

Vlaamse overheid



schooljaar 2005 - 2006

VERSLAG OVER DE TOESTAND VAN HET ONDERWIJS

ONDERWIJSSPIEGEL



Onderwijsspiegel

Wat heb je vandaag geleerd?

Hoe vernieuwend zijn scholen en centra?

Gezondheidseducatie in het Vlaamse onderwijs

Doorlichtingen 2005-2006



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 kaft:
Gert Bogaerts

Vormgeving binnenwerk en druk:
Drukkerij Enschedé-Van Muyswinkel

Wettelijk depot:
D/2007/3241/016

Inhoud

Voorwoord	7
Lijst van afkortingen	9

Deel I: Wat heb je vandaag geleerd? Een onderzoek naar de realisatie van ontwikkelingsdoelen en eindtermen in scholen en centra11

1 WETTELIJK KADER	12
1.1 Referentiekaders	12
1.2 Basisonderwijs	12
1.3 Secundair onderwijs	13
1.4 Volwassenenonderwijs	14
1.5 Deeltijds kunstonderwijs	15
2 WAT LEER JE IN HET BASISONDERWIJS?	15
2.1 Beoogt en bewaakt de school de basisvorming?	16
2.1.1 Zijn de officiële referentiekaders expliciet richtinggevend om in het kleuteronderwijs de decretale ontwikkelingsdoelen na te streven en in het lager onderwijs de decretale eindtermen te realiseren en de leergebiedoverschrijdende eindtermen na te streven?	16
2.1.2 Bewaakt de school dat de basiscompetenties door zoveel mogelijk kinderen worden gerealiseerd? Bewaakt de school de opbrengst van haar onderwijs?	19
2.1.3 Welke schoolspecifieke doelen beoogt de school, en met welk effect?	20
2.1.4 Realiseert de school een continu en gegradeerd onderwijsleeraanbod?	20
2.1.5 Is het onderwijs werkelijkheidsgericht en beoogt het waar mogelijk horizontale samenhang?	21
2.1.6 Is het onderwijs gericht op transfer?	22
2.1.7 Is het onderwijs gericht op een evenwichtig aanbod en op een harmonische ontwikkeling van kinderen?	23
2.1.8 Zorgt het onderwijs voor een stimulerend pedagogisch klimaat?	24
2.2 Aanbevelingen	24
2.2.1 Aan de lokale besturen	24
2.2.2 Aan de overheid	25
3 WAT LEER JE IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS?	25
3.1 Het onderzoek	25
3.1.1 Realisatie van (leerplan)doelstellingen	25
3.1.2 Vakoverstijgend leren	25
3.2 De resultaten	26
3.2.1 Realisatie van (leerplan)doelstellingen	26
3.2.2 Vakoverstijgend leren	28
3.3 Aanbevelingen	29
3.3.1 Aan de overheid	29
3.3.2 Aan de scholen	29
4. WAT LEER JE IN HET VOLWASSENENONDERWIJS?	29
4.1 De basiseducatie	30
4.2 Het onderwijs voor sociale promotie	33
4.2.1 Nijverheidsopleidingen	33
4.2.2 Het studiegebied Talen	36
4.2.3 Het economisch HOKTSP	39
4.3 Besluit	42

5. WAT LEER JE IN HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS?	43
5.1 De opleidingen: het reguliere studieaanbod	44
5.1.1 Muziek	44
5.1.2 Woord	48
5.1.3 Dans	48
5.1.4 Beeldende Kunst	49
5.2 Besluit	54

Deel II: Hoe vernieuwend zijn scholen en centra? Goede praktijkvoorbeelden illustreren de innovatieve kracht55

1. HOE VERNIEUWEND IS HET BASISONDERWIJS?	56
1.1 Zijn de basisscholen vernieuwingskrachtig en veranderingsgericht?	56
1.1.1 Getuigt de school van een beleidsvoerend vermogen met het oog op de integratie van vernieuwingen in de dagelijkse praktijk?	56
1.1.2 Creëert de school ruimte voor deskundigheidsbevordering?	57
1.1.3 Is er kans tot leren van en met elkaar?	58
1.1.4 Hebben innoverende processen duurzame effecten op de klasvloer?	58
1.2 Aanbevelingen	59
1.2.1 Aan de lokale besturen	59
1.2.2 Aan het beleid	59
2. HOE VERNIEUWEND IS HET SECUNDAIR ONDERWIJS?	60
2.1 Innoverende tendensen in nieuwe leerplannen	60
2.2 Programmatie van nieuwe studierichtingen en innoverende projecten	62
2.2.1 Een voorbeeld van goede praktijk: Hospitality	62
2.2.2 Een voorbeeld van goede praktijk: een schooleigen taalbeleid in de Brusselse context	64
2.3 Aanbeveling aan de scholen	65
3. INNOVATIE IN HET VOLWASSENENONDERWIJS: GECOMBINEERD ONDERWIJS	66
3.1 De procedure	66
3.2 Een snelle evolutie	66
3.3 De enquête en de resultaten	67
3.3.1 Waarom geen gecombineerd onderwijs?	67
3.3.2 Welke acties ondernemen de centra die gecombineerd onderwijs aanbieden of hebben aangeboden met het oog op de implementatie van gecombineerd onderwijs?	67
3.3.3 Welke knelpunten manifesteren zich bij het realiseren van gecombineerd onderwijs?	68
3.3.4 Welke is de meerwaarde bij het realiseren van gecombineerd onderwijs?	69
3.3.5 De intenties van de centra om tijdens de eerstkomende schooljaren te starten met gecombineerd onderwijs	70
3.3.6 Verwachtingen in verband met het optimaliseren van de implementatie van gecombineerd onderwijs	70
3.4 Besluit enquête	71
3.5 Acht projecten nader bekeken	72
3.5.1 De projecten	72
3.5.2 Resultaten van het onderzoek	73
3.5.3 Besluit onderzoek	75
3.6 Aanbevelingen aan de centra	75
4. HOE STERK IS DE VERNIEUWINGSKRACHT VAN DE ACADEMIES?	76
4.1 Schooldoorlichtingen en doorlichtingsverslagen als adviserend, sturend element bij onderwijsvernieuwing	76
4.2 Innovatieve reflexen	77
4.3 Randvoorwaarden voor innovatie	78

4.4 Een overzicht van recente vernieuwingen (2003-2006)	78
4.4.1 Muziek	78
4.4.2 Woord	81
4.4.3 Dans	82
4.4.4 Beeldende Kunst	82
4.4.5 Interdisciplinair	84
4.5 Besluit	84

Deel III: Gezondheidseducatie in het Vlaamse onderwijs: een onderzoek naar de keuzes en de aanpak87

1. INLEIDING	88
2. HET ONDERZOEK: KADER EN METHODOLOGIE	88
2.1 Situering in de reglementering en in de opdracht van de inspectie	88
2.1.1 Eindtermen	88
2.1.2 Hygiëne en bewoonbaarheid	89
2.2 Onderzoeksvragen	89
2.2.1 Eindtermen	89
2.2.2 Hygiëne en bewoonbaarheid	90
2.3 Indicatoren	90
2.4 Prioriteit van de school	90
2.5 Evaluatie door het inspectieteam van de schoolprioriteit	91
2.6 Aanpak	91
2.7 Procedure	91
2.8 Tekorten in veiligheid en welzijn	91
3. DE RESULTATEN VAN HET ONDERZOEK	92
3.1 Doorlichtingen 2005-2006	92
3.1.1 Prioriteiten van de scholen en de evaluatie ervan	92
3.1.2 Het gezondheidsbeleid per thema	92
3.1.3 Het veiligheidsbeleid van de scholen	96
3.1.4 Besluit	96
3.2 Opvolging na doorlichtingen 2001-2002 en 2002-2003 in het schooljaar 2005-2006 (focus op veiligheid en welzijn)	97
4. BESLUIT EN AANBEVELINGEN	97

Deel IV: Een jaar doorlichten: een overzicht99

1. BASISONDERWIJS	100
1.1 Overzicht	100
1.2 Commentaar	101
1.3 Opvolgingscontroles	102
2. SECUNDAIR ONDERWIJS	102
2.1 Overzicht	102
2.2 Commentaar	102
3. VOLWASSENENONDERWIJS	105
3.1 Overzicht	105
3.2 Commentaar	106
3.2.1 Regelgeving	106
3.2.2 Het realiseren van de doelstellingen	106
3.2.3 Veiligheid en welzijn	106
3.2.4 Opvolgingscontroles	106

4. DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS	107
4.1 Overzicht	107
4.2 Commentaar	107
4.2.1 Realiseren van de minimumleerplannen	107
4.2.2 Het beleidsvoerend vermogen van de academie	107
4.2.3 Het artistiek-pedagogisch project en de eigen schoolcultuur	107
4.2.4 Infrastructuur	108
4.2.5 Andere	108
4.2.6 Opvolgingscontroles	108
5. CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING	109
5.1 Overzicht	109
5.2 Commentaar	109
5.2.1 Infrastructuur	109
5.2.2 Welzijnswet	110
5.2.3 Beleidscontract/Beleidsplan	110
5.2.4 Uitvoering GOK	110
5.2.5 Kwaliteitsbeleid	110
Bijlagen	111
BIJLAGE 1: Goede praktijkvoorbeelden basisonderwijs	111



Voorwoord

‘Wat heb je vandaag op school geleerd?’. Als kind kreeg je deze vraag al voorgeschoteld en ook als ouder stelde je ze aan je kroost. In het beste geval gaf of kreeg je een mompelend antwoord. Maar wat leer je als kind eigenlijk op de schoolbanken of in een academie? En als volwassene in een centrum of academie? Of beter, wat moet je minimaal aangeboden krijgen? Het is immers de overheid die aan de hand van referentiekaders minimale doelen oplegt. En het is de onderwijsinspectie die controleert of scholen, centra en academies die doelen nastreven en realiseren. Aan de hand van de doorlichtingsverslagen van de afgelopen drie schooljaren geeft de inspectie een kijk op de mate waarin onze Vlaamse onderwijsinstellingen deze doelen effectief realiseren.

Ook inzake gezondheidseducatie hebben scholen een opdracht om de eindtermen te bereiken. Aan de hand van een beperkt onderzoek bracht de onderwijsinspectie prioriteiten, aanpak en eventuele knelpunten in kaart.

Naast tal van verplichtingen, genieten scholen echter ook een grote autonomie. Er is ruimte voor frisse ideeën, opborrelend uit het veld zelf. De onderwijsinspectie ging op zoek naar deze nieuwe initiatieven en somt niet alleen de voorwaarden op voor vernieuwingskracht, maar haalt ook inspirerende praktijkvoorbeelden aan.

Naar jaarlijkse gewoonte sluiten we af met een overzicht van een jaar doorlichten: hoeveel scholen werden doorgelicht of opgevolgd en welk advies kregen ze?

Beste lezer, zoals je ziet, biedt de onderwijsinspectie dit jaar een gevarieerd verslag aan. Maar zonder twijfel zijn het allemaal onderwerpen die onze aandacht (blijven) verdienen om de kwaliteit van ons onderwijs te waarborgen.

Veel leesplezier.

De onderwijsinspectie



Lijst van afkortingen

A

AMC	algemene muziekcultuur
AMV	algemene muzikale vorming
ASO	algemeen secundair onderwijs
ASV	algemene en sociale vorming

B

BaO	basisonderwijs
BE	basiseducatie
BGV	beroepsgerichte vorming
BSO	beroepssecundair onderwijs
BuSO	buitengewoon secundair onderwijs
BZL	begeleid zelfstandig leren

C

CBE	centrum voor basiseducatie
Cisco	Computer information system company
CLB	centrum voor leerlingenbegeleiding
CVG	coördinator veiligheid en gezondheid
CVO	centrum voor volwassenenonderwijs
CIPO	context, input, proces en output

D

DBSO	deeltijds beroepssecundair onderwijs
------	--------------------------------------

E

ELO	elektronische leeromgeving
ELP	elektronisch leerplatform
ET	eindtermen

G

GASV	geïntegreerde algemene sociale vorming
GOK	gelijke onderwijskansen
GPB	getuigschrift pedagogische bekwaamheid

H

HACCP	Hazard Analysis of Critical Control Points
HOKTSP	hoger onderwijs korte type sociale promotie
HOSP	hoger onderwijs voor sociale promotie

I

ICT	informatie- en communicatietechnologie
-----	--

K

KSO	kunstsecundair onderwijs
-----	--------------------------

M

MDO	multidisciplinair overleg
MO	maatschappelijke oriëntatie
MOS	milieuzorg op school

N

NT1	Nederlands als moedertaal
NT2	Nederlands als tweede taal

O

OCMW	Openbaar Centrum voor Maatschappelijk Welzijn
OD	ontwikkelingsdoelen
OKAN	onthaalklas anderstalige nieuwkomers
OLC	open leercentrum
OSP	onderwijs voor sociale promotie
OV (1,2,3,4)	opleidingsvorm (1,2,3,4)
OVUR	oriënteren, voorbereiden, uitvoeren en reflecteren

P

PAV	project algemene vakken
PV	praktische vorming

R

RTC	regionaal technologisch centrum
-----	---------------------------------

S

SERV	Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen
SO	secundair onderwijs
SOSP	secundair onderwijs voor sociale promotie
SVS	Stichting Vlaamse Schoolsport

T

TOFAM	Tewerkstellings- en Opleidingsfonds Arbeiders Metaal
TSO	technisch secundair onderwijs
TV	theoretische vorming

V

VAD	Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
VIG	Vlaams Instituut voor Gezondheidspromotie
VLOR	Vlaamse Onderwijsraad
VOCB	Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie
VOET	vakoverschrijdende eindtermen
VOOD	vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen

Y

YoTaM	Young Talented Musicians
-------	--------------------------

DEEL I

WAT HEB JE VANDAAG GELEERD? EEN ONDERZOEK NAAR DE REALISATIE VAN ONTWIKKELINGSDOELEN EN EINDTERMEN IN SCHOLEN EN CENTRA

1. WETTELIJK KADER

1.1 Referentiekaders

In Vlaanderen heeft de overheid een welomlijnde impact op de leerinhouden. Zij beslist wat minimaal noodzakelijk en bereikbaar is voor een bepaalde leerlingenpopulatie.

