbegeleider en de andere personeelsleden die verantwoordelijk waren voor de begeleiding van de jongeren. De leerlingenbegeleiders (trajectbegeleider en andere leerlingenbegeleiders) nemen ongeveer 70% van de professionaliseringsactiviteiten in de vorm van nascholing voor hun rekening. Het aantal dagdelen voorbehouden voor nascholing varieert van centrum tot centrum. Drie centra vermelden geen nascholingsactiviteiten voor de

³⁷ Actiris is de Brusselse tegenhanger van de VDAB. Het is de actuele benaming voor de vroegere BGDA, Brusselse Gewestelijke Dienst voor Arbeidsbemiddeling.

voorbij twee schooljaren, terwijl de dagdelen gevolgd opleiding in het centrum met de meeste nascholing 820 dagdelen bedraagt.

Het is opvallend dat 24 centra nog altijd niet beschikken over een functieomschrijving voor hun trajectbegeleider, waardoor de rol van de trajectbegeleider in veel gevallen onduidelijk is. Wel is het zo dat in nagenoeg alle centra het aantal leerlingen waarvoor de trajectbegeleider verantwoordelijk is, overeenkomt met de uren die daarvoor ter beschikking zijn (in 27 centra voldoet dit ruimschoots, in 17 centra is dit net voldoende). In veel gevallen wordt trouwens een andere sleutel gehanteerd voor de aanwezigheid afhankelijk van het aantal toegekende uren (een uur trajectbegeleiding staat vaak voor 1,5 tot 1,7 uur aanwezigheid). De trajectbegeleiders zijn daardoor in de meeste centra (43) ook in voldoende mate beschikbaar. Desondanks blijkt toch dat in 18 centra de continuïteit van de begeleiding niet verzekerd is. Waar dat wel het geval is (in de 30 overige centra) is die continuïteit vaak een gedeelde opdracht. Het principe van een vaste trajectbegeleider voor de hele loopbaan van de leerling is op dit ogenblik immers niet ingeburgerd. Slechts tien centra huldigen dat principe. Uit onze gesprekken bleek trouwens dat het principe van 'één jongere – één trajectbegeleider' niet op gejuich wordt onthaald. Het principe van de gedeelde verantwoordelijkheid en de mogelijkheid om zich te specialiseren in een bepaald aspect van de trajectbegeleiding (zoals brugprojecten of voortrajecten), kent veel meer bijval. In één centrum is een cel trajectbegeleiding werkzaam en in een uitzonderlijk geval krijgen zelfs alle leraren binnen het centrum één uur trajectbegeleiding toegekend om de begeleiding op de werkvloer te verzorgen. De vrees bestaat ook dat een apart statuut voor de trajectbegeleider in de praktijk zal resulteren in een meer geïsoleerde positie en in een geringere betrokkenheid van het hele schoolteam bij de trajectbegeleiding. De beschikbaarheid in de vakantieperiodes blijft een heikel punt. In een aantal gevallen zijn de coördinatoren of enkele personeelsleden telefonisch bereikbaar.

Het merendeel van de trajectbegeleiders beschikt over de nodige deskundigheid en professionaliteit. Men geeft wel aan dat het nascholingsaanbod niet altijd bruikbaar is of voldoende specifiek.

In tien centra voldoet de materiële ondersteuning voor de trajectbegeleiders niet. Een veel gehoorde en terechte klacht betreft de administratieve overlast. Leerlingengegevens moeten op verschillende manieren elektronisch worden ingegeven. Heel wat nuttige 'begeleidingstijd' gaat op die manier verloren.

De rol van de trajectbegeleider blijkt nog maar in de helft van de centra degelijk uitgeklaard te zijn en in de meeste gevallen is veeleer sprake van een trajectbegeleidingsteam dat samen instaat voor de begeleiding van de jongeren.

1.2.6 De samenwerkingsverbanden

Trajectbegeleiding is geen zaak van het centrum alleen. Een kwaliteitsvolle trajectbegeleiding veronderstelt ook een goede samenwerking met externe instanties als VDAB, een CLB, CDV of CVO.

Vormingswerk³⁸

15 centra gaven aan dat ze samenwerkten met het vormingswerk. Voor sommigen betrof de samenwerking enkel de voortrajecten, anderen hebben een samenwerkingsverband met een CDV voor de organisatie van de lessen algemene, sociale en persoonlijkheidsvorming (ASPV). 15 centra (alle uit het vrij gesubsidieerd onderwijs) werken samen met een CDV om de leerplicht te realiseren. De samenwerking gebeurt meestal op basis van 'traditie' en vrijwel uitsluitend om ASPV aan enkele groepen te geven. Slechts tien centra passen relevante criteria toe voor de doorverwijzing van jongeren naar het vormingswerk. In enkele centra worden de leerlingen van de onthaalgroep (die meestal in een voortraject of brugproject zitten) voor ASPV begeleid door vormingswerkers. Hierbij wordt meer tijd en aandacht besteed aan arbeidsattituden en sollicitatietraining.

Slechts in acht van de 15 centra voorziet men in een geïndividualiseerd vormingstraject. Soms wordt de klemtoon iets meer op vorming gelegd in plaats van op het bewust realiseren van de leerplandoelstellingen en eindtermen PAV en worden meer vormingsgerichte vaardigheden aangebracht en gemultipliceerd naar de andere ASPV-leraren.

De vormingswerkers zijn voldoende geïntegreerd in de centra, participeren in de bestaande overlegstructuren en zijn betrokken bij alle facetten van de centrumorganisatie. Voor de leerlingen is er geen onderscheid tussen

³⁸ Onderstaande alinea leest u best samen met de bevindingen van ons onderzoek in de CDV's.

vormingswerkers en leraren. De vormingswerkers zijn dus in de meerderheid van de gevallen betrokken bij het reilen en zeilen van het centrum. In de praktijk echter leiden de samenwerking en het overleg tussen vormingswerkers en leraren betreffende ASPV en PAV zelden tot een kruisbestuiving. Vaak is de aanpak van ASPV klassiek met relatief veel kennis en taal- en rekenvaardigheden buiten functionele contexten. De centrumleiding vindt meestal dat een gelijkgerichte benadering (door vormingswerkers en andere ASPV-leraren) ook de beste resultaten oplevert. In sommige centra werden de vormingswerkers waarvan men het meest tevreden is aangeworven als ASPV-leraar. Van een meerwaarde of een specifieke aanpak is meestal geen sprake en de tevredenheid over de samenwerking is erg persoonsgebonden.

VDAB en Actiris

Alle centra, met uitzondering van het MIGO Mercator, werken afhankelijk van de woonplaats van de leerlingen samen met VDAB of met Actiris. Die samenwerking wordt in 25 centra slechts als nipt voldoende of zwak beschouwd. De ondersteuning door VDAB voldoet niet volgens 29 centra. VDAB kent vaak de doelgroep onvoldoende en de instructeurs weten de pedagogisch-didactische aanpak niet altijd af te stemmen op de jongeren. Samenwerking is echter tweerichtingsverkeer. De meeste centra hebben nog te weinig oog voor de mogelijkheden die samenwerking met de VDAB geeft op het gebied van opleidingsaanbod, afstemming van opleidingen op de arbeidsmarkt, gebruik van infrastructuur, enzovoort.

De vier centra die samenwerken met Actiris merken op dat deze dienst in ontwikkeling is. Zo ervaart men de inschrijving van werkzoekende leerlingen nog als erg omslachtig en bureaucratisch. Daarentegen beschouwt men de veeleer recente structuren zoals SPI (socio-professionele inschakeling), NWP (netwerk van plaatselijke werkgelegenheidsplatforms) en het overleg tussen CDO's en CDV's doorgaans als goed werkende overleggroepen, die bovendien mogelijkheden bieden om extra middelen te genereren.

Ook op Resoc³⁹-niveau zijn er nog erg weinig resultaten en zijn de bestaande initiatieven overwegend afgestemd op een voltijdse tewerkstelling. Soms is de samenwerking nog embryonaal en is het te vroeg voor resultaten, maar werden er wel consortia of platformen voor AL opgezet. Enkele centra vinden het Resoc-gebied te groot om efficiënt samen te werken en vinden de hervorming in Resoc-gebieden een achteruitgang die resulteert in een louter administratieve medewerking.

De meeste centra hebben weinig of geen contact met de trajectbegeleiders in de werkwinkels. De inspanningen en initiatieven ten aanzien van knelpuntvacatures zijn gering of onbestaande. De meeste centra (27) hebben een VDAB-vertegenwoordiger in hun centrumraad, wat hier en daar resulteert in een positief persoonsgebonden engagement. Er zijn nog weinig of geen resultaten om de leersystemen af te stemmen op het opleidingsaanbod en de arbeidsmarkt. Een minderheid van de centra maakt af en toe voor enkele opleidingen gebruik van beroepsopleidingen (12 centra), infrastructuur (6 centra) of lesgevers (5 centra) van de VDAB (onder andere voor heftruckchauffeur). Vaak wordt deze vorm van samenwerking belemmerd door de grote afstand tot een VDAB-opleidingscentrum. Men merkt hierbij ook op dat voor sommige opleidingen (zoals heftruckchauffeur) een – zeer dure – keuring door de arbeidsgeneeskundige dienst is vereist. Deze centra vragen dat de overheid dit onderzoek betaalt, net zoals dat het geval is bij jongeren die in het voltijds onderwijs stage doen.

Verscheidene centra (18) nemen af en toe deel aan informatiemomenten voor werkgevers over tewerkstellingsmaatregelen of doelgroepwerking. In enkele centra is dit sterk gericht op een specifieke doelgroep van meerderjarige, moeilijk tewerkstelbare jongeren. Die worden in samenwerking met VDAB uitgenodigd voor een informatievergadering waarbij de mogelijkheden van deeltijds werken en deeltijds leren, onder andere voor knelpuntvacatures, toegelicht worden. Dit vormt in sommige centra een belangrijke rekruteringsbron voor een grote groep meerderjarige leerlingen. Sommigen beginnen een opleiding om tegemoet te komen aan de VDAB-bemiddelingsdruk. In dat geval tracht men vooral de meerderjarige leerlingen zo snel mogelijk naar een alternerende tewerkstelling te loodsen, waardoor de leerplichtige (minderjarige) leerlingen aanzienlijk minder kansen krijgen om te groeien naar een alternerende opleiding.

In verschillende centra bestaat er een samenwerking voor leerlingen met een contract voor individuele beroepsopleiding (IBO).

³⁹ Resoc: regionaal economisch en sociaal overlegcomité.

CLB

Met het CLB hebben de meeste centra (36) een afzonderlijke (of aanvullende) afsprakennota of bijzondere bepaling opgesteld. De meeste centra vinden dat de CLB-medewerkers ruim (12 centra) tot voldoende (25 centra) aanwezig en aanspreekbaar zijn, maar toch blijkt de aanwezigheid van het CLB in 12 centra onvoldoende. Gemiddeld is een CLB-medewerker gedurende één tot twee dagen effectief aanwezig in het centrum, maar er zijn ook enkele centra waar de CLB-medewerker enkel op aanvraag komt en andere waar vier dagen een CLB-medewerker aanwezig is.

Een CDO dat recentelijk opstartte, wijst met het oog op het genereren van de nodige omkadering voor de begeleiding van zijn leerlingen door het CLB, op de ongunstige regelgeving voor de tellingsmodaliteiten. Binnen het huidige decreet genereert het CLB slechts na vijf jaar een omkadering, wat niet bevorderlijk is voor de ontwikkeling van een nieuw CDBSO.

Meestal is er voldoende ondersteuning van de trajectbegeleiding en een goede samenwerking (in 33 centra). De CLB-medewerkers maken vaak deel uit van de cel leerlingenbegeleiding. Ook bij oudercontacten, klassenraden, huisbezoeken en voor problematisch afwezige leerlingen leveren ze belangrijke, soms doorverwijzende ondersteuning. Bovendien komen verscheidene leerlingen (nadat ze in aanraking kwamen met politie of gerecht) in aanmerking voor extra aandacht, zorg en begeleiding op het psychosociale gebied. Enkele keren wordt het CLB betrokken bij het onthaal van de nieuwe leerlingen. Het niet permanent of weinig aanwezig zijn van een CLB-medewerker hypothekeert in sommige gevallen een optimale trajectbegeleiding. De kwaliteit van de ondersteuning die het CLB biedt, loopt nogal uiteen en wordt daarenboven soms ongunstig beïnvloed door personeelsverloop of reorganisaties. De beperkte aanwezigheid in het centrum herleidt de taak soms tot het opvolgen van de meest hardnekkige spijbelaars.

Centra voor volwassenenonderwijs (CVO)

Acht centra werken samen met een (meestal op dezelfde campus gelegen) CVO. Deze samenwerking blijft gewoonlijk beperkt tot het gebruiken van dezelfde infrastructuur en het geven van extra taalondersteuning via lessen Nederlands of het volgen van een cursus bedrijfsbeheer voor enkele leerlingen. Soms volgen enkele leerlingen een bijkomende opleiding die aansluit bij hun opleiding in het dbso. Een enkele keer geven lesgevers gelijktijdig les aan leerlingen van het CVO en het dbso, waardoor men leraren en middelen optimaal tracht in te zetten.

De specifieke meerwaarde van het vormingswerk (binnen de lessen ASPV) is in de meeste centra minimaal. Meestal is er geen of een geringe specifieke aanpak. De beste resultaten bereikt men in de groepen waar de vormingswerkers identiek werken als de andere lesgevers. Slechts in enkele centra leggen de vormingswerkers eigen accenten en is er een positieve inbreng bij de uitwerking van de thema's en de invulling van het ASPV-curriculum. Verschillende centra beëindigden de samenwerking wegens het gebrek aan meerwaarde en structuur waarbij men het vormingswerk soms omschrijft als jeugdbewegingswerk.

De samenwerkingsmogelijkheden met VDAB zijn in bijna alle centra sterk voor verbetering vatbaar. Slechts enkele centra slagen erin om, vooral via goede persoonlijke contacten of de onmiddellijke nabijheid van een VDAB-opleidingscentrum, zinvol samen te werken en gebruik te maken van opleidingsondersteunende initiatieven, lesgevers en infrastructuur.

De samenwerking en ondersteuning van het CLB wordt in de meeste centra als positief, maar soms als ontoereikend ervaren. Vaak leveren de CLB-medewerkers een belangrijke bijdrage aan de spijbelproblematiek en de psychosociale begeleiding.

De samenwerking met een CVO is minimaal en meestal beperkt tot enkele leerlingen die aanvullend lessen volgen in het CVO of tot het gemeenschappelijk gebruik van de infrastructuur.

2. Syntra

2.1 Inleiding

De organisatie van de leertijd is in handen van Syntra Vlaanderen en de vijf regionale Syntra, die in 2002 ontstaan zijn uit de fusie van de oorspronkelijke 20 Vormingscentra voor zelfstandigen, Centra voor Mid-denstandsopleidingen (CMO) en Infobo Brucemo Brussel (IBB). Sindsdien is de leertijd onderhevig aan outputfinanciering.

Op 19 verschillende campussen worden opleidingen uit de leertijd georganiseerd.

Het gekende CIPO-instrumentarium⁴⁰ onderging voor dit onderzoek enkele aanpassingen. Dit gebeurde in overleg met de afdeling ondernemerscompetenties en de draaischijf praktijkopleiding/leertijd van Syntra Vlaanderen. Syntra Vlaanderen voerde autonoom de verdere communicatie met de vijf regionale Syntra.

De regionale Syntra moesten een informatiedossier samenstellen. Om de planlast te beperken werd dit informatiedossier voor de gemeenschappelijke delen eerst door Syntra Vlaanderen aangeleverd, waarna de vijf Syntra konden aanvullen met regionale gegevens. Het kwantitatief gedeelte van het informatiedossier werd integraal verzameld door Syntra Vlaanderen op basis van hun centrale databank.

Het onderzoek gebeurde door een inspecteur in samenwerking met de regionale pedagogisch adviseur leertijd van Syntra Vlaanderen.

2.2 Resultaten

2.2.1 Context en input

Doelgroep

De leertijd is toegankelijk voor leerlingen die de voltijdse leerplicht hebben vervuld en lichamelijk geschikt zijn bevonden om het beroep uit te oefenen dat het voorwerp van de leerovereenkomst uitmaakt. Daarvoor moeten zij een medisch onderzoek ondergaan door een geneesheer van een EDPBW. Voor bepaalde (groepen van) beroepsopleidingen kan de Praktijkcommissie bijzondere voorwaarden vastleggen inzake leeftijd en vooropleiding om een leerling tot de leertijd toe te laten⁴¹. Jonge mensen die een praktische vakopleiding wensen, kunnen dus vanaf 15 jaar (en twee jaar secundair onderwijs hebben afgerond) kiezen voor de leertijd. Jongeren vanaf 16 jaar of ouder kunnen altijd in de leertijd terecht, ongeacht de vooropleiding.

In 2002 formuleerde een werkgroep binnen Syntra Vlaanderen de visie op de doelgroep op twee niveaus. Enerzijds beoogt de leertijd de jongeren of de lerenden die een vak of beroep wensen te leren in de praktijk, volgens een systeem dat voldoet aan de deeltijdse leerplicht, maar zonder leeftijdsgrens (naar boven toe), waardoor het leertijdsysteem een soepele heroriëntering toelaat. Anderzijds richt de leertijd zich tot bedrijven die bereid zijn om leerlingen op te leiden. In beide gevallen richt de leertijd zich tot arbeidsrijpe en arbeidsbereide jongeren omdat de praktijkopleiding in een onderneming, een reële werkomgeving, verplicht deel uitmaakt van de opleiding.

Opleidingsaanbod en recente ontwikkelingen

Binnen de leertijd zijn vandaag meer dan 200 opleidingen mogelijk. Syntra Vlaanderen vernieuwt in samenwerking met de vijf regionale Syntra permanent het opleidingsaanbod. Bestaande opleidingen waarvoor geen of onvoldoende belangstelling bestaat, worden tijdelijk niet meer georganiseerd of gecentraliseerd op één campus. Dit laatste gebeurt vaak ook in functie van de aanwezige uitrusting.

Zoals het statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs aangeeft, daalt het aantal leerlingen in de leertijd de laatste jaren. Als mogelijke oorzaken vermelden de regionale Syntra de demografische daling van het aantal leerlingen, de oprichting van scholengemeenschappen, de concurrentie van andere deeltijdse opleidingsvormen (zoals dbso), de veelvuldige naamsveranderingen (leercontract wordt leertijd, Vormingscentra/CMO

⁴⁰ CIPO: met dit referentiekader beoordeelt de onderwijsinspectie de kwaliteit van een onderwijsinstelling, rekening houdend met de context, de input, het proces en de output.

⁴¹ BVR van 24-07-1996 betreffende de leertijd, art. 4 toelatingsvoorwaarden.

wordt Syntra, VIZO wordt Syntra Vlaanderen), het niet vernoemen van de leertijd wanneer onderwijsinstaties het hebben over alternerend leren, het negatieve imago van de leertijd door de vele verbrekingen van de leerovereenkomsten, het feit dat handenarbeid minder in de markt ligt, de uitgestelde toekomstkeuze van de jongeren, de outputfinanciering en de onbekendheid van het systeem bij het brede publiek. Syntra Brussel wijst nadrukkelijk op de grootstedelijke problematiek (met onder meer een zeer verschillende sociale gelaagdheid) en het multiculturele en meertalige aspect (inclusief de allochtone gemeenschap die meestal als tweede taal Frans spreekt). Sommige regionale Syntra stelden vorig schooljaar een kentering vast. Zij wijten deze tijdelijke toename van het aantal leerlingen aan de volgehouden inspanningen in de begeleiding en de introductie van een aantal nieuwe beroepsopleidingen.

Geografische spreiding

Slechts op enkele Syntra-campussen wordt de leertijd niet georganiseerd. Enerzijds is er een goede spreiding van de lesplaatsen voor de leertijd in Vlaanderen, anderzijds biedt niet elk regionaal Syntra alle opleidingen binnen de leertijd aan. Mede door de outputfinanciering werd een rationalisering van het opleidingsaanbod doorgevoerd. Dit heeft onder meer tot gevolg dat de leerlingen zich nu verder moeten verplaatsen om de gewenste opleiding te kunnen volgen. Het gebeurt dat een leerling zijn opleiding in een andere regio volgt. Alle vestigingsplaatsen waar de leertijd wordt georganiseerd zijn vlot bereikbaar, zowel met het openbaar vervoer als met de wagen.

Infrastructuur

In principe hebben de regionale Syntra alle gebouwen in eigen beheer. Plaatselijk deelt men een aantal gebouwen met derden zoals andere onderwijsinstellingen, VDAB, ondernemingen of andere vzw's.

Bestuur en organisatie

Syntra Vlaanderen

Het Vlaams Agentschap voor Ondernemersvorming – Syntra Vlaanderen heeft als publiekrechtelijk extern verzelfstandigd agentschap (EVA)⁴² in de leertijd twee geëxpliciteerde taken: taken inzake het aanbod van opleidingen en taken inzake de kwaliteit van de opleidingen.

Syntra Vlaanderen wordt bestuurd door de raad van bestuur en de praktijkcommissie. Om de werking van de leertijd te doorgronden is een inzicht in het organogram van Syntra Vlaanderen onontbeerlijk. Om haar taken uit te voeren beschikt Syntra Vlaanderen immers over onder meer sectorale adviseurs, de afdeling ondernemingscompetenties en de draaischijf praktijkopleiding/leertijd, pedagogisch adviseurs leertijd, leertrajectbegeleiders (de vroegere leersecretarissen) en administratieve medewerkers.

Een sectoraal adviseur is verantwoordelijk voor één of meerdere sectoren op Vlaams niveau. Zijn hoofdtaak bestaat uit vorming en opleiding. Het team van sectorale adviseurs doet aan permanente productontwikkeling: ontwerpen van nieuwe programma's, actualiseren en modulariseren van bestaande programma's, aanmaken van leer- en vormingspakketten, detecteren van vormingsbehoeften en ontwikkelen van praktijkgerichte didactische methodes en werkvormen.

Binnen de afdeling ondernemingscompetenties beschikt de draaischijf praktijkopleiding/leertijd naast enkele centrale personeelsleden vooral over decentrale personeelsleden. In de centrale zetel van Syntra Vlaanderen is de coördinator met een secretariaatsmedewerker actief. Zij kunnen een beroep doen op de sociaal-juridische ondersteuning voor de leer- en stageovereenkomsten en het werkplekklaren in het algemeen. Vanuit de centrale cel gebeurt de beleidsvoorbereiding en -uitvoering van de leer- en stageovereenkomsten en wordt de leertijd aangestuurd naar de decentrale diensten en naar de regionale Syntra. Decentraal werken de pedagogisch adviseurs leertijd die elk een team van regionale leertrajectbegeleiders en enkele administratieve medewerkers aansturen. De pedagogisch adviseur leertijd is verantwoordelijk voor de goede werking van de praktijkopleiding in een bepaalde regio. De taken van de leertrajectbegeleider bestaan uit promotie en prospectie, netwerking en afstemming, intake van leerlingen en ondernemingshoofd-opleiders en opvolging van de leerlingen en hun opleiders tijdens en na het opleidingstraject.

Regionale Syntra

De vijf regionale Syntra zijn autonome vzw's, doorgaans beheerd door professionele en interprofessionele verenigingen uit de regio. De regionale Syntra zijn voor hun erkenning en hun subsidiëring aangewezen op Syntra Vlaanderen. Elk van de vijf vzw's wordt bestuurd door een raad van bestuur en een algemene vergadering. De

⁴² Decreet van 7 mei 2004 tot oprichting van het Vlaams Agentschap voor Ondernemersvorming – Syntra Vlaanderen.

organisatie van de dagelijkse leiding is in handen van een directeur afgevaardigd bestuurder/algemeen directeur, soms bijgestaan door een directiecomité of een bureau.

De interne organisatie van de vijf regionale Syntra kan verschillen. Doorgaans worden de verschillende sectoren aangestuurd door een of meerdere sectordirecteurs of sectorcoördinatoren. In elk geval vormt de leertijd een aparte sector. Zo kan de aansturing van de leertijd in de regionale Syntra ofwel liggen bij een leertijddirecteur of bij een sectorcoördinator of bij een opleidingscoördinator. Opvallend zijn de verdere verschillen in functie-benamingen en -bevoegdheden. Zo is er soms sprake van een sectorontwikkelaar of een sectorassistent of een leertijdverantwoordelijke, functies die in een andere vzw niet bestaan. Binnen één Syntra zijn er trajectbegeleiders, hetgeen verwarrend overkomt tegenover de leertrajectbegeleiders van Syntra Vlaanderen. Doorgaans vindt men in elke vestigingsplaats een campusverantwoordelijke.

De leertijdverantwoordelijke (soms leertijdcoördinator, soms leertijddirecteur) is in elk geval het gezicht en aanspreekpunt voor de leertijd op de Syntra-campusen. De leertijdverantwoordelijke coördineert in zijn centrum alle acties rond de opleiding en begeleiding binnen de leertijd en is hiervoor de verbindingspersoon tussen alle actoren in het centrum. Hij is verantwoordelijk voor de praktische, administratieve én pedagogisch-didactische organisatie van de leertijd. De medewerker leertijd staat in voor de administratieve ondersteuning van de leertijdverantwoordelijke. Tewerkgestelde personeelsleden werken niet noodzakelijk uitsluitend voor de leertijd. De ondersteunende functies in één Syntra (zoals administratie, boekhouding, personeelszaken, juridische ondersteuning en verzekeringen) worden waargenomen door een ander Syntra.

Samenwerkingsverbanden

Het extern netwerk van Syntra Vlaanderen situeert zich vooral in onderwijs en vorming, werk, sociale partners en sectoren. Intern is er het Management Syntra Netwerk (MSN), een overlegorgaan waarin ook de vijf regionale Syntra vertegenwoordigd zijn en dat beleidsbeslissingen voorbereidt en de uitvoering opvolgt.

De vijf regionale Syntra hebben verschillende lokale samenwerkingsverbanden. Elke campus heeft een samenwerkingsverband met meerdere CLB's. Daarnaast zijn de vijf regionale Syntra betrokken bij de lokale overlegplatformen (LOP) voor leren en werken. Afhankelijk van de regio zijn er daarnaast nog samenwerkingsverbanden met verschillende publieke en private instanties. Meer en meer werkt men samen met andere organisaties voor het op touw zetten van vorming en opleiding voor specifieke doelgroepen. Niet onbelangrijk is de samenwerking met sommige beroepssectoren. Dit is onder meer het geval in de autosector (Educam, Federauto) wat verregaande implicaties kan hebben voor de leerinhouden, de opleidingsstructuur, de didactische infrastructuur, de examinering en de studiebewijzen.