Ze doet dit aan de hand van referentiekaders ⁽¹⁾ in de vorm van minimumdoelstellingen. Deze hebben betrekking op kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes en zijn opgesplitst in ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Ontwikkelingsdoelen dienen de scholen na te streven (hier geldt een inspanningsverplichting), eindtermen moeten ze bereiken (hier geldt een resultaatsverplichting).

De school en de leraren genieten echter een zekere pedagogische vrijheid bij de invulling en concretisering van hun decretale opdracht. De school heeft enerzijds de verplichting om goedgekeurde leerplannen te hanteren als voorwaarde voor erkenning en financiering of subsidiëring. Anderzijds heeft de school de pedagogische vrijheid zelf haar leerplannen te kiezen en zelfs te ontwikkelen. De essentiële voorwaarde voor de goedkeuring van een leerplan is dat de minimumdoelstellingen noodzakelijk om de eindtermen te bereiken of de ontwikkelingsdoelen na te streven herkenbaar worden opgenomen. Daarnaast kunnen ook eigen en extra doelstellingen in het leerplan worden opgenomen. De overheid wil immers enerzijds garanderen dat leerlingen met dezelfde mogelijkheden op alle scholen de minimumdoelstellingen kunnen bereiken en verwacht anderzijds dat de scholen hun leerlingen maximale ontwikkelingskansen bieden.

1.2 Basisonderwijs

In het kleuteronderwijs streven de leerkrachten ontwikkelingsdoelen na. De kleuters moeten deze ontwikkelingsdoelen niet stricto sensu bereikt hebben bij de overgang naar de lagere school.

In de lagere school spreekt men van eindtermen. Zij worden opgesplitst in leergebiedgebonden en leergebiedoverschrijdende eindtermen. Leergebiedgebonden eindtermen moeten de leerlingen gedurende het leerproces bereiken. De leergebiedoverschrijdende en attitudinale eindtermen moet de school nastreven.

De ontwikkelingsdoelen en eindtermen zijn ingedeeld in vijf leergebieden (lichamelijke opvoeding, muzische vorming, taal, wereldoriëntatie en wiskundige initiatie/wiskunde) en -voor het lager onderwijs- twee leergebiedoverschrijdende thema's (leren leren en sociale vaardigheden).

De ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het gewoon basisonderwijs zijn sinds 1 september 1998 van toepassing (decreet 15 juli 1997).

Met inachtneming van de door de Vlaamse Regering opgelegde of gelijkwaardig verklaarde ontwikkelingsdoelen wordt in het buitengewoon basisonderwijs voor één of meer leerlingen samen op basis van zijn (hun) opvoedings- en onderwijsbehoeften, een handelingsplan opgemaakt. Dit plan bevat voor een bepaalde periode de pedagogisch-didactische planning voor bedoelde leerling(en) en legt onder meer de keuze aan ontwikkelingsdoelen vast, die de klassenraad in opdracht van het schoolbestuur voor hem (hen) wil nastreven.

Bepaalde eindtermen of ontwikkelingsdoelen van het gewoon basisonderwijs of van andere types van het buitengewoon basisonderwijs kunnen door een beslissing van de klassenraad in het handelingsplan worden opgenomen.

(1) Wanneer we verder in dit verslag spreken over referentiekaders, bedoelen we de decretale ontwikkelingsdoelen en eindtermen en de door de overheid goedgekeurde leerplannen.

1.3 Secundair onderwijs

Onderstaande figuur geeft aan wat een school in het secundair onderwijs aan haar leerlingen moet onderwijzen ⁽²⁾.

Referentiekaders				
Structuuronderdelen	Basisvorming/algemene sociale en persoonlijkheidsvorming	Specifieke vorming/beroepsgerichte vorming	Leerplan	Vakoverschrijdende vorming
BuSO	handelingsplanning ontwikkelingsdoelen (OV1-OV2-OV3)	handelingsplanning opleidingsprofielen (OV3)	handelingsplanning (OV4)	handelingsplanning VOOD (OV3)
Eerste graad SO, A-stroom	eindtermen	leerplandoelstellingen voor de basisopties in 1,2	x	VOET
Eerste graad SO, B-stroom	ontwikkelingsdoelen	leerplandoelstellingen voor de beroepenvelden in 1,2	x	VOOD
Tweede en derde graad SO, ASO	eindtermen	specifieke eindtermen	x	VOET
Tweede en derde graad SO, BSO	eindtermen	beroeps- en/of opleidingsprofielen ⁽³⁾	x	VOET
Tweede en derde graad SO, KSO	eindtermen	leerplandoelstellingen	x	VOET
Tweede en derde graad SO, TSO	eindtermen	beroeps- en/of opleidingsprofielen ⁽⁴⁾	x	VOET
DBSO	eindtermen tweede graad	VLOR-steekkaarten	x (enkel voor PAV)	
Vierde graad SO, BSO		beroeps- en/of opleidingsprofielen	x	
OKAN	de doelstellingen van omzendbrief SO 75		raamplan	

Een belangrijke leemte in dit kader situeert zich op het vlak van de specifieke vorming. Enkel voor het ASO werden specifieke eindtermen vastgelegd. Voor de studierichtingen van het beroepssecundair onderwijs (BSO), kunstsecundair onderwijs (KSO) en technisch secundair onderwijs (TSO) heeft de overheid wel bepaald op welke manier en door welke instanties de specifieke eindtermen moeten worden ontwikkeld, maar de uitvoering van die plannen is achterwege gebleven. Nochtans hadden ze een bijdrage kunnen leveren tot de herwaardering van deze onderwijsvormen, waarop vanuit vele hoeken geregeld wordt aangedrongen. De Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (SERV) heeft beroepsprofielen en ook beroepenstructuren ontwikkeld. Dat is gebeurd op grond van een wetenschappelijk ontwikkelde methode en volgens een samenwerkingsakkoord met de sectorale sociale partners en opleidingsfondsen, soms ook met de beroepsverenigingen en de sectorcommissies van de SERV. Een beroepenstructuur is een geordend geheel van beroepen binnen een sector. Een beroepsprofiel is een gedetailleerde beschrijving van de taken van een ervaren beroepsbeoefenaar en een beknopte beschrijving van de competenties die hij of zij daarvoor nodig heeft. Waar er beroepsprofielen voorhanden zijn, worden de leerplannen daarop geënt. Er zijn echter geen formele afspraken over de relatie tussen studierichtingen en beroepsprofielen: nergens wordt bepaald dat bijvoorbeeld de competenties die worden beschreven in het profiel van Installateur van residentiële elektrische installaties zullen worden gerealiseerd of nagestreefd in een bepaalde studierichting (bijvoorbeeld Elektrische installaties). Hoogstens

(2) Voorts wordt het curriculum bepaald door het pedagogisch project van de school, beroeps- en/of opleidingsprofielen, Europese referentiekaders en sommige convenants. Opgemerkt wordt dat ook experimenten zoals het modulair onderwijs op eindtermen en op beroeps- en/of opleidingsprofielen berusten.

(3) Voor sommige studierichtingen.

(4) Idem.

bestaan er enkele informele afspraken tussen de onderwijsverstrekkers. Volgens de beleidsnota van minister Frank Vandenbroucke zullen de specifieke eindtermen voor beroepsgerichte opleidingen in het onderwijs en de standaarden ontwikkeld door de SERV en beschreven voor de titels van beroepsbekwaamheid voortaan samenvallen.

Het buitengewoon secundair onderwijs (BuSO) kent geen leerplannen, alleen ontwikkelingsdoelen. Voor de opleidingsvorm 3 (OV 3) in het BuSO heeft de overheid een kader gecreëerd: de ontwikkelingsdoelen voor de algemene en sociale vorming (ASV), die van kracht zijn sinds 1 september 2003 en de opleidingsprofielen voor de beroepsgerichte vorming (BGV) met dezelfde ingangsdatum.

Met de introductie van de eindtermen wil men meer aandacht besteden aan het leerproces en de leerlingen leren zelf dit proces te sturen. Het is de bedoeling dat ze in grotere mate er zelf verantwoordelijkheid voor leren dragen. Bovendien moeten ze leren kritisch te reflecteren op het eigen leerproces, waarbij ze leren omgaan met diverse kennis- en informatiebronnen. Ze dienen in de loop van het leerproces betekenisvolle en levensechte opdrachten te krijgen, waarbij de toetsing en de evaluatie niet langer los van de instructie staan, maar zinvol in het eigenlijke leerproces worden geïntegreerd. In de meeste scholen is er echter nog altijd een spanningsveld tussen kennis- en productgericht leren enerzijds en constructivistisch ⁽⁵⁾ en competentiegericht ⁽⁶⁾ leren anderzijds.

Met het bestaande wettelijke kader heeft de overheid twee bedoelingen: enerzijds wil ze garanderen dat alle leerlingen met dezelfde mogelijkheden gelijke kansen krijgen om aan het maatschappelijk verwachte minimum te voldoen, anderzijds laat ze alle scholen voldoende ruimte om daarbovenop hun leerlingen extra ontwikkelingskansen te bieden. Het kader vertoont echter nog leemten op het vlak van de specifieke vorming in het KSO, BSO en TSO.

1.4 Volwassenenonderwijs

De basiseducatie (BE) is vanaf het schooljaar 2003-2004 gestart met de modulaire organisatie van de opleidingen. De entiteit Curriculum ontwikkelde structuurschema's waarin de ontwikkelingsdoelen vastgelegd zijn. Sinds 1 september 2003 worden de opleidingen Nederlands als tweede taal (NT2), Wiskunde en Informatie- en communicatietechnologie (ICT) modulair aangeboden. Vanaf 1 september 2005 is daar het traject NT2 Alfa richtgraad 1.1 bijgekomen. Op 1 februari 2006 zijn de modulaire opleidingen Maatschappelijke oriëntatie (MO), Nederlands (NT1), opstap Frans en opstap Engels ingevoerd. Intussen werd ook een vervolgtraject NT2 Alfa richtgraad 1.2 ontwikkeld voor anderstalige cursisten die ongeletterd zijn. Dit vervolgtraject zal op 1 september 2007 in de basiseducatie worden ingevoerd. Vanaf het schooljaar 2007-2008 is het opleidingsaanbod van de basiseducatie volledig gemodulariseerd.

In het modulair georganiseerde secundair onderwijs voor sociale promotie (SOSP) is het de overheid die via de entiteit Curriculum ⁽⁷⁾ en de Dienst Beroepsopleiding ⁽⁸⁾ een voorstel van een structuurschema ontwikkelt waarin de eindtermen, de specifieke eindtermen en/of de basiscompetenties geformuleerd zijn. Daarnaast kunnen de centra voor volwassenenonderwijs (CVO's) zelf voorstellen formuleren voor modulaire structuurschema's voorzien van basiscompetenties. Dit geldt ook voor alle modulaire opleidingen van het hoger onderwijs voor sociale promotie (HOSP). Telkens legt de overheid na advies van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) de structuurschema's en de geformuleerde doelstellingen vast.

In het lineair georganiseerde onderwijs voor sociale promotie formuleren de CVO's zelf voorstellen voor lesentabellen. Dit geldt zowel voor het SOSP als voor het HOSP. De inspectie adviseert deze voorstellen van lesentabellen. De overheid legt ze vast.

(5) 'Constructivistisch leren' impliceert dat de leerling als een actieve en zelfsturende partner in het onderwijs-gebeuren optreedt, terwijl de leraar meer en meer de rol van coach en begeleider speelt.

(6) 'Competentie' betekent in deze context: het vermogen van een leerling om in levensechte situaties voor zichzelf bepaalde doelstellingen te formuleren en ze ook te bereiken, door functionele handelingen uit te voeren waarbij hij kennis en vaardigheden geïntegreerd inzet, de nodige attitudes verwerft en waarbij hij aan bepaalde kwaliteitseisen voldoet.

(7) Voor alle algemeen vormende opleidingen en voor alle opleidingen niet-analoog aan het voltijdse onderwijs.

(8) Voor alle beroepsgerichte opleidingen analoog aan het voltijdse onderwijs.

Voor elke opleiding die een CVO inricht, moet het naast een structuurschema (modulair) of een lessentabel (lineair) over een goedgekeurd leerplan beschikken. Voor een modulaire opleiding moet het leerplan op een herkenbare manier de door de overheid vastgelegde doelstellingen, zijnde eindtermen, specifieke eindtermen en/of basiscompetenties bevatten. Daarnaast zijn er een aantal verplichte rubrieken zoals algemene en leerplandoelstellingen, leerinhouden, methodologische wenken, evaluatiemodaliteiten en bibliografie ⁽⁹⁾. Voor de lineaire opleidingen, behalve de taalopleidingen, zijn er geen eindtermen, specifieke eindtermen en/of basiscompetenties vastgelegd. Hier zijn het de leerplandoelstellingen die bepalen wat het centrum wil en moet bereiken. Voor elke lessentabel is er een leerplan ontwikkeld. Een centrum kan zelf een voorstel van leerplan ter goedkeuring voorleggen, maar kan ook een goedgekeurd leerplan van een ander centrum of van een overkoepelende instantie gebruiken, mits hiervoor toestemming werd gevraagd. Er is telkens een goedkeuring van de inspectie nodig.

De verplichting om met goedgekeurde leerplannen te werken is voorlopig voor de centra voor basiseducatie (CBE's) niet reglementair onderbouwd. Op initiatief van het Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie (VOCB) werden wel leerplannen ontwikkeld voor de opleidingen NT2, Wiskunde, ICT en NT2 Alfa richtgraad 1.1. Deze leerplannen werden door de inspectie ten voorlopige titel goedgekeurd.

1.5 Deeltijds kunstonderwijs

In het deeltijds kunstonderwijs zijn er geen eindtermen. Er zijn wel goedgekeurde minimumleerplannen die doelstellingen en inhouden van vakken omschrijven. Zij zijn opgesteld in 1990 en bepalen de leerdoelstellingen voor de studierichtingen Muziek, Dans en Beeldende Kunst. Voor de richting Woord werden de minimumleerplannen reeds omgezet in raamleerplannen. Deze omschrijven een brede visie op opties en vakken en creëren een open raam waarbinnen academies en leerkrachten de inhoud kunnen aanpassen aan het type leerling.

2. WAT LEER JE IN HET BASISONDERWIJS?

Om een beeld te krijgen van de onderwijskwaliteit in Vlaanderen beschikt de inspectie over diverse gegevens. Ze verwerkt elk doorlichtingsverslag aan de hand van een CIPO-screening ⁽¹⁰⁾, waarbij op het niveau van de doelen en van de indicatoren een waardering wordt toegekend. Met het oog op een duidelijke uitspraak gebruikt de inspectie een vierdelige ordinale waarderingsschaal: 'sterk', 'meer sterk dan zwak', 'meer zwak dan sterk' en 'zwak'. Bij de verwerking van deze gegevens worden de positieve scores in 'voldoende' en de negatieve in 'niet voldoende' gegroepeerd.

Voor dit jaarverslag verzamelde de inspectie aanvullend meer specifieke gegevens en verwerkte deze eveneens volgens de bovenvermelde waarderingsschaal. De resultaten van de doorlichtingen uit het eerste trimester 2005-2006 vormden eveneens het uitgangspunt voor evaluatiegesprekken in elke regio. Dit leidde tot een globaal beeld van de doorlichtingen van de afgelopen drie schooljaren.

De verwerking van al deze gegevens gebeurt niet volgens wetenschappelijke methodieken, maar beoogt in de eerste plaats -op basis van de doorlichtingsverslagen- een beeld te brengen van de onderwijskwaliteit van het basisonderwijs ⁽¹¹⁾.

(9) Goedkeuring van leerplannen OND/V/VO/LP/IG/hdb 17/01/1994.

(10) Aan de hand van dit model (gebaseerd op de 4 pijlers context, input, proces en output) onderzoekt de inspectie de kwaliteit van een school.

(11) Basisonderwijs omvat kleuter- en lager onderwijs. In deze bijdrage wordt -gezien de algemeenheid van het thema en het beperkte aantal doorgelichte scholen voor buitengewoon basisonderwijs- geen onderscheid gemaakt tussen gewoon en buitengewoon basisonderwijs.

2.1 Beoogt en bewaakt de school de basisvorming?

2.1.1 Zijn de officiële referentiekaders expliciet richtinggevend om in het kleuteronderwijs de decretale ontwikkelingsdoelen na te streven en in het lager onderwijs de decretale eindtermen te realiseren en de leergebiedoverschrijdende eindtermen na te streven?

Bij de uitvoering van haar kerntaak als kwaliteitsbewaker houdt de inspectie rekening met actuele onderwijsontwikkelingen. In het kader van de implementatie van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen en van de nieuwe leerplannen focuste de inspectie bij de schooldoorlichtingen in het verleden op die algemene bekommernis. Ze had bij de invoering van deze referentiekaders aandacht voor de implementatiestrategie van de school en het bijbehorende begeleidings- en nascholingsaanbod.

De ontwikkelingsdoelen en eindtermen vormen voor schoolteams eerder een 'inspiratie- of informatiebron' dan een referentiekader om het onderwijsleeraanbod te plannen en te bewaken. Naargelang de school leerplannen introduceerde en formele afspraken maakte omtrent het doelgerichte gebruik ervan, zijn vooral deze referentiekaders in het lager onderwijs richtinggevend om de eindtermen na te streven en te realiseren. In het kleuteronderwijs is het gebruik van de leerplannen als referentiekader sterk schoolgebonden. Het gebruik van ontwikkelingslijnen, begrippenlijsten en van een streefwoordschat -al dan niet gelinkt aan leerplannen- komt er steeds meer voor.

Het gebruik en de functie van de leerplannen vertoont grote verschillen in het onderwijsveld. Zo kwamen heel wat basisscholen niet verder dan de introductie van een aantal leerplannen. Vooral de leergebieden waarvoor leraren onderwijsleerpakketten gebruiken -zoals Nederlands, wiskunde en Frans- stonden sterk in de focus. Voor de leergebieden waarvoor geen uniforme onderwijsleerpakketten voorhanden zijn, is het leerplan slechts summier of nog niet doorgenomen. Afhankelijk van het net is er een verschillend gebruik van de leerplannen. Dit is mede het gevolg van de implementatiestrategie of van centraal ontwikkeld bronnenmateriaal, geënt op de ontwikkelingsdoelen en/of de leerplannen. De mate waarin leerkrachten bewust de link leggen tussen het gebruikte bronnenmateriaal en de referentiekaders is divers. In scholen die een netspecifiek naslagwerk en/of onderwijsleerpakketten gebruiken als doel op zich, veeleer dan als een middel om de ontwikkelingsdoelen, de eindtermen en de leerplannen na te streven en/of te realiseren, krijgen deze referentiekaders slechts een ondergeschikte of geen rol toebedeeld.

De meeste scholen hebben na de introductie van de referentiekaders voor het lager onderwijs nieuwe onderwijsleerpakketten ingevoerd, vooral voor de cognitief geïoriënteerde leergebieden. Ook in het niveau kleuter zijn in toenemende mate leergebiedgebonden leerpakketten en bronnenmateriaal voorhanden.

Heel wat schoolteams vertrouwen er op dat de aangekochte onderwijsleerpakketten in voldoende mate congruent zijn met de leerplannen en dus efficiënte hefboomen zijn om de decretale ontwikkelingsdoelen en eindtermen na te streven en/of te realiseren. Hierbij verwijzen ze naar de eventueel bijbehorende concordantieta-bellen. Een systematische justificatie van vroeger aangekochte onderwijsleerpakketten met het betreffende leerplan, is er meestal nog niet.

Bij de selectie van nieuwe onderwijsleerpakketten oriënteerden de meeste schoolteams zich wél vanuit de leerplannen. In eerste instantie was die selectie gebaseerd op inhoudelijke items en niet meteen op de geest van het nieuwe leerplan. De invoering van een onderwijsleerpakket zonder implementatiestrategie, zonder duidelijke schoolafspraken voor een doelgericht gebruik en zonder systematische opvolging, resulteert doorgaans in een eenzijdig onderwijsleeraanbod waarbij bepaalde aspecten van het leerplan of verschillende leerdomeinen minder aandacht krijgen. Zo komen luisteren, spreken, stellen, probleemoplossend denken en/of bepaalde domeinen van wereldoriëntatie en muzische vorming minder systematisch aan bod.

Voor de meeste schoolteams waren de uitgangspunten van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen nog geen voorwerp van gesprek. Wanneer leerkrachten de kerngedachten van deze decretaal vastgelegde minimumdoelen geïntegreerd hebben in hun onderwijsstijl, 'verrijkt' dat het gebruik van de onderwijsleerpakketten en het bronnenmateriaal. Wanneer deze visie ontbreekt, wordt het didactisch handelen meestal gereduceerd tot een aanpak overeenkomstig de individuele perceptie van de betrokken leraar op 'goed onderwijs'. Als leerkrachten geen gebruik maken van onderwijsleerpakketten, spelen vooral de eigen deskundigheid, de ervaring en het subjectief-intuïtief aanvoelen een dominerende rol.

In beide niveaus is de mate waarin en de wijze waarop leraren ontwikkelingsdoelen, eindtermen en leerplannen als functioneel referentiekader aanwenden sterk afhankelijk van hun individuele onderwijsopvatting en hun professionaliteit. Wel besteden leerkrachten van de 'scharnierklassen' (derde kleuterklas en zesde leerjaar) vanuit een verantwoordingsperspectief meer aandacht aan de decretale ontwikkelingsdoelen, de eindtermen en de leerplannen. De inspannings- en de resultaatsverplichting zijn hieraan niet vreemd.

We overlopen het gebruik van de referentiekaders binnen de verschillende leergebieden en de leergebiedoverschrijdende eindtermen.

Lichamelijke opvoeding

In meer dan de helft van de scholen met kleuteronderwijs steunen de teamleden voor het realiseren van de basiscompetenties op de ontwikkelingsdoelen lichamelijke opvoeding. In bijna drie vierde van de scholen is ook het leerplan richtinggevend. In het niveau lager vormen de eindtermen en het leerplan in nog hogere mate de leidraad voor dit leergebied. Voor de concrete invulling van de activiteiten in beide niveaus put 80 % van de leerkrachten uit andere bronnen. Die refereren meestal aan de decretaal vastgelegde minimumdoelen en het leerplan. Doorgaans is de aanwezigheid van een leermeester lichamelijke opvoeding bepalend voor het expliciet opvolgen van ontwikkelingsdoelen, eindtermen en leerplandoelen. Wanneer de groepsleerkrachten zelf instaan voor de lessen lichamelijke opvoeding gebeurt de invulling divers en meestal niet gerelateerd aan goedgekeurde referentiekaders.

Muzische vorming

De introductie en/of de implementatie van het leerplan muzische vorming is in heel wat scholen vrij recent gebeurd of is nog aan de gang.

Slechts een minderheid van de kleuter- en lagere scholen valt voor dit leergebied terug op de ontwikkelingsdoelen en/of de eindtermen. Ook het leerplan is slechts in beperkte mate richtinggevend, zij het in het kleuteronderwijs sterker dan in het niveau lager. De meeste kleuterscholen enten hun muzische activiteiten op bronnenmateriaal dat al dan niet refereert aan de ontwikkelingsdoelen en het leerplan. In het lager onderwijs wenden de scholen doorgaans divers bronnenmateriaal aan dat zij meestal niet relateren aan de eindtermen of het leerplan. Voor de concrete invulling van dit leergebied zijn er op schoolniveau zelden formele afspraken en komen niet alle domeinen evenwichtig aan bod.

In beide niveaus baseren de leerkrachten zich vooral op eigen aanleg en ervaring. De mate waarin de school het beleven en het beschouwen centraal stelt, is afhankelijk van de professionaliteit, de interesse en de opvattingen van de individuele leraar.

Nederlands

Voor beide niveaus zijn de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen Nederlands in beperkte mate expliciet richtinggevend voor het aanbod. De aanwending van het leerplan als referentiekader is zeer gedifferentieerd. In ongeveer 70 % van de scholen met niveau kleuter en in de helft van de lagere scholen gebruiken leerkrachten expliciet het leerplan als leidraad of inspiratiebron. Heel wat kleuteronderwijzers verwijzen daarvoor vooral naar netgebonden bronnenmateriaal.

In het lager onderwijs zijn de onderwijsleerpakketten sterk richtinggevend. Leerkrachten gaan ervan uit dat hun aanbod dan overeenstemt met het leerplan. Het strikt volgen van 'de methode' blijkt voor de lagere school het belangrijkste middel waarmee ze aan de resultaatsverplichting verwacht te voldoen. Het vergelijken van het onderwijsleerpakket en het bronnenmateriaal met het leerplan om eventuele leemten op te sporen en op te vullen, is wel de meest voorkomende vorm van een kwaliteitsvolle bewaking van het onderwijsleeraanbod.

Wereldoriëntatie

Ondanks de leerplanimplementatie functioneren de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen zowel in het kleuter- als in het lager onderwijs nauwelijks als referentiekader. 60 % van de kleuterscholen en minder dan de helft van de lagere scholen gebruiken het leerplan als leidraad of inspiratiebron voor het onderwijsleeraanbod. In toenemende mate vinden specifieke onderwijsleerpakketten ingang in het basisonderwijs. Meerdere schoolteams hebben het moeilijk om de gekozen methode te gebruiken zoals ze is geconcipieerd. De keuze is vooral gebeurd op basis van de geïntegreerde aanpak van de domeinspecifieke leerinhouden en niet meteen omwille van de geest van het nieuwe leerplan. Deze problematiek heeft meestal een reductie van doelstellingen, leerinhouden, didactische aanpak en leermiddelen tot gevolg. De selectie die schoolteams of individuele

leerkrachten maken uit een aangekocht of een eigen samengesteld onderwijsleerpakket -al dan niet gerelateerd aan het leerplan- gebeurt te weinig in overleg en evenmin op basis van de referentiekaders. Hierdoor ontstaan er leemten en/of overlappings die leiden tot breuklijnen. De meeste leraren in het lager onderwijs beseffen nog niet dat de exploratie van de onmiddellijke schoolomgeving ook bijdraagt tot de realisatie van de eindtermen en leerplandoelen. Bepaalde leerdomeinen krijgen in de meeste scholen te weinig aandacht. Illustratief is het domein 'mens en techniek'.