Menselijk potentieel

Personeel

Syntra Vlaanderen stelt vier pedagogisch adviseurs leertijd en 42 leertrajectbegeleiders (sommigen zijn nog zelfstandige leersecretarissen) te werk voor de vijf regionale Syntra. Een kleine minderheid van de lesgevers in de regionale Syntra hebben een contract van onbepaalde duur. Naast de lesopdracht hebben zij opdrachten van pedagogische, organisatorische of coördinerende aard (POC). Vaak zijn het voltijds tewerkgestelde maatschappijgerichte vorming (MGV)-lesgevers met een pedagogisch diploma of met een analoge bijscholing vanuit Syntra Vlaanderen. De meeste lesgevers hebben een contract voor een welomschreven taak (bepaalde duur) en zijn daarnaast zelfstandige ondernemer. Eén Syntra zet momenteel de contracten van onbepaalde duur om in contracten van bepaalde duur. Een ander Syntra werkt uitsluitend met lesgevers voor bepaalde duur.

Leerlingen

De belangrijkste redenen⁴³ om aan de leertijd te beginnen zijn voor de leerlingen de wil om te gaan werken (89%), de gedachte dat die opleiding voor hen het beste was (82%), de interesse voor een opleiding waarbij men zowel kon werken als leren (77%). 75% vond een leercontract geschikter dan de dagschool, 72% wilde geld verdienen en 68% wilde niet meer elke dag naar school. In vergelijking met 2002 ziet men een stijging in 'ik wilde werken' (89% tegenover 83%), 'ik vond een leercontract geschikter' (75% tegenover 66%) en 'ik wilde niet meer elke dag naar school' (68% tegenover 61%).

43 Bron: Effectiviteitsmeting 2005 VIZO-Integrale kwaliteitszorg-Syntra, Growth from Knowledge, Significant marketing research.

De leerlingen kunnen heel het jaar door in de leertijd instromen. Na 1 februari is wel een toelatingsprocedure voorzien. Piekmomenten zijn september en januari. In sommige opleidingen ligt de gemiddelde leeftijd veel hoger door de aard van de opleiding (bv. de opleiding tot tandtechnicus).

2.2.2 Proces

Gezamenlijke doelgerichtheid

Visie

De decretaal bepaalde missie van Syntra Vlaanderen is het waarborgen van een kwalitatief en specifiek vormingsaanbod voor jongeren en volwassenen die een professionele loopbaan ambiëren of verder willen uitbouwen in een zelfstandige onderneming of een KMO om meer en beter ondernemerschap mogelijk te maken als essentiële factor in de sociaal-economische ontwikkeling in Vlaanderen.

Het BVR van 24 juli 1996 stelt expliciet dat de leertijd een basisvorming is, die opleidt tot een zelfstandig beroep en die voorbereidt op de ondernemersopleiding. De leertijd omvat een praktijkopleiding in een onderneming aangevuld met een theoretische vorming, die een maatschappijgerichte en beroepstechnische vorming omvat die beantwoordt aan de deeltijdse leerplicht. Men kan ook aanvullende taalcurssussen verstrekken.

In 2002 – bij de viering van 100 jaar leertijd – werd door een werkgroep van diverse leertijdactoren de volgende missie geformuleerd voor leertijd: “Het VIZO-opleidingssysteem is dé standaard voor reëel, op maat begeleid ervaringsleren naar vakmanschap en ondernemerschap.” Vandaag hanteert Syntra Vlaanderen in standaardpresentaties de volgende tekst: “Leertijd... voor iedereen die via reëel ervaringsleren op maat begeleid wil worden door en naar vakmanschap en ondernemerschap.”

De vijf regionale Syntra gaan met deze visie op een eigen manier om. Sommigen onderschrijven haar zonder meer, anderen leggen eigen accenten in de zin van meer en beter leren ondernemen in de KMO. Specifiek voor de leertijd hebben niet alle regionale Syntra een aanvullende visie en strategie geformuleerd. Waar dit wel het geval is, is er een sterke koppeling met het kernproces en worden de beleidskeuzes geëxpliciteerd samen met verbeter- en promotieacties. Anderen gaan eerder uit van een economisch-commerciële invalshoek dan van een sociaal-maatschappelijke, maar erkennen de nood aan een specifiek concept dat inspeelt op de problematiek van de leerlingen (multi-problem jongeren, moeilijke leerders, jongeren met een negatief schoolverleden, veranderende doelgroep). In één Syntra is er een werkgroep die onderzoekt welke opleidingen men nog zal aanbieden en hoe men de huidige opleidingen zal aanpakken. Een ander heeft een langetermijnplanning (2006-2009) opgesteld voor de leertijd, die jaarlijks geconcretiseerd wordt in een jaariactieplan. Ook hier is een koppeling met het kernproces voorzien met de nadruk op een toenemende ondersteuning van de lesgevers en de patroons. Een laatste Syntra heeft een aantal strategische opties vastgelegd in haar beleidsplan 2008-2014 en beschouwt de leertijd als een wezenlijk en noodzakelijk onderdeel van haar opleidingsaanbod.

Kwaliteitszorg

De kwaliteitszorg van Syntra Vlaanderen steunt op drie pijlers:

- verificatie: vroeger gebeurde er een telling van de leerlingen op de vierde lesdag, gekoppeld aan de toelating tot opstarten van cursussen en aan de financiering. Sinds de outputfinanciering gebeurt deze telling niet meer, maar de applicaties van de regionale Syntra en Syntra Vlaanderen maken het mogelijk om de leerlingen dagdagelijks op te volgen qua les en praktijkopleiding
- begeleiding: door het uitwerken van de programma's (curricula) en door de begeleiding van leerlingen en ondernemer-opleiders
- inspectie: omvat een intern en een extern luik. Intern is er toezicht op de leerlingen en patroons door de leertrajectbegeleiders en toezicht op de regionale Syntra door de sectorale adviseurs, de pedagogisch adviseurs en MSN. De externe inspectie evalueert de vijf regionale Syntra driejaarlijks op basis van vier externe metingen: naam- en productbekendheid, marktaandeel, klantentevredenheid (bij ex-leerlingen één jaar na de leertijd) en effectiviteit (bij ex-leerlingen na vijf jaar leertijd). Men kijkt naar tewerkstellingscijfers, mate van zelfstandig ondernemerschap (hoofd-bijberoep) en retentiecijfer binnen de sector (werkzaam in het beroep van de opleiding).

Het Rekenhof en de interne audit van de Vlaamse overheid volgen het agentschap op. Daarnaast is er vanaf 1 januari 2008 een beheersovereenkomst afgesloten met de Vlaamse Regering.

De kwaliteitszorg in de regionale Syntra gebeurt volgens de uitgetekende lijnen van Syntra Vlaanderen en steunt eveneens op verificatie, begeleiding en inspectie.

De verificatie gebeurt volledig webgebaseerd, genereert data die een evaluatie en bijsturing faciliteren en is een voorbeeld van goede praktijk.

De permanente samenwerking tussen de personeelsleden van de regionale Syntra en de personeelsleden van Syntra Vlaanderen behelst enerzijds de ontwikkeling van landelijke curricula, anderzijds de begeleiding van de leerlingen en de ondernemers door de lesgevers en de leertrajectbegeleiders. Begeleiding en toezicht/inspectie zijn voor bepaalde personeelsleden bijgevolg niet altijd duidelijk gescheiden. Dit geldt in het bijzonder voor de pedagogisch adviseur die betrokken partij is bij de ontwikkeling van de curricula, bij de begeleiding van de regionale Syntra en bij het toezicht op de regionale Syntra. Ook de leertrajectbegeleider heeft een dubbele rol, namelijk begeleiding en toezicht.

De inspectie heeft een intern en een extern onderdeel. Intern heeft het Syntra-netwerk in 2005 een eerste integrale kwaliteitszorg uitgevoerd op basis van PROZA. De zelfevaluatie is opgevolgd door een visitatiecommissie met interne en externe leden. Deze werkwijze resulteert in een actieplan met twee opgelegde en twee zelf gekozen verbeterpunten (niet beperkt tot de leertijd) en vormt de basis van een financiële bonus. Extern worden om de drie jaar metingen uitgevoerd op het gebied van naam- en productbekendheid, marktaandeel, klantentevredenheid en effectiviteit. De Syntra beschikken bijgevolg over relevante gegevens die zij hanteren in hun beleid. Door de beheersovereenkomst van 1 januari 2008 zal het onderdeel 'interne inspectie' nadrukkelijker gestuurd worden.

Sommige regionale Syntra hanteren een kwaliteitshandboek waarbij alle procedures en instrumenten beschreven en digitaal ondersteund worden. Deze Syntra beschikken over het ISO-certificaat. Bovendien wordt het kwaliteitszorgsysteem ondersteund door een specifiek softwareprogramma (Maatwerk/Cockpit). Dit vormt een krachtig instrument om de complexe organisatie te runnen, met name het overzicht te bewaren, samenhang te realiseren en op basis van data het beleid bij te sturen. Binnen twee regionale Syntra zijn er eveneens kwaliteitsgroepen actief, waarvan één specifiek voor de leertijd. Deze verbetersteams verzekeren het cyclisch en geïntegreerd karakter van de kwaliteitszorg. Een ander Syntra heeft in een ESF-project gepeild naar de oorzaken van de verbrekingen van de leerovereenkomsten en mogelijke maatregelen hier tegen.

Het pedagogisch-didactische aspect van de leertijd krijgt gewoonlijk binnen het kwaliteitszorgsysteem van de regionale Syntra weinig aandacht, wat maakt dat opvolging, ondersteuning en begeleiding van de lesgevers nog weinig structureel is ingebouwd in de dagelijkse werking van de meeste Syntra. De regionale Syntra zijn zich hier van bewust en willen dit in een latere fase aanpakken.

Organisatiebeleid

Interne werking

Binnen Syntra Vlaanderen zijn verschillende overlegstructuren werkzaam: raad van bestuur, praktijkcommissie, directieraad, MSN, draaischijf praktijkopleiding/leertijd en werkgroep leertijd. Daarnaast is er het decentraal overleg.

De regionale Syntra werken volgens hun eigen organogram. Zo vindt men zowat overal de algemeen gangbare vergaderstructuren zoals de directieraad, sectorvergaderingen, leertijdvergaderingen en campusvergaderingen.

Specifiek voor de leertijd is dat een leertijd-directeur/sectorcoördinator/adjunct-directeur verantwoordelijk is voor de leertijd op de verschillende campussen van eenzelfde Syntra. Op elke campus is bovendien een verantwoordelijke die mee de leertijd aanstuurt. In verschillende Syntra is dat een leertijdverantwoordelijke, in één Syntra is dat de campusverantwoordelijke. Een beperkt aantal lesgevers met een contract van onbepaalde duur (doorgaans MGV) zijn naast de lesopdracht ook individueel belast met POC-taken, waaronder administratie. Er is evenwel geen ruimte voor het pedagogisch-didactisch overleg over het kernproces. In één Syntra is er naast het leertijdteam nog de kwaliteitswerkgroep leertijd. De samenwerking met de personeelsleden van Syntra Vlaanderen verloopt in de meeste Syntra volgens de voorziene procedures. In andere Syntra verloopt deze samenwerking niet optimaal. Vooral voor de leerlingenbegeleiding zijn de contacten tussen de leertrajectbegeleiders en de lesgevers nogal schaars. Op één campus van een regionaal Syntra is de verstandhouding tussen de leiding en de lesgevers verre van uitstekend.

De schaalvergroting tot vijf regionale Syntra impliceert ook een administratief netwerk over de campussen heen. In één Syntra beschikt men over twee platformen, één voor de cursus- en leerlingenverwerking en één voor de boekhouding.

De interne communicatie verloopt meer en meer elektronisch. Traditioneel zijn er de individuele postvakjes en de algemene lesgeversvergaderingen. De veelvuldige informele contacten zijn inherent aan de leertijd. In enkele campussen van één Syntra verspreidt men maandelijks een berichtenbundel over de leertijd. Omdat bij de leertijd verschillende actoren betrokken zijn, is de informatiedoorstroom geen sinecure.

Participatieve besluitvorming

Formeel gebeurt de participatieve besluitvorming in Syntra Vlaanderen in het entiteit overlegcomité (EOC). In dit overlegcomité zetelen de directie en de vakbonden.

In sommige Syntra is er een ondernemingsraad, in andere worden de verhoudingen werkgever-werknemers met het akkoord van de vakbonden besproken in het CPBW.

Overleg en interne samenwerking

Het overleg en de interne samenwerking inzake leerlingenbegeleiding verloopt in de regionale Syntra volgens de voorgeschreven procedures van Syntra Vlaanderen. Het begeleidingsteam, bestaande uit de pedagogisch adviseur leertijd (voorzitter), de sectorcoördinator/leertijdverantwoordelijke, de leertrajectbegeleiders en het CLB komt twee tot vier maal per jaar samen. Tussentijds (wekelijks, veertiendaags of maandelijks) vergadert de cel leerlingenbegeleiding. Hier is de pedagogisch adviseur leertijd niet bij betrokken en neemt de leertijdverantwoordelijke de leiding. De samenstelling van deze vergaderingen verschilt van Syntra tot Syntra, vooral wat het betrekken van de lesgevers betreft. In sommige Syntra zijn de lesgevers onvoldoende betrokken bij de werking van het begeleidingsteam. De focus ligt op de bespreking van de probleemgevallen. Omdat de cel leerlingenbegeleiding de problemen probeert op te lossen, komen niet alle gegevens terecht in het leerlingendossier. Dit zorgt soms voor verwarring. Het begeleidingsteam bespreekt de moeilijke leerlingen (punten, vorderingen, gedrag) en neemt beslissingen over de duur van de leerovereenkomst (voortzetting, verlenging, opheffing) of inzake pedagogische maatregelen. Op advies van het begeleidingsteam neemt de pedagogisch adviseur leertijd de eindbeslissing. In een ander Syntra wordt wegens het moeilijke publiek meer dan 50% van de leerlingen besproken (volgens Syntra Vlaanderen is dit gemiddeld 22% van het aantal leerlingen). Niet in elk Syntra is er een contactmogelijkheid tussen ondernemer-opleiders en lesgevers, inzonderheid lesgevers MG. Als er al initiatieven komen vanuit de regionale Syntra dan is de opkomst vaak bedroevend laag. Het onderwijskundig overleg is structureel niet voorzien. Plaatselijk gebeurt het wel op eigen initiatief, vooral voor MG. Voor BTV is er nood aan campusoverstijgend overleg.

Personeelsbeleid

Aanwerving, functiebeschrijvingen en navorming

Binnen de leertijd behoren het afdelingshoofd, de coördinator, de pedagogisch adviseur leertijd, de leertrajectbegeleider, de medewerkers en de juridische ondersteuning tot de personeelsleden leertijd van Syntra Vlaanderen. Voor selectie en rekrutering gelden de normen van het Raamstatuut Vlaamse overheid en van het agentschapspecifiek besluit. Vermeldenswaardig is dat de functie van leertrajectbegeleider naast het diploma hoger onderwijs korte type ook nog extra voorwaarden vereist, namelijk vijf jaar nuttige praktijkervaring. Wat in aanmerking komt voor deze praktijkervaring is vastgelegd bij besluit en is vrij eng. Deze extra criteria zorgen er dan ook voor dat het zeer moeilijk is om leertrajectbegeleiders te vinden die voldoen aan deze criteria.

Eenmaal aangeworven, voorziet de personeelsdienst een onthaalopleiding en training *on the job*. De cel HRM biedt verschillende opleidingsmogelijkheden aan en de cel praktijkopleiding organiseert studiedagen.

Jaarlijks volgt men de PLOEG-cyclus. Dit betekent dat er planningsgesprekken, indien nodig functioneringsgesprekken en evaluaties plaatsvinden. We vermelden nog dat de leertijd deel uitmaakt van *@tractief*, een navormingsproject gesubsidieerd door de overheid met als doel professionalisering van de begeleiding. Hieraan nemen de leertrajectbegeleiders en ook de leertijdverantwoordelijken van de regionale Syntra deel.

Het personeelsbeleid binnen Syntra richt zich enerzijds op de lesgevers, anderzijds op de andere personeelsleden. Voor de lesgevers liggen de criteria voor selectie en rekrutering vast in een besluit van de Vlaamse Regering van 31 juli 1991. De regionale Syntra zijn verantwoordelijk voor de aanwerving van deze lesgevers.

De meeste regionale Syntra voeren een personeelsbeleid dat steunt op een personeelsplan of op een kwaliteitshandboek, waarin onder meer de verantwoordelijkheden en bevoegdheden zijn beschreven in functie- en taakomschrijvingen. Dikwijls worden verschillende functies gecombineerd in één persoon. De procedures van aanwerving kunnen verschillen per Syntra. In sommige regionale Syntra worden nieuwe lesgevers gezocht en geselecteerd door de lokale leertijdverantwoordelijken, in andere wordt een ISO-procedure gevolgd waarbij

kandidaat-lesgevers aan de hand van een leidraad gescreend worden op professionele kennis en vaardigheden, didactische vaardigheden en attitudes. In sommige Syntra-campusen bezoekt men ook het atelier, de werkplaats of de winkel van de kandidaten. Ook de ondernemers worden hier gescreend op bedrijfs- en managementkenmerken en op motivatie en attitudes.

Aanvangsbegeleiding, peter- of meterschap en coaching van beginnende lesgevers zijn zeldzaam. Lesgevers voelen zich soms voor de leeuwen gegoooid. Sommige regionale Syntra gebruiken een onthaalbrochure.

Syntra Vlaanderen organiseert samen met de regionale Syntra om de twee jaar een initiële bijscholing van 120 uur voor de lesgevers. Deze bijscholing is verplicht voor wie niet over een pedagogisch studiebewijs beschikt en meer dan vier uren per week lesgeeft. De initiële bijscholing focust op de didactische aspecten van het lesgeven. Zowel Syntra Vlaanderen als de regionale Syntra (met uitzondering van één Syntra voor de lesgevers) richten studiedagen in. Dit kan gaan om een onthaaldag of kennismaking, pedagogisch-didactische thema's of sectorgebonden thema's. Meestal gaat het om bijscholingen van beperkte duur. De personeelsleden van de regionale Syntra worden gestimuleerd om aan de geplande bijscholingssessies deel te nemen. Sommige bijscholingen behoren tot het takenpakket van de lesgevers, andere niet, hetgeen een impact heeft op hun bijscholingsgraad.

In alle regio's moet vanaf 2008 ook Estafette – het trainingspakket van 12 uur voor patroons – doorgaan. Dit gaat door in een Syntra-locatie met als docent een Syntra-lesgever en een leertrajectbegeleider en focust op intake, begeleiding, evaluatie en planning. In sommige regio's is het geen sinecure om de ondernemers hiervoor te motiveren, in andere regio's is deze opleiding verplicht voor ondernemers met meer dan één leerling. De respons van de ondernemers is doorgaans minimaal.

Het personeelsbeleid voorziet niet in de structurele vervanging van zieke lesgevers of studiemeesters-opvoeders. Er is geen vervangingspool. De regionale Syntra dienen hier inventief op te treden, bijvoorbeeld door het inschakelen van lesgevers met POC-uren.

In een aantal regionale Syntra houdt de leertijd-directeur jaarlijks een functioneringsgesprek met de leertijdverantwoordelijken op basis van hun functiebeschrijving.

De opvolging, ondersteuning en didactische begeleiding of coaching van de lesgevers staan in de meeste regionale Syntra nog in de kinderschoenen of zijn onbestaande. Met de evaluatie van lesgevers moet men nog beginnen.

Arbeidsklimaat

Sinds de fusie van 2002 komt er in alle regionale Syntra meer en meer een campusoverstijgende werking op gang. Hiervoor worden onder meer standaardprocedures en instrumenten ontwikkeld en wordt de werking bevorderd door de inschakeling van personeelsleden op verschillende campusen of in campusoverstijgende werkgroepen. Toch blijft er op elke campus een specifiek arbeidsklimaat afhankelijk van traditie, schaalgrootte en verhouding met de andere opleidingsvormen.

Logistiek beleid

Veiligheid en welzijn

Met uitzondering van één Syntra beschikt elk regionaal Syntra over een dynamisch risicobeheersingssysteem. Zij hebben een CPBW en een preventieadviseur. Op elke campus is tevens een contactpersoon aangeduid. Niet altijd heeft die de nodige scholing genoten. Er is een globaal preventieplan en een jaaractieplan. De bevoegden zijn aangesloten bij een EDPBW en houden jaarlijks evacuatieoefeningen. Hoewel een milieuplan niet altijd beschikbaar is, sorteert men papier en afval. De personeelsleden kennen de preventieadviseur psychosociale aspecten en de vertrouwenspersoon doorgaans niet. De regionale Syntra hebben geen beleidsplan omtrent pesten, ongewenst seksueel gedrag en geweld.

In de regionale Syntra met een sterke aandacht voor een gestructureerd preventiebeleid heeft dit ook rechtstreekse gevolgen voor het kernproces, met name de attitudevorming in de beroepsopleidingen. In sommige campusen is er nog werk aan de winkel om te voldoen aan de reglementering van de wet Welzijn. Zo zijn de nodige pictogrammen niet altijd aanwezig, ontbreken veiligheidsinstructies voor machines, zijn er onveilige situaties in de praktijkruimtes of zijn de nooduitgangen niet altijd vrij.

Financieel beleid

De cursistenuren vormen de basis van de subsidiëring. Door een daling van de cursistenuren beschikken de regionale Syntra de laatste jaren over minder financiële middelen.

Naast de werkingssubsidie is er ook een investeringssubsidie. Het is niet duidelijk in welke mate de toegekende subsidies ook daadwerkelijk aan de leertijd worden besteed. Sommige regionale Syntra voorzien per campus jaarlijks een budget voor de leertijd. De investeringen worden vooral bekeken in functie van de

aanwezige ateliers. Sommige samenwerkingsverbanden leiden tot gemeenschappelijke investeringen (bv. de Educam-opleiding).

De outputfinanciering geeft overal aanleiding tot de nadrukkelijke vraag om bijsturing van het systeem. Leerlingen die een heel jaar les volgen en dus ook kosten met zich meebrengen, maar niet aan alle examens deelnemen, worden niet gefinancierd. In de leertijd is er een veel grotere uitval dan in de ondernemersopleidingen. Dit betekent dat een veel beperkter aantal leerlingen gefinancierd wordt dan dat daadwerkelijk les gevolgd heeft. Bovendien worden de subsidies voor een bepaald cursusjaar slechts twee jaar later toegekend.

Een gevolg van een vermindering van de financiële middelen is het samen zetten van leerlingen. Dit leidt vooral in de cursussen MGv tot grote groepen. Anderzijds ontstaan er ook meer polyvalente beroeps cursussen en start men slechts met bepaalde opleidingen bij een voldoende aantal inschrijvingen, omdat men rekening moet houden met uitval. Ook worden leerlingen van verschillende jaren voor BTv bij elkaar gezet, om dan nadien soms terug gesplitst te worden.

Een leerling in de leertijd krijgt maandelijks een financiële vergoeding (geen loon).

De regionale Syntra beschikken doorgaans over degelijke gebouwen, materiaal en didactische uitrusting. Alle regionale Syntra investeren in de verbetering van de campussen, onder meer in de uitbreiding van de internetvoorzieningen, de vernieuwing van de leslokalen, de installatie van gemeenschappelijke voorzieningen en de modernisering van het didactisch materiaal. De gemeenschappelijke delen van de campussen zijn vlot toegankelijk, de ontmoetingsruimtes hebben geen schools karakter en ook het sanitair is verzorgd. Maar niet overal zijn lesgeverslokalen.

De materiële uitrusting van de opleidingen die we bezochten, is doorgaans goed. De leertijd deelt de infrastructuur en de uitrusting van de ondernemingsopleidingen of de apparatuur van de beroepssector. De klassen voor MGv beschikken doorgaans over de nodige didactische apparatuur (zoals bord, flip-over, projector, TV, video, DVD en muziekspeler) maar nog niet overal over een computer met internetverbinding. Daarvoor moeten de lesgevers gebruikmaken van speciaal daartoe uitgeruste leslokalen. In één Syntra heeft men geen computerlokaal in eigen beheer. Sommige ateliers zijn echte voorbeelden van goede praktijk. Zo beschikt een bezocht lokaal voor de slagtersopleiding over al het benodigde materiaal aangevuld met een ruimte voor klassikaal theoretisch onderricht. Anderzijds was er ook een schildersopleiding met een volledig huis voor de praktijkopleiding maar geen tafels, stoelen, bord of didactische uitrusting. Op één bezochte plaats beschikte de opleiding autotechniek niet over de noodzakelijke technische apparatuur om de doelstellingen van de opleiding te realiseren en dit ondanks de samenwerking met Educam.

Het gemeenschappelijke gebruik van de leslokalen heeft ook nadelen. Zo zijn er geregeld territoriumconflicten met de andere opleidingen of moet didactisch materiaal van andere opleidingen in één en hetzelfde leslokaal worden ondergebracht, wat de eigenheid van een vaklokaal hypothekeert. In extreme gevallen moet de leertijd uitwijken naar andere lokalen om plaats te maken voor beter betaalde bedrijfscursussen.

Het meebrengen van de noodzakelijke kledij en klein materiaal door de leerlingen vormt soms een probleem waarop de regionale Syntra anticiperen door in reservemateriaal te voorzien.

Opleidingsaanbod

Centrum en samenleving

Men voert niet echt een systematisch doelgroepenbeleid binnen de leertijd. Met de huidige middelen zijn er zeer beperkte initiatieven voor allochtonen (taalremediëring), instroom van meer meisjes (nieuwe opleidingen) en leerlingen met leerproblemen (kleinere MGv-klassen). In de praktijk concretiseert dit beperkt doelgroepenbeleid zich tot remediëring van taalachterstand. Soms volgen allochtonen de lessen MGv in een aangepaste klas of worden leerlingen met taalachterstand in kleine groepjes bijgewerkt. Ook voortrajecten worden in samenwerking met het vormingswerk georganiseerd. Nieuwe opleidingen staan meer en meer in functie van zowel meisjes als jongens. Het vormen van kleinere klassen algemene vorming voor leerlingen met leerproblemen blijft in de feiten doorgaans een dode letter. In alle regionale Syntra kiezen opvallend weinig jongeren van allochtone afkomst voor de leertijd. Dit zou te maken hebben met de geringe kans om als allochtone jongere een contract bij een patroon te kunnen afsluiten.