Wiskundige initiatie/Wiskunde

Weinig schoolteams hanteren systematisch de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen als referentiekader voor het onderwijsleeraanbod wiskunde, noch als minimaal criterium voor bepaalde leerlingen of leerlingengroepen. In ongeveer 70 % van de kleuterscholen daarentegen is het leerplan wiskunde wel de inspiratiebron of de leidraad. Voor de concrete invulling van het activiteitenaanbod steunen de leerkrachten heel vaak op de eigen ervaring, divers bronnenmateriaal of een leerpakket. Het lagereschoolteam baseert zich veelal op een onderwijsleerpakket. Zij gaan ervan uit dat ze door het systematisch afwerken van 'hun methode' voldoen aan de maatschappelijke verwachtingen en aan het leerplan. In iets meer dan de helft van de scholen raadplegen teamleden geregeld het leerplan. Het komt voor dat schoolteams het gebruikte onderwijsleerpakket verifiëren met het leerplan. Vooral voor dit leergebied schuift men -eerder uitzonderlijk- in overleg leerinhouden door naar een volgende leergroep.

Frans

De eindtermen vormen nauwelijks het referentiekader voor het onderwijsleeraanbod Frans. Ook het leerplan is slechts in een minderheid van de scholen richtinggevend. Voor het realiseren van de eindtermen en het leerplan stellen de meeste teams hun vertrouwen in een onderwijsleerpakket. Ondanks de nieuwe visie op het onderricht in de Franse taal, blijft het lager onderwijs een expliciete maar onterechte druk ervaren vanuit het vervolgonderwijs. In tegenstelling tot het principe van de consecutiviteit, zijn vooral voor dit leergebied de symptomen van de afzakziekte -hiermee bedoelt James Hymes dat een hoger onderwijsniveau bepaalt wat op een lager niveau moet gebeuren- het sterkst voelbaar. Dit met de gekende breuklijnen tot gevolg.

Leren leren

De leergebiedoverschrijdende eindtermen 'leren leren' maken slechts in ongeveer een derde van de scholen expliciet deel uit van de uitgangspunten en de leidraad voor het pedagogisch-didactisch handelen van de leraren. Minder dan de helft van de schoolteams maakt gebruik van specifiek bronnenmateriaal dat refereert aan de eindtermen. Doorgaans verwijzen de leraren naar het aanbod in de aangewende leerpakketten Nederlands, wiskunde en wereldoriëntatie, waar aspecten van 'leren leren' -zoals leren studeren en informatie opzoeken en verwerken- aanbod komen. Het aanbod vergelijken met de eindtermen om eventuele hiaten op te sporen, gebeurt nagenoeg niet. Zowel op eigen initiatief als op schoolniveau zijn er sprekende voorbeelden van een meer systematische en gestructureerde aanpak.

Sociale vaardigheden

In de meeste scholen zijn de leergebiedoverschrijdende eindtermen 'sociale vaardigheden' weinig gekend en niet sturend. Schoolteams beogen deze maatschappelijke verwachtingen doorgaans intuïtief, impliciet en leraarspecifiek. Interactieve werk- en organisatievormen, het aanbod en de voorgestelde didactische aanpak uit bepaalde leerpakketten ondersteunen een meer gerichte benadering. De helft van de schoolteams baseert zich daarnaast op cursorische leerlijnen die zijn uitgewerkt in specifieke leerpakketten. Op die manier is er in een aantal scholen een aanzet om dit leergebiedoverschrijdende thema doordacht en systematisch in te vullen.

Besluit

Hoewel de decretale ontwikkelingsdoelen en eindtermen en de daarop geënte leerplannen reeds sedert 1997 zijn goedgekeurd, is het voor de meeste onderwijsgevendenden nog niet vanzelfsprekend om deze maatschappelijke verwachtingen te gebruiken als referentiekader voor hun opdracht. In het kleuteronderwijs is er wel een zekere implementatie van de leerplannen onder andere dankzij aanvullende netspecifieke bronnen. In het lager onderwijs gaan de meeste leraren er doorgaans van uit dat de 'aangekochte' onderwijsleerpakketten -vooral deze voor de cognitief georiënteerde leergebieden- in voldoende mate de leerplandoelen beogen. Het onvoldoende bewaken van het onderwijsleeraanbod middels de beschikbare leerplannen resulteert in veel scholen in breuklijnen en in een eerder eenzijdig aanbod.

De mate waarin leraren gebruik maken van de objectieve referentiekaders is vooral afhankelijk van het beleidsvoerend vermogen van de school en van de individuele professionaliteit en verrijkt overeenkomstig het gebruik van de beschikbare onderwijsleerpakketten.

2.1.2 Bewaakt de school dat de basiscompetenties door zoveel mogelijk kinderen worden gerealiseerd? Bewaakt de school de opbrengst van haar onderwijs?

Elke school heeft de maatschappelijke opdracht de leergebiedgebonden eindtermen bij de leerlingen te bereiken en de leergebiedoverschrijdende en attitudinale eindtermen, evenals de decretale ontwikkelingsdoelen na te streven. Een kwaliteitsvolle werking van een school impliceert dan ook dat ze zich een duidelijk beeld vormt over de output -dit is de opbrengst, het effect of het resultaat- van haar onderwijs. Hoe meer betrouwbare informatie een school heeft over haar output, hoe duidelijker het beeld wordt van de onderwijskwaliteit in de eerste plaats voor het schoolteam zelf, maar ook voor externen. De waarde van het leer- en opvoedingsproces wordt bepaald door de mate waarin de maatschappelijke verwachtingen en de schoolspecifieke doelstellingen zijn bereikt.

We overlopen enkele outputindicatoren die scholen hanteren.

De leergebiedgebonden eindtermen bereiken

Ongeveer 70 % van de scholen beschikt over leerlingen- en groepsgegevens inzake de leergebiedgebonden eindtermen. Slechts 40 % doet een uitspraak op schoolniveau en ruim 30 % zet relevante acties op. Hierbij staan vooral de leergebieden Nederlands, wiskunde, Frans en soms wereldoriëntatie in de focus. Scholen hanteren daarvoor onder meer externe proefwerken aangereikt door hun onderwijsbegeleidingsdienst, methodegebonden en/of klaseigen toetsen of meetinstrumenten uit het kindvolgsysteem. De mate waarin scholen aandacht besteden aan de betrouwbaarheid bij het opstellen van zelf aangemaakte toetsen is divers. De meeste scholen hebben niet de gewoonte de toetsen op te stellen op basis van de eindtermen en/of de leerplannen. Voor onder meer lichamelijke opvoeding (met uitzondering van zwemmen) en veelal voor wereldoriëntatie, is er nauwelijks kwaliteitsbewaking en blijft de registratie doorgaans beperkt tot het verzamelen van leerlingengegevens in functie van de rapportering. Slechts uitzonderlijk wordt de evolutie van de kinderen voor het leergebied muzische vorming in beeld gebracht. De meeste schoolteams vinden het moeilijk om de doelstellingen ervan te evalueren.

De ontwikkelingsdoelen, de leergebiedoverschrijdende eindtermen en de attitudinale eindtermen nastreven

Slechts 40 % van de scholen heeft aandacht voor het bewaken van ontwikkelingsdoelen, leergebiedoverschrijdende en attitudinale eindtermen. De beschikbare leerling- en groepsgegevens resulteren in slechts 20 % van de scholen in uitspraken op schoolniveau en in overeenkomstige acties. De kleuterscholen hanteren hiervoor doorgaans observaties, een leerlingvolgsysteem en gestandaardiseerde tests. Voor 'leren leren' en 'sociale vaardigheden' hebben de meeste scholen met lager onderwijs nog geen schoolspecifieke planning opgesteld, ook al staat in onderwijsdecreet XIV expliciet dat de school met een eigen planning moet kunnen aantonen dat ze aan de leergebiedoverschrijdende eindtermen werkt. Nagaan in welke mate leerlingen deze en de attitudinale eindtermen beheersen, gebeurt meestal impliciet, weinig gericht of onvoldoende systematisch.

De voortgang en/of de leerwinst aantonen in overzichten van leerlingengroepen en op schoolniveau

Ruim de helft van de basisscholen registreert gegevens die de voortgang en/of de leerwinst bij de leerlingen in beeld brengen. Een minderheid interpreteert deze gegevens en slechts één op de vier scholen zet relevante acties op. Hierbij gebruikt het team doorgaans de screenings en de toetsen van een kindvolgsysteem en focust het vooral op spelling, lezen en wiskunde en op het welbevinden en de betrokkenheid van de kinderen.

Andere indicatoren

Doorgaans volgen bijna alle scholen de administratief-technische regelgeving in het kader van de toekenning van *getuigschriften basisonderwijs*. Slechts weinig scholen gebruiken die gegevens om er de schoolwerking op af te stemmen. Tot op heden wordt nauwelijks de relatie gelegd tussen het realiseren van de eindtermen en het behalen van dit getuigschrift.

Stilaan groeit de gewoonte in de basisschool om meer *leerlingengegevens* op te vragen in het *vervolgonderwijs*. Een aantal scholen vergelijkt die gegevens met de behaalde resultaten in het basisonderwijs en vooral met de adviezen die de school heeft geformuleerd bij de oriëntering van de individuele studiekeuze.

Besluit

Hoewel scholen de beschikbare gegevens over kwaliteitsindicatoren meer gestructureerd registreren dan vroeger, staat het basisonderwijs op het vlak van outputmeting en van het bewaken van onderwijsopbrengsten nog in de aanvangsfase. Hierbij focust het basisonderwijs vooral op de ontwikkelingsdoelen en de leergebiedgebonden eindtermen en slechts in beperkte mate op de leergebiedoverschrijdende en attitudinale eindtermen. Waar een dossier met opbrengsten voorhanden is, draagt het vooralsnog niet automatisch bij tot het bewaken van de inspannings- en resultaatsverplichting. De meeste scholen registreren vooral op leerlingen- en groepsniveau. Op schoolniveau daarentegen is het registreren, interpreteren, uitspraken doen en het opzetten van relevante acties eerder uitzonderlijk. Slechts weinig teams hebben als doelstelling om de outputgegevens in functie van de schooleigen kwaliteitszorg te gebruiken.

2.1.3 Welke schoolspecifieke doelen beoogt de school, en met welk effect?

Vanuit haar autonomie kan elke school -in het kader van haar pedagogisch project- aanvullende schoolspecifieke doelen nastreven, die niet meteen zijn gerelateerd aan de decretale ontwikkelingsdoelen en eindtermen.

Over het algemeen zijn de scholen in de overtuiging dat ze geen specifieke doelen, andere dan de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, nastreven. Toch beogen diverse teams binnen het reguliere aanbod aanvullend schoolspecifieke doelen. Zowel de motivering voor deze specifieke verwachtingen, als de doelen en de structurele aanpak op zich, zijn doorgaans zeer verscheiden. De motivering ligt hoofdzakelijk in de traditie, de eigen schoolvisie, de nood aan profilering en/of de druk van het voortgezet onderwijs en van de ouders. Het ene team opteert voor een onderwijsleersituatie binnen het reguliere aanbod, andere teams organiseren die activiteit naschools of tijdens de middagpauze. Soms zijn deze aanvullende doelen een deel van het verborgen leerplan. Vele basisscholen overaccentueren in de facultatieve lessen de technisch-cognitieve aspecten voor Nederlands en Frans. Deze scholen werken voor dit extra aanbod dan niet in de geest van het leerplan waar de communicatieve vaardigheden centraal staan.

Bepaalde teams kiezen ervoor om optionele doelen die in het leerplan zijn aangeboden tevens expliciet na te streven. Zo organiseren diverse scholen watergewinning voor de oudste kleuters, machineschrift voor een specifieke doelgroep in het niveau lager, 'vrouwelijke handwerken' of een doorgedreven technologisch aanbod voor bepaalde leerlingengroepen.

Besluit

De autonomie van de school laat ruimte voor het nastreven van schoolspecifieke doelen. Vooral onder druk van het vervolgonderwijs opteren vele basisscholen nog voor een overaccentuering van technisch-cognitieve aspecten voor Nederlands en Frans, ten koste van communicatieve vaardigheden. Doorgaans belemmeren de meeste schoolspecifieke doelen niet meteen de realisatie van de eindtermen.

2.1.4 Realiseert de school een continu en gegradeerd onderwijsleeraanbod?

Een continu en gegradeerd onderwijsleeraanbod voorkomt breuken in de ontwikkelingslijn van het individuele kind. De aandacht voor continuïteit in onderwijsstijl -dit is de pedagogisch-didactische aanpak van de leraar-, in klasinrichting, in het onderwijsleeraanbod en in -leermiddelen is hierbij uiteraard van belang.

Continuïteit in onderwijsstijl

In het kleuteronderwijs is er in 80 % van de scholen voldoende continuïteit in onderwijsstijl. In nagenoeg alle kleuterscholen werken de kleuteronderwijzers met een combinatie van geleide activiteiten en keuzeactiviteiten in de speelwerkhoeven. Maar de wijze waarop de leerkrachten het denk- en leerproces ondersteunen, is meestal sterk individueel bepaald en vrij divers. In het lager onderwijs is er minder overeenstemming in de lerarenstijl. Dit is in ruim de helft van de scholen het geval. Dikwijls staat de aangewende onderwijsstijl ver van de opvattingen over onderwijzen die de eindtermen propageren. Toch is er recent een evolutie binnen scholen om meer te investeren in visieontwikkeling. Schoolteams of individuele leraren ontwikkelen een meer kindgerichte onderwijsaanpak die zich onder meer vertaalt in interactieve werk- en organisatievormen en in initiatieven die het actief leren bevorderen.

Continuïteit in klasinrichting

Het voorbije decennium stonden teamvorming en gelijkgerichtheid frequent in de kijker. De klasinrichting is dan ook het gebied waar bepaalde initiatieven het makkelijkst navolging kennen. Vooral het kleuteronderwijs scoort goed inzake continuïteit in de klasinrichting. De organisatie van spelwerkhoeven is hierbij alvast de rode draad. In het niveau lager is de continuïteit in de klasinrichting nog niet zo uitgesproken. Toch is het opzetten van betrokkenheidsverhogende werkvormen zoals hoeken- en contractwerk of van klasdoorbrekende activiteiten in veel scholen reeds een vast gegeven.

Continuïteit in onderwijsleeraanbod en -leermiddelen

Continuïteit en gradatie in het onderwijsleeraanbod en -leermiddelen zijn in beide niveaus in ruime mate aanwezig. In heel wat scholen met kleuteronderwijs gebruiken leerkrachten in toenemende mate bronnenboeken die, omwille van hun leeftijdspecifieke kenmerken, bijdragen tot stroomlijning in het aanbod. Ook afspraken voor het gebruik van groeilijnen, streefwoordenschat, begrippenlijsten, observatielijsten en het kalender- en symboolgebruik, dragen daartoe bij. In sommige schoolteams ontbreken formele afspraken over de inhoudelijke invulling van de thema's waardoor er breuklijnen ontstaan. In het lager onderwijs zorgt het gebruik van uniforme onderwijsleerpakketten voor de continuïteit en de gradatie in het onderwijsleeraanbod. De mate waarin leerkrachten deze pakketten vanuit een gelijkgerichte visie gebruiken, is echter bepalend voor de kwaliteit ervan. Voor de leergebieden en -domeinen die invulling krijgen vanuit diverse bronnen, meestal niet gereleerd aan de eindtermen en de leerplannen, ontbreken doorgaans schoolafspraken. In veel scholen is dat zo voor de leergebieden wereldoriëntatie en muzische vorming. Het ontbreken van een gedeelde visie en/of leerlijnen voor ICT en voor de leergebiedoverschrijdende thema's 'leren leren' en 'sociale vaardigheden', hypothekeert doorgaande lijnen in het aanbod en in de gebruikte leermiddelen. Behalve voor lichamelijke opvoeding wenden weinig teams de gradatie in de leerplannen systematisch aan om het onderwijsleeraanbod over de leergroepen heen te plannen en te bewaken.

De meeste scholen zetten drempelverlagende initiatieven op. Onderwijskundige afspraken tussen niveau kleuter en lager met het oog op gradatie en continuïteit in onderwijsstijl, klasinrichting, onderwijsleeraanbod en -leermiddelen zijn in diverse scholen nog geen traditie. In die basisscholen blijven de beide onderwijsniveaus veelal nog twee afzonderlijke werelden.

Besluit

Mede dankzij de prioritaire aandacht van begeleidingsdiensten en van veel schoolteams voor aspecten van teamvorming en gelijkgerichtheid, is er in de meeste scholen een voldoende continu en gegradueerd onderwijsleeraanbod. Het kleuteronderwijs scoort hierbij opmerkelijk hoger dan het lager onderwijs.

Hoewel de meeste scholen drempelverlagende initiatieven opzetten, zijn er vaak tussen opeenvolgende onderwijsniveaus nog onvoldoende onderwijskundige afspraken met het oog op gradatie en continuïteit, waardoor beide niveaus zich blijven manifesteren als twee gescheiden werelden.

2.1.5 Is het onderwijs werkelijkheidsgericht en beoogt het waar mogelijk horizontale samenhang?

Kinderen ervaren hun wereld als een totaliteit. Werkelijkheidsgericht onderwijs is levensecht of levensnabij en sluit aan bij de leefwereld en de belangstelling van het kind. Het werken met projecten impliceert integratie van leergebieden, zelfactiviteit van de kinderen en aansluiting bij het maatschappelijke gebeuren.

Doorgaans getuigt het kleuteronderwijs van een intentionele 'werkelijkheidsgerichte' aanpak. Realistische contexten, de leef- en belevingswereld van de kinderen en werkelijkheidsnabije situaties komen daarin duidelijk naar voren en zijn doorgaans het uitgangspunt voor verdere leeractiviteiten. De jaarkring, festiviteiten en het kinderleven geven daarbij de toon aan. De natuurlijke samenhang door het werken met belangstellingscentra en thema's is er gemeengoed en de horizontale samenhang blijkt veelal gegarandeerd.

In het lager onderwijs scoort het aanbod van werkelijkheidsnabije inhouden nog behoorlijk, maar is er minder uitgesproken dan in het kleuteronderwijs. Meestal zijn de onderwijsleerpakketten daarbij richtinggevend. Realistische contexten en actuele gebeurtenissen worden niet altijd optimaal benut en belevende waarnemingen zijn nog niet vanzelfsprekend het uitgangspunt of een noodzakelijke activiteit van het didactisch handelen. De druk om de onderwijsleerpakketten systematisch af te werken is groot en verdringt grotendeels de gerichtheid op de werkelijkheid en de exploratie van het milieu.

Binnen de leergebieden is er -vooral vanuit een thematische benadering in het aangewende leerpakket- geregeld een goede horizontale samenhang. Over de leergebieden heen is dat veel minder het geval. De projectmatige benadering krijgt in enige mate kansen, onder meer bij de verwerking van (meerdaagse) extramurale activiteiten. De uitwerking van schoolprojecten daarentegen is doorgaans nog occasioneel en de horizontale samenhang tussen de verschillende leergebieden krijgt veelal nog onvoldoende aandacht.

Besluit

Bijna alle scholen met kleuteronderwijs getuigen van een werkelijkheidsgericht aanbod en realiseren vooral door een thematische aanpak voldoende samenhang tussen de leerinhouden. In het lager onderwijs zijn de horizontale samenhang en de realiteitsgerichtheid niet zo uitgesproken. Bovendien realiseert slechts een minderheid van de scholen voldoende horizontale samenhang tussen de leergebieden.

2.1.6 Is het onderwijs gericht op transfer?

De school van de 21^{ste} eeuw kan de kinderen niet alles meer leren. Het is haar opdracht hen die leerinhouden, strategieën en vaardigheden aan te leren die toepasbaar zijn in de maatschappij van morgen, een samenleving die getuigt van verandering en steeds meer eisen stelt aan levenslang leren. Transfergericht onderwijs is functioneel, doelgericht, probleemstellend, interactief en laat ruimte voor zelfregulatie en -evaluatie.

Alhoewel nog heel wat leerkrachten zich te weinig bewust zijn van het belang van transfer en van metacognitie, is er in de meeste scholen voldoende aandacht voor het leren 'voor het leven'. Diverse planningsdocumenten verwijzen hierbij naar relevante doelen, maar vaak is die doelenformulering veeleer formeel. De doelen richten niet altijd het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht en/of ondersteunen soms weinig de denk- en leerprocessen van de kinderen.

In het kleuteronderwijs zijn er over het algemeen veel sporen van transferbevorderende activiteiten, in het bijzonder voor functioneel, interactief en zelfstandig leren. Vrijwel alle teams hebben hierbij aandacht voor gewoontevorming en voor het bevorderen van de zelfredzaamheid en de zelfstandigheid van de kleuters. Ook de doelgerichtheid en het probleemstellend onderwijs scoren hoog, maar komen in iets mindere mate aan bod. Het uitnodigende aanbod in de speelwerkhoeven en de bijbehorende denkimpulsen van de kleuteronderwijzer vormen veelal krachtige leeromgevingen. Zelfregulerend en zelfevaluatief onderwijs scoren het laagst, maar toch reeds voldoende in ruim de helft van de scholen met kleuteronderwijs. Het gebruik van stappenplannen en de organisatie van hoeken- en contractwerk geven veelal invulling aan het zelfregulerend leren.

Het lager onderwijs scoort inzake het realiseren van transfergericht onderwijs beduidend lager dan het niveau kleuter. Toch heeft meer dan de helft van de scholen toenemend aandacht voor functioneel zelfstandig en doelgericht leren. Dit gebeurt onder meer via het leren toepassen van algoritmen en heuristieken, het aanwenden van media, het hanteren van interactieve werk- en organisatievormen, het aanreiken van studeertips en het stimuleren van de leerlingen tot studieplanning. Voldoende interactief en probleemstellend onderwijs is nog maar in ongeveer de helft van de scholen vanzelfsprekend. Soms worden de aangeboden probleemstellingen onvoldoende benut doordat de leerkracht te vlug ingrijpt in het denkproces van de leerling en te veel tracht te sturen. In een minderheid van de scholen is er voldoende aandacht voor zelfregulerend en zelfevaluatief onderwijs.

De scoreverschillen tussen de beide onderwijsniveaus hebben niet alleen te maken met de actuele, niveau-specifieke werking, maar wellicht ook met de opleiding, de individuele professionaliteit en het door de leerkracht gehanteerde onderwijsmodel. Kleuteronderwijzers ervaren weinig (prestatie)druk vanuit ontwikkelingsdoelen, leerplannen en leerpakketten. Dit is doorgaans wel het geval in het lager onderwijs, waar het rigide gebruik van onderwijsleerpakketten het resultaatgericht werken bepaalt, vooral voor wiskunde, Nederlands en Frans. Zo blijft er weinig ruimte om het 'geleerde' toe te passen in sterk verschillende situaties en in een probleemgeoriënteerde leeromgeving. Dit komt intentioneel nog weinig voor.

Mede dankzij de vroegere projectwerking en de 'gekleurde' budgettering zit in beide onderwijsniveaus het gebruik van ICT in de lift. De discontinuïteit binnen en over de afdelingen heen hypothekeert echter in heel wat scholen het ICT-gebeuren. Ook hier is de professionaliteit van de individuele leerkracht bepalend voor de integratie in zijn/haar klaspraktijk. In de meeste scholen is hieromtrent nog geen schoolvisie uitgeschreven en de meeste ICT-coördinatoren ondersteunen enkel op technisch vlak. Een algemene implementatie op schoolniveau is in de meeste scholen nog te hoog gegrepen.

In het lager onderwijs bieden de toenemende aandacht voor een thematische aanpak en de aanzet van projectwerking ⁽¹²⁾ eveneens kansen om kennis en vaardigheden te laten verwerven in een meer samenhangende en bijgevolg meer functionele, realistische context.

Besluit

Het kleuteronderwijs scoort inzake transfergericht leren beter dan het lager onderwijs. In veel kleuterscholen staan gewoontevorming en zelfstandigheidstraining centraal en is het onderwijs voldoende probleemstellend. In beide niveaus komt het functioneel leren goed aan bod en worden zelfevaluatie en zelfregulering bevorderd door het gebruik van stappenplannen, correctiesleutels en door de organisatie van hoeken- en contractwerk. In heel wat scholen met lager onderwijs richt men zich nog onvoldoende op transfer en op een probleemgeoriënteerde leeromgeving.

2.1.7 Is het onderwijs gericht op een evenwichtig aanbod en op een harmonische ontwikkeling van kinderen?

Kwalitatief onderwijs impliceert onder meer een evenwichtig onderwijsleeraanbod dat de harmonische ontwikkeling van elk kind beoogt.

Vrijwel alle scholen gaan er van uit dat kinderen zich goed moeten voelen. Er is dan ook heel wat aandacht voor een evenwichtig aanbod en een harmonische ontwikkeling. Zowel het kleuter- als het lager onderwijs scoren vrij sterk voor dit onderdeel van de bevraging. Vooral voor het niveau kleuter scoren bijna alle teams voldoende voor elk item. Bijna drie vierde van de scholen met lager onderwijs scoort voldoende voor de items 'sociaal' en 'samenhang tussen en binnen de leergebieden'. Voor bijna alle scholen is dit eveneens het geval voor 'de dynamisch-affectieve', 'de motorische' en uiteraard ook voor 'de cognitieve' component.

Alhoewel in het lager onderwijs de cognitieve component overduidelijk primeert -leerkrachten verwijzen hierbij naar de druk van andere onderwijsparticipanten zoals ouders en het vervolgonderwijs- is er een toenemende aandacht voor onder meer de gezondheidsopvoeding, de leesbevordering en het museumbezoek. In navolging van het kleuteronderwijs krijgen ook de sociale en de dynamisch-affectieve component van de persoonlijkheidsvorming steeds meer aandacht via onder meer leerlingvolgsystemen, 'animatieprojecten' en gevarieerde werk- en organisatievormen. Veelal echter slaat de balans te veel door naar het welbevinden ten nadele van de betrokkenheid.

In het kleuteronderwijs is de thematische aanpak vrijwel vanzelfsprekend. Deze benadering bewaakt -mede dankzij het aanwenden of raadplegen van de leerplannen- als het ware het evenwichtige aanbod binnen en tussen de verschillende leergebieden.