Binnen Syntra Vlaanderen is er een netoverschrijdend overleg tussen het Syntra-netwerk en de CLB 's voorzien. Dit beleidsmatig overlegplatform is samengesteld uit vertegenwoordigers van de regionale Syntra, de CLB-koepels en Syntra Vlaanderen. Individuele dossiers komen er niet aan bod. Syntra Vlaanderen en de CLB-koepels sloten een beleidsovereenkomst met een aantal wederzijdse engagementen. Begin februari

2006 werd samen met CLB een visietekst⁴⁴ geschreven over hun rol bij de begeleiding van de jongeren. De CLB's worden structureel betrokken bij het begeleidingsteam dat in elke Syntra-lesplaats wordt opgericht. Elke Syntra-campus heeft met minstens één en maximum drie CLB's een beleidscontract gesloten. Vaak zijn dit CLB's uit het vrije net en van GO! Op één campus is er een contract met een provinciaal CLB. Een ander Syntra sloot ook een contract met het CLB van het stedelijk onderwijs. Met de CLB's waarmee een contract werd gesloten, is er een permanentieregeling in de Syntra-lesplaats overeengekomen. Niet zelden worden gemeenschappelijke projecten opgezet, bijvoorbeeld voor het drugs- en spijbelbeleid. Jaarlijks wordt de samenwerking geëvalueerd en een afsprakennota opgesteld. Een personeelsswisseling binnen de CLB's bemoeilijkt de professionele samenwerking.

Daarnaast hebben de vijf regionale Syntra een netwerk van samenwerkingen, vooral met de verschillende beroepssectoren, bedrijven en VDAB. De ervaringen met de LOP's inzake leren en werken zijn divers. Sommige werken goed en resulteren in werkgroepen. Anderen zitten nog in de startfase. Eén Syntra wijst op het feit dat verschillende platformen een eenvormige screening van de leerlingen tot op heden onmogelijk maakt. Een ander Syntra pleit voor enige structurering van de overlegplatformen via het nieuwe decreet 'Leren en werken'. Opvallend in hun netwerk van samenwerking zijn de beperkte contacten met de lokale onderwijsinstanties.

Centrum en overheid

De leertijd is een opleidingsvorm waarbij leerlingen vier dagen beroepsgerichte praktijkopleiding bij een ondernemer-opleider combineren met één dag ondersteunende theoretische vorming (beroepskennis en algemene vorming) in een Syntra-lesplaats. Jongeren kunnen op deze manier al werkend een beroep leren en op een vlotte manier de overstap naar de arbeidsmarkt maken. De erkende leerovereenkomst valt gedeeltelijk onder de toepassing van de sociale zekerheid, bijvoorbeeld voor arbeidsduur, arbeidsongevallen, CAO's, enzovoort. Deze thema's vormen geen onderwerp van ons onderzoek.

De uitwerking van de curricula (opleidingsprogramma's) gebeurt door de sectorale adviseurs van Syntra Vlaanderen in samenwerking met de sector en een sector- of beroepscommissie. In deze werkgroepen is een afvaardiging vanuit de regionale Syntra vertegenwoordigd (onder andere door de leertijdverantwoordelijken of lesgevers). Dit is niet altijd evident voor lesgevers met een contract van bepaalde duur. Voor het uitwerken van een nieuwe opleiding dienen de regionale Syntra een opportuniteitsdossier in bij Syntra Vlaanderen. Waar Syntra Vlaanderen vroeger bijna uitsluitend beroepsopleidingen van het bso aanbood, ziet men nu ook tso-opleidingen ontstaan. De beheersovereenkomst die de Vlaamse Regering met Syntra Vlaanderen afsloot voor 2008-2010 voorziet doelstellingen en normen voor het uitwerken en actualiseren van de opleidingsprogramma's en bijhorende takenbladen. Er moeten momenteel immers nog een aanzienlijk aantal curricula geactualiseerd worden. Sommige curricula zijn echt verouderd en bieden onvoldoende houvast voor de lesgevers. De ontwerpdocumenten voor de opleiding kassei- en klinkerlegger zijn bijvoorbeeld tien jaar oud. De equivalentie van een Syntra-opleiding met een opleiding uit het secundair onderwijs is niet vanzelfsprekend en moet worden onderzocht. Voor een aantal Syntra-opleidingen is er geen gelijkaardige opleiding in het secundair onderwijs (bv. valkenier). De opleiding diverse beroepen is een clustering van leercontracten voor zeer uiteenlopende beroepen zoals schoenmaker, hondentrimster, publiciteitsschilder, glazenmaker, enzovoort. Via klassikaal onderwijs een verantwoorde invulling geven aan de component BTW is voor deze cluster gewoon onmogelijk. Het spreekt voor zich dat de onderwijskwaliteit hiervan twijfelachtig is.

De regionale Syntra beschikken over de curricula van de verschillende opleidingen. Recente curricula vermelden de geraadpleegde beroepsprofielen. Daarnaast vermeldt dit opleidingsprogramma ook het doel van de opleiding, de instapvoorwaarden, het traject (met een neiging naar modularisering), de leerdoelen en de leerinhouden en de vereiste uitrusting. Niet voor elke opleiding is een beroepsprofiel beschikbaar. In dat geval bepaalt de sectorcommissie zelf de beoogde competenties. Een aantal curricula bevatten terminologie van een modulaire structuur (modules, deelcertificaten) maar in de praktijk worden die niet toegepast (bv. in de kappersopleiding). De lesgevers zijn in het bezit van deze curricula. Voor de ondernemers is een aangepast document aangemaakt, met name het takenblad. Opleidingen waarnaar tijdelijk geen vraag is, blijven in het vormingsaanbod beschikbaar.

Het eerste, tweede en derde jaar MGV van het supplementair pakket worden gegeven aan de hand van verplichte thema's die aansluiten bij de leefwereld van de jongeren, bij taal- en rekenvaardigheden en bij ondernemingszin. Per thema wordt een lesgeversdossier en een leerlingendossier uitgewerkt. Het lesgeversdossier

⁴⁴ Begeleiding van jongeren in de leertijd, visie van de netoverschrijdende werkgroep CLB-VIZO.

bevat een lijst met eindtermen (ET) van de tweede of derde graad bso (PAV) en in de verschillende thema's is er een verwijzing naar deze lijst. Deze lijst is niet identiek aan de lijst eindtermen van de tweede en derde graad bso (PAV) zoals ze op de website van de entiteit Curriculum zijn terug te vinden. De vakoverschrijdende eindtermen (VOET) worden nergens expliciet vermeld. Het Syntra-netwerk stelt deze curricula MGV elektronisch ter beschikking van de lesgevers om zo uniformiteit van inhoud en vorm over de regionale Syntra heen te bewerkstelligen.

Ook voor de BTV werkt Syntra Vlaanderen samen met de sectoren en de federaties de curricula uit binnen de sectorcommissies. Bij het uitwerken van deze curricula is de realiteit van het beroep het uitgangspunt. Waar een beroepsprofiel voorhanden is, gebruikt men dit als referentiekader. De Syntra-lesplaatsen moeten deze opleidingsprogramma's volgen bij de lessen. De bedoeling is ook dat in elk curriculum een takenblad (aan te leren taken op de werkvloer door de onderneming aan de leerling) wordt uitgewerkt. In tegenstelling tot de MGV worden er voor de BTV geen gemeenschappelijke cursussen opgesteld. Sommige Syntra gaan meer en meer campusoverstijgend te werk bij het opstellen van deze cursussen.

Bij de ondertekening van de leerovereenkomst ontvangen leerling en ondernemer-opleider onder meer het curriculum van de opleiding van de leertrajectbegeleider. Hoewel het opleidingsprogramma een houvast biedt aan het opleidingsbedrijf, blijkt het te gedetailleerd te zijn om voor opleidingsbedrijven en leerlingen handig te zijn. Ook de leertrajectbegeleiders, die verantwoordelijk zijn voor een inleidende uitleg aan bedrijf en leerling, hebben nood aan een handiger en meer overzichtelijk instrument. Syntra Vlaanderen heeft de afgelopen jaren extra aandacht besteed aan de uniformisering van de takenbladen en het optimaliseren van het bijhorende monitoringsproces. Het takenblad komt aan deze nood tegemoet door de verschillende leerdoelen via korte heldere formuleringen een plaats te geven binnen de driejarige praktijkopleiding in het opleidingsbedrijf. Aandachtspunt hierin is de verschillende leerdoelen zo te formuleren en te situeren dat ze voor het opleidingsbedrijf binnen de bedrijfseconomische context haalbaar zijn zonder de kwaliteit van de opleiding te schaden. In de realiteit is het zo dat vooral leerovereenkomsten gesloten worden voor beroepen waar er ook nog een markt voor is. De planning van de cursussen wordt daarop afgestemd. Dit zorgt er echter wel voor dat bij een lager aantal leerlingen voor een bepaald beroep er bepaalde jaren samen gezet worden, er polyvalente cursussen ontstaan (bv. basis hout) en er diverse beroepencursussen (bv. een mix van beroepen in één klasgroep) ontstaan. Allemaal factoren die de kwaliteit van het onderwijs niet bevorderen.

De regionale Syntra organiseren de leertijd gespreid over 30 lesweken, van begin september tot eind mei. Een lesdag omvat vier uren (van 50 minuten) MGV en vier uren BTV. Op jaarbasis krijgt een leerling 120 uren MGV en 120 uren BTV (240 uren). Leerlingen die 16 jaar worden tussen 1 januari en 30 juni, moeten 120 uren extra les volgen (totaal van 360 uren). Hiervan moet reglementair minstens 60 uren MGV zijn. Er is in de praktijk geopteerd om deze extra uren volledig in te vullen met MGV, met uitzondering van een aantal opleidingen waar ze voor een deel ook worden ingevuld door BTV, bijvoorbeeld het pakket auto-elektriciteit in de Educam-opleiding. In de praktijk betekent dit dat sommige 15-jarige leerlingen anderhalve dag per week les volgen in een Syntra. De anderen moeten één dag per week les volgen. De uren worden aangevuld met drie en een halve of vier dagen opleiding in een onderneming. Sommige regionale Syntra passen het halve dagsysteem voor deze leerlingen niet toe, maar organiseren gedurende een bepaalde periode twee volledige lesdagen per week. Tijdens de schoolvakanties wordt de normale lesdag vervangen door een opleiding bij het ondernemingshoofd. Hierin verschilt Syntra van het dbso. Tijdens een verbreking van de leerovereenkomst blijft de leerling les volgen in de Syntra-lesplaats. Indien nodig en mogelijk wordt de leerling naar een voortraject verwezen. De leertrajectbegeleider helpt de leerling in de zoektocht naar een nieuwe patroon.

Het gros van de opleidingen in de leertijd is nog lineair opgebouwd en wordt ook voor het lesgedeelte binnen schooljaren georganiseerd. In de feiten gaat het om een semi-modulair systeem. De ervaring met enkele modulaire experimenten (onder andere in overleg met de DBO) leert de Syntra het volgende:

- Ouders en leerlingen verwachten toch dat men zich houdt aan traditionele data (waaronder juni) waarop er een proef, een resultaat en een bespreking is.
- Het Syntra-netwerk staat niet achter een modulair systeem waarbij alles zomaar in vakjes verdeeld wordt. Bij het ontwikkelen van leertijdopleidingen vertrekt men altijd van een volledig beroep en indien mogelijk legt men tussencesuren met een relevante arbeidsmarktwaarde (bv. hulpmecaniciën-mecaniciën). Bij de actualisatie van de opleidingen houdt men hiermee rekening. Alleen een dergelijke (beperkte) modularisering is zinvol voor de jongere en de arbeidsmarkt.
- Ondernemers wachten niet meteen op modules, maar zijn vooral geïnteresseerd in het feit of de jongere

- bepaalde grotere gehelen (beroep of deelberoep) al dan niet zelfstandig kan uitvoeren.
- De praktijkopleiding in een bedrijf is ook niet zomaar in te delen in modules. Op het veld wordt men als lerende onmiddellijk met verschillende aspecten van de praktijk geconfronteerd.

Een opleiding in de leertijd duurt minimum zes maanden en maximum drie jaar (afhankelijk van de vooropleiding van de leerling). De leerling en het ondernemingshoofd sluiten steeds een leerovereenkomst. Dit kan tussen 1 juli en 31 januari. Na 31 januari kan dat enkel in zeer uitzonderlijke omstandigheden. Elke leerovereenkomst omvat een proefperiode (van één tot drie maanden) die afhankelijk is van de duur van het contract.

In de regionale Syntra wordt de voorziene onderwijstijd efficiënt besteed. We stelden geen inbreuken op de taalwetgeving vast. Alle regionale Syntra beschikken over een centrumreglement waarin het examenreglement is opgenomen. Zij moeten dit centrumreglement geregeld toepassen.

Gerichtheid op de leerlingen

Werving

Syntra Vlaanderen zorgt voor de website www.leertijd.be, wervende en informatieve folders, een leidraad leertijd, affiches, stickers 'leerjongen/meisje gevraagd' en voert daarnaast nog verschillende campagneactiviteiten zoals mailings, publicaties in tijdschriften, beurzen, infosessies, tv-spots, reclame en individuele promotie bij werkwinkels en ondernemingen. Ook de regionale Syntra zorgen voor mailings naar jongeren, advertenties, info- en opendeurdagen, lokale tv-reportages, een opleidingskrant en voor een vermelding van de leertijd in hun brochures en op hun website. De meeste regionale Syntra registreren de effecten van hun wervingsacties. Eén Syntra wijst er op dat slechts 3% van de leerlingen instromen via een CLB en wijt dit aan het groot personeelsverloop binnen de CLB's en het feit dat nieuwe medewerkers niet goed op de hoogte zijn van de leertijd. Daarnaast is er het netwerk van de leertrajectbegeleider die actief op zoek gaat naar ondernemingen en leerlingen via lokale contacten. In vele gevallen bieden de potentiële leerlingen zich in de regionale Syntra aan nadat zij al een afspraak hebben met een ondernemer. In veel regionale Syntra leeft de perceptie dat het imago van de leertijd sterk is achteruit gegaan. Er is alleszins nood aan een sterke promotiecampagne, met onder meer het ruimer bekendmaken van de mogelijke premies voor ondernemer-opleiders en afstudeerprijs voor de leerlingen met een leercontract. De regionale Syntra zien hier een taak weggelegd voor Syntra Vlaanderen. De regionale Syntra wijzen er ook op dat zij zelf geen controle hebben op de toelevering van de leerlingen. Bij aanmeldingen verwijzen zij slechts door naar de leertrajectbegeleiders. Wanneer deze op een ander adres gehuisvest zijn, vormt dit een forse belemmering.

Intake en oriëntering

De intake en oriëntering van de leerlingen gebeurt door de leertrajectbegeleider. Er kunnen zich drie situaties voordoen: de leerling stelt zich kandidaat maar heeft nog geen onderneming, de onderneming stelt zich kandidaat maar heeft nog geen leerling of de leerling en de ondernemer-opleider komen samen naar de leertrajectbegeleider.

De basis voor een intake en oriëntering is steeds een interview met de leerling, de ouders of wettelijke vertegenwoordiger en het ondernemingshoofd. Dit interview kan plaatsvinden op het kantoor van de leertrajectbegeleider, in de onderneming of bij de leerling thuis. Men gebruikt hiervoor checklisten, maar de implementatie laat te wensen over. De leertrajectbegeleider krijgt nauwelijks een beeld van de competenties van de jongere, wat de slaagkansen van de leerling hypothekeert. Niet zelden geeft dit aanleiding tot een of meerdere veranderingen van opleiding binnen zijn traject in de leertijd. Eén Syntra spoort zwakke leerlingen op via een prestatieniveautest ontwikkeld door een hogeschool, maar verder gebeurt er niets mee. De leertrajectbegeleider kan zich voor het inhoudelijke aspect van de opleiding baseren op Trajectinfo, een database met informatie over alle opleidingen die in de leertijd kunnen aangeboden worden. Wanneer de leerling al een voorakkoord met een ondernemer heeft (wat frequent voor komt), is het moeilijk voor de leertrajectbegeleider om een ander, gefundeerd voorstel te laten aanvaarden. Dit geeft vaak aanleiding tot verbrekingen.

Begeleiding

De begeleiding en evaluatie van de leerlingen zijn wettelijk bepaald in het BVR van 1996. Het besluit wordt plichtsbewust gevolgd. Eens een leerovereenkomst is gestart, komt een heel opvolgings- en bijsturingproces op gang. Het leeuwendeel van deze opvolging gebeurt in de schoot van het begeleidingsteam. Naast de decentrale dienst van Syntra Vlaanderen (pedagogisch adviseur leertijd als voorzitter), maken ook de leertijdverantwoordelijke of sectorcoördinator leertijd en lesgevers van Syntra (dit is niet overal het geval), de leertrajectbegeleider en het CLB deel uit van dit team. In sommige regionale Syntra zetelen de lesgevers echt in het team, in andere Syntra wordt van hen een schriftelijke insteek verwacht. De leertrajectbegeleiders volgen de opleiding in de onderneming. Hiervoor hanteren zij het takenboekje en de evaluatieformulieren attitude en beroepskennis op de werkvloer. De evaluatieformulieren zijn niet uniform. Sommigen zijn opgesteld vanuit de beroepssector, anderen zijn ontstaan uit het Europees VIVES-project.

In een aantal opleidingen is geen kanaal voorzien dat de patroon in staat stelt om feedback te geven over de leerlingen die bij hem in dienst zijn. Ook de beroepslesgevers (en soms ook de lesgevers MGV) informeren de leertrajectbegeleider over de vorderingen van de leerlingen aan de hand van een document. Soms doet de leerling dit zelf door middel van een zelfevaluatie. Meestal gebeurt dit na twee derde van het schooljaar. Samengevat is de leertijdverantwoordelijke of sectorcoördinator verantwoordelijk voor het lesgebeuren en de leertrajectbegeleider voor de werkvloer alsook voor het bewaken van de link tussen werkvloer en les. De groeiende noodzaak van begeleiding is binnen de leertijd een belangrijk punt van aandacht.

Jaarlijks vinden er twee tot vier formele besprekingen plaats met het volledige begeleidingsteam. De aandacht gaat tijdens deze besprekingen vooral uit naar leerlingen met problemen in het centrum (leerproblemen, gedragsproblemen of afwezigheden), maar de leertrajectbegeleider kan ook problemen die opduiken op de werkvloer aankaarten. Concreet betekent dit dat gemiddeld 22% van de leerlingen aan bod komen tijdens zo'n bespreking. De focus ligt met andere woorden op de probleemgevallen. Naast deze formele besprekingen zijn er ook nog meer informele besprekingen tussen de verschillende begeleiders naar aanleiding van allerlei problemen. Vaak krijgen deze besprekingen een meer formeel karakter in de vorm van cellen leerlingbegeleiding die maandelijks (soms tweewekelijks) kunnen plaatsvinden. In deze cellen is de pedagogisch adviseur niet aanwezig. De begeleiding van de leerlingen in de leertijd krijgt bijgevolg structureel vorm in het begeleidingsteam en de cel leerlingbegeleiding. Beide zijn nodig om de activiteiten van de verschillende begeleiders te sturen, met mekaar in verband te brengen en te evalueren. In enkele regionale Syntra worden de lesgevers MGV en BTV onvoldoende betrokken bij het begeleidingsteam. Alle informatie gaat in dit geval via de leertijdverantwoordelijke of sectorcoördinator. Ook is er weinig of geen contact tussen lesgevers en leertrajectbegeleiders en tussen lesgevers en ondernemers. Eén en ander hypothekeert also een vlotte communicatie tussen de praktijkopleiding en de theoretische vorming. De leerlingbegeleiding verloopt hier niet zoals het hoort.

De opvolging van de leerlingen op de werkplek gebeurt door de leertrajectbegeleider. Idealiter via werkbezoeken, maar soms ook via telefonische contacten of gesprekken met de verschillende partijen op kantoor. Omdat uit het verleden is gebleken dat de formele besprekingen vooral gingen over het functioneren in de lesplaats en dat de informatie over het functioneren in het opleidingsbedrijf slechts zijdelings aan bod kwam, besteedt men de laatste jaren meer energie aan het opvolgen van de praktijkopleiding door het werken met bijvoorbeeld evaluatieformulieren attitude en beroepskennis op de werkvloer (peilen bij bedrijven naar vorderingen van de leerlingen) en checklisten waaraan de opleidingsplaats moet voldoen. Dit alles wordt ook uitgewerkt met de sectoren.

De toegenomen taakbelasting noopt de leertrajectbegeleiders vaak tot crisisbegeleiding, met andere woorden tot begeleiding van de probleemgevallen. Dit brengt onder meer hun bereikbaarheid voor de leerlingen in het gedrang. De leertrajectbegeleiders vallen onder de verlofregeling van de Vlaamse overheid. Men moet dus permanentie verzekeren tijdens de schoolvakanties met uitzondering van de periode van 25 december tot en met 1 januari.

Registratie

Wanneer leerlingen of ondernemingen zich kandidaat stellen, worden zij opgenomen in de leertijdapplicatie. Vanaf het moment dat er ook een overeenkomst gesloten wordt, worden alle gegevens van de leerling, de ouders of wettelijke vertegenwoordiger en de ondernemer opgenomen in deze applicatie. Dit noemt men de leerlingkaart en de patroonskaart. De match tussen beide partijen wordt verzegeld in een trajectbepaling via een overeenkomst. Deze zit ook in de leertijdapplicatie, inclusief een lesverwijzing. Vanaf het moment dat de leerling daarna ingeschreven is in een regionaal Syntra registreren deze Syntra in hun eigen applicatie (ASYN of AI of Maatwerk) de gegevens van deze leerlingen tijdens de lessen (klasgroep, beroep of cursus, lesmo-

ment, aan- en afwezigheden, in- en uitschrijvingen, punten). Wat er op de werkvloer gebeurt, wordt geregistreerd in de leertijdapplicatie alsook relevante resultaten van begeleidingsmomenten (bv. begeleidingsteam, telefoon met ouders, werkbezoek, contact met CLB). Verbrekingen, schorsingen, opheffingen, verlenging of inkorting worden eveneens geregistreerd.

De regionale Syntra sturen hun lesgegevens door naar een applicatie binnen Syntra Vlaanderen (IU) dat deze gegevens gebruikt om onder andere de begeleidingsteams voor te bereiden (bv. nakijken wie meer dan twee derde afwezig is, wie mag toegelaten worden tot het examen), om individuele gesprekken te hebben met een welbepaalde leerling of om de financiering van de regionale Syntra te berekenen. Dit betekent dat de leerlingen en patroons dagdagelijks kunnen worden gevolgd. Er is nog geen automatische koppeling tussen de eigen applicatie, IU en de leertijdapplicatie, maar de koppeling kan wel manueel gemaakt worden waardoor interessante beleidsinfo over les en praktijkopleiding samen kan worden geleverd.

Voltijds engagement

De leertijd impliceert een leerovereenkomst met een voltijds engagement. De regionale Syntra worden vooral bij de eerstejaars geconfronteerd met verbrekingen of uitval. Veel lesgevers wijzen op de dalende kwaliteit van de instroom, hetgeen leidt tot een moeizamer vormingsproces en meer verbrekingen. Het OLLEE-project voerde hier onderzoek naar. Algemeen kan men stellen dat hoe langer de leerovereenkomst loopt, hoe groter de kans is dat de leerling het getuigschrift behaalt. Belangrijke oorzaken van verbreking zijn een verkeerde beroepskeuze, verkeerde verwachtingen, te hoge techniciteit van de opleiding, het ontbreken van de juiste arbeidsattitude, een verkeerde keuze van patroon of leerling, een tekort aan ondernemingshoofd-opleiders in de regio, een beperkt aanbod van de theoretische vorming, duurtijd van de opleiding, het lichamelijk niet geschikt zijn of andere gezondheidsredenen, een terugkeer naar het voltijds onderwijs of het bereiken van de meerderjarigheid en dus het einde van de leerplicht.

Tijdens de verbreking van een leerovereenkomst (maximaal drie maanden) blijft de leerling les volgen in de Syntra-lesplaats. Indien mogelijk en nodig wordt hij naar een voortraject verwezen. De leertrajectbegeleider helpt de leerling in zijn zoektocht naar een nieuwe patroon en de leerling wordt verder opgevolgd via de cel leerlingenbegeleiding. Door de beperkte omkadering binnen de regionale Syntra gebeurt dit onvoldoende. Bovendien komen verbrekingen dikwijls pas laattijdig aan het licht omdat de ondernemer-opleider het niet altijd onmiddellijk meldt.

Een leerovereenkomst kan ook tijdelijk worden stopgezet (schorsing). De gevallen en de voorwaarden van schorsing zijn dezelfde als deze die gelden voor arbeidsovereenkomsten (bv. overmacht, technische stoornis). Wanneer een leerling op basis van ernstige motieven wenst over te schakelen naar een andere opleiding, wetigt dit de verbreking van de uitvoering van de leerovereenkomst.

Het spijbelbeleid in de leertijd is uitgeschreven in twee te volgen procedures. Er is een procedure voor de opvolging van de afwezigheden van de leerlingen tijdens de lessen in de regionale Syntra en een procedure voor de opvolging van de afwezigheden van de leerlingen in de onderneming. Indien nodig, worden met bepaalde leerlingen individuele afspraken gemaakt die in een aparte overeenkomst worden vastgelegd (aanvullende pedagogische overeenkomst of APO).

Met het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming werd een regeling uitgewerkt voor de opvolging van de leerplichtcontrole. Syntra Vlaanderen geeft op 1 oktober de inschrijvingen door, nadien om de 14 dagen de in- en uitschrijvingen.

Ook het CLB wordt bij de uitvoering van het spijbelbeleid en de leerplichtopvolging betrokken. In één Syntra beschikt men sinds kort over een allochtone spijbelcoach.