Ongeveer drie vierde van de scholen met lager onderwijs heeft voldoende aandacht voor een evenwichtig aanbod tussen en binnen de leergebieden. De impact van de leerpakketten of het ontbreken ervan laat zich hier duidelijk voelen. Bepaalde domeinen krijgen niet altijd de aandacht die ze in de referentiekaders opeisen. Illustratief zijn: techniek bij wereldoriëntatie, luisteren en spreken bij Nederlands, mondelinge communicatievaardigheden bij Frans en drama, beweging en media bij muzische vorming.

De aanpak van de bewegingsopvoeding in het kleuteronderwijs kreeg een positieve impuls door de toekenning van de extra lestijden en de meer professionele invulling. Ook de deelname aan buitenschoolse activiteiten zit bij de kleuters in de lift.

Voor nog heel wat scholen blijft het een uitdaging om individuele initiatieven of eenmalige acties of projecten met het hele team -zoals het socio-emotionele luik binnen de GOK-werking- te integreren en te bestendigen in de klaspraktijk en in de schoolwerking.

Steeds meer scholen besteden aandacht aan de harmonische ontwikkeling van het kind. Veel scholen doen dit door te participeren aan een extern aanbod, zoals de activiteiten in het kader van Milieuzorg Op School (MOS) en van de Stichting Vlaamse Schoolsport (SVS). Vraag blijft of de aandacht van die scholen voor een harmonische ontwikkeling steunt op het externe aanbod op zich dan wel op een schoolspecifieke visie en op de bekommernis om het evenwicht binnen het onderwijsleeraanbod te garanderen.

(12) 'Een geheel van onderwijs-leeractiviteiten gegroepeerd rond een bepaald thema of project; het projectonderwijs biedt mogelijkheden voor de integratie van leervakken (lees: leergebieden), zelfactiviteit van de leerlingen en aansluiting bij het maatschappelijk gebeuren.' (A. De Block e.a., Onderwijskundig woordenboek, Univ. Pers, Rotterdam / Nijgh & Van Ditmar)

Besluit

In de meeste scholen en vooral in het kleuteronderwijs is er een gerichte aandacht voor de harmonische ontwikkeling bij de kinderen. Het realiseren en bewaken van het evenwicht binnen het onderwijsleeraanbod blijft voor een minderheid van scholen, vooral voor het lager onderwijs, een prioritair aandachtspunt.

2.1.8 Zorgt het onderwijs voor een stimulerend pedagogisch klimaat?

Kwalitatief onderwijs stimuleert de betrokkenheid van de kinderen. Hierbij heeft de school aandacht voor een positief school- en klasklimaat, voor een ordelijke en veilige leeromgeving en voor een optimaal tijdsgebruik. Ze biedt kansen tot leerlingenactiviteit en laat ruimte voor kinderinitiatief.

In het basisonderwijs hechten schoolteams in toenemende mate belang aan het creëren van een stimulerend pedagogisch klimaat. De sterke positieve invloed ervan op het leren en ontwikkelen van kinderen wordt meer en meer erkend door de kindbetrokkenen. Algemeen hechten leerkrachten bij de organisatie van onderwijsleerprocessen duidelijk belang aan het welbevinden van de leerlingen. Nagenoeg alle scholen zorgen voor een ordelijke en veilige leeromgeving waarin formele afspraken, opgenomen in het schoolreglement en klasregels een centrale, sturende rol spelen. Ongeveer driekwart van de schoolteams heeft aandacht voor een optimaal tijdsgebruik. De groeiende gedifferentieerde benadering van het onderwijsleerproces verhoogt in een toenemend aantal scholen de effectiviteit van de leertijd van de leerlingen. In een vijfde van de scholen komt een optimaal tijdsgebruik soms in het gedrang door onder meer de uitgebreide eet- en kleedmomenten, de verre verplaatsingen, de uitlopende speeltijden en pauzes en door de weinig doelgerichte invulling van de buffertijd. In de meeste scholen met kleuteronderwijs worden de kinderen doorgaans sterk betrokken bij het onderwijsleerproces. De mate waarin leerlingen in het niveau lager kansen krijgen om actief te participeren groeit algemeen. Een overheersend frontale, meestal klassikale onderwijsstijl en de geringe plaats van (inter)actieve werkvormen beperken in een ruime minderheid van de scholen echter nog de actieve betrokkenheid van de leerlingen. Zowel in het kleuter- maar vooral in het lager onderwijs krijgen de kinderen minder mogelijkheden om inhoudelijk mee vorm te geven aan het onderwijsgebeuren. Vooral in het niveau lager hebben leerkrachten het nog moeilijk om het curriculum flexibel te hanteren en bepalen ze meestal de doelen en inhoud binnen een eerder starre jaarplanning. In geringe mate benutten ze de interesses en de initiatieven van kinderen als motor voor het leren.

Besluit

Bijna alle scholen getuigen van een positief klimaat en hebben voldoende aandacht voor een ordelijke en veilige leer- en leefomgeving. In enkele scholen belasten eet- en kleedgewoonten, dode momenten of lange wachttijden en uitlopende pauzes soms het optimale tijdsgebruik. De mogelijkheden voor de kinderen om actief te zijn en om inhoudelijk mee vorm te geven aan het leerproces, zijn leerkrachtgebonden en komen duidelijk minder voor. Het kleuteronderwijs scoort hierin beter dan het lager onderwijs.

2.2 Aanbevelingen ⁽¹³⁾

2.2.1 Aan de lokale besturen

- Gebruik de leerplannen, de decretale ontwikkelingsdoelen en eindtermen als uitgangspunt en leidraad voor het nastreven, realiseren en het systematisch bewaken van de basiscompetenties.
- Maak verder werk van de implementatie van de leerplannen om de gelijkgerichtheid in 'denken en doen' te versterken en om breuklijnen en onevenwicht in het onderwijsleeraanbod en de -aanpak weg te werken of te voorkomen.
- Verhoog de kansen tot transfergericht en functioneel leren door het aanbieden van probleemstellend onderwijs en door het opzetten van krachtige, eigentijdse leeromgevingen, waarbij kinderen actief mogen participeren aan hun onderwijsleerproces, mee vorm geven aan het eigen leertraject en dit mee evalueren.

(13) Goede praktijkvoorbeelden: zie bijlage 1.

2.2.2 Aan de overheid

- Zet onderwijsbegeleidingsdiensten en schoolbesturen aan om systematisch de functie van de decretale ontwikkelingsdoelen en eindtermen en van de leerplannen (als referentiekader voor de realisering van de maatschappelijke opdracht en van kwaliteitsvol onderwijs) te blijven belichten aan het onderwijsveld.
- Voorzie middelen om systematisch voor alle leergebieden peilingsonderzoeken uit te voeren naar het bereiken van de eindtermen. Sensibiliseer het onderwijslandschap voor eindtermen die in een peilingsonderzoek zwak scoren en zet er een aanvullend onderzoek en/of een maatschappelijk debat over op, mede met het oog op het wegwerken van breuklijnen tussen onderwijsniveaus.

3. WAT LEER JE IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS?

3.1 Het onderzoek

De nodige gegevens over de realisatie van vakgebonden en vakoverschrijdende doelstellingen in het secundair onderwijs bekwam de inspectie door analyse van de doorlichtingsverslagen van de schooljaren 2003-2004, 2004-2005 en 2005-2006.

3.1.1 Realisatie van (leerplan)doelstellingen

Door de focus op de 'voorbeelden van goede praktijk' en 'werkpunten' in de doorlichtingsverslagen⁽¹⁴⁾ peilde het onderzoek niet naar het gemiddelde, maar naar de detectie van uitgesproken sterkten, respectievelijk zwakten van scholen. Een zwak punt kan betekenen dat een school weinig of niet voldoet aan de vereisten van de leerplannen of van andere referentiekaders. Het kan aanleiding geven tot een gunstig advies beperkt in de tijd. In dat geval dient de school bij de opvolging van de doorlichting aan te tonen dat ze er significante vooruitgang voor heeft gerealiseerd.

Bij de analyse van de doorlichtingsverslagen lag de focus op de realisatie van verscheidene categorieën doelstellingen, op de mate waarin die leerplandoelstellingen met betrekking tot kennis, inzicht, vaardigheden en toepassingen geïntegreerd worden gerealiseerd en op de mate waarin de realisatie gespreid wordt over het hele leerproces. We merken hierbij op dat nog niet in alle leerplannen die verscheidene categorieën doelstellingen zijn opgenomen. Er werd bij de analyse ook nagegaan welk belang wordt gehecht aan de integratie van doelstellingen gericht op 'leren leren'. Met betrekking tot het BuSO werd de kwaliteit van de handelingsplanning nagegaan. Voorts werd gericht gekeken naar de leerlingenevaluatie in relatie tot de leerplandoelstellingen, de beschikbaarheid van leermiddelen conform de leerplannen en het adequate gebruik ervan.

3.1.2 Vakoverstijgend leren

Ook hier is niet gemikt op de beschrijving van het gemiddelde, maar op de detectie van elementen waarvoor scholen uitgesproken sterk of uitgesproken zwak scoren. Met het oog daarop werden in de doorlichtingsverslagen de rubrieken 'vakoverschrijdende eindtermen en vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen', 'kernproces in relatie tot het schoolbeleid' en 'conclusies' geraadpleegd. De inspectie onderzocht daarbij vooral in hoeverre scholen vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen nastreven en hun leerlingen schoolse en maatschappelijke weerbaarheid bijbrengen.

(14) Verscheidene rubrieken worden afgesloten met 'voorbeelden van goede praktijk' en met 'werkpunten'. Met de voorbeelden van goede praktijk wil de inspectie de scholen wijzen op de knowhow en de expertise die ze reeds in huis hebben. De werkpunten, voor zover ze niet zijn opgenomen in de rubriek 'dringende actiepunten', zijn bedoeld als vrijblijvende aanbevelingen voor de school.

3.2 De resultaten

3.2.1 Realisatie van (leerplan)doelstellingen

De inspectie treedt in de eerste plaats als een controlerende instantie van de overheid op. Ze hanteert in die functie de bestaande referentiekaders om na te gaan of de realisatie van de basisvorming en de specifieke vorming voldoet, met andere woorden of de leerlingen conform die referentiekaders leren wat ze moeten leren. Daarnaast is de inspectie geëvolueerd tot een orgaan dat ook stimulerend optreedt. Scholen moeten immers kansen krijgen om te experimenteren en hun beleids- en innoverend vermogen te ontwikkelen. De inspectie wil zich daartegenover dan ook positief opstellen en niet remmend werken.

Op het niveau van het kernproces -dat is het onderwijsleerproces waarin de leerling centraal staat en dat zich vooral in de klas voltrekt- stelt de inspectie vaak vast dat het leren niet optimaal gebeurt en dat de leerplandoelstellingen niet of onvoldoende worden gerealiseerd. Zowel in de basisvorming als in de specifieke vorming worden de vereiste leerinhouden nog vaak te theoretisch aangebracht, terwijl doe-activiteiten, vaardigheden en competenties onvoldoende worden aangeboden of ingeoeffend. Dat is onder meer het geval in het talenonderwijs, hoewel de doelstellingen met betrekking tot spraakkunst in de eindtermen voor de communicatieve vaardigheden werden geïntegreerd. Het is wel positief dat leraren doorgaans veel inspanningen leveren om leerinhouden te laten aansluiten bij de leef- en gevoelswereld van hun leerlingen.

Projectwerking, vakkenintegratie en integratie van leerinhouden zijn inherent aan modern onderwijs. Op heel wat scholen bestaan op dat vlak echter nog geen echte tradities: vakken blijven vaak naast elkaar bestaan, zoals onder meer blijkt uit de geïsoleerde werking voor praktijkvakken en technische vakken in het BSO en TSO. Niettegenstaande dat gegeven zijn er ook voorbeelden van goede praktijk, waaruit blijkt dat het onderwijs geïntegreerd, uitdagend en conform het passende referentiekader wordt ingevuld: wanneer leraren achter de principes van 'het nieuwe leren' staan en de randvoorwaarden gunstig zijn, komen leerlingen tot een creatieve, interactieve en experimentele omgang met de leerinhouden. In dit verband vermelden we ook de stages en de geïntegreerde proef. Wanneer ze conform de regelgeving worden georganiseerd en ingevuld, kunnen de stages een meerwaarde voor het schoolse curriculum betekenen. Wanneer de geïntegreerde proef berust op een doordacht concept, kan men ermee nagaan of leerlingen de competenties en attitudes verworven hebben om een realistische opdracht in het teken van de gevolgde opleiding tot een goed einde te brengen.

Frequent stelt de inspectie vast dat het onderwijs meer gestuurd wordt door leer- en werkboeken of door eigen notities dan door de leerplannen, zodat de leerplanimplementatie overwegend impliciet en intuïtief gebeurt. Dat gaat gepaard met veel invuldidactiek en passieve verwerving van leerstof, zodat de leerlingen in te geringe mate tot kritisch, onderzoekend en interactief leren komen. Het zelfstandig en kritisch leren omgaan met materiaal en media, onder meer om de specifieke eindtermen te realiseren en onderzoekscompetenties te verwerven, krijgt nog niet de volle aandacht. Het is evenwel te vroeg om met betrekking tot de specifieke eindtermen, inclusief de onderzoekscompetenties, tot conclusies te komen, aangezien de realisatie van de betrokken leerplannen voor het ASO pas in september 2006 van start is gegaan.