Communicatie met leerlingen, ouders en omgeving

De communicatie met de leerlingen gebeurt ofwel via Syntra (lesgever, leertijdverantwoordelijke) ofwel via de leertrajectbegeleider. De leerlingen krijgen de nodige informatie in de les, ad valvas, via brieven of notities in het takenboek, tijdens een werkbezoek door de leertrajectbegeleider of tijdens een telefonisch contact. Leerlingen mogen ook steeds meekomen naar oudercontacten. Syntra probeert meer en meer via e-mail te communiceren. Er is geen leerlingen- of ouderraad. Slechts één campus van één Syntra kent sinds twee jaar een vorm van structurele leerlingenparticipatie.

De communicatie met de ouders of wettelijke vertegenwoordiger start al voor de ondertekening van de leerovereenkomst. Het is de bedoeling dat men samen op zoek gaat naar het juiste traject. De ouder zal op dat moment ook een toelichting krijgen over het concept, de regels, enzovoort. In één Syntra is het geen sinecure

om contact te leggen met de wettelijke vertegenwoordiger van de jongere. In vele gevallen gaat het om allochtonen die het Nederlands niet machtig zijn.

De ouders of wettelijke vertegenwoordiger ondertekenen mee de leerovereenkomst. Ook bij de opvolging van de overeenkomst worden de ouders of de wettelijke vertegenwoordiger op de hoogte gehouden (bv. bij afwezigheid, bij examenresultaten). Het takenboekje vormt een belangrijk instrument bij de communicatie met en betrokkenheid van de ouders, maar het gebruik is niet optimaal. Veel ondernemers vullen dit takenboekje niet in of laten het over aan de leerling, de invulling van de MGV en de BTV blijft beperkt tot de lesonderwerpen. Niet zelden mist het takenboekje zijn doel. Bij probleemgevallen voert de trajectbegeleider of Syntra of het CLB soms ook een gesprek met de ouders of wettelijke vertegenwoordiger. Indien er gedragsproblemen zijn met cursisten waarvoor een APO moet worden aangegaan, worden ouders en patroon in de bespreking betrokken. Daarnaast voorziet men ook in oudercontacten. Ofwel zijn deze informatief over de werking van de leertijd ofwel worden de resultaten van de leerlingen besproken.

In de communicatie met het ondernemingshoofd-opleider informeren de regionale Syntra over de afwezigheden, gedragsproblemen en examenresultaten van de leerling. De regionale Syntra nodigen de ondernemingshoofden uit op informatieavonden, opendeurdagen en oudercontacten.

De regionale Syntra en de leertrajectbegeleiders voeren ook communicatie met het vormingswerk (voortrajecten), de bijzondere jeugdzorg, de basiseducatie, het Huis van het Nederlands, de politie en lokale ondernemingen en sectoren.

Pedagogisch-didactisch handelen

De leertijd is uitgebouwd als een alternerende opleiding. De leertijd vertrekt altijd van een voltijds engagement met de praktijkopleiding als vertrekpunt. De theoretische vorming (algemene en beroepsgerichte) is aanvullend bij de ervaring die bij de ondernemer wordt opgedaan. Men spreekt hier van de methodiek 'betogende praktijk'. Deze sluit nauw aan bij het ervaringsgericht leren. Vaardigheden en attitudevorming staan centraal in de opleiding. Uitgaande van de opleidingsdoelstellingen, eigen aan het gekozen beroep, is het verwerven van functionele vaardigheden de doelstelling. Daarnaast is de opleiding ook gericht op het aanleren van allerlei noodzakelijke werkattitudes (zoals sociale vaardigheden, leren samenwerken met anderen, werkplanning, op tijd leren komen). Op het gebied van leren leren is de uiteindelijke betrachting dat de leerling bij elke taak tot zelfstandig leren komt: hij moet leren vertrekken van een doelstelling (vraagstelling), daarop voortbouwend leren een realisatieplan maken, de middelen daartoe kunnen kiezen en na de uitvoering ook komen tot zelfcontrole. De leerling moet dus als het ware tot zelfsturing komen zonder daarom de vooropgestelde einddoelstellingen uit het oog te verliezen. Het aspect 'zelfstandige ondernemer worden', komt in de lessen MGV sporadisch aan bod, bijvoorbeeld in het thema budgettering, in de veelvuldige contacten met de ondernemer en bij de bespreking 'Wat na mijn leerovereenkomst?'.

Bovengenoemde doelstellingen worden maar gedeeltelijk gerealiseerd. De oorzaak daarvan ligt enerzijds in de opbouw van het curriculum, anderzijds in het kernproces zowel partim praktijkopleiding als partim theoretische vorming. Het curriculum is opgebouwd uit drie afzonderlijke delen: de praktijkopleiding (vier dagen), de MGV (een halve dag) en de BTV (een halve dag). Er is weinig of geen verband tussen deze drie gehelen. Er is geen sprake van een geïntegreerde opleiding. De deelcurricula zijn naast elkaar ontwikkeld. Dit geldt evenzeer voor het kernproces. Er is geen vakoverleg tussen deze drie gehelen en evenmin binnen elk geheel. De lesgevers MGV werken individueel en los van elkaar aan het centraal ontwikkelde curriculum. Ze hebben geen professioneel contact met de lesgevers BTV. Er is weinig contact tussen de lesgevers en de trajectbegeleiders. De link tussen de theoretische opleiding en de praktijkopleiding is hier onvoldoende uitgewerkt en geïmplementeerd. Door de kleinschaligheid van één Syntra is er daar bijvoorbeeld wel een verdienstelijk vakoverleg tussen de lesgevers MGV en de lesgevers BTV, hetgeen leidt tot een bescheiden integratie van MGV en BTV. De invulling van het onderdeel BTV gebeurt ook niet gelijkgericht. Over de campussen (en de Syntra) heen gaan de lesgevers verschillend om met de BTV. Soms worden hier louter technisch en technologische inhoud gegeven aan de hand van bord en krijt, in andere gevallen betreft het louter praktische vorming in de werkplaats. De lesgevers weten niet goed wat van hen verwacht wordt.

Lesmateriaal

Voor de MGV maken alle lesgevers gebruik van de centraal uitgewerkte lesgevers- en leerlingendossiers. Hierin wordt met thema's uit de leefwereld van de jongeren gewerkt. Elk aangereikt thema is terug te vinden op de extranet-site. Het materiaal werd ten tijde van ons onderzoek ontwikkeld, herwerkt en geactualiseerd.

Het ontwikkelde materiaal vormt een krachtig instrument voor de lesgevers MGV. De lesgevers kunnen de thema's aanvullen met eigen materiaal. Toch zijn er lesgevers die meer autonomie verkiezen. Hoewel de Syntra-eindtermenlijst hierin is opgenomen, vormen de eindtermen beslist geen uitgangspunt van het onderwijs. Zij zijn immers in een latere fase aangepast aan de thema's.

Voor de BTV werken de regionale Syntra eigen cursussen uit. Dit gebeurt niet altijd campusoverstijgend. Vaak wordt de cursus plaatselijk opgesteld door de betrokken lesgever(s). De kwaliteit van deze cursussen verschilt. Vooral jonge of nieuwe lesgevers kunnen hierbij ondersteuning of begeleiding gebruiken. Niet alle opleidingen hebben een eigen cursus. Zo hanteert bijvoorbeeld het eerste jaar van de opleiding snackbarexploitant de cursus van restauranthouders. Dit neemt niet weg dat er ook syllabi zijn van goede kwaliteit met een actuele inhoud. Soms zijn de syllabi taakgericht opgesteld wat het actief participeren van de leerlingen bevordert. Her en der worden ook wel eens illegale kopieën van schoolboeken gebruikt. In sommige gevallen kan men terugvallen op cursussen ontwikkeld door de sectoren, bijvoorbeeld FvB, Innovam of Educam.

Groeps grootte en samenstellingen

Inzake groeps grootte is er een maximum van 25 leerlingen in de cursus MGV en 21 leerlingen in de cursus BTV. Wanneer men dit maximum overschrijdt, moet men splitsen.

De groeps grootte hangt af van de samenstellingen en van de locatie. Soms is het budgettair mogelijk om de cursusgroep te splitsen maar vindt Syntra niet de geschikte lesgever en wijt men dit aan de onvolkomenheden van het statuut. Op sommige plaatsen zijn de groepen bijzonder groot (tijdelijk zelfs 35 leerlingen). Op andere plaatsen zijn de groepen kleiner maar zeer heterogeen door samenstellingen van diverse disciplines. Soms tot vijf verschillende opleidingen. Een uiterst heterogene klassamenstelling qua opleiding, leeftijd, niveau, motivatie en gedrag gecombineerd met een grote groeps grootte stelt hoge eisen aan de didactische bekwaamheid van de lesgever. Bepaalde lesgevers hebben omwille van deze praktijk afgehaakt. Vooral voor MGV is de toestand soms precair gezien het ontbreken van de nodige ondersteuning en begeleiding. Door een grote groep leerlingen met een zeer verschillend schoolverleden samen te zetten, is de lesinhoud voor sommige leerlingen de zoveelste herhaling met weinig uitdaging, terwijl het voor anderen veel te hoog gegrepen is. Dit leidt tot ongenoegen bij de leerlingen en verhoogt de kans op het storen van de les. Groeps grootte en samenstellingen zijn ernstige hinderpalen voor het verstrekken van een kwalitatief onderwijs.

Werkvormen

De lesgevers in de regionale Syntra gebruiken verschillende werkvormen: praktijklessen, groepswork, individuele taken, doceren, leergesprek, bezoek, enzovoort. Vaak treden de lesgevers hierbij sturend op en maken zij gebruik van het aanwezige didactisch materiaal en de computer. Zij trachten waar mogelijk voor de algemene vorming ook te werken met nieuwe media zoals internet of budget KMO via cd-rom. In de opleiding groothandelaar werkt men met een virtuele firma.

Door de heterogene samenstelling van de klasgroepen is er een permanente behoefte aan binnenklasdifferentiatie. Dit geldt zowel voor de MGV als voor de BTV. De groeps grootte en de aard van de doelgroep (leerlingen met een negatief schoolverleden, motivatieproblemen en een socio-emotioneel verstoord achtergrond) bemoeilijken dit. Ook in de interactie tussen de leerlingen komt deze heterogeniteit sterk naar voor. De lesgevers zijn onvoldoende gewapend om deze multi-problematiek op te vangen. Er is geen pedagogische ondersteuning. In sommige gevallen wordt het gebrek aan pedagogische achtergrond pijnlijk duidelijk. Er is nauwelijks ruimte voor individuele bijwerking of persoonlijke remediëring. In één Syntra, waar de klasgroepen klein zijn, is meer mogelijkheid voor individuele begeleiding.

Voor leerlingen met leer- of taalproblemen worden beperkte initiatieven van differentiatie genomen: het organiseren van taalremediëring, individuele remediëring binnen een kleine groep door een aparte lesgever, het vormen van kleinere klasgroepen voor algemene vorming en een beroep doen op andere organisaties, bijvoorbeeld doorverwijzing naar de basiseducatie voor NT2 of het organiseren van voortrajecten. Aparte taalklassen komen niet voor. Voor de invoering van de outputfinanciering hadden de regionale Syntra voldoende middelen om extra initiatieven te nemen om in te spelen op de specifieke noden van de doelgroep. Voorbeelden hiervan zijn de Altoklas (remediëringsklas) en de Spiekklass (tijdelijk uit de klas halen wegens gedragsproblemen). Om budgettaire redenen zijn deze projecten gestopt. Toch zijn er nog campussen met innovatieve projecten. Zo wordt in één campus MGV opgesplitst in twee uur klassikaal onderwijs en twee uur zelfstandig werk aan de hand van oefenpakketten. Deze organisatievorm biedt de lesgever extra mogelijkheden om gedifferentieerd te werken.

Sommige regionale Syntra nemen met hun leerlingen geregeld deel aan wedstrijden die vaak vanuit de beroepssector georganiseerd worden. Bij wijze van experiment wordt in de lessen MGV soms projectmatig gewerkt. Een ander Syntra hanteert innovatieve werkvormen. Het Patio-project heeft tot doel om leerlingen van diverse beroepsopleidingen te laten samenwerken aan eenzelfde project. Daarnaast is er een Philips-project. Enerzijds is dit een logistieke back-up in het alternerend leren door middel van een detachering van Philips-personeel. Anderzijds is er een financiële ondersteuning bij het aanwerven van een externe begeleider voor het gezondheidsbeleid.

In één Syntra wordt sinds enkele jaren een driedaagse georganiseerd voor de leerlingen supplementair pakket (15-jarigen). Doel is deze leerlingen eens in een ander kader te ontmoeten en een vertrouwensband met hen op te bouwen. De klemtoon ligt op groepsbevorderende activiteiten en sociale vaardigheden. Zowel de leerlingen als de lesgevers zijn enthousiast over dit experiment.

Evaluatie

Net zoals de begeleiding is de evaluatie vastgelegd in het BVR van 1996. Sommige regionale Syntra maken gebruik van de brochure 'Wegwijs in de leertijd'. Hierin staat het centrumreglement en het examenreglement. De Syntra lichten deze reglementen ook toe aan de leerlingen. Het examenreglement bevat een beroepsprocedure. Om aan de examens te mogen deelnemen moeten de leerlingen twee derde van de lessen gevolgd hebben, tenzij de pedagogisch adviseur leertijd een afwijking toestaat.

Bij de evaluatie van de leerling worden zowel de vorderingen in het centrum als bij de patroon opgevolgd. De evaluatie in het centrum gebeurt gezamenlijk door Syntra en de leertrajectbegeleider. De evaluatie van de vorderingen op de werkvloer gebeurt via de leertrajectbegeleider. Syntra tracht de inbreng van de patroon via de leertrajectbegeleider te realiseren aan de hand van het takenblad, het takenboek en de evaluatieformulieren. Voor sommige beroepen is een meer gedetailleerd evaluatieformulier (met beoordeling van de leerling zijn attitude en beroepscompetenties op de werkvloer) voor de patroon uitgewerkt. De leertrajectbegeleider gebruikt niet in elke opleiding hetzelfde evaluatieformulier. De kwaliteit van de evaluatie door de ondernemer is vrij wisselvallig. De ondernemersevaluatie is van adviserende aard.

De regionale Syntra hanteren een combinatie van permanente evaluatie en examens. Zij tellen elk voor 50% van het totaal aantal punten. Twee keer per jaar neemt men schriftelijke examens af (december en mei). Mondelinge examens zijn slechts mogelijk na overleg in het begeleidingsteam.

Het examen bestaat uit een A-examen (voor de MGV), een B-examen (voor de BTV) en in het derde jaar ook een C-examen (voor de praktijkopleiding: een praktijkproef. Deze omvat het maken van een werkstuk of het uitvoeren van een opdracht. Externe juryleden zijn hier meestal bij aanwezig). Waar centraal door Syntra Vlaanderen examens worden opgesteld, worden deze door de Syntra gebruikt. De lesgever heeft voor de MGV een beperkte uitbreidingsmogelijkheid voor 20% van de punten. De examenvragen MGV zijn vooral kennisgericht en worden jaarlijks gewijzigd. De klassieke schriftelijke eindtoets overweegt. De link met de eindtermen is niet direct zichtbaar. Sommige lesgevers MGV pleiten voor een gespreide evaluatie na de behandeling van een thema. In één Syntra bleken de lesgevers MGV niet op de hoogte te zijn van het bestaan van centrale examenvragen.

Wat de BTV betreft is de situatie wisselend. De lesgevers BTV leren omgaan met opgelegde examens of met sectorale proeven waar die van toepassing zijn. Zoniet stellen zij zelf de examenvragen op. Voor bepaalde opleidingen werken de lesgevers campusoverstijgend. Afhankelijk van de opleiding komen zowel openboek-examens of examens met gesloten boek voor of een combinatie van beiden. Het opstellen van de examens is soms het resultaat van een werkgroep, maar meestal van de individuele lesgever. De meeste lesgevers hanteren een mix van dagelijks werk, attitudebeoordeling en eindexamen. De evaluatie is doorgaans voldoende omvattend om een representatief beeld te krijgen van de verworven competenties. Eén campus van één Syntra heeft bij wijze van experiment een nieuwe evaluatiemethodiek ontwikkeld.

Meer en meer bestaat het B-examen uit een deel dagelijks werk, een deel theoretisch examen en een praktijkproef. Dit is onder meer het geval wanneer het modulaire traject een deelcertificering vanuit de sector voorziet.

Het gebruik van de praktische B- en C-proef kan wel eens verschillen naargelang de opleiding. Zo is de C-proef in de schildersopleiding niet praktijkgericht omdat dit vanuit de sectorcommissie is opgelegd. Ook de individuele evaluatiefiche van praktische proeven verschilt naargelang de opleiding.

Het A- en B-examen worden op 300 punten gequoteerd, waarvan de helft punten van het dagelijks werk zijn. Het C-examen wordt op 400 punten gequoteerd.

Om te slagen moeten de leerlingen op het A-examen en op het B-examen de helft van het totale aantal punten behalen, na samenvoeging van de punten dagelijks werk en de punten behaald op het overgang- of eindexamen. Op het C-examen moeten ze de helft van het totale aantal punten halen.

De leerling die niet slaagt voor de examens MGV of BTV, krijgt de gelegenheid in hetzelfde jaar te herkansen. Een herkansing voor de praktijkproef kan alleen tijdens het volgende cursusjaar. In de praktijk verloopt de toepassing van een tweede zit niet overal op dezelfde manier. De pedagogisch adviseur leertijd (of bij delegatie de praktijkcommissie) neemt de beslissing op advies van het begeleidingsteam. Die beslissing kan zijn: de leerling zet de leertijd verder of de duur van de leerovereenkomst wordt met een jaar verlengd (overzitten) of de erkenning van de overeenkomst wordt opgeheven (wegens ongeschiktheid of wangedrag).

Tweemaal per schooljaar wordt een rapport opgestuurd naar de leerling, de ouders en het ondernemingshoofd. Het rapport geeft enkel de resultaten weer van de MGV en de BTV en geen informatie over de verworven competenties. Het rapport vermeldt ook het aantal afwezigheden. In het geval van klachten is er een beroepsprocedure voorzien.

2.2.3 Output

Leerprestaties

Het is moeilijk in te schatten of de MGV-doelstellingen in het vormingsprogramma worden bereikt. De procesrandvoorwaarden zijn doorgaans ontoereikend. Er is enerzijds een input van een heterogeen, vrij moeilijk publiek en anderzijds een gebrek aan de nodige pedagogisch-didactische onderbouw, begeleiding en vakoverleg, gekoppeld aan veelal te grote groepen. De concentratie van de theoretische vorming op één halve dag is ook weinig stimulerend voor een vruchtbaar en boeiend leerproces. De examens MGV liggen in de lijn van het verstrekte onderwijs en peilen vooral naar de verworven kennis van de onderwezen thema's. Er zit heel wat herhaling in deze evaluaties over de jaren heen. In een aantal gevallen is het niveau ondermaats. De link met de eindtermen is niet direct zichtbaar.

Voor de BTV worden veel evaluatiegegevens verzameld zowel bij de ondernemer, de leertrajectbegeleider als bij de betrokken lesgever. Het onderwijsproces verloopt hier vlotter en vormt een grotere garantie op het bereiken van de doelstellingen. De betrokkenheid van de beroepssector werkt bevorderend voor de kwaliteit van de opleiding. In sommige gevallen is de klassamenstelling dermate heterogeen dat het bereiken van de doelstellingen gehypothekeerd wordt. De link met de praktijkopleiding vormt niet zelden een heikel punt. Die communicatie verloopt niet altijd vlekkeloos. De aansluiting van de BTV op de praktijkopleiding in de onderneming is niet altijd verzekerd.

Schoolloopbaangegevens

De uitval in de leertijd is erg groot (gemiddeld 65%). Leerlingen volgen niet altijd één opleidingstraject, wat aanleiding geeft tot een verbreking van de oorspronkelijke leerovereenkomst. In een poging om een grotere retentie te bereiken stellen sommige regionale Syntra voor om de begeleiding van de patroons te optimaliseren en hen te laten evolueren in de richting van lesgever/vertrouwenspersoon, een werkgroep Retentie in het leven te roepen en een doorgedreven publiciteit vanuit Syntra Vlaanderen te voeren om het negatieve imago van de leertijd om te buigen.

Op vraag van de leerling reiken de regionale Syntra bij de overgang van het eerste naar het tweede, eventueel van het tweede naar het derde jaar een overgangsattest uit. Leerlingen die met succes de leertijd beëindigen, ontvangen een getuigschrift leertijd. Met dit getuigschrift voldoen de leerlingen voor de meeste beroepen aan de eisen van de vestigingswet voor de beroepskennis. In sommige sectoren worden (deel)certificaten uitgereikt na het succesvol beëindigen van een (modulair) deel van de opleiding. Dit is bijvoorbeeld het geval in de autosector (sectoraal certificaat hulpmecanici en mecanici en deelcertificaten onderhoud, aandrijving en rijdend gedeelte). Ook het VCA-attest kan binnen afzienbare tijd in sommige opleidingen worden behaald. Syntra Vlaanderen bereidt dit voor. In de ondernemersopleiding van de Syntra kunnen de leerlingen ook het attest bedrijfsbeheer behalen. Het getuigschrift van de leertijd geeft eveneens toegang tot het tweede stadium van de vorming van zelfstandigen en KMO, de ondernemersopleiding.

Het grote verschil in civiel effect tussen een getuigschrift van de leertijd en een diploma secundair onderwijs is volgens een Syntra een van de belangrijkste oorzaken van de verminderde instroom in de leertijd. In de discussie over de mogelijkheid om in de toekomst diploma's secundair onderwijs te laten uitreiken door de

regionale Syntra moeten we rekening houden met het feit dat niet alle opleidingen inhoudelijk en maatschappelijk voldoende draagkracht hebben om als een equivalent te kunnen worden beschouwd van het secundair onderwijs. Bovendien is het niveau van de opleidingen die aangeboden worden in de leertijd zeer divers. Het varieert van niveau tso (bv. autotechniek) tot opleidingen waar geen equivalent voor bestaat in het voltijds onderwijs (bv. valkenier). Sommige opleidingen behoren eigenlijk niet tot de initiële opdracht van de leertijd. Opleidingen zoals polyvalent administratief medewerker en logistiek medewerker bieden nagenoeg geen mogelijkheid om nadien het beroep uit te oefenen op zelfstandige basis. Ook het vinden van geschikte patroons voor dergelijke opleidingen is daardoor zeer problematisch.

Outcomes

Uit de effectiviteitsmeting van 2005⁴⁵ blijkt onder meer dat:

- 62% van de ondervraagden die een opleiding in de leertijd heeft gevolgd, op het moment van de enquête actief is in dat beroep
- 66% zegt dat de gevolgde opleiding hen goed heeft voorbereid om hun huidige beroep te kunnen uitoefenen
- 68% de cursus opnieuw zou volgen
- 16% momenteel zelfstandig is (in hoofd- of bijberoep). 39% van de ondervraagden die momenteel nog geen zelfstandigen zijn, willen dit op termijn wel worden. 21% hiervan wil nog zelfstandig worden binnen de komende twee jaren
- 93% actief is op de arbeidsmarkt
- 2% werkzoekend is.

Uit het schoolverlatersonderzoek van de VDAB blijkt dat 89% van de afgestudeerden uit de leertijd onmiddellijk werk heeft gevonden⁴⁶.

Tevredenheid van de leerlingen

De effectiviteitsmeting van 2005 peilt eveneens naar de algemene tevredenheid van de leerlingen. De resultaten worden op een vijf-puntenschaal weergegeven. De gemiddelde tevredenheid bedraagt 7,34 op 10. 7% blijkt niet tevreden te zijn, 53% geeft een 8 of meer op 10. Algemeen beschouwd is de tevredenheid over de verschillende opleidingen stabiel gebleven ten opzichte van 2002.

Slechts één Syntra organiseert jaarlijks een leerlingenbevraging. Hieruit blijkt een grote mate van tevredenheid (81%) voor de leertijd in het algemeen en de beroepskeuze in het bijzonder (96%).

Uit onze gesprekken met de aanwezige leerlingen bleek een zekere mate van tevredenheid over het stelsel van leren en werken. De leerlingen wijzen op de voordelen van het aanleren van een beroep in de praktijk. Ze appreciëren ook de niet-schoolse aanpak.

Over de MGV zijn de meningen sterk verdeeld. Sommige leerlingen betwijfelen de noodzaak ervan. Hoewel ze bepaalde thema's uit hun leef- en werkwereld herkennen, zijn er klachten over het lage niveau en over de overlap met kennis die ze al in het voltijdse onderwijs opdeden. De concentratie van MGV in een halve dag (vier uur) ervaren deze leerlingen als vervelend. Niet zelden beschouwt men MGV als tijdsverlies en bezigheidstherapie. In een aantal lessen heerst er een vrij chaotisch lesklimaat wat de vorming hypothekeert. Er zijn ook klachten over de overlap in het curriculum met het supplementaire pakket MGV. Andere leerlingen delen deze mening niet en zien sommige thema's als een afspiegeling van hun eigen levenssituatie. Zij ervaren deze thema's als verrijkend.

Over de BTV zijn de meningen genuanceerder. De meeste leerlingen vinden de extra halve lesdag nuttig voor het kaderen van hun werkzaamheden in de praktijkopleiding.

Over de praktijkopleiding is men overwegend positief, maar dan wel genuanceerd. Zo blijkt uit de gesprekken dat het aspect vorming onderschikt is aan het aspect tewerkstelling. De meeste ondernemers beschouwen de leerlingen als zuivere (goedkope) werknemers die belast worden met minderwaardige taken of anderzijds als volleerde werknemers. Enkele leerlingen voelen zich de speelbal van de patroon en hebben daar weinig verweer tegen. Sommige leerlingen zijn amper 15 jaar en moeten toch al meedraaien in een werksituatie waarin zij omringd zijn door volwassenen. Ook klagen zij het niet toekennen van sociale voordelen, zoals het compenseren van overuren, aan. Zij durven zich nauwelijks verzetten uit schrik voor een verbreking van het leercontract. Om diezelfde reden klagen zij de situatie ook niet bij de leertrajectbegeleiders aan.

De leerlingen zijn behoorlijk tevreden over de begeleiding, met name de leertrajectbegeleiders. Ook over de

⁴⁵ Effectiviteitsmeting 2005 VIZO-Integrale kwaliteitszorg-Syntra, Growth from Knowledge, Significant marketing research.

⁴⁶ Bron: informatiebrochure Syntra.

opleidingsvergoeding is men positief. Sommige leerlingen zijn zelf vragende partij voor een consequente toepassing van het huishoudelijk reglement. Als gevolg van de outputfinanciering gaat men immers niet snel over tot de verbreking van de leerovereenkomst en de uitsluiting uit het centrum. De nieuwe beheersovereenkomst voorziet in een jaarlijkse tevredenheidsmeting.