Niet alleen het ontbreken, het weinig bewuste gebruik of de gebrekkige studie van het passende referentiekader, maar ook het gebrek aan onderwijsondersteunende randvoorwaarden kan de realisatie in het gedrang brengen. Courant is het gegeven dat leerinhouden niet worden aangeboden en doelstellingen niet kunnen worden bereikt doordat de infrastructuur en leermiddelen ontbreken, niet toegankelijk zijn, onveilig zijn of anderszins niet voldoen aan de (leerplan)vereisten. Slechte of weinig leerlinggerichte lessenroosters, grote klas- of lesgroepen, versnippering van lesopdrachten, discontinuïteit in de attributies, gebrek aan nascholing, implementatie en multiplicatie ervan zijn andere factoren die belemmerend kunnen werken. Een weinig professionele vakgroepwerking ligt soms aan de basis van een weinig gelijkgerichte leerplanrealisatie en van een gebrek aan horizontale samenhang en verticale opbouw ⁽¹⁵⁾ van het curriculum.

Uit het onderzoek blijkt dat voor de realisatie van kennisgerichte doelstellingen in alle vakken en studierichtingen, evenals voor de geïntegreerde algemene sociale vorming (GASV) in het BuSO, duidelijk de sterke pun-

(15) Horizontale samenhang wordt gerealiseerd doordat systematisch relaties en verbanden worden aangetoond tussen leerinhouden en vaardigheden van verschillende onderdelen binnen een vakgebied en van onderdelen uit verschillende vakgebieden. Verticale samenhang wordt gerealiseerd doordat systematisch relaties en verbanden worden aangetoond tussen de leerinhouden en vaardigheden van de opeenvolgende leerjaren of opeenvolgende modules.

ten overheersen: er zijn significant meer voorbeelden van goede praktijk dan werkpunten. Hetzelfde geldt -zij het minder significant- voor de realisatie van inzichtgerichte doelstellingen en voor de kwaliteit van de beroepsgerichte vorming in de opleidingen van OV 3 van het BuSO.

Vaardigheidsgerichte doelstellingen worden sterk uiteenlopend gerealiseerd. Dat wijst erop dat het belang van het vaardigheidsonderwijs, respectievelijk het competentieleren, nog niet algemeen is doorgedrongen. Niet zelden zijn de weerstanden tegen leerling-, vaardigheids- en competentiegericht onderwijs gebaseerd op de misvatting dat 'kennis' in een te grote mate zou moeten wijken voor 'vaardigheden'. Nochtans veronderstelt competentieontwikkelen wel degelijk 'kennis', maar geïntegreerd en in samenhang met inzicht, vaardigheden en attitudes. Het gaat erom dat leerlingen competenties in levensechte situaties oefenen en verwerven, waarbij ze ook zichzelf en elkaar leren evalueren. Dat veronderstelt een dynamisch en experimenteel leerproces, waarin de leraar optreedt veler als coach dan als kennisoverdrager en waarin de leerling zelf meer en meer het stuur in handen neemt.

Ook wat de praktijkgerichte doelstellingen betreft, is de kwaliteit van de realisatie uiteenlopend. De realisatie is soms uitgesproken zwak, zelfs in een vak als project algemene vakken (PAV) in het beroepsonderwijs, waar aandacht voor deze categorie doelstellingen voor de hand zou moeten liggen. In sommige BSO- en TSO-studierichtingen worden de doelstellingen in verband met veilig werken en nieuwe technologieën nog in onvoldoende mate gerealiseerd.

De aandacht voor geïntegreerde en gespreide realisatie van de verschillende categorieën doelstellingen is evenmin algemeen, al worden in sommige vakken en studierichtingen gunstige evoluties en zelfs voorbeelden van goede praktijk vastgesteld. Algemeen leren leerlingen nog te weinig functioneel omgaan met theoretische leerinhouden, zowel in de basisvorming als in de specifieke vorming. Integratie van praktijkvakken en technische vakken staat in heel wat scholen nog in een beginfase.

Over de integratie van 'leren leren' worden in het onderzoek weinig vaststellingen gedaan. Globaal kan worden gesteld dat in het kernproces voldoende aandacht uitgaat naar 'leren leren', hoewel het in sommige vakken van de basisvorming meer aan bod kan komen.

Met betrekking tot de aanwezigheid van leermiddelen leert het onderzoek dat de meeste scholen niet volledig (kunnen) voldoen aan de minimale materiële vereisten die de leerplannen stellen. Ten koste van de basisvorming geeft men meestal prioriteit aan de accommodatie en logistieke ondersteuning van de specifieke vorming en opleidingen, hoewel ook de specifieke uitrusting in een aantal gevallen achterhaald en ondermaats is. De meeste scholen doen hun best om te voorzien in de minimale materiële noden, maar ze beschikken vaak niet over de financiële middelen om te voldoen aan alle leerplanvereisten op het vlak van accommodatie en logistiek. Daarbij valt op dat scholen die in relatie tot hun leerlingenaantal een te groot studieaanbod hebben, het meest te kampen hebben met tekorten op het vlak van infrastructuur en leermiddelen. ICT wordt in de meeste scholen goed geïmplementeerd in het vak informatica, maar niet in andere vakken. Algemeen stelt de inspectie vast dat de aanwezige ICT-accommodatie wegens overbezetting te weinig voor niet-informaticavakken kan worden ingezet.

Uit het onderzoek komt ten slotte naar voren dat in zowat alle doorlichtingsverslagen werkpunten in verband met de leerlingenevaluatie worden geformuleerd. Het ontbreekt de meeste vakgroepen aan een gelijkgerichte visie op evaluatie: evaluatie is nog overwegend een leraargebonden aangelegenheid. In de toetsing wordt doorgaans weinig gelijkgericht en consequent teruggekoppeld naar eindtermen, ontwikkelingsdoelen en leerplandoelstellingen. Er wordt relatief veel tijd aan evaluatie besteed, maar haar vormende waarde is beperkt, doordat ze niet wordt opgevat als een onderdeel van het eigenlijke leerproces. De evaluatiepraktijk is nog niet algemeen afgestemd op alternatieve vormen van evalueren zoals zelfevaluatie van de leerlingen of 'peer evaluation'. De evaluatieresultaten worden niet systematisch aangewend om het onderwijs- en leerproces bij te sturen.

Voorts denkt men weinig na over de afstemming van de evaluatie op het leerlingenprofiel. Wanneer scholen afstappen van het proefwerkensysteem en overgaan tot het systeem van permanente evaluatie, blijkt dat daar meestal een verkeerde invulling aan wordt gegeven. Wat moet doorgaan voor permanente evaluatie is immers niet zelden een vorm van gespreide evaluatie. Professionalisering en opvolging vanwege de schoolleiding blijven op vele scholen achterwege.

Besluit

In de plaats van de officiële referentiekaders worden in het Vlaamse onderwijs op secundair niveau vaak leerboeken of eigen notities als leidraad voor de realisatie gebruikt. Daardoor worden de vaardigheidsdoelstellingen op de meeste scholen te weinig of op een te laag niveau gerealiseerd en worden principes als functionaliteit en vakkenintegratie onvoldoende gevolgd. De gebrekkige realisatie van het vaardigheidsonderwijs wordt ook veroorzaakt door het gemis aan onderwijsondersteunende randvoorwaarden. Scholen kunnen meestal niet voldoen aan alle leerplanvereisten op het vlak van accommodatie en logistieke ondersteuning. Vooral in een aantal BSO- en TSO-opleidingen kan niet worden voldaan aan het principe van veilig werken en kunnen doelstellingen in verband met nieuwe technologieën niet of onvoldoende worden bereikt.

Een belangrijk tekort doet zich voor op het vlak van evaluatie: vaak voldoet ze niet aan de vereisten met betrekking tot validiteit en representativiteit en is ze te weinig afgestemd op het leerlingenprofiel.

3.2.2 Vakoverstijgend leren

De meerderheid van de scholen voldoet aan de inspanningsverplichting met betrekking tot het nastreven van de vakoverschrijdende eindtermen (VOET) en ontwikkelingsdoelen (VOOD) in de eerste graad. Ze maken werk van visieontwikkeling met betrekking tot de grote vakoverschrijdende thema's en nemen initiatieven om hun visie bekend te maken bij en mee te laten dragen door het lerarenkorps. Op scholen waar een gestructureerde werking rondom de VOET/VOOD bestaat, worden de inspanningen op school- en klasniveau geïnventariseerd en wordt op grond daarvan meestal ook overgegaan tot een zelfevaluatie en bijsturing van de werking. De meeste scholen geven in de tweede en derde graad een aanzet tot een planning met betrekking tot het nastreven van de VOET ⁽¹⁶⁾.

Uit de inventarissen van nagestreefde vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen blijkt dat er aandacht is voor alle thema's en dat de meeste leerlingen en leerlingengroepen worden bereikt. Vooral 'leren leren' en 'sociale vaardigheden' krijgen aandacht en worden -afhankelijk van het profiel van de school- voldoende tot goed geïntegreerd in de schoolcultuur. De andere thema's -opvoeden tot burgerzin, gezondheidseducatie, milieueducatie, muzisch-creatieve vorming en technisch-technologische vorming (in het ASO)- komen doorgaans minder frequent en minder systematisch aan bod.

Op sommige scholen wordt vastgesteld dat de werking voor de VOET en de VOOD in de eerste graad in de loop van de laatste schooljaren wat afgezwakt is, hoewel meestal aandacht blijft uitgaan naar de grote thema's 'leren leren' en 'sociale vaardigheden'. Projecten en initiatieven in verband daarmee worden echter minder bewust aan de eindtermen en ontwikkelingsdoelen gekoppeld. Evaluatie op het niveau van de leerlingen blijft vaak achterwege, zodat er weinig of geen zicht is op de concrete effecten van het vakoverschrijdende leren en de vakoverstijgende vorming.

Het belang van vakoverschrijdend en geïntegreerd werken voor de versterking van de schoolse en de maatschappelijke weerbaarheid wordt niet altijd onderkend, hoewel leerplanmakers dat in de regel sterk expliciteren. In een basisvormingsvak als PAV in het beroepsonderwijs worden geïntegreerd werken en leren vertaald in concrete eindtermen en leerplandoelstellingen, uitdrukkelijk met het oog op de ontwikkeling van de weerbaarheid. De realisatie daarvan is echter niet algemeen, doordat het functionele aspect van de betrokken eindtermen en leerplandoelstellingen niet zelden wordt genegeerd. In een aantal opzichten blijken op dat punt belangrijke verschillen tussen het gewoon secundair onderwijs en het BuSO, waar sterk gefocust wordt op maatschappelijke weerbaarheid en integratie in het beroepsleven.

Bevindingen op schoolniveau bevestigen de vaststellingen met betrekking tot het vakoverstijgende leren op het niveau van het kernproces. De effecten van de vakoverschrijdende werking, onder meer met het oog op de versterking van de weerbaarheid, worden vanuit de schoolleiding algemeen weinig nagegaan en opgevolgd.

Besluit

De inspanningsverplichting met betrekking tot het nastreven van de VOET/VOOD in de eerste graad wordt meestal ter harte genomen. De meeste scholen geven een aanzet tot een planning met betrekking tot het nastreven van de vakoverschrijdende eindtermen in de tweede en derde graad. Op sommige scholen is de werking voor de VOET/VOOD verzwakt, zodat bij de initiatieven die op schoolniveau en vanuit de vakken worden genomen minder bewust teruggekoppeld wordt naar de concrete VOET en VOOD.

(16) Vanaf het eerste leerjaar van de tweede graad is er geen sprake meer van 'vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen'.

Scholen in het gewoon secundair onderwijs zijn zich niet altijd bewust van het belang van vakoverschrijdend en geïntegreerd werken voor de ontwikkeling van schoolse en maatschappelijke weerbaarheid en voor de integratie in het beroepsleven.

Op schoolbeleidsniveau neemt men meestal nog niet voldoende initiatieven om de effecten van de vakoverschrijdende werking bij de leerlingen na te gaan.

3.3 Aanbevelingen

3.3.1 Aan de overheid

- Vul het wettelijke referentiekader voor het specifiek gedeelte in het secundair onderwijs aan.
- Stel meer middelen voor de minimale materiële leerplanvereisten ter beschikking.

3.3.2 Aan de scholen

- Gebruik consequent de officiële referentiekaders als leidraad voor de curriculumrealisatie.
- Zie erop toe dat de evaluatie beantwoordt aan de vereisten van representativiteit en validiteit.
- Blijf de werking voor de VOET/VOOD in de eerste graad bewaken.
- Neem initiatieven om de concrete effecten van de vakoverschrijdende werking bij de leerlingen na te gaan en op te volgen.

4. WAT LEER JE IN HET VOLWASSENENONDERWIJS?

De reflectie over ‘wat leer je vandaag in een centrum?’ gebeurt vanuit de vraag en vanuit het aanbod. Het betreft enerzijds de wensen van de onderwijsvrager, ‘wat wil de cursist leren?’, anderzijds de eis van de betalende en certificerende overheid, ‘wat moet de cursist leren?’. Voor de inspectie is deze laatste vraag cruciaal. Het is immers haar opdracht om na te gaan in welke mate de cursisten de reglementair vastgelegde doelstellingen bereiken.

Wat wil de cursist? Het volwassenenonderwijs heeft een heterogeen publiek. Cursisten verschillen qua leeftijd, motivatie en doel en hebben uiteenlopende leervragen. Ze wensen een vormingsaanbod dat tegemoet komt aan zowel maatschappelijke als professionele noden.