Tevredenheid van de medewerkers

Slechts één Syntra peilt systematisch naar de tevredenheid van de medewerkers.

Uit onze gesprekken blijkt een zeker respect voor de werkgever en een betrokkenheid bij de leertijd. Daarnaast is er het besef dat de leertijd voor de werkgever niet prioritair is. Sommige lesgevers kloegen er in het algemeen over dat ze te weinig en te laat geïnformeerd werden over de nieuwe ontwikkelingen van het decreet 'Leren en werken'.

Alle lesgevers wijzen op de nadelen van het statuut, met name de contracten van bepaalde duur in vergelijking met een onderwijsstatuut. Het is een vrij onaantrekkelijk statuut: uurloon, in de zomer drie maanden geen wedde, enzovoort.

De lesgevers MGV pleiten voor kleinere groepen en voor een pedagogisch-didactische ondersteuning op maat van de moeilijke doelgroep die men bedient. De lesgevers BTV pleiten voor meer homogene groepen en een groeps grootte die een goede binnenklasdifferentiatie mogelijk maakt. Sommige lesgevers MGV en BTV hebben behoefte aan meer informatie over de leerlingen vanuit de leertrajectbegeleiding en vanuit het CLB, binnen de grenzen van het beroepsgeheim. Anderen pleiten voor meer financiële werkingsmiddelen, bijvoorbeeld voor het organiseren van extramurale activiteiten of het inhuren van gastsprekers. Nog anderen hopen op een wijziging van de financiering van de leertijd. Enkele personeelsleden wijzen op de nadelen van de verschillende leertijdapplicaties.

De leertijdverantwoordelijken pleiten voor het behoud van de verplichte leerovereenkomst binnen de leertijd.

3. Centra voor deeltijdse vorming

3.1 Inleiding

Zes vzw's organiseren deeltijdse vorming: Groep Intro, Arktos, De Werf, Lejo, Foyer en Aura. Twee van deze vzw's (Groep Intro en Arktos) overkoepelen meerdere CDV's, al dan niet in samenwerkingsverband. In totaal zijn er 20 CDV's.

Vijf CDV's werken structureel samen met een CDO. Zo'n CDV heeft de opdracht het gedeelte ASPV in te vullen voor een CDO. Het personeel van het CDV neemt onder de vorm van een samenwerkingscontract deze opdracht waar. De BGV wordt door de personeelsleden van het CDO ingevuld. De jongeren vallen zowel onderwijsondersteunend als onderwijskundig onder de bevoegdheid van het CDO (aanwezigheid, certificering, bereiken van de eindtermen, pedagogische methode).

De andere 15 CDV's werken autonoom. De jongeren hebben in de eerste plaats behoefte aan op maat uitgetekende trajecten die gericht zijn op re-integratie in de maatschappij. Zij krijgen naast de arbeidsgerichte vorming (AGV) ook nog een gedeelte persoonlijke en maatschappelijke vorming (PMV). De jongeren beschikken meestal niet over de juiste vaardigheden en attitudes om gericht te functioneren in een werkomgeving. Elementaire competenties zoals op tijd komen, empathisch vermogen en contactbereidheid ontbreken. Zij belanden meestal in een CDV als gevolg van sociale uitsluiting of het watervaleffect binnen onderwijs. Het is de taak van de centra om deze moeilijke doelgroep zo veel mogelijk ontwikkelingskansen te bieden zowel op persoonlijk als op maatschappelijk gebied als op het gebied van professionele vaardigheden en attitudes.

Ook voor dit onderzoek gingen we met het – enigszins aangepaste – CIPO-kader en de bijbehorende instrumenten aan de slag.

We vroegen de autonome centra om vooraf een cijfer- en tekstdossier in te vullen. We bezorgden de centra documenten voor het peilen naar het welbevinden van het personeel en de jongeren. Om het aspect veiligheid in kaart te brengen, maakten we gebruik van een checklist. Voor het onderzoek ter plekke moesten de centra de nodige documenten ter inzage leggen.

Bij de samenwerkingsverbanden gebruikten we enkel een tekstdossier en vroegen we om een beperkt aantal documenten klaar te leggen.

De centra bereiken een klein aantal jongeren (van minder dan tien tot enkele tientallen). We kozen ervoor om de centra in teams van twee inspecteurs te bezoeken. Eén inspecteur fungeerde als contactpersoon voor het centrum en coördinator van de werkzaamheden. Het centrumbezoek bleef beperkt tot één à twee dagen.

3.2 Resultaten⁴⁷

3.2.1 Context

Bestuurlijke gegevens

Veel CDV's zitten ingebed in een overkoepelende vzw die zich met diverse activiteiten tot een breed scala van jongeren richt. De raad van bestuur van de zes organiserende vzw's bestaat uit personen uit verschillende maatschappelijke geledingen, al dan niet met een band met het vormingswerk of de sociale sector in het algemeen.

In de conceptnota 'Leren en werken' ziet de minister binnen de Resoc-gebieden een rol weggelegd voor regionale overlegplatformen.

De CDV's die gestructureerd samenwerken met een CDO

Bij twee organisatoren zijn er vijf CDV's die een formele samenwerking hebben met 15 CDO's, met in totaal 18 vestigingsplaatsen. In Vlaanderen zijn 47 CDO's actief. De CDV's zijn dun verspreid over de meeste Resoc-gebieden.

De CDV's die autonoom werken

Zes centra verzorgen de vormingscomponent bij jongeren in de sector van de bijzondere jeugdzorg. Negen centra bereiken jongeren met andere educatieve noden.

De 15 centra hebben in totaal 28 vestigingsplaatsen. Het gros zit geprangd tussen de kust en de E17. Er zijn sterke concentraties rond de as Oostende-Brugge, de regio Kortrijk-Ieper en de regio Gent-Meetjesland. Van een evenwichtige spreiding over de Resoc-gebieden is geen sprake.

3.2.2 Input: menselijk potentieel

Jongeren

In de centra binnen een samenwerkingsverband met een CDO biedt Groep Intro een programma aan voor ongeveer 410 jongeren en Arktos voor in totaal 72 jongeren.

Waar de cijfergegevens gekend zijn, bestaat een groep maximaal uit acht leerlingen.

Centra die samenwerken met een instelling voor bijzondere jeugdzorg (IBJ)

In deze centra zien we op 1 oktober 2007, in vergelijking met 1 oktober 2006, een toename van het aantal ingeschreven jongeren met 40%. Tijdens het schooljaar 2006-2007 namen in totaal 125 jongeren deel aan de vorming. Jongens en meisjes zijn even sterk vertegenwoordigd.

De cijfers geven geen exact beeld van de instroom in de centra – gelet op de kortere verblijfsperiodes en de voortdurende in- en uitstroom – maar zijn wel een indicatie (schooljaaroverstijgend) voor de grootte van de populatie die zich in de centra inschrijft. Op de 125 jongeren had in totaal 95,2% de Belgische nationaliteit.

Slechts één centrum gaf cijfers over de herkomst van de jongeren. Het begrip 'andere' kan zeer ruim worden ingevuld: aso- en tso-jongeren, jongeren uit het bubao, enzovoort.

De andere autonome centra

Op 1 oktober 2007 zien we, in vergelijking met 1 oktober 2006, een toename van het aantal ingeschreven jongeren met 19%. De verdeling jongens – meisjes bedraagt 71,3% jongens tegenover 28,7% meisjes.

Tijdens het schooljaar 2006-2007 namen in totaal 348 jongeren deel aan de vorming. In totaal had 65% van deze jongeren de Belgische nationaliteit, was 18% afkomstig uit Europa en was 17% van niet-Europese herkomst.

⁴⁷ We wijzen er op dat we niet over de cijfergegevens van alle centra beschikken.

In verband met de herkomst van de jongeren maakt de categorie 'andere' 30% van de totale instroom van 348 jongeren uit op schooljaarbasis. Het begrip 'andere' kan ruim worden ingevuld: aso- en tso-jongeren, jongeren uit het buitenland, enzovoort.

Een groot deel van de jongeren is afkomstig uit het bso 23%, gevolgd door buso 15% en CDO 11,5%. De instroom vanuit andere CDV's is behoorlijk: 9,5%.

Personeel

De verzamelde gegevens van de CDV's in een samenwerkingsverband zijn niet eenduidig. Waar we over gegevens beschikken, merken we dat er telkens uren gaan naar een (of meerdere) coördinator(en) (negen met een deeltijdse tewerkstelling) en soms naar het ondersteunend administratief personeel (drie deeltijds). In één geval gaan er ook uren naar een directeur (30% VTE). Een aantal van de vormingswerkers hebben een pedagogisch diploma behaald en eventueel de initiële lerarenopleiding gevolgd.

Op basis van de gegevens van de centra die samenwerken met een IJ stellen we vast dat 19 vormingswerkers gemiddeld voor iets meer dan een halve opdracht zijn tewerkgesteld.

Het is onmogelijk om op basis van de door de autonome centra ingevulde cijferdossiers consistente data af te leiden voor personeelsgegevens. De medewerkers zijn meestal binnen de organisaties in diverse geledingen voor deeltijdse opdrachten tewerkgesteld. De combinatie van verschillende functies maakt het moeilijk om een heldere kijk op het geheel te krijgen.

3.2.3 Proces

Gezamenlijke doelgerichtheid

Visie

Op het niveau van de overkoepelende vzw hebben de centra een breed uitgeschreven visie die uitgaat van de maatschappelijke kwetsbaarheid van de doelgroep en van de specifieke situatie van elke individuele jongere. Tegelijkertijd is de visie algemeen van aard en gericht op de volledige werking van de vzw en niet op de specifieke werking van het CDV. De visie is impliciet aanwezig in verschillende interne documenten en publiciteitsmateriaal. In alle centra staat het principe van het ervaringsgericht leren centraal. Alle centra besteden bijzondere aandacht aan kleinschaligheid en verbondenheid. De visie is bij de medewerkers gekend.

De visieteksten verwijzen niet naar de samenwerkingsverbanden. De CDV's stellen zich ten aanzien van de CDO's eerder dienstverlenend op: ze vertrekken doorgaans vanuit de werking van het CDO en vullen een vormingselement toe aan het schoolse aanbod. De aandacht gaat vooral naar (maximale kansen op) tewerkstelling. De visie van een CDO is niet altijd gekend bij de vormingswerkers, enerzijds omdat het CDO ze niet heeft meegedeeld, anderzijds omdat het CDV er niet expliciet naar vraagt. Wanneer de visie van een CDO bij de vormingswerkers wel gekend is, is dit via de website, het centrumreglement of door ervaring. De CDV's zeggen dat de visies van de beide instellingen complementair zijn. Het is echter niet duidelijk hoe flexibel de vormingswerkers kunnen omspringen met de verschillende visies van de verschillende CDO's waar ze tewerkgesteld zijn. In één CDV wordt de geringe expertiseoverdracht binnen de samenwerking als een gemis ervaren. In één centrum zijn de visies op vorming en onderwijs quasi geassimileerd tot één geïntegreerde werking. Tegelijkertijd zetelt er vaak een vertegenwoordiger (meestal de coördinator) van het CDV in de centrumraad van het CDO. Het gebeurt dat op de centrumraad de visie of missie van het CDO wordt ondertekend door de leden. Voor de centra die samenwerken met een IJ is toeleiden naar de arbeidsmarkt geen doelstelling.

Sommige centra hebben een expliciete visie uitgeschreven rond empowerment, vorming in actie en ervaringsgericht leren. Deze visie is vertaald in een SMART-geformuleerd beleidsplan dat onder meer via vergaderingen, inscholing en de website wordt gecommuniceerd. Het beleidsplan is vooral gericht op het algemeen beleid en weinig op de centrumspecifieke werking. Anderen hebben een specifieke projectfiche opgesteld (doelgroep, doelstellingen, methodisch kader en project-organisatorisch kader) die bottom-up tot stand is gekomen.

Soms is de visie neergeschreven in een beleidsnota en wordt ze vertaald naar de plaatselijke praktijk. Ze vertrekt van de maatschappelijke tweedeling (sociale exclusie) en dus kwetsbaarheid met zowel een maatschappelijke als een persoonsgebonden component. De volgende principes staan centraal: eigen keuzemogelijkheden voor de jongere, werken op zijn maat en tempo, ondersteuning bieden in plaats van een afgebakend schoolprogramma. Het centrum wil dit realiseren door kleinschaligheid, verbondenheid, projectmatig werken, actieve werking, traject- en individuele begeleiding en nazorg.

Een andere organisatie heeft een uitgeschreven tekst met de missie, waarden, visie, strategie en kritische doelstellingen. Sleutelwoorden zijn hier: pluralisme, evenwaardigheid en betrokkenheid op het kernproces. Het centrum legt de nadruk op het verwerven van eindtermen, basiscompetenties en sleutelvaardigheden. Het

beleid is ingebed in een groter geheel. De visie wordt nadrukkelijk aan het kernproces gekoppeld en tijdens studiedagen, teamvergaderingen en ouderavonden toegelicht. De visietekst hangt uit in de ontvangstruimte. Eén centrum beschikt over een geëxpliciteerde missie en visie waarin men een maatschappelijke voorziening wil creëren die werkt aan duurzame oplossingen om de maatschappelijke positie van etnisch-culturele en sociale minderheden te versterken. Het centrum wil zo de aanzet geven tot een duurzaam intercultureel project binnen een Europees perspectief: inpassing in de tewerkstellingsmarkt en het opkrikken van kansen zijn prioritair. De missie en visie zijn vertaald in een beleidsplan met doelstellingen en worden intern gecommuniceerd.

Een ander centrum heeft een duidelijk omschreven missie en visie met als doel het doorbreken van de neerwaartse spiraal en het streven naar re-integratie in de maatschappij en het reguliere onderwijs. De missie en visie zijn vertaald in beleidsprioriteiten en waarden waarop de dagelijkse werking met de jongeren is geënt. Ze zijn gecommuniceerd en gepubliceerd op de website.

Nog een ander centrum heeft begin 2006 een missie en visie uitgeschreven, maar die zijn nog niet vertaald in strategische en operationele doelen of een beleidsplan. Het centrum wil maatschappelijk kwetsbare jongeren een persoonlijk traject op maat aanbieden met een voltijds engagement. Missie en visie zijn gecommuniceerd en gedragen.

Kwaliteitszorg

De organisaties die zich kandidaat stellen voor een ESF-project (bv. voortrajecten) moeten een kwaliteitslabel hebben. Dit kan dus de laagdrempelige ESF-kwaliteitsopstap zijn.

De CDV's die samenwerken met een CDO, maken geen gebruik van een eigen integraal kwaliteitszorgsysteem. De meeste andere CDV's werken met een systeem voor systematische kwaliteitszorg en eventueel een kwaliteitshandboek, desgevallend volgens het EFQM-model. De centra geven hiermee uiting aan hun systematische zorg voor kwaliteit. De centra streven over het algemeen naar uitgeschreven procedures en uniformiteit in de interne werking. Interne evaluaties en overleg leiden voortdurend tot inhoudelijke en organisatorische bijstellingen.

Sommige centra werken met een stuurgroep Kwaliteit. In dat geval is een kwaliteitsverantwoordelijke aangesteld die het zeswekelijkse overleg coördineert. Procedures en kernprocessen worden geïnventariseerd, wat moet resulteren in een kwaliteitshandboek. Deze aanpak heeft in sommige gevallen tot een uniformisering en kwaliteitsverbetering (professionaliteit, VTO-beleid) geleid, zowel binnen de CDV's als met en over de partners heen. Zo wordt er een grotere gelijkgerichtheid gerealiseerd (die leidt tot bijvoorbeeld een informatisering van de gegevens en een gebruik van het intranet van de opvangcentra). Partners, medewerkers en jongeren evalueren de werking op basis van een SWOT-analyse met als resultaat meer expertise, een beter vormingsbeleid en betere evaluatiemethodieken.

Eén centrum gebruikt een kwaliteitshandboek met daarin procedures, werkpunten en evaluaties tot op het niveau van het kernproces: tevredenheidsmetingen (ook bij de jongeren), SWOT-analyse, VTO-beleid, klachten, functioneringsgesprekken. De gebruikte instrumenten zijn valide en betrouwbaar. De kwaliteitszorg is cyclisch, betrouwbaar en omvat de volledige werking. De realisatie van het voltijdse engagement, de zeer minieme uitval en de grote tevredenheid zijn hiervan tastbare resultaten.

Anderen beschikken noch over een kwaliteitshandboek, noch over uitgewerkte procedures en instrumenten. De conceptnota vormt wel een werkkader waarbinnen jaarlijks een programma wordt opgemaakt dat resulteert in een projectfiche met doelstellingen en uitvoeringen en concrete afspraken over kwaliteitswaarborg en -opvolging. Het centrum organiseert ook bevestigingen met (externe) partners, evalueert en stuurt bij en houdt een aantal gegevens systematisch bij.

Een ander centrum beschikt evenmin over een kwaliteitshandboek. Tijdsgebrek en onderbezetting worden als hoofdredenen opgegeven. Het centrum evalueert regelmatig zijn werking en stuurt bij. De medewerkers zijn gericht op kwaliteitsverbetering. Het team schenkt bijzondere aandacht aan de zorgcomponenten.

Tot slot gebruiken twee centra geen systemen en procedures voor kwaliteitszorg. Het ene centrum heeft concrete doelstellingen geformuleerd en evalueert die. De beoogde doelstellingen worden niet altijd bereikt maar dragen bij tot de persoonlijke ontwikkeling van de jongere. Het andere centrum heeft procedures uitgeschreven voor de kernprocessen, verzamelt en analyseert gegevens over de uitstroom en stuurt bij. Dit leidt tot transparantie en efficiëntie.

Organisatiebeleid

Interne werking

De centra zijn kleine entiteiten met weinig hiërarchische lijnen, een transparante structuur en een duidelijke taakverdeling. Elke regiowerking heeft een regiodirecteur. De regionale werking is onderverdeeld in sectoren. Elk centrum heeft minstens één coördinator die de projectverantwoordelijke of de directeur bijstaat.

Eén organisatie bestaat uit een algemeen directeur, een financieel directeur en twee stafmedewerkers ondersteund door twee administratief medewerkers. Zij organiseert maandelijks een overleg tussen de coördinatoren van haar verschillende centra. Elk schooljaar organiseren die centra reflectiedagen waar men aan gemeenschappelijke thema's werkt. De deeltijdse vorming behoort tot de sector 'Vorming' van de organisatie.

Binnen één regionale werking heeft iedere sector, die is onderverdeeld in teams en subteams met een teamverantwoordelijke en een projectverantwoordelijke, een coördinator. In een andere regionale werking heeft men naast de regionale overlegstructuren ook de nationale overlegstructuur. Er is de maandelijkse stuurgroep 'Onderwijs' met in zijn schoot thematische werkgroepen, de trimestriële algemene medewerkers bijeenkomsten en de informele info-uitwisseling. De coördinator is de centrale schakel tussen het interne en externe overleg. Nog een andere regionale werking wordt geleid door een directeur en één coördinator voor de beide vestigingen en voor vijf vormingswerkers. De stuurgroep 'Communicatie' heeft er een communicatiehandboek opgesteld. De teamverantwoordelijke is het centrale aanspreekpunt. De personeelsadministratie gebeurt op regionaal niveau, de jongerenadministratie gebeurt op sectorniveau.

Een andere organisatie heeft een centrale coördinatie dienst die een brugfunctie vervult tussen de verschillende centra. Overkoepelend is er het coördinatorenoverleg (COT). Dit is de schakel tussen medewerkers en het beleid. Op het niveau van de centra is er projectoverleg. De projectverantwoordelijke houdt toezicht op het goed functioneren. Er is regelmatig overleg tussen de projectverantwoordelijke en de coördinator van het centrum. Daarnaast organiseert men een maandelijks subteamoverleg voor de samenwerkingsverbanden. In de wekelijkse teamvergadering overloopt men de gemaakte afspraken, bespreekt men de jongeren, de houding van de begeleider en de projectinhoud.

Een andere instelling beschikt over een eigen organisatie model: 13 interne overlegorganen in het centrum, intensief intern overleg op het niveau van de organisatie en entiteit overstijgend overleg zorgen voor een vlotte communicatie in de werking.

Eén organisatie wordt geleid door een directeur, het centrum door een coördinator, bijgestaan door tien vormingswerkers, twee opvoeders en een verantwoordelijke voor het houtatelier die eveneens preventieadviseur is. De coördinator stuurt de werking: er is een wekelijks teamoverleg en de communicatie verloopt mondeling en schriftelijk via memo's, mails en een mededelingenbord.

Eén organisatie beschikt over een transparante organisatie onder leiding van een eindverantwoordelijke en twee coördinatoren. Het team van administratieve krachten (1,5 VTE) is zelfsturend en verzorgt de volledige administratie. Ook de interne communicatie verloopt transparant: elke werkdag begint met een overlegmoment waarbij afspraken en conclusies worden neergeschreven. Wekelijks is er teamoverleg met een verslag en een doe-agenda.

Een laatste organisatie wordt geleid door een directeur (administratieve taken), bijgestaan door een coördinator (inhoudelijke en praktische werking), een jojo-medewerker en (ped)agogische medewerkers. De logistieke ondersteuning gebeurt voor de gehele organisatie. De interne communicatie gebeurt vooral informeel. De (personeels)administratie gebeurt meestal centraal of op regionaal niveau.

Participatieve besluitvorming

In de CDV's zijn participatie en gedeelde verantwoordelijkheid de pijlers van de werking. Het overleg en de participatieve besluitvorming zijn bijna altijd vastgelegd in formele procedures of via formele overlegorganen (met uitzondering van één CDV). Door het teamoverleg is de betrokkenheid van alle medewerkers gewaarborgd. In de besluitvorming streeft men naar consensus. Kleinschaligheid en permanent constructief overleg garanderen de participatie. De besluitvormingsprocedures zijn voor alle participanten transparant. Nochtans zijn er in één centrum in de samenwerking met twee CDO's geen afspraken gemaakt over de besluitvorming.

In één organisatie vindt het COT regelmatig plaats: op de teamvergadering wordt het COT-verslag en de interne werking van het CDV besproken. Bovendien is er in één van haar regionale werkingen maandelijks een regionaal intern overleg (RIO).

Centraal element in de beleids- en overlegstructuur van een andere organisatie is het COT. Er is een uitvoerend team dat de organisatie van het CDO bespreekt. De inhoud van de vorming wordt besproken in de werkgroep ASPV.

Bij een andere organisatie krijgt de participatie niet alleen op individueel gebied een invulling in een gesprek met de verantwoordelijke(n), de functioneringsgesprekken, het VTO-beleid en inspraak in de begeleiding van de jongeren, maar ook op collectief gebied in de teamvergaderingen, de vormingstweedaagsen en de werkgroepen. In de dagelijkse opvolging en coaching van de jongeren berust de eindbeslissing na het teamoverleg bij de coördinator. De betrokkenheid van alle medewerkers is gewaarborgd.

Een andere organisatie neemt beslissingen op het niveau van het team (handelingsplannen, tucht), het dagelijks bestuur (personeel, financiën) en de algemene vergadering (doelstellingen, goedkeuring resultatenrekening).

Elders regelt men de participatie met een algemene vergadering (tweemaal), de raad van bestuur, het dagelijks bestuur (zeswekelijks), de themavergaderingen en (wekelijkse) teamvergaderingen.

Overleg en interne samenwerking

In de centra is er een intensieve samenwerking met gedeelde verantwoordelijkheid. Minstens eenmaal per week is er een overleg waarbij de bespreking van de jongeren centraal staat.

In de samenwerkingsverbanden zijn de onderlinge afspraken schriftelijk vastgelegd (wederzijdse engagementen, contingent leerlingen, overleg). Vormingswerkers en leraren kunnen hun inbreng doen in het gemeenschappelijk overleg (themaweken, methodieken). De vormingswerkers nemen deel aan klassenraden, oudercontacten en opendeurdagen. De CDV's zijn (op één uitzondering na) tevreden over de samenwerking met de CDO's. De inbreng vanuit het vormingswerk wordt door de CDO's als een taakontlasting ervaren.

Personeelsbeleid

Aanwerving, functiebeschrijvingen en navorming

Specifiek voor de sector heeft de overheid een zogenaamde erkennings- en opvolgingscommissie opgericht. Om een soortgelijke ondersteuning van de netgebonden pedagogische begeleidingsdiensten aan de vormingsorganisatoren te kunnen verlenen, heeft de commissie ook de taak om het implementatieproces van de erkende vormen op te volgen. Deze opvolgingstaak mag dus niet als een controle of inspectie worden geïnterpreteerd. Voor deze taakuitoefening komt de commissie ten minste eenmaal per jaar samen. Daarnaast behoren plaatsbezoeken en schriftelijke informatieverstrekking op verzoek tot de mogelijkheden. Gezien het feit dat elke organisator een eigen personeelsbeleid kan voeren, ook op het gebied van bekwaamheidsvereisten, ziet de commissie er op toe dat de kwalificaties en competenties van de vormingswerkers in verhouding staan tot de realisatie van de vormingsprogramma's. Zonodig kan de commissie een aanbeveling uitspreken. Deze commissie werkt echter al enkele jaren niet meer.

De centra besteden in hun beleidsplan of kwaliteitshandboek aandacht aan het personeels- en het professionaliseringsbeleid (begeleidingsinitiatieven, het functioneren en de evaluatie). De centra hanteren functieprofielen als basis voor selectie- en functioneringsgesprekken. De vormingswerkers worden bij de aanvang van hun functie extra begeleid en krijgen de kans om in te lopen en te reflecteren in de peergroep.

De centra schenken bijzondere aandacht aan VTO en bieden de medewerkers diverse mogelijkheden voor professionalisering op maat. De centra moedigen nascholing aan.

De centra werven bijna uitsluitend medewerkers aan met een sociaal georiënteerd diploma. Opvallend is door de band de afwezigheid van personeelsleden met een pedagogisch diploma. Hierdoor ontbreekt meestal de onderwijskundige expertise. Centra recrutereren ook mensen die niet over een diploma secundair onderwijs beschikken, zowel voor een administratieve functie als voor een vormingsopdracht. Het uitgangspunt is motivatie, inzetbaarheid, flexibiliteit, teamwerk en sociaal engagement. In enkele centra zijn de EVC mee doorslaggevend. De meeste personeelsleden hebben een deeltijdse opdracht in de centra en zijn ook in andere entiteiten van de organisatie tewerkgesteld.

De centra streven naar een open debatcultuur en een grote solidariteit onder de personeelsleden. Er heerst een open en aangenaam arbeidsklimaat.

In de samenwerkingsverbanden met een CDO worden de laatste niet betrokken bij het personeelsbeleid van het CDV. Het personeel wordt geselecteerd op basis van de noden van het CDO. De CDO's maken ook hun nascholingsaanbod kenbaar aan de vormingswerkers. Bij de evaluatiegesprekken kan de coördinator van het CDO participeren.

Een organisatie heeft geen uitgeschreven visie op het personeelsbeleid, maar voert een VTO-beleid. Zij biedt uitwisselings- en vormingsprogramma's (vier vormingsdagen) aan die afwisselend werksoortelijk of func-

tiegericht zijn. Er is bovendien een VTO-verantwoordelijke aangesteld en er wordt een jaarthema bepaald. Bij de aanwerving houdt men rekening met de mate van ervaring met vorming in een meer gestructureerde omgeving. Voor nieuwe medewerkers is er een introductiedag waarop zij een onthaalmap ontvangen. Elk nieuw personeelslid krijgt ook een mentor. Starters kunnen in diverse projecten inlopen. Er is opvang in de peergroep voorzien. Er zijn uitgeschreven functieprofielen voor de medewerkers waarin flexibiliteit centraal staat. De centra voeren (jaarlijks) functionerings- en evaluatiegesprekken (na de proefperiode en indien nodig of op vraag). In één regionale werking worden de besproken punten omgezet in SMART-doelen. Op het einde van de overeenkomst wordt er een 'einde overeenkomst-gesprek' gehouden. Men denkt er ook aan om in de toekomst een '360°-evaluatie' te houden. Daarbovenop krijgt elke medewerker om de twee jaar een opleidingsbudget van 250 euro. De medewerkers kunnen educatief verlof aanvragen voor langlopende opleidingen. In een andere regionale werking is eveneens een budget voorzien voor professionalisering.

Een centrum voert een personeelsbeleid dat is opgebouwd rond functies en competenties, functiebeschrijvingen (aanwerving, evaluatie) en competentieprofielen. Men werkt er met een leerfiche waarin de werk- en leerdoelstellingen worden opgenomen en opgevolgd. Men streeft naar continuïteit in de tewerkstelling. Het centrum richt bijscholingen in en reikt initiatieven aan. Bijscholing wordt aangemoedigd. Een aantal vormingswerkers heeft onderwijskundige expertise verworven.

In een centrum zijn bijna alle medewerkers in het bezit van een pedagogisch diploma. Opvallend is dat bij de aanwerving en de aanvangsbegeleiding ook de jongeren zelf worden betrokken.

In weer een ander centrum verloopt de aanwerving informeel en via de VDAB-website. Zij werken expliciet met coaches in de aanvangsbegeleiding. De professionalisering draait er momenteel op een laag pitje.

In nog een ander centrum gebeurt de professionalisering ad hoc. Elk personeelslid krijgt een basisopleiding over omgaan met agressie, sociale vaardigheden en omgaan met sociaal kwetsbare jongeren.

Arbeidsklimaat

Er is een los en aangenaam arbeidsklimaat met grote solidariteit onder de personeelsleden. Openheid, vertrouwen, communicatie, samenwerking en een goede sfeer staan centraal. Er is aandacht voor de werkomstandigheden en een aantal activiteiten werkt groepsversterkend.

Binnen de samenwerkingsverbanden met een CDO is er soms een groot verloop van vormingswerkers. In het algemeen ervaren de vormingswerkers een verschil in cultuur tussen onderwijs en vormingswerk maar er is een goede samenwerking met de CDO's, zowel op het niveau van het beleid als op het niveau van de kernprocessen. De wederzijdse betrokkenheid is ook groot. In één samenwerking is er een verschil tussen de personeelsleden van het CDV en het CDO: het CDV verwacht er meer dynamiek van het CDO-personeel. In een ander centrum is de samenwerking met één van de CDO's dermate dat de vormingswerkers ook andere taken uitvoeren zoals toezicht en vervangingen. De vormingswerkers werken in de CDO's meestal in dezelfde materiële omstandigheden als de leraren.

Binnen één organisatie klaagt men over de beperkte financiële middelen. Dit leidt in één regionale werking tot het zoeken van creatieve oplossingen wat op zich groepsversterkend werkt en het solidariteitsprincipe aanmoedigt. In een centrum van een andere regionale werking is de infrastructuur ondermaats en niet onderhouden. De band met de jongeren is minder goed en van een prettig arbeidsklimaat is nauwelijks sprake.

In een andere organisatie streeft men op termijn naar één computer per personeelslid. Iedereen heeft een eigen e-mailadres binnen de organisatie. De controlearts brengt jaarlijks een bezoek. De medewerkers krijgen gratis een medisch onderzoek en een griepvaccin.

In één centrum wijst men op de negatieve gevolgen van overdreven empowerment.

Logistiek beleid

Veiligheid en welzijn

Tijdens het onderzoek werkten we enkel met een checklist van interne documenten en documenten te gebruiken door externen uit de Veiligheidsindex. Vermits in de samenwerkingsverbanden de vorming integraal door gaat in de CDO's maakt dit aspect hier geen deel uit van ons onderzoek. Ook in de lesplaatsen in de IBJ's valt men onder het beleid van de betreffende hulpverleningsinstelling.

Alle organisatoren zijn aangesloten bij een EDPBW. Niet alle centra hebben een interne dienst. In alle centra is een (interne) preventieadviseur actief. Enkele centra zijn dit schooljaar gestart met het aanbrengen van de nodige pictogrammen, evacuatieplannen enzovoort. De controle van de brandblusapparaten, verwarmingsinstallatie, brandveiligheid en laagspanning is al dan niet gebeurd. De asbestinventaris ontbreekt (één uitzondering). Er zijn geen risicoanalyses opgemaakt en er is geen globaal preventieplan. In sommige centra vormen

de verwarming en de isolatie een probleem. Het aspect VGHM komt desgevallend (uitgebreid) aan bod in het centrumwerkplan.

Soms heeft men een veiligheidsadviseur per provincie met regionale verschillen in de aanpak. Het VGHM-beleid staat nog in zijn kinderschoenen. Niettemin werd om veiligheidsredenen het afgelopen werkjaar een houtatelier gesloten. Het CPBW en de preventieadviseur staan in voor de opvolging en de beleidsuitvoering op het gebied van werkomstandigheden en veiligheid. Vorig werkjaar heeft men vanuit het CPBW in één centrum een werkdrukenquête afgenomen. In één van de regionale werkingen is er geen informatiedoorstroom tussen de CDV's en de organisatie. In het ene centrum werkt men samen met een externe dienst en houdt men regelmatig brand- en evacuatieoefeningen tijdens de vormingsmomenten, in het andere is er nog heel wat werk te verrichten op het gebied van welzijnsbeleid. In een andere regionale werking is de veiligheid van de lokalen rudimentair. Het didactisch materiaal in het lokaal voor houtbewerking is onvoldoende veilig.

In één centrum is een vertrouwenspersoon voor grensoverschrijdend gedrag aangesteld. Het centrum kan de meeste documenten uit de index voorleggen. Ook een ander centrum heeft een vertrouwenspersoon voor grensoverschrijdend gedrag aangeduid, maar in dat centrum is nog geen systematische zorg voor veiligheid aanwezig.

Een andere organisatie beschikt over een dynamisch risicobeheersingsysteem. De centra zijn aangesloten bij een EDPBW. Er zijn veiligheidsvoorschriften opgesteld voor het personeel en de jongeren. De centra beschikken over EHBO-koffers. Nieuwe personeelsleden moeten binnen het jaar een EHBO-opleiding volgen. Er is een jaaractieplan en een inventaris van de chemische producten, maar de evacuatie-richtlijnen en veiligheidsinstructiekaarten ontbreken nog. In één vestiging kan de woonbaarheid van de lokalen beter. De asbestinventaris meldt een mogelijk risico voor de oude schoolborden.

Bij nog een andere organisatie is het veiligheidsbeleid pas dit schooljaar op gang gekomen. Zij werkt hiervoor samen met een EDPBW dat een uitgebreid verslag met verbeterpunten heeft opgemaakt. Er is een verantwoordelijke aangesteld voor de gebouwen en de infrastructuur. Er is een EHBO-lokaal en enkele personeelsleden hebben een opleiding gevolgd. Er zijn evacuatie-richtlijnen en -oefeningen.

Een andere organisatie plant een jaarlijkse controle door de bedrijfsarts. De veiligheid voldoet.

In een laatste centrum kan men een aantal verplichte verslagen voorleggen. Er is een beleidsplan rond pesten, ongewenst seksueel gedrag en geweld. Er zijn nog een aantal tekorten op het gebied van veiligheid: problemen met trapleuningen, hygiëne, evacuatiewegen en HACCP-normen.

Financieel beleid

Naast de subsidiëring van het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming gaan de centra actief op zoek naar alternatieve financieringsbronnen, binnen en buiten de structuren waarin ze eventueel zijn ingebed. De besturen kunnen de middelen vrij doorschuiven bij de onderliggende organisaties, waaronder ook middelen die ze verwerven via derden (WEP+-contracten, ESF, sociale maribel, stad, provincie of privépartners). De precieze financieringsmechanismen brachten we in dit onderzoek niet in kaart. Gelet op de eigenheid van de sector kan het nuttig zijn om de verschillende bronnen hoofdelijk in kaart te brengen. De centra vragen geen financiële bijdrage aan de jongeren (op drie uitzonderingen na: in één geval betaalt men 75 euro per semester, in de twee andere gevallen is dat 100 euro per jaar). Het is belangrijk om te vermelden dat deze jongeren sinds het schooljaar 2008-2009 onder bepaalde voorwaarden in aanmerking komen voor een studietoelage.

Alle besturen werken met een dubbele (analytische) boekhouding, sommige hebben een begroting opge maakt. De administratieve verwerking van de financiële gegevens gebeurt door een interne medewerker. De eindcontrole gebeurt door een externe boekhouder, eventueel een bedrijfsrevisor.

Ondanks het tekort waarmee de CDV's elk jaar werken, slagen de besturen erin om een financiële reserve aan te leggen. Hierdoor bouwen zij een gezond financieel werkkader uit. De jaarrekening wordt jaarlijks aan de respectieve algemene vergaderingen ter goedkeuring voorgelegd.

Het Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming hanteert specifieke coëfficiënten voor de samenwerkingsverbanden en de autonome centra. Het ministerie houdt hierbij rekening met de door de centra opgegeven vormingsprogramma's en maakt de gelden over aan de respectieve besturen door middel van een voorschot en een saldo. Een gesloten enveloppesysteem verdeelt de gegenereerde middelen over de verschillende CDV's. Dit kan grote verschuivingen met zich meebrengen bij het toekennen van de subsidies. Een grote toename van het aantal jongeren bij een partner, kan in het eigen centrum immers een daling van de subsidies betekenen zonder dat het aantal jongeren daalt. De sector heeft door deze manier van subsidiëren de reflex om intern afspraken te maken over het aantal jongeren dat zich per centrum kan inschrijven. Een groei van het aantal jongeren in de sector geeft immers geen recht op bijkomende omkadering, wat op zich dan weer de planlast van de vormingswerkers verhoogt. Een sterke groei van één of meerdere centra zou anderzijds

dan weer de ‘natuurlijk’ verkregen balans tussen de centra ernstig verstoren. Alle partners respecteren dit evenwicht binnen de sector.

Ook binnen de samenwerkingsverbanden met de CDO's worden afspraken gemaakt. In één geval werd vermeld dat het CDV per leerling een bepaalde som van de subsidies krijgt die de CDO's verwerven, op basis van een vrij complexe formule. De CDV's maken met de CDO's jaarlijks onderlinge afspraken over de contingenten jongeren die hen worden toegewezen. In twee CDV's geldt de afspraak dat het om één derde van de leerlingenpopulatie van het CDO gaat. Deze norm haalt het op eventuele screenings op (schoolse) vaardigheden en attitudes.

Een tweede anomalie zit in de teldatum van 1 februari (van het vorige schooljaar). Zowat alle centra merken een opvallende instroom na de teldatum. Bij de centra die samenwerken met een IBJ is er een permanente instroom gekoppeld aan een (zeer) korte verblijfsduur. De teldatum is met andere woorden absoluut niet representatief. De centra kiezen dan ook een andere wijze van financiering. Hierbij verwijst men soms naar de vroegere manier van werken waarbij vooraf het aantal gesubsidieerde ambten en een bedrag voor de werkingsmiddelen werd vastgelegd.

80 tot 90% van de toegewezen middelen kan naar de uitbetaling van lonen gaan. De verplaatsingskosten en overheadkosten kunnen desgevallend de volgende grote kost zijn. Een substantieel deel van het budget kan naar andere kosten gaan zoals huur, verwarming en onderhoud van de gebouwen. In één enkel geval ook naar de afbetaling van de lening. Hierdoor kunnen er onvoldoende middelen zijn voor infrastructuur, didactisch materiaal of uitrusting.

Het resterende gedeelte van de werkingsmiddelen gaat naar de inhoudelijke werking. Dit vraagt in sommige gevallen de nodige inventiviteit voor het gebruik van de beschikbare middelen. Er bestaat qua infrastructuur en uitrusting een groot verschil tussen de centra onderling.

Zowel wat betreft infrastructuur als materiële middelen doet er zich een anomalie voor. Enerzijds heeft deze bijzondere doelgroep nood aan aangepaste leermethoden, een geschikte setting, specifieke begeleiding en een geïndividualiseerde aanpak. Anderzijds stellen we vast dat het materiële en het pedagogische comfort (zoals leermiddelen, didactisch materiaal, uitrusting en netheid van de gebouwen) soms bijzonder armzalig is.

Infrastructuur

De sector heeft een zeer gevarieerde huisvesting. De activiteiten vinden plaats in de infrastructuur van een CDO of een IBJ. Bij een IBJ lopen de lokale voorzieningen qua infrastructuur sterk uiteen: van een naargeestige, geïsoleerde omgeving, een rijhuis of een kelderverdieping tot een aangename groene omgeving en een excellente huisvesting.

De andere CDV's beschikken over een zeer breed netwerk van locaties in tal van gemeentes en bij verschillende organisaties voor de inrichting van hun opleidingen. Het is uitzonderlijk dat de vormingsactiviteiten doorgaan in moderne gebouwen. Twee centra kunnen over een infrastructuur beschikken die uiteenlopende activiteiten toelaat. Eén centrum zit in een containergebouw en kan desgevallend een beroep doen op de infrastructuur van een CVO voor zijn keukenproject. Eén centrum heeft zijn gebouwen in erfpacht tot 2022. Twee centra bevinden zich in een infrastructuur die eigendom is van de organiserende vzw.

De centra zijn met het openbaar vervoer vlot tot redelijk vlot bereikbaar. In de onmiddellijke omgeving bevinden zich over het algemeen diverse opleidingsverstreckers en toeleiders, waaronder CDO's. De eigen vestigingsplaatsen kunnen dan weer op ettelijke kilometers van elkaar verwijderd zijn.

Materiële middelen

Een aantal centra beschikt over degelijk uitgeruste lokalen voor de BGV (vooral hout, metaal, koken of een (brom)fietsatelier) of een degelijk uitgerust computerlokaal. Bij andere centra is dit beperkt tot het minimum. Vaak werkt men met weinig middelen en in slechte omstandigheden. Centra beschikken soms over één of twee lokalen om hun vorming in te richten. De lokalen kunnen zowel ordelijk zijn als eerder rommelig. Eén centrum beschikt over een uitgebreide bibliotheek en plant ook een materialenbank. In één centrum zijn het didactisch materiaal en de uitrusting met uitzondering van de keukens minimaal. Voor de PMV zijn de voorzieningen er minimaal, waaronder een gebrek aan ICT-middelen. In een ander geval beschikt het centrum over busjes voor het vervoer, is er wel voldoende audiovisueel, sport- en creatief materiaal, een voetbalveld, een computernetwerk, enzovoort. Het aantal computers voldoet dan weer niet en het atelier voor houtbewerking is veeleer klein. Er is een logistieke medewerker die instaat voor het onderhoud en de aanvulling van levensmiddelen. In één centrum is er geen afzonderlijk atelier. PMV en BGV worden in één lokaal onderwezen. In

een ander centrum worden de lokalen tweewekelijks gepoetst. De verwarming werkt gedeeltelijk, sommige ramen zijn stuk en kunnen niet gesloten worden. Ook hier worden PMV en BGV in één lokaal onderwezen. Anderzijds is hier dan weer veel (buiten)ruimte en een sportzaal. De didactische hulpmiddelen voor een kwaliteitsvolle technische vorming zijn er ontoereikend.

Opleidingsaanbod

Centrum en samenleving

In het algemeen kunnen we stellen dat er zich de laatste tien jaar een aantal ingrijpende verschuivingen hebben voorgedaan. De centra wijzigden regelmatig van naam en vestigingen, vroegen een erkenning aan, stoppen hun werking of reorganiseerden binnen de grote structuren. De doelgroep is sinds eind jaren '90, begin 2000 in de meeste gevallen sterk gewijzigd.

Binnen de groep van kwetsbare jongeren valt de grote diversiteit op. Zo kan het gaan om allochtone jongeren met grote taalachterstand, jongeren met beperkte leermogelijkheden (onder meer uit het buitengewoon onderwijs), jongeren met psychische (vooral ASS) en karakteriële stoornissen of adaptatie- en attitudeproblemen, schoolmoeheid, motivatiegebrek, jongeren met een gerechtelijk verleden, jongeren met een laag zelfbeeld, faalangst, gedragsproblemen of problematische opvoedingssituaties.

Specifiek voor de jongeren van categorie 1bis (subsidiëringscategorie) gaat het over moeilijk te begeleiden +12 jarigen (pubers en adolescenten). Kenmerkend zijn onder meer de delinquente ontwikkeling, de vaak gedwongen hulpverlening, de negatieve spiraal van afwijzing en het bijzonder lage zelfbeeld. De rechter kan deze jongeren onder bepaalde omstandigheden verplichten om in de voorziening te verblijven, zelfs zonder voorafgaande procedure. Ze worden beter omkaderd omdat ze het moeilijkst op te vangen zijn. In 2000 heeft de toenmalige regering beslist om de residentiële capaciteit uit te breiden om aan de vraag van de jeugdrechters tegemoet te komen. Een oproep tot de privé-voorzieningen om bijkomende capaciteit voor de opvang van de jongeren van categorie 1-bis uit te bouwen, viel in dovemansoren. Vooral op de as Antwerpen-Mechelen-Brussel bestonden enorme opvangtekorten zonder dat privé-initiatieven de nood wilden lenigen. De regering en de sector zelf stelden ook vast dat de opvang van deze jongens en meisjes te wensen overliet. Er was te weinig aandacht voor netwerkvorming. Te veel jongeren werden na een verblijf van drie of zes maanden in Mol zonder nabegleiding naar huis gestuurd, waar ze alleen maar konden terugvallen op de peergroep waarin ze vroeger actief waren. Een ander voorbeeld zijn geplaatste jongeren die lijden onder een ernstig verstoorde ouder-kindrelatie, maar na hun plaatsing terug in die problematische omgeving terecht komen.

In al deze gevallen gaat het om multi-problem jongeren. Dit betekent, gelet op de beperkte aantallen, dat er sprake kan zijn van een complexe instroomproblematiek en zorgt tevens voor een brede (verbreding van de) doelgroep in de centra. Op zich is dit ook een gevolg van de geëigende methodiek: invullen van de leemtes die binnen het reguliere onderwijsaanbod niet kunnen worden ingevuld en waarbij men vertrekt vanuit de leefwereld van de individuele jongere. Uitzonderlijk bakent een centrum zijn doelgroep nauw af. Eén centrum bedient bewust de Romazigeuners. Een ander centrum richt zich tot jongeren met een gebrekkige kennis van het Nederlands zoals (niet begeleide) asielzoekers, politieke vluchtelingen en migranten in het kader van gezinshereniging.

De centra zijn meestal ingebed in brede netwerken: andere centra en opleidingsverstrekkers (zoals OKAN-scholen, CDO, VDAB of aanbieders van voortrajecten), organisaties in de sociale sector, toeliders, culturele en gerechtelijke diensten, hulpverleningsorganisaties, enzovoort. De centra die samenwerken met een IBJ werken samen met specifieke partners zoals CIB, CBJ, Begeleidingstehuizen of buso-scholen.

Alle autonome centra hebben een samenwerkingsakkoord met één (of twee) CLB('s) dat is vertaald in een beleidscontract of een afsprakennota. In het geval van een samenwerking met een IBJ verloopt de samenwerking met het CLB over het algemeen niet intens: twee centra hebben geen formeel samenwerkingscontract. Gelet op de specificiteit is dit mede te verklaren door het feit dat de doorverwijzing meestal niet door het CLB gebeurt maar rechtstreeks door de hulpverleningsinstellingen. In twee gevallen doet het CLB enkel op vraag van het centrum of de instelling een testing of een oriëntatie. In één centrum zijn de schooldossiers mager gestoffeerd, het doorspelen van gegevens (IQ- en beroepskeuzetesten) verloopt er traag. De samenwerking tussen de centra en deze instellingen verloopt (bijna altijd) vlot via permanent overleg, zeker tussen de vormingswerkers en de opvoeders (opvang- en begeleidingstehuis).

Centrum en overheid

Het is niet echt meer relevant dat de centra op basis van een destijds toegekend AGODI-nummer (dit is een administratief groepsnummer voor de programma's) een aantal lestijden wordt toegekend, iets wat onder meer belangrijk is voor de toekenning van de financiële middelen. Het programmanummer werd toegekend

op basis van een destijds door het centrum ingediend programma met leerinhouden en doelstellingen. Bovendien zien we dat eenzelfde aantal lestijden (overeenkomstig het programma) niet altijd resulteert in eenzelfde aantal lessen per week. We kunnen eveneens vaststellen dat er tussen de verschillende centra een brede vork wordt gehanteerd van 500 tot 750 uren (+ 50%). Op basis van het onderzoek zijn er geen objectieve redenen om deze wijze van toekenning te handhaven.

Enkele centra hebben het AGODI-nummer niet opgegeven. Eén centrum zegt dat er geen beroepsopleiding wordt gegeven en dat er dus geen AGODI-nummer is.

In de centra die samenwerken met een IBJ wordt er omwille van de inbedding in de instellingen tegenover de jongeren meestal een voltijds engagement gerealiseerd.

De centra organiseren het aanbod PMV gespreid over twee dagdelen. Aanvullend organiseren ze een aanbod AGV eveneens gespreid over vier, zes en zeven uren of twee dagdelen. Voor het aanbod PMV vertrekken twee centra vanuit de eindtermen PAV bso tweede graad. In een ander centrum is er een breed aanbod met reken- en taalvaardigheid, sociale en computervaardigheden en maatschappelijke vorming.

De AGV is vooral gericht op het aanleren van basistechnieken, arbeidsattitudes, veiligheid en is bedoeld als smaakmaker voor de jongeren. Het bestaat uit bediening en keukenhulp, koken, voeding, schilderen en decoratie, houtbewerking, handvaardigheden, lichaamsverzorging.

Naast deze verplichte vorming organiseren de centra zelf of in samenwerking met de koepelorganisatie of anderen (bv. LJW) een aanvullend aanbod.

In één centrum is er op twee vestigingsplaatsen geen aanvullend aanbod. In de derde vestiging is er een uitgewerkt trajectplan op het niveau van de jongere:

- met een component werk = WEP, bv. renovatieproject in Eeklo (is uitzondering)
- zonder een component werk = aanvullend vrijetijdsaanbod
- met de mogelijkheid van voortrajecten (zoals jobclub, atelierwerking of individuele gesprekken)

In één centrum is er enkel in de vakantie een zinvol aanbod vrijetijdsbesteding, in een ander is er een aanvullend aanbod maar dit staat op de helling omwille van de vrijblijvendheid (vrijwilligerswerk door het LJW). Op een andere vestigingsplaats wordt dit georganiseerd door de overkoepelende organisatie zelf.

In een ander centrum wordt elke namiddag een ervaringsgericht aanbod georganiseerd met groepswork, actieve, creatieve en culturele vorming, dat aansluit op de themaweken tijdens de verplichte vorming. Voortrajecten en brugprojecten en reguliere tewerkstelling zijn geen prioriteit omdat arbeid geen prioriteit is.

Voor het onderzoek vroegen we naar de cijfers (aantal voortrajecten, brugprojecten, werk, thuiswerk en andere) van 1 oktober 2006, 1 februari 2007 en 1 oktober 2007. De centra die samenwerken met een IBJ konden hiervoor geen cijfermateriaal opgeven. Dit is ondermeer te verklaren door de schommelende in- en uitstroom en de relatief korte verblijfsduur in de centra.

De aanwezigheid wordt systematisch geregistreerd maar biedt weinig meerwaarde. Er zijn immers weinig (problematische) afwezigheden.

In één centrum wordt het centrumreglement met elke jongere gecommuniceerd en afgetekend voor ontvangst. Ook de doorverwijzer wordt hiervan op de hoogte gesteld.

De andere autonome centra organiseren een aanbod PMV en BGV gespreid over vier dagdelen. Eén centrum organiseert zijn aanbod op een klassieke, schoolse voltijdse wijze (vakken) gespreid over vijf dagen (32 uren) en volgt hiermee het destijds goedgekeurde programma.

De centra organiseren (of streven naar) een voltijds engagement door middel van vooral voortrajecten (zelf of door derden, dikwijls binnen de eigen overkoepelende organisatie). Ook brugprojecten kunnen (door derden) en eventueel verschillende vormen van werkervaring, afhankelijk van de rijpheid van de jongere: (snuffel- of opleidings-) stages, IBO of startbanen om uiteindelijk te eindigen in het voltijdse of deeltijdse arbeidscircuit. Afhankelijk van de grootte van de centra zijn hiervoor structurele trajecten uitgetekend of wordt er een gepaste invulling gezocht op maat van de individuele jongere.

Op 1 oktober 2006 zaten op een totaal van 116 jongeren 47 jongeren (40%) in een voortraject, vijf jongeren (4%) in een brugproject, vier jongeren (4%) waren tewerkgesteld in het reguliere arbeidscircuit (voltijds of deeltijds) en één jongere (0,8%) als thuiswerker. Het overgrote deel van de jongeren, 59 (50%), hoort thuis in de categorie andere.

Op 1 februari 2007 zaten op een totaal van 205 jongeren 57 jongeren (27,8%) in een voortraject, 24 jongeren (11,7%) in een brugproject, 11 jongeren (5,4%) waren tewerkgesteld in het reguliere arbeidscircuit (voltijds of deeltijds) en vier jongeren (2%) als thuiswerker. Het overgrote deel van de jongeren, 109 (53,2%), hoort thuis in de categorie andere.

Op 1 oktober 2007 zaten op een totaal van 135 jongeren 60 jongeren (44,4%) in een voortraject, tien jongeren

(7,4%) in een brugproject, zeven jongeren (5,2%) waren tewerkgesteld in het reguliere arbeidscircuit (voltijds of deeltijds) en o thuiswerkers. Een groot deel van de jongeren, 58 (43%), hoort thuis in de categorie andere. Op basis van dit onderzoek en gelet op de omvang is het evident dat de categorie 'andere' een verdere uitdieping vraagt.

Het centrumreglement wordt met de jongeren gecommuniceerd en ook de ouders en desgevallend de doorverwijzers worden hiervan op de hoogte gebracht. De aanwezigheden tijdens de vorming worden nauwgezet geregistreerd (tot tweemaal per dag), systematisch doorgestuurd naar de bevoegde administratie en gekoppeld aan een actie: de jongeren worden meestal onmiddellijk telefonisch gecontacteerd en soms thuis bezocht. Bij problematische afwezigheid wordt het CLB op de hoogte gebracht. Regionaal is er sprake van een spijbelactieplan. De afwezigheid op andere momenten (bv. tewerkstelling, voortraject) wordt desgevallend eveneens structureel opgevolgd.

Op basis van de registratiefiches van vorig schooljaar (7246 registraties) kunnen we zien dat voor diezelfde jongeren van de andere autonome centra 19% van de afwezigheden gewettigd zijn door een doktersattest, 3,7% beschikte over een ziektebriefje van de ouders, 12,8% kwam te laat, 11% was afwezig om persoonlijke redenen en 5,4% had te maken met een tuchtmaatregel.

32,7% van de jongeren stond onder een of andere begeleiding (alle vormen van opvang en begeleiding van jongeren die wegens pedagogische, juridische, sociale of persoonlijke redenen tijdelijk de lessen niet kunnen bijwonen, bv. time-out of zorgboerderij) en 15,3% was afwezig om uiteenlopende redenen. Uit het onderzoek is niet duidelijk geworden wat deze twee categorieën voor de centra en de jongeren precies (praktisch en inhoudelijk) inhouden. Omdat het hier over 48% van de registraties gaat, is dit een onderwerp dat in de toekomst bijzondere aandacht vraagt, in het bijzonder het begrip 'begeleiding' dat niet altijd transparant wordt ingevuld.

Voor de eerste maanden van het huidige schooljaar (1428 registraties) geven de eerste indicaties aan dat de cijfers min of meer dezelfde richting uitgaan. Het aandeel jongeren in de begeleiding ligt merkbaar hoger: 49%.

De onderwijstijd wordt, waar we dit konden nagaan, efficiënt besteed.

Gerichtheid op de jongeren

Werving en begeleiding

De centra werken aan hun naam bekendheid door middel van infomappen, een website, mondelinge reclame, netwerking, overleg met CDO, enzovoort.

Binnen de samenwerkingsverbanden van een CDV met een CDO is er in het algemeen een nauwe samenwerking tussen het CDV en het CDO: leerlingenbegeleiding van de school, CLB, leerlingenbesprekingen tussentijds en na de examens, oudercontacten. Bij de aanvang van het traject worden de jongeren gescreend op basis van schoolse en meer vormingsgerichte oefeningen. De vormingswerkers passen het spijbel- en tuchtbeleid van het CDO toe. Intake en trajectbegeleiding in de samenwerkingsverbanden kwamen in ons onderzoek slechts in beperkte mate aan bod.

In de autonome centra die samenwerken met een IBJ besteden beide partners in het algemeen bijzonder veel aandacht aan intake en trajectbegeleiding. In één centrum hanteert men een digitaal trajectbegeleidingsstelsel waartoe zowel vormingswerkers als opvoeders gebruiksrecht hebben. Hierdoor ontstaat er een synergie tussen de twee organisaties wat structuur en inhoud van de elektronische documenten betreft. De trajectbegeleiding verloopt in vier fases:

- de intakefase: binnen de week na opname door de coördinator CDV en de individuele begeleider van de leefgroep
- de trajectfase en casusbespreking: na enkele weken
- het oriënteringsgesprek: coördinator CDV, met individuele begeleider en jongere, hetgeen tot (her)oriëntering leidt
- het afrondingsgesprek: laatste gesprek voor einde verblijf

De opvolging gebeurt door de opvoeder, de vormingswerker en de individuele begeleider met een dagelijkse briefing van de leefgroep en de jongere. De verzamelde gegevens worden bijgehouden in een individueel logboek. Daarnaast is er ook nog het kritische incidentenraster of logboek voor incidenten (KIRS). Het CDV houdt wekelijks cliëntbesprekingen. In een ander centrum gebeurt de intake via een telefonische aanmelding,

gevolgd door een gesprek (met ouders, doorverwijzers). Van elke jongere wordt een individueel logboek bijgehouden met elementen van observatie, begeleiding, opvolging en evaluatie. In het geval van schoolloze, leerplichtige jongeren brengt het CLB de jongere aan en doet het opleidingsvoorstellen na een heroriënteringsvoorstel van het CDV. Het CLB is dan de informatieschakel tussen school en CDV. Het CLB is soms aanwezig bij evaluatiemomenten van de jongeren. In twee centra gebeuren de intake en de trajectbegeleiding volledig door de verzorgingsinstelling. De intake en eventueel de instaptoets of niveaubepalingstoets leiden echter niet tot een concrete vormingsactie. Tussen vormingswerkers en opvoeders is er permanente feedback met mondelinge debriefing. Omwille van privacyredenen legt de instelling niet het volledige dossier ter consultatie voor aan de vormingswerkers. In de toekomst wil het centrum het competentiemodel van Jong Invest (evaluatie van attitudes) invoeren.

In andere centra gebeurt de toeleiding van de jongeren door de CLB's maar ook vraaggestuurd vanuit de centra naar de CLB, sociale diensten, de jeugdrechtbank of OKAN-scholen. Intake, trajectbepaling en (her)oriëntering en einde van de begeleiding zijn in de centra toegewezen aan bepaalde functies. Indien nodig adviseert ook het CLB bij de intake, soms participeert het CLB aan de trajectondersteuning. De centra besteden veel aandacht aan het intakegesprek met de jongere, de ouders, de begeleider en aan de trajectbegeleiding. Zo kan er ook een huisbezoek plaatsvinden om een zicht op de thuissituatie te krijgen.

De vormingsprogramma's worden uitgetekend in samenspraak met de jongere en vertrekken vanuit zijn leefwereld en verwachtingen of doelen. De begeleiding kan tevens focussen op het herwinnen van het zelfvertrouwen en het ombuigen van het negatieve zelfbeeld. In één centrum is dit prioritair. Dat centrum brengt de startcompetenties van de jongere dan ook niet in kaart. Sommige centra organiseren dan weer een instaptoets of niveaubepalingstoets. De bedoeling daarvan is om het niveau van de jongere in te schatten en zijn traject hier op af te stemmen. Het kan gaan om het aanbrengen van nog niet verworven vaardigheden of kennis, maar ook om een indeling in niveaugroepen. De centra stellen de toetsen zelf op. Meestal zijn die een samenraapsel van oefeningen rond taal en wiskunde. Uitzonderlijk werd een meer overwogen test opgesteld en uitgetekend met een steekproef. Welke de criteria van een test zijn om het traject van jongeren aan te passen of jongeren in te delen in groepen is vaag. Het gaat eerder om hoge of lage scores en een inschatting daarvan. Het is niet altijd duidelijk of de resultaten van deze toetsen voldoende valide zijn en het is ook niet altijd duidelijk of er met de resultaten iets wordt gedaan. Een ander centrum gebruikt de TASAN-toets voor de niveaubepaling Nederlands. Dit is echter geen diagnostische toets.

In het vormingstraject is meestal een inleefperiode voorzien waarin de jongere tijd krijgt om opnieuw tot zichzelf te komen. Wanneer het individuele vormingsprogramma is uitgetekend, maken sommige centra een contract op met de jongere. Er is permanente bijsturing van de trajecten op vraag van de jongere, op basis van overleg of op advies van de vormingswerkers. Tijdens de trajectbegeleiding kunnen centra de netwerken van de jongeren betrekken bij de hulpverlening. Bij problematische afwezigheid worden desgevallend de CLB's ingeschakeld. In de centra zelf voorkomen preventieve acties deze problematiek.

Aan de nazorg (bv. vervolgopleiding, tewerkstelling) wordt meestal minder aandacht besteed. In twee centra blijven jongeren na hun 18 bij problemen een beroep doen op de expertise van het centrum. Een van de centra organiseert terugkomdagen.

Pedagogisch-didactisch handelen

Doelstellingen

De vorming beantwoordt niet altijd aan de verschillende opleidingsniveaus van de jongeren aso, (d)bsso, tso, buso wanneer die in een gemengde groep terechtkomen. Tegelijkertijd richten de meeste centra zich tot een bepaalde doelgroep en is er een algemene trend in het streven naar zelfredzaamheid, sociale vaardigheden, (arbeids-)attitudes en -houding, vaardigheden (meestal gebonden aan ateliers), stimuleren van taal- en rekenvaardigheden en oriënteren naar school, leertijd, deeltijds onderwijs of arbeidsmarkt. Om deze doelstellingen te kunnen realiseren, stellen de centra de begeleidershouding centraal waarbij men bewust niet vertrekt vanuit het school- of een ander dossier. In één centrum werken de opvoeders nadrukkelijk met het biechtstoelmodel: dit is het uiten van warmte, gevoelens en problemen. Bij de centra die samenwerken met een IBJ staat het vormingstraject dan weer ten dienste van het hulpverleningstraject.

Veel centra focussen op zelfredzaamheid door jongeren een aantal basisvaardigheden mee te geven zoals de weg vinden naar een arbeidsbureau, op tijd komen of zorgen voor het eigen onderhoud. Daarnaast willen ze de jongeren een aantal sociale vaardigheden meegeven zoals omgaan met orde en tucht (opmerkingen, sancties) en werken in groep, vaardigheden die de centra noodzakelijk vinden om aan werk te geraken en werk te behouden. Op deze wijze wordt ook aan arbeidsattitudes gewerkt.

Naast de attitudes worden ook een aantal vaardigheden meegegeven waardoor ze voor zichzelf kunnen zorgen (koken) en kunnen werken (lezen, schrijven, andere arbeidscompetenties). Centra doen ook hun best om jongeren zoveel mogelijk naar deeltijds onderwijs en andere vormen van onderwijs door te verwijzen indien zij niet op hun plaats zijn in een CDV. Dit vinden de centra een moeilijke taak. Het doorstromen naar onderwijs is moeilijk en het lijkt vaak een beter initiatief om de jongere voor te bereiden op zelfredzaamheid om zonder enig diploma toch in eigen onderhoud te kunnen voorzien. Centra hebben soms te maken met jongeren die nood hebben aan een intensieve of aangepaste begeleiding. De vormingswerkers kunnen deze rol niet altijd op zich nemen. In deze gevallen moet de vorming onderdoen voor meer prioritaire taken zoals opvang en observatie.

Werkvormen

De ervaring leert dat een groep van zes jongeren ideaal is. Men probeert dan ook de groepsgrootte te beperken tot tien.

De centra hebben elk hun eigenheid en een verscheidenheid aan werkvormen. Een aantal vinden we in de meeste centra terug: werken in ateliers (bijvoorbeeld voor houtbewerking, koken en informatica), werken rond bepaalde thema's, werkvormen voor het trainen van attitudes, werken door ervarings(gericht)leren, leren aan de hand van extramurale activiteiten (zoals sport en uitstappen), klassikaal onderwijs en niveaugroepen (klassikaal onderwijs).

Soms werken de vormingswerkers zo schools mogelijk omwille van maximale kansen op re-integratie. Een aantal centra werkt met ateliers. Per atelier is een onderwerp voorzien, bijvoorbeeld hout, metaal, motoren of koken. Er zijn zowel intra- als interindividuele verschillen tussen de ateliers die de verscheidene centra inrichten. Een aantal centra beroept zich op externe organisaties voor de ateliers. Het aangeleerde krijgt zo op professioneel gebied een meerwaarde (werken met professionals, meer gericht op vaardigheden en minder op attitudes). In een atelier vervaardigen de jongeren – zelfstandig of in groep – een voorwerp, ze knutselen of prepareren apparatuur. Er zijn soms opdrachten en projecten in het kader van bedrijfsactiviteiten waarbij reële voorwerpen worden vervaardigd voor gebruik. Werken in ateliers is echter meestal niet bedoeld om jongeren professionele of arbeidsgerichte vaardigheden bij te brengen, dit is veeleer een neveneffect. Wel creëert men een situatie waarin jongeren ervaringen opdoen, bijvoorbeeld in relatie tot het groepsgebeuren en zo ervaringsgericht leren. Met het werken in ateliers wil het centrum aan de vooropgestelde doelstellingen werken. Bij deze werkvorm doet men bovendien vaak aan begeleid zelfstandig werk, groepswerk, projectwerk, gedifferentieerd werk en vraaggesprekken.

Zowel binnen als buiten de ateliers werkt men ook rond thema's. Die thema's sluiten aan bij de leefwereld van de jongeren maar zijn soms weinig taakgericht of projectmatig uitgewerkt. Vaak brengen de jongeren zelf thema's aan, met meer interesse en motivatie als gevolg. Van het werken rond thema's maakt men dan soms handig gebruik om een aantal specifieke vaardigheden (zoals rekenvaardigheden) bij te brengen.

Alle voorgaande werkvormen worden ook aangewend om attitudes te trainen. Zo werkt men vanuit het ervaringsgerichte leren aan attitudes. Het werken aan attitudes is, gezien de doelgroep, voor het merendeel van de centra van prioritaair belang. Uitzonderlijk is het werken met bestaande methoden voor het trainen van attitudes. Dit zou nochtans een meerwaarde betekenen op het gebied van validiteit en betrouwbaarheid. Het trainen van attitudes vindt altijd plaats tijdens een andere werkvorm. Jongeren worden ingeleid in ateliers, themawerk, klassikaal onderwijs of andere omdat die werkvormen aantrekkelijker zouden klinken voor jongeren dan attitudetraining. Daarom wordt laagdrempelig gewerkt aan vaardigheden als houtbewerking of koken maar ligt de eigenlijke focus op de attitudes die men hierbij aanleert. Een veelgebruikt middel om attitudes te trainen is de sanctie. Afhankelijk van het centrum neemt die een andere vorm aan: schorsing, time-out, het oproepen van de ouders of voogd(en) of contracten. Sancties worden vaak pas gegeven bij langdurige of herhaaldelijke afwezigheden of bij grensoverschrijdend gedrag (zoals agressie of vandalisme). Eén centrum heeft een vijfstappenplan uitgewerkt voor zijn orde- en tuchtproblemen. In een ander centrum evolueert de aanpak sinds kort van een sanctionerend beleid naar een beloningsbeleid met meer autonomie voor de vorming en aandacht voor de motivatie van de jongeren. Deze aanpak is niet uitgeschreven. In een ander centrum hanteert men een sanctieschaal (tot kamerarrest toe). Bij het uitblijven van effect gaat de jongere naar een gesloten instelling (zoals de instellingen van Ruiselede en Everberg). Sommige centra vatten de time-out op als een soort kortdurende schorsing. Andere voorzien in een aparte ruimte om jongeren een tijdje uit de 'les' te halen. Eén centrum maakt ook gebruik van een contract tussen centrum, jongere en ouders of voogd(en) waarin zij beloven zich aan het centrumreglement te houden. In geval van niet-naleving worden verdere sancties uitgevoerd. Vaak blijft die sanctie bij een gesprek met de jongere of met de familie.

Naast de sanctie belooft men de jongeren ook voor hun attitudes. De beloning kan een activiteit zijn, een compliment, verkiezing tot leerling van de maand, enzovoort. Zo toont men dat de gewenste attitudes positieve gevolgen hebben en houdt men de jongeren gemotiveerd om op de ingeslagen weg verder te gaan.

Het trainen van attitudes gebeurt meestal zeer intuïtief. De centra geven aan de werkvormen vaak een eigen invulling. Zo kan het ervaringsgericht leren moeilijk vergeleken worden met de leercirkel zoals omschreven door David Kolb. De leerervaring beperkt zich meestal tot het opdoen van concrete ervaringen en de opgedane ervaringen observeren en erover reflecteren. Stap drie en vier van deze cirkel – de activiteiten in een theoretisch kader plaatsen en ze omzetten in nieuw gedrag in nieuwe situaties – zijn niet aan de orde. Het gaat eerder om een eigen visie op ervaringsgericht leren waarbij werken in ateliers vaak een middel is om ervaringen te creëren. De meeste centra laten de invulling en toepassing geheel aan de vormingswerkers over. Die bepalen vaak op basis van ervaring en gezond verstand wat er zal gebeuren binnen de vorming. Het komt hierop neer dat de invulling van een werkvorm sterk afhankelijk is van de vormingswerker die er voor instaat. Ook de bij te brengen leerstof wordt door de vormingswerkers zelf opgesteld: vaak worden op intuïtieve wijze opdrachten verzameld uit verschillende methoden en werkboeken. Er is dikwijls inspraak van het team bij de invulling van de werkvormen. Ook de jongeren kunnen onderwerpen aanbrengen en hun mening geven. Een aantal centra beperkt de inspraak van de jongeren, meestal omdat zij een redelijk vaststaand programma volgen.

Naast de bovenstaande werkvormen worden vaak extramurale activiteiten als een soort beloning voorzien: sportdagen, uitstapjes of zelfs een korte reis. Deze activiteiten zouden jongeren meer perspectief moeten bieden op een goede invulling van hun vrije tijd. Bovendien zouden zulke momenten de groepscohesie verhogen en andere sociale attitudes in de hand werken.

Een aantal centra geeft er de voorkeur aan om op een schoolse wijze te werken met klassen, vakken en leraren. In deze centra gaat men er eerder van uit dat een aantal schoolse vaardigheden van groot belang zijn voor de latere beroepsuitoefening of opleiding. Daarom proberen die centra jongeren klaar te stomen voor een bepaald beroep, schaven zij hun taal bij of leren ze hen computervaardigheden. Het werken in een schoolse context maakt het blijkbaar ook makkelijker om het leren te structureren. Toch blijft ook hier de ervaring en intuïtie van de vormingswerker een grote rol spelen.

Er is een duidelijke diversiteit aan methodieken zowel binnen als tussen de centra. De verschillen zijn er in de gekozen werkvormen, maar ook in de invulling van de werkvorm. Ervaringsleren, werken in groep en klassikaal onderwijs wordt telkens op een andere wijze ingevuld.

Centra steken dikwijls heel wat energie in het ontwikkelen van eigen lesmateriaal. Soms is er een uitgewerkte materialenbank en is het bij mekaar gezochte lesmateriaal met zorg (thematisch) samengesteld, is het voldoende beschikbaar en gebaseerd op leerlijnen. Het lesmateriaal kan aangepast zijn aan de noden en beperkingen van een anderstalig publiek. Soms is het lesmateriaal veeleer bescheiden, ontbreken cursussen of syllabi of refereert de samenstelling daarvan aan de eigen vooropleiding en nascholing. Dit is niet altijd een waarborg voor systematiek en doelgerichtheid.

Het pedagogisch-didactisch handelen binnen de samenwerkingsverbanden tussen een CDV en een CDO kwam in ons onderzoek slechts beperkt aan bod. We kunnen in het algemeen stellen dat de vormingswerkers de leerplannen van de school volgen en dat zij een zicht hebben op en kennis hebben van de (vakoverschrijdende) eindtermen. De CDO's informeren de vormingswerkers hierover niet altijd. In één centrum bestaat daarover onduidelijkheid tussen de ET PAV bso tweede graad, een leerplan dbso tweede graad en de interne vertaling van de ET in diverse documenten. Binnen het ASPV-aanbod zoomen de vormingswerkers sterk in op het gedeelte sociale vorming en persoonlijkheidsvorming. Zij kaderen 'les'gebeuren en evaluatie binnen de ET en leerplannen in functie van de kwalificatiegerichtheid van het aanbod. De CDO's hebben de gewoonte om rond thema's te werken. De vormingswerkers werken een programma uit dat hier meestal bij aansluit, al dan niet opgebouwd rond de ET. Soms is er grote synergie tussen leraren en vormingswerkers, soms werken beiden naast mekaar, bijvoorbeeld via vaste lessensbundeltjes in een strak stramien. Wanneer jongeren het klasgebeuren hypothekeken, wordt in een enkel geval een tussengroep opgericht waarbij in eerste instantie aan attitudes wordt gewerkt. In een ander centrum heet zo iets interne time-out.

Voorbeelden van goede praktijk

Er zijn centra die positief lijken te evolueren. Hoewel ze erg schaars zijn, duiden ze aan dat er bepaalde mogelijkheden bestaan. Die manifesteren zich onder meer in een uitgewerkt curriculum, aangewende methodieken, resultaten zoals terugstroom en doorstroom, uitgebouwde infrastructuur en materiaal en kwalificaties van het personeel.

Slechts enkele centra werken met een uitgebreid en uitgewerkt curriculum. De doelstellingen zijn dan duidelijk omschreven in concreet gedrag en weerspiegelen ofwel vooropgestelde doelstellingen of zelfs ET. De gehanteerde methodieken zijn onderbouwd en doelgericht. Tot op de werkvloer en in de klas wordt dit toegepast onder meer aan de hand van observaties of evaluatiefiches en dit met positieve resultaten tot gevolg. Een aantal centra slaagt er zelfs in jongeren terug naar school te krijgen. Uiteraard is ook het doorstromen naar de arbeidsmarkt een positieve uitkomst daarvan.

Sommige centra hebben hun infrastructuur goed uitgebouwd met voldoende lokalen en recent materiaal. Ook zijn er centra die werken met voldoende personeel dat in het bezit is van een pedagogisch bekwaamheidsbewijs.

Evaluatie

De evaluatie in de centra die samenwerken met een CDO kwam niet aan bod in dit onderzoek.

Een criteriumgerichte evaluatie en permanente opvolging en bijsturing zijn voor de specifieke doelgroep van essentieel belang. Een intuïtieve wijze van evalueren boekt geen of minder goede resultaten omdat dit leidt tot moeilijk observeerbaar gedrag. Toch gaat men uit van de ervaring en intuïtie van de vormingswerker en vertrouwt men sterk op diens observaties en herinneringen.

Kwaliteitsvol uitgeschreven doelstellingen en performante evaluaties zijn dus cruciaal. Beide voldoen niet steeds: de doelstellingen zijn soms weinig concreet, moeilijk meetbaar of niet tijdsgebonden waardoor de validiteit van de meting niet is gegarandeerd.

Om het leerproces te observeren en te begeleiden is het dus van belang dat algemene doelstellingen vertaald worden in specifieke doelstellingen en concrete gedragingen. Vooral het concretiseren is van belang om te weten wat men moet doen om een doelstelling te bereiken en om de voortgang van het leerproces te kunnen observeren. Die invulling van doelstellingen is in heel wat centra vaag of zelfs onbestaande. Als er al een omschrijving is van de doelstellingen vindt deze bijna altijd weinig of geen aansluiting bij bestaande normen of richtlijnen. Bovendien omvatten doelstellingen geen concrete referentiepunten voor de toetsing ervan.

Het opvolgen van te bereiken doelstellingen gebeurt eveneens op uiteenlopende wijze: met fiches waarop doelstellingen beschreven worden, uitzonderlijk met bestaande methodes zoals de SAM-schaal (handelingsplan), met wekelijkse projectevaluaties, met wekelijkse of dagelijkse rapportages van vormingswerkers, met een bespreking in team.

Alle centra dragen zorg voor het uitwerken van hun programma binnen het team. Na afloop van het traject maken de centra die samenwerken met een IBJ per jongere een schriftelijke evaluatie op. Alle gegevens van de jongere worden op een cliëntbespreking samengebracht. De jongere wordt hierover geïnformeerd. In één centrum wordt positief gedrag bevestigd en op negatief gedrag onmiddellijk gereageerd. Iedere jongere wordt bij de intake op de hoogte gebracht van het feit dat er een evaluatie wordt opgemaakt die de jeugdrechter of het CBJ te zien krijgt. Andere centra kijken bij de evaluatie vooral naar de (arbeids)attitudes en zelfredzaamheid, minder naar de technische competenties.

Tijdens het traject wordt de werkvorm (procesevaluatie) regelmatig geëvalueerd. Dit gebeurt in team, soms wekelijks, trimestrieel of maandelijks door de vormingswerkers, coördinatoren en andere betrokkenen. Voor het evalueren van de jongeren en hun prestaties (productevaluatie) bestaan grote verschillen tussen de centra. Dit heeft wellicht te maken met de verscheidenheid in werkvormen. Opvallend is dat er overal frequent geëvalueerd wordt. Sommige centra maken gebruik van zelfontwikkelde evaluatiemethoden voor hun aanbod. Toch wordt het aanbod naar eigen gevoel en normen geëvalueerd.

De uitzondering hierop is de normgerichte evaluatie. Dit houdt in dat er een norm bestaat waaraan de prestaties van de jongere worden afgemeten. Voor deze vorm van evaluatie, gebruiken de centra meestal een bestaande test, methode of ET (PAV bso tweede graad). Dit gebeurt in slechts één centrum. Aan het einde van de opleiding maken deze jongeren een eindwerk en stellen dit voor aan de groep.

Een andere vorm van evaluatie is de zelfevaluatie, waarbij de jongere zijn prestaties afmeet tegen vroegere prestaties en nagaat of er leerwinst is gemaakt. Deze wijze van evalueren laat de jongere toe zelf vorderingen en veranderingen te zien in het eigen functioneren en kan op die wijze motiverend werken. Veel centra streven dit na door van iedere jongere een dossier bij te houden waarin (vorderingen in) gedrag of prestaties omschreven worden. Soms blijft het bij observaties en opmerkingen van de jongere. Door over het eigen doen en kunnen na te denken, krijgt de jongere een beter zicht hoe men zaken realiseert en waarom andere fout lopen. Met het verworven inzicht stuurt men zonnodig bij. Geen enkel centrum besteedt echter aandacht aan het verder werken met deze reflecties. Bij deze vorm van evaluatie wordt soms aansluitend een groepsgesprek gehouden waarbij jongeren elkaar evalueren. Op deze wijze vergelijken ze eigen percepties met de inzichten van anderen.

Voorgaande vormen van evalueren worden vooral gebruikt om attitudes te evalueren. Centra met een meer schoolse werking evalueren jongeren vooral op grond van verrichte taken, oefeningen, examens, eindwerken en toetsen. Deze beoordeling is cijfermatig, soms in combinatie met een aantal beschrijvende observaties van het gedrag van de jongere. Nog andere spitsen zich bij de evaluaties toe op de observaties van vormingswerkers en de interpretaties van het geobserveerde. Op het einde van de dag of de week is er meestal een bespreking of worden observaties neergepend. Wellicht heeft het voornamelijk intuïtieve werken zijn weerslag op de betrouwbaarheid van de evaluaties.

Na de evaluatie worden de behaalde resultaten gerapporteerd aan de jongere en aan de ouders of voogd(en). Dit gebeurt hoofdzakelijk in de vorm van een rapport, een gesprek, een attest van (regelmatige) deelname of een attest van verworven bekwaamheden. Eén centrum maakt naast het attest van verworven bekwaamheden ook gebruik van een aantal zelf ontwikkelde attesten die de tussentijdse erkenning van verworven competenties in de verf zetten.

De meeste centra geven de jongeren elk trimester een rapport waarin hun prestaties geëvalueerd worden volgens de verkozen evaluatievorm. Aan het rapport is steeds een mondelinge bespreking verbonden, enerzijds tussen de trajectbegeleider of vormingswerker en de jongere, anderzijds wordt er een gesprek voorzien met (jongere,) ouders of voogd. Tijdens de individuele bespreking tussen jongere en begeleider of vormingswerker wordt besproken hoe de jongere werd geëvalueerd. Het is een moment om het traject van de jongere met zijn inspraak aan te passen en verschillende ervaringen bij elkaar te brengen. Dergelijke gesprekken vinden ook plaats tussen de rapporten in of meermaals per trimester. Op het einde van het jaar kunnen de jongeren een attest van volledige of regelmatige deelname verkrijgen, indien zij steeds of op regelmatige basis hebben deelgenomen. Jongeren die hun traject volledig afwerken, krijgen een attest van verworven bekwaamheden. Dit attest vermeldt welke vaardigheden, kennis en vooral attitudes de jongere verworven heeft tijdens zijn vorming.

Bij het rapporteren van de resultaten worden ook de ouders op de hoogte gebracht. Er wordt per trimester een oudercontact georganiseerd. Het rapport wordt door de ouders ingekeken en ondertekend. Naast deze meer formele contacten wordt ook informeel contact opgenomen met de ouders. De ouders worden zoveel mogelijk betrokken bij het proces van hun kind. Zij worden telefonisch, per mail, via huisbezoek of op informele bijeenkomsten geïnformeerd over de opvolging. Ook bij problemen neemt men direct contact op met de ouders of voogd. Deze contacten worden vooral georganiseerd bij afwezigheid van de jongere of bij problemen met de jongere en eventuele tuchtmaatregelen.

3.2.4 Output

Leerprestaties

De leerprestaties van de jongeren in de samenwerkingsverbanden met een CDO maakten geen deel uit van ons onderzoek.

De leerprestaties van de jongeren in een IBJ zijn moeilijk in te schatten. De vorming is sterk maatgericht en voor (zeer) korte periodes. De gemiddelde duurtijd dat een jongere in het centrum verblijft, is 30 dagen. Om een zicht op de harde output te hebben, moeten we ook rekening houden met de output in de hulpverlening, maar dit behoort niet tot de bevoegdheid van de onderwijsinspectie. Twee centra reiken een attest van regelmatige deelname uit, één ook een attest van deelname. Door de inbedding in een IBJ realiseren de jongeren een voltijds engagement.

De andere autonome centra realiseren voor de meeste jongeren een voltijds engagement. De vooropgestelde leerdoelen worden door de meerderheid van de jongeren bereikt, zowel voor PMV als voor BGV. De centra reiken het attest van verworven bekwaamheden uit. Eén centrum streeft ernaar om de ET PAV bso tweede graad te realiseren. Het gebruikt daarvoor checklisten en reikt na de afronding van het eindwerk een eigen attest uit.

Schoolloopbaangegevens

De schoolloopbaangegevens van de jongeren in de samenwerkingsverbanden met een CDO maakten geen deel uit van ons onderzoek.

De autonome centra bereiken de vooropgestelde doelgroep(en).

Van slechts vier centra kregen we cijfers over de verblijfsduur. De cijfers zijn niet representatief. Uit het beperkte cijfermateriaal blijkt dat de verblijfsduur in de centra sterk uiteen loopt (van 105 tot 373 dagen).

De schoolloopbaangegevens van de jongeren in de IBJ's zijn zeer moeilijk in kaart te brengen omdat de individuele dossiers van de jongeren aan de hulpverleningsinstelling worden doorgegeven. Er zijn maar voor één centrum cijfers beschikbaar. Van het aantal uitgereikte attesten zijn geen gegevens beschikbaar. De cijfers zijn dus niet relevant. In alle centra die samenwerken met een IBJ, beëindigen zowat alle jongeren het vooropgestelde programma.

De beschikbare cijfers voor de andere autonome centra zijn niet representatief maar wel indicatief. De begrippen hieronder worden als volgt ingevuld:

- instroom: jongeren die een traject beginnen bij aanvang of tijdens het schooljaar
- uitstroom: jongeren die tijdens of op het einde van het schooljaar het traject beëindigen
- uitval: jongeren die tijdens het schooljaar hun traject vroegtijdig stopzetten.

Tijdens het schooljaar 2005-2006 (zes respondenten) vatten 195 jongeren bij de aanvang van of tijdens het schooljaar een vorming aan. Daarvan hebben 102 jongeren (52,3%) het volledige traject tijdens het schooljaar afgemaakt, 49 jongeren (25,1%) haakten vroegtijdig af. 44 jongeren (22,5%) stroomden door naar het volgende schooljaar.

Tijdens het schooljaar 2006-2007 (zeven respondenten) vatten 213 jongeren bij de aanvang van of tijdens het schooljaar een vorming aan. Hiervan hebben 111 jongeren (52,1%) het volledige traject tijdens het schooljaar afgemaakt, 53 jongeren (24,9%) haakten vroegtijdig af. 49 jongeren (23%) stroomden door naar het volgende schooljaar.

Wanneer we de cijfers bekijken van het aantal uitgereikte attesten (cijfers einde schooljaar van vijf centra), dan zien we dat in het schooljaar 2005-2006 in totaal 54 attesten van verworven bekwaamheden zijn uitgereikt. In het schooljaar 2006-2007 zijn dat er 47. Deze cijfers zijn verre van volledig, maar tegelijkertijd eerder aan de lage kant. De cijfers zijn weinig representatief en hebben weinig waarde wanneer ze naast de cijfers gelegd worden van het aantal geverifieerde jongeren (283 op 1 februari 2006).

Outcomes

De centra zijn goed gekend bij de doorverwijzers, in de regio en soms tot ver daarbuiten. De centra maken hierbij ook gebruik van de naambekendheid van de organisatie waartoe ze behoren.

Sommige centra hebben het moeilijk om cijfers te geven over de doorstroom naar kwalificatiegerichte opleidingen of vervolgoopleidingen. De jongeren zouden er gebaat bij zijn, mochten de centra bijkomende aandacht schenken aan de nazorg in het algemeen.

Gegevens over het vervolgetraject van de jongeren in de samenwerkingsverbanden met een CDO maakten geen deel uit van ons onderzoek.

Gegevens over het vervolgetraject van de jongeren in de IBJ's zijn zeer moeilijk in kaart te brengen omdat de individuele dossiers van de jongeren aan de hulpverleningsinstelling worden doorgegeven. De meeste jongeren keren terug naar het reguliere onderwijs.

De gegevens over het vervolgetraject van de jongeren in de andere autonome centra geven, aansluitend bij de uitstroom- en uitvalcijfers hierboven, een antwoord op de vraag waar deze jongeren naartoe zijn gegaan. De situatie is voor de twee schooljaren vergelijkbaar.

In (de loop en op het einde van) het schooljaar 2005-2006 (zes respondenten) hebben 151 jongeren het centrum verlaten. Hiervan hebben 59 jongeren (38,8%) de leeftijd van 18 jaar bereikt. 25 jongeren (16,5%) hebben zelf een andere oplossing of opleider gezocht en 66 jongeren (44%) zijn naar andere opleidingsvormen dan buso doorgestroomd. Eén jongere is verhuisd.

In (de loop en op het einde van) het schooljaar 2006-2007 (zeven respondenten) hebben 164 jongeren het centrum verlaten. Hiervan hebben 62 jongeren (39,2%) de leeftijd van 18 jaar bereikt. 28 jongeren (17%) hebben zelf een andere oplossing of opleider gezocht, drie jongeren (1,8%) zijn doorgestroomd naar buso en 68 jongeren (41,5%) naar andere opleidingsvormen dan buso. Drie jongeren (1,8%) zijn verhuisd.

Tevredenheid van de jongeren

Sommige centra voeren zelf tevredenheidsmetingen uit. Er is een groot verloop van de jongeren in de samenwerking met de IBJ's wat een weinig genuanceerde interpretatie toelaat. De jongeren voelen zich bovendien verplicht om aan de vorming deel te nemen. Zij zijn vragende partij voor voldoende materiaal dat diversiteit en differentiatie toelaat. Zij vragen naar een schoolse aanpak met lessen en taken. De inzet van de medewerkers wordt gewaardeerd.

De meningen van de jongeren over de andere autonome centra lopen uiteen: ze zijn of tevreden over de dagelijkse werking of niet. De uitrusting zou een opknappbeurt kunnen gebruiken en ook het cursusaanbod is

volgens de meesten voor verbetering vatbaar. Het programma voldoet niet aan hun verwachtingen en sommigen willen een meer arbeidsgerichte aanpak.

Tevredenheid van de medewerkers

Sommige centra voeren zelf tevredenheidsmetingen uit. Eén centrum heeft ook een enquête over de werkdruk afgenomen. De medewerkers zijn gemotiveerd en in het algemeen positief ingesteld. Zij fungeren als team en idealisme is dikwijls de drijfveer. Dit draagvlak is noodzakelijk om in een dergelijke setting te kunnen functioneren.

Onder vormingswerkers en leraren vindt een wederzijdse kruisbestuiving plaats. CDO's ervaren een grote taakontlasting bij de aanpak en opvang van probleemleerlingen. De meerwaarde voor de CDV's en CDO's blijkt uit de wederzijdse tevredenheid en de jaarlijkse verlenging van de samenwerking. De medewerkers zijn in het algemeen tevreden over de 'integratie' in het CDO. Het systeem van een 40-urenweek wordt positief en niet als een nadeel ervaren. Zo nodig werken de vormingswerkers aan de ET PAV bso derde graad.

In twee centra bestaat (grote) ontevredenheid over de aanvangsbegeleiding en zijn er klachten over de infrastructuur en het educatief materiaal.

4. Conclusies

4.1 Centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs

De CDBSO's staan vandaag voor de grote uitdaging om een specifieke groep jongeren succesvol de overstap te laten maken naar de arbeidsmarkt.

Een doelgerichte trajectbegeleiding gebaseerd op de individuele behoeften van de jongeren blijkt daarbij nog geen algemeen ingezet instrument. Ook de samenwerkingsverbanden met externen kunnen in dat kader nog verder uitgewerkt worden.

De individuele behoeften van de jongeren situeren zich meestal op verschillende terreinen. Een degelijke gezamenlijke aanpak van de onderdelen school (leraren ASPV en BGV, de trajectbegeleiding, tewerkstellingsbegeleiding, enzovoort), werk (voortrajecten, brugprojecten, alternerende tewerkstelling, enzovoort) en zorg (het CLB, persoonlijke ontwikkelingstrajecten, externe organisaties, enzovoort) is dan ook van primordiaal belang om deze kwetsbare jongeren alle kansen te geven op een maximale integratie in de maatschappij.

Uit ons onderzoek blijkt dat er tussen de centra erg grote verschillen bestaan op het gebied van effectiviteit met betrekking tot output (cijfers over aanwezigheid en tewerkstelling) en proces (verwachtingen, leerliniebegeleiding, enzovoort) die niet steeds kunnen verklaard worden door de ligging van het centrum (en de regionale tewerkstellingsmogelijkheden) of de specifieke doelgroep. Het versterken van de beleidskracht van de centra kan in dat opzicht de manier zijn om die verschillen weg te werken.

4.2 Syntra

De visie van Syntra Vlaanderen op de leertijd kent niet in alle regionale Syntra een concrete vertaling in een specifiek beleidsplan voor de leertijd. Waar dit wel het geval is, is het beleidsplan gebaseerd op de gegevens van een sterk uitgebouwde interne en externe kwaliteitszorg. Zowel Syntra Vlaanderen als de regionale Syntra beschikken hierdoor over accurate gegevens om een strategisch beleid te voeren. Binnen de kwaliteitszorg komt het pedagogisch-didactische aspect minder nadrukkelijk in beeld.

De organisatie van de leertijd wordt sterk aangestuurd door Syntra Vlaanderen. De realisatie van de opleiding gebeurt door een samenwerking van personeelsleden van Syntra Vlaanderen met personeelsleden van de regionale Syntra. De benaming van de verschillende functies in de regionale Syntra en de daaraan gekoppelde bevoegdheden kunnen wel eens verschillen, hetgeen de transparantie niet bevordert. Het pedagogisch-didactische overleg is structureel niet voorzien. Via degelijke software-applicaties kunnen de leerlingen administratief goed opgevolgd worden.

Het personeelsbeleid in de regionale Syntra verloopt autonoom in de aanwerving van geschikte lesgevers, vertoont een markant onderscheid in de aard van contracten en zorgt voor een sterk ongenoegen bij een groot deel van de lesgevers. Interne nascholing ondervangt gedeeltelijk het niet beschikken over een bewijs van

pedagogische bekwaamheid. Een formele aanvangsbegeleiding is nagenoeg onbestaande, de deelname aan nascholing wordt gestimuleerd maar leidt slechts in beperkte mate tot resultaat. Het meest opvallend is het gebrek aan pedagogische ondersteuning. De benaming pedagogisch adviseur is hier voor onderwijskundigen misleidend. Begeleiding en inspectie is voor de lesgevers niet duidelijk te onderscheiden. Functioneringsgesprekken worden doorgaans met de leertijdverantwoordelijken gevoerd. Evaluaties komen in de regionale Syntra als dusdanig niet voor.

De leertijd maakt gemeenschappelijk gebruik van de infrastructuur en de materiële uitrusting van de ondernemersopleiding. Doorgaans maken deze een kwalitatieve opleiding mogelijk, maar plaatselijk worden tekorten vastgesteld. Het financieel beleid voor de leertijd maakt deel uit van het algemeen beleid van de regionale Syntra. De outputfinanciering genereert een algemene vraag naar bijsturing van het systeem.

Het opleidingsaanbod is gericht op de vraag van de arbeidsmarkt en laat geen automatische gelijkschakeling met onderwijsopleidingen toe. De ontwikkeling gebeurt door Syntra Vlaanderen in samenwerking met de sectoren en vertegenwoordigers van de regionale Syntra. Het concept van de opleiding bestaat uit drie afzonderlijke delen, wat een geïntegreerd curriculum hypothekeert. De inbouw van de eindtermen vertoont gebreken. De vakoverschrijdende eindtermen zijn onbekend.

Er is geen expliciet doelgroepenbeleid. De leerlingenbegeleiding is structureel uitgebouwd, maar vertoont tekorten. Vooral de koppeling aan de praktijkopleiding in de onderneming is een heikel punt. Het concept van de leertijd, met name drie onderscheiden gehelen, belet een geïntegreerde aanpak. De toenemende problematiek van de jongeren vraagt intensieve tussenkomsten van het begeleidingsteam. De werking van het begeleidingsteam is echter voor verbetering vatbaar. Het pedagogisch-didactisch handelen van de lesgevers vereist een grote mate van deskundigheid door de heterogene samenstelling van de klasgroepen en vormt beslist een permanente uitdaging binnen het personeelsbeleid. De outputfinanciering noopt de regionale Syntra tot het vergroten van de klasgroepen om het opleidingsaanbod verder te kunnen garanderen. De evaluatie verloopt volgens de voorgeschreven procedures. Enerzijds is er een interferentie van sommige sectoren, anderzijds wordt een competentiegericht evaluatiebeleid verhinderd door de afwezigheid van een gestructureerd vakoverleg. Het behoort niet tot de focus van dit onderzoek om de kwaliteit van elke opleiding in beeld te brengen. Noch het MGV-curriculum noch het MGV-onderwijsproces gaan uit van de eindtermen. De opleidingen moeten stuk voor stuk getoetst worden aan de kwaliteitsnormen die onderwijs stelt. Het uitreiken van onderwijsdiploma's vereist een grondig overleg en verdere studie.

De leertijd kent een zeer grote uitval. Er is extra onderzoek nodig naar de oorzaken hiervan. Over de tevredenheid van de leerlingen zijn externe gegevens beschikbaar. Ook de tewerkstellingscijfers over afgestudeerden uit de leertijd zijn goed. De stap naar het zelfstandig ondernemerschap is niet het eerste doel van de leertijd.

4.3 Centra voor deeltijdse vorming

In de samenwerkingsverbanden draagt het CDO zorg voor de invulling van het voltijds engagement. De CDV's vullen het onderdeel ASPV gedeeltelijk in.

In de autonome centra wordt zowel binnen de doelgroep van de jongeren in de bijzondere jeugdzorg als voor de andere jongeren bijna altijd het voltijdse engagement gerealiseerd. Dit kan zowel met het gewone programma, voortrajecten (in samenwerking met derden al dan niet binnen de eigen organisatie), brugprojecten als met verschillende vormen van tewerkstelling.

Er moet bijzondere aandacht geschonken worden aan de invulling van het aspect begeleiding, zoals dat opgenomen is op de registratiefiche. Dit begrip wordt niet transparant ingevuld.

In de toekomst zullen de persoonlijke ontwikkelingstrajecten ongetwijfeld een cruciale rol spelen binnen de context van het realiseren van het voltijdse engagement.

Uit het onderzoek blijkt dat er tussen de centra grote verschillen bestaan, zowel proces- als productgericht. Zo lopen de randvoorwaarden (bv. infrastructuur, leermiddelen) die mee bijdragen tot een succesvol vormingstraject, sterk uiteen en verschillen de gebruikte methodes vaak ook sterk. Over het algemeen vertrekken de centra vanuit een visie op ervarings-(gericht) leren.

In een toekomstig kwaliteitsonderzoek moeten we in ons instrumentarium aandacht besteden aan het begrip 'andere' dit zowel binnen de context van de instroom van de jongeren (onderwijsverleden) als van de uitstroom en de uitval (vervolgopleiding).

We hebben er voor dit onderzoek voor gekozen om voor de CDV's enkel aanbevelingen voor de overheid te formuleren. De regelgeving heeft voor de begeleidings- en opvolgingscommissie een belangrijke rol weggelegd. Het valt op dat een aantal problemen zich op het niveau van het functioneren van dit orgaan situeren.

5. Aanbevelingen

5.1 Centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs

- Een e-platform creëren, inclusief een softwarepakket ontwikkelen, waarmee alle betrokken partners uniform en eenmalig alle registratietaken kunnen uitvoeren, zodat men meer effectieve tijd aan de leerlingenbegeleiding kan besteden.
- De centra meer sensibiliseren voor het toekennen van getuigschriften tweede graad so.
- De centra meer slagkracht geven om ouders en leerlingen te responsabiliseren.
- Beschikbare data en referentiemateriaal gerichter ter beschikking van de centra stellen.
- De centra ondersteunen bij de implementatie van een systeem van interne kwaliteitszorg.
- In prioritair professionalisering voorzien voor intake en screening en voor het opstellen van een trajectbegeleidingsplan.
- In regelgeving voorzien die het mogelijk maakt dat men in het begin van het schooljaar meer tijd kan uittrekken voor de screeningsactiviteiten.
- In een kader met kwaliteitscriteria voor persoonlijke ontwikkelingstrajecten, voortrajecten en brugtrajecten voorzien.
- In externe kwaliteitscontrole voor persoonlijke ontwikkelingstrajecten, voortrajecten en brugprojecten voorzien.
- Een functiebeschrijving voor de trajectbegeleider ontwikkelen.
- Een kader voor de externe kwaliteitscontrole creëren.
- Interdepartementaal overleg plegen om de samenwerkingsverbanden te stimuleren.
- Een financiële regeling treffen voor het arbeidsgeneeskundig onderzoek in sommige opleidingen.
- De regelgeving voor de tellingsmodaliteiten voor de CLB-omkadering van nieuwe CDBSO's bijsturen.

5.2 Syntra

5.2.1 Voor Syntra Vlaanderen

- De organisatie van de leertijd in de regionale Syntra verder stroomlijnen vanuit Syntra Vlaanderen met behulp van procedures en instrumenten.
- De gelijkgerichte en consistente werking van de leertrajectbegeleiding verder uitbouwen, stimuleren en bewaken.
- De taakomschrijving van de pedagogisch adviseurs evalueren in functie van het onderscheid tussen controleren en begeleiden.
- Bij de ontwikkeling van de curricula contact en overleg zoeken met onderwijs om gelijkwaardige standaarden te bereiken.
- De horizontale en de verticale samenhang in de curricula herbekijken om een geïntegreerde aanpak te faciliteren.
- De werking van de begeleidingscommissies verder optimaliseren door de betrokkenheid van alle actoren te valoriseren.
- De oorzaken van de vrij grote uitval onderzoeken en de nodige acties ondernemen.

5.2.2 Voor de regionale Syntra

- Concreet vertalen van de centrale visie op de leertijd in een volwaardig specifiek beleidsplan met prioriteiten, aangeduide verantwoordelijken, een tijdspad en met de focus op het kernproces.
- Het onderwijsondersteunend luik verder uitbouwen onder meer met vakoverleg en nascholing.
- De arbeidsvoorwaarden van de lesgevers verbeteren om een kwalitatieve recruitering te faciliteren.
- De interne communicatie met betrekking tot de leerlingbegeleiding verder optimaliseren.
- Een geïntegreerd curriculum implementeren, met name afstemming tussen de drie onderscheiden delen: MGV, BTV en praktijkopleiding.
- Een zorg- en ondersteuningsbeleid uitbouwen op maat van de heterogene en zich wijzigende instroom, namelijk jongeren met een multi-problem profiel.
- De contacten met de onderwijsinstellingen intensifiëren onder meer in het licht van de instroom.
- Investeren in kwaliteitsbevorderende randvoorwaarden voor de lessen MGV en BTV.

5.2.3 Voor de overheid

- De door Syntra Vlaanderen gehanteerde kwaliteitsstandaarden onderzoeken in relatie tot de eindtermen en basiscompetenties van onderwijs.
- Het elektronisch volgsysteem van Syntra Vlaanderen bestuderen en daaruit lessen trekken voor de eigen organisatie.
- De samenwerking tussen onderwijs en de regionale Syntra stimuleren onder meer via de CLB's.
- De outputfinanciering evalueren in relatie tot de gewenste output.
- Minimumeisen voorstellen voor de pedagogische vorming van de lesgevers.

5.3 Centra voor deeltijdse vorming

- Zorgen voor een correcte benaming van de organisaties in de regelgeving.
- Het onderscheid tussen de autonome centra en de samenwerkingsverbanden opheffen, in het bijzonder voor de transparantie van de sector.
- De erkenning en de verkaveling in (soms erg) kleine entiteiten (centra) herbekijken.
- Onderzoeken waarom onderwijsverstrekkers in bepaalde delen in Vlaanderen voor sommige doelgroepen bij hun aanbod geen beroep (kunnen of wensen te) doen op de expertise van een CDV.
- Onderzoeken waarom de formele samenwerking tussen de CDV's en de CDO's zich beperkt tot centra van het vrij gesubsidieerd onderwijs.
- Het onderscheid tussen de autonome centra en de samenwerkingsverbanden opheffen, in het bijzonder voor het personeelsbeleid in de centra.
- De positie van de sector in het onderwijslandschap verduidelijken.
- De centra stimuleren tot het implementeren van een intern kwaliteitszorgsysteem.
- Faciliteren van expertise-uitwisseling over de entiteiten heen.
- De taak van de erkennings- en opvolgingscommissie herbekijken in haar opdracht om de centra te ondersteunen.
- Het pedagogisch draagvlak van de sector verhogen, in het bijzonder voor de pedagogische ondersteuning.
- Er op toe zien dat de centra bij de erkenning aan de voorwaarden voldoen, in het bijzonder aan de voorwaarden inzake hygiëne en woonbaarheid.
- De wijze van subsidiëring herbekijken op basis van de reële verblijfsduur van de jongeren in het centrum.
- Nagaan of de centra over voldoende didactisch materiaal en uitrusting beschikken en of die beantwoordt aan de pedagogische vereisten.
- Er op toezien dat de centra bij de erkenning aan de voorwaarden voldoen, in het bijzonder aan de voorwaarden tot het sluiten van een beleidscontract tussen de organisator van het vormingsprogramma en een CLB.
- De toegekende AGODI-nummers herbekijken en de invulling ervan actualiseren in de regelgeving.
- De rol van de erkennings- en opvolgingscommissie herbekijken met betrekking tot de koppeling van de ingediende programma's aan een vormingsprogramma.
- Nagaan of de aangeboden curricula actueel en doelgroepgebonden zijn. De vormingssector een plaats geven in de kwalificatiestructuur van het onderwijs.
- Nagaan of de centra een aanbod realiseren dat conform het door de erkennings- en opvolgingscommissie

- goedgekeurde programma is.
- Nagaan of er bij de samenwerking met de CDO's aan de ET wordt gewerkt.
 - Het pedagogische draagvlak van de sector verhogen, in het bijzonder voor de ontwikkeling van werkvormen, methodieken en innovatieve projecten die aansluiten bij de problematiek van de individuele jongere.
 - Verhogen van het pedagogisch draagvlak van de sector, in het bijzonder voor de onderbouwing van het evaluatiesysteem.