De overheid voorziet hiervoor in een breed vormingsaanbod ⁽¹⁷⁾ en bepaalt wat de cursist moet leren. Zij legt de doelstellingen vast in de vorm van (specifieke) eindtermen, basiscompetenties, ontwikkelingsdoelen, sleutelvaardigheden en leerplandoelstellingen. De formulering van deze doelstellingen verschilt qua niveau (BE, SOSP en HOSP), organisatievorm (modulair en lineair) en procedure (top-down vanuit de overheid en bottom-up vanuit de centra).

Wat leert de cursist op het centrum? Het is geen sinecure voor de inspectie om zicht te krijgen op wat de centra met hun cursisten moeten realiseren. Het is evenmin eenvoudig om zicht te krijgen op wat de centra met hun cursisten daadwerkelijk realiseren. Voor het beantwoorden van de vraag ‘wat leer je vandaag in een centrum?’ is de inspectie aangewezen op wat de doorlichtingverslagen van de schooljaren 2003-2004, 2004-2005 en 2005-2006 over leerinhouden vermelden in de basiseducatie en in het onderwijs voor sociale promotie (OSP).

We bespreken achtereenvolgens hoe de leerinhouden tot stand komen en gerealiseerd worden in de basiseducatie en in het OSP. Gezien de diversiteit en de complexiteit van het OSP kozen we voor het secundaire OSP voor de nijverheidsopleidingen en het studiegebied talen. Voor het HOSP viel de keuze op de zuiver economisch gerichte afdelingen.

(17) Via een aanbod in de basiseducatie (BE), het secundair onderwijs voor sociale promotie (SOSP) en het hoger onderwijs voor sociale promotie (HOSP).

4.1 De basiseducatie

Het kader

Het onderzoek naar de realisatie van de ontwikkelingsdoelen in de basiseducatie gebeurde in het kader van een algemeen onderzoek naar de invoering van de modulaire opleidingen in de basiseducatie. De inspectie heeft daar globaal over gerapporteerd ⁽¹⁸⁾. Het onderzoek is gestart in het schooljaar 2004-2005 en wordt afgerond in 2006-2007. De gegevens in dit jaarverslag hebben betrekking op de opleidingen NT2, Wiskunde en ICT.

Het decreet van 12 juli 1990 en het besluit van 18 juli 1990 gaven geen uitsluitel over het curriculum, de einddoelen en het eindniveau van cursussen in de basiseducatie. Ook over de reikwijdte van het aanbod waren geen sluitende bepalingen opgenomen. De leertheoretische achtergrond van waaruit de centra voor basiseducatie (CBE's) hun onderwijsaanbod ontwikkelden, was sinds het decreet van 1990 sterk gekleurd vanuit de humanistische psychologie en de politiserende theorieën over vorming en ontwikkeling. De leerprocessen benadrukten het sociale karakter van het groepsleren, waarbij de sociale aspecten even belangrijk zijn als de te verwerven kennis en vaardigheden. Het gaat eerder om het ontwikkelen en optimaliseren van al aanwezige kennis en vaardigheden dan om het bereiken van vooraf vastgestelde leerdoelen. Doelstellingen van cursussen werden in open curricula en in algemene termen omschreven. Er was een minimale structurering. Hier- en-nu ervaringen golden als belangrijke leerstof, maar omdat de leerwensen van cursisten vrijwel nooit gelijklopen met de logische opbouw van een cursus of opleiding, had iedere leraar een grote vrijheid bij het invullen op zijn opdracht. Eenzelfde opleiding kon aangeboden worden met verschillende doelen en met sterk uiteenlopende duur. Alle centra gebruikten eigen instrumenten om doelen en niveaus vast te stellen en om de leervorderingen na te gaan. Door het ontbreken van systematische evaluatie was het niet mogelijk goed te oordelen over de mate waarin de cursisten de leerdoelstellingen bereikten.

Door de wijziging van het decreet in 2004 ⁽¹⁹⁾ is de reikwijdte van de opleidingen in de CBE's op een heldere manier vastgelegd. Voor de opleidingen zijn opleidingsprofielen en einddoelen vastgesteld. De einddoelen hebben het statuut van ontwikkelingsdoelen. Ontwikkelingsdoelen zijn de minimumdoelen op het vlak van kennis, vaardigheden en attitudes die de overheid wenselijk acht voor de cursisten die aan opleidingen in de basiseducatie deelnemen en die het centrum bij de cursisten moet nastreven. Het curriculum van de opleidingen in de centra voor basiseducatie is nu meer gesloten, in een vastliggende ordening en opbouw. De opleidingen basiseducatie situeren zich op het niveau van het basisonderwijs en van de eerste graad van het secundair onderwijs. Ze sluiten aan bij of zijn een deel van bestaande studiegebieden in het OSP.

De opleidingen

Voor NT2 wordt de volledige richtgraad 1 ingericht conform het Europese referentiekader voor moderne talen. Deze richtgraad 1 bestaat uit twee niveaus, het zogenaamde basisniveau (richtgraad 1.1) en het vervolgniveau (richtgraad 1.2). Vanaf richtgraad 2 moeten de anderstalige cursisten doorstromen naar het vervolgaanbod ingericht door de CVO's.

De opleiding Wiskunde bevat 7 modules. De eerste vijf modules bevatten de leerdoelen op het niveau basisonderwijs. De vijfde module bereidt ook voor op een meer specifieke wiskundeopleiding in het kader van een beroep. De zesde module is gericht op doorstroming naar het vervolgonderwijs. De doelen situeren zich op het niveau van de eerste graad secundair onderwijs. De zevende module bevat de wiskundige competenties voor verschillende beroepssectoren. Meestal wordt slechts een beperkt wiskundeaanbod ingericht. Er is een klein aantal cursisten met uiteenlopende opleidingsvragen. Het wiskundeaanbod wordt niet synchroon ingericht.

Het ICT-aanbod bestaat uit twee modules van telkens 60 lestijden: initiatie in de informatica en internet. De doelen in de beide modules zijn analoog aan de doelen van de gelijkaardige modules in het volwassenenonderwijs voor de opleiding informatica-toepassingssoftware. De eerste module biedt de mogelijkheid om de kennis en de vaardigheden te verwerven die nodig zijn voor het uitvoeren van elementaire taken met de computer. In de internetmodule komen de basisvaardigheden aan bod voor het gebruik van het internet.

(18) Certificeren en flexibiliseren. Rapport over het onderzoek van de eerste fase van de modularisering van de opleidingen basiseducatie (Juni 2005).

(19) Decreet betreffende de regionale technologische centra en houdende noodzakelijke en dringende onderwijsbepalingen (Brussel, 2004).

In alle modulaire opleidingstrajecten zijn zogenaamde sleutelcompetenties opgenomen. Het niveau van de sleutelcompetenties hangt samen met het niveau van de andere ontwikkelingsdoelen. Dat wordt geconcretiseerd in de leerplannen. Sommige sleutelcompetenties hebben het statuut van leerplandoel en moeten dus als dusdanig geëvalueerd worden. De volgende sleutelcompetenties zijn in de opleidingsprofielen opgenomen:

- kunnen communiceren
- kunnen omgaan met numerieke gegevens
- kunnen omgaan met informatietechnologie
- kunnen samenwerken
- kunnen omgaan met problemen
- kunnen eigen leren en presteren verbeteren
- kunnen keuzes uitvoeren

In de modulaire organisatie van de opleidingen basiseducatie is ook het gebruik van het zogenaamd individueel plan voorzien. Het individueel plan geldt voor cursisten die op een bepaald moment in het leertraject stagneren en aan de grens gekomen zijn van hun leervermogen. Het plan bevat een set van doelen die in het modulaire traject van de opleiding vastgelegd zijn en die de cursist al verworven heeft. Het individueel plan heeft tot doel de verworven competenties op peil te houden. Weinig centra maken een goed gebruik van het individueel plan. Gebrek aan tijd om het werken met individuele plannen voor te bereiden is soms de achterliggende reden. Enkele centra gebruiken het individueel plan op een wijze die strijdig is met de reglementering. Het individueel plan fungeert er als een verlengd leertraject voor cursisten met beperkte leervaardigheden.

Het leerproces

De invoering van modulaair gestructureerde opleidingen confronteerde de centra met de regelgeving eigen aan het onderwijs, waarmee zij voordien eerder weinig vertrouwd waren. De opleidingen zijn gebaseerd op opleidingsprofielen en op basis van de opleidingsprofielen zijn leerplannen gemaakt. De centra zelf hebben in de meeste gevallen de leerplannen verder geoperationaliseerd ten behoeve van de lespraktijk in zogenaamde moduleplannen of vorderingsdocumenten. De status en het belang van de verschillende documenten zijn voor veel leraren niet voldoende duidelijk. Sommige centra maken (nog) geen gebruik van vorderingsplannen of andere instrumenten die aantonen dat de doelen (leerstof) op een adequate manier gespreid zijn over het verloop van de module. De moduleplannen zijn meestal doelgericht en doordacht opgebouwd, maar soms is er onvoldoende overeenstemming tussen de reglementair vastgestelde doelen en de doelen die het centrum in de eigen documenten omschrijft. De moduleplannen zijn soms verder geconcretiseerd in lessenpakketten of lessenplannen. Niet alle leraren in de centra maken op dezelfde manier gebruik van de moduleplannen waarover het centrum beschikt. Er is uiteraard ruimte voor aanpassingen aan de behoeften van verschillende lesgroepen, maar in enkele gevallen zijn de afwijkingen groot en heeft het centrum onvoldoende waarborgen voor een gelijkgerichte aanpak in de opleiding.

De centra streven er naar om de reglementair vastgestelde doelen te realiseren. De opleidingsprofielen, structuurschema's en leerplannen zijn ter beschikking. De opleidingen beantwoorden doorgaans aan het leerperspectief van de cursisten. De cursussen zijn coherent opgebouwd en de onderlinge afstemming tussen de modules is gewaarborgd. Veel centra zoeken nog naar een goed evenwicht tussen de cursistgerichte benadering, waarbij hier-en-nu ervaringen de maat zijn voor het leerproces en een werkwijze waarbij doelen in een leertraject of opleiding verankerd zijn.

Er is in de centra geen systematisch uitgewerkt concept voor de remediëring van cursisten. Voor NT2 hebben een aantal leerkrachten materiaal ontwikkeld en enkele centra maken ook gebruik van het remediëringmateriaal dat in opdracht van de onderwijsverheid gemaakt is, maar een algemeen doordacht concept ontbreekt. Het inzetten van co-begeleiders tijdens de les biedt soms extra ondersteuning. Een beperkt aantal cursisten maakt ook gebruik van de extra oefenmogelijkheden in het open leercentrum (OLC). Het OLC biedt mogelijkheden voor verder inoefenen van beoogde vaardigheden in verschillende opleidingen, maar de openstelling is beperkt. De centra benutten gemiddeld slechts 4,6 % van de decretaal gefinancierde deelnemersuren en 1,7 % van alle gerealiseerde deelnemersuren voor het OLC ⁽²⁰⁾.

(20) Verwerking administratieve dossiers centra voor basiseducatie 2005 (Brussel, 2006).

De leerresultaten

De centra vinden geleidelijk hun weg in het opzetten van meer valide en samenhangende evaluatieprocedures. NT2 maakt soms gebruik van voorbeeldtoetsen. In bepaalde centra wordt geëvalueerd aan de hand van uitgebreide observatieschema's. De ICT-evaluaties gebeuren hier en daar door middel van een geïntegreerde oefening. Af en toe maakt men gebruik van criteria en standaarden, maar een globaal en goed gestructureerd evaluatiebeleid is er nog niet. Een doorgedreven nascholingsprogramma rond evalueren en het opzetten van enkele goed begeleide proefprojecten kunnen voor de nodige input zorgen, zodat het evaluatiebeleid in een stroomversnelling komt.

Voor de NT2-opleidingen voorziet men doorgaans een gespreide evaluatie, aangevuld met een eindtoets. Soms gebruikt men voorbeeldtoetsen. In bepaalde centra gebeurt de evaluatie aan de hand van uitgebreide observatieschema's. Alle vaardigheden worden geëvalueerd. De evaluatie heeft betrekking op de behandelde leerstof. Enkele centra evalueren ook expliciet de sleutelcompetenties. In enkele centra zijn er aanzetten voor het opstellen van beoordelingscriteria.

Verschillende centra signaleren dat de reglementair vastgestelde doelen niet haalbaar zijn voor bepaalde groepen cursisten. Uit de beschikbare cijfers blijkt dat dit het geval is voor gemiddeld 15 % van de ingeschreven cursisten. De centra pleiten voor een specifiek leertraject voor deze doelgroep. Enkele centra signaleren ook dat cursisten stagneren op schriftelijke vaardigheden, terwijl nog leervorderingen mogelijk zijn voor de mondelinge taalvaardigheid.

Van alle cursisten die geëvalueerd worden, slaagt 80 %. De verschillen tussen de centra zijn echter groot. Een mogelijke verklaring voor deze verschillen schuilt wellicht in het meer of minder strikt gebruik van de evaluatiecriteria. Trajectbegeleiding en het systematisch ontwikkelen en inzetten van alle beschikbare remediëringmogelijkheden in de centra zullen dit probleem ongetwijfeld verkleinen.

Hoewel de algemene resultaten van de NT2-opleiding gunstig zijn, is er toch een belangrijk probleem. Cursisten in het NT2-traject onderbreken regelmatig het leertraject of zetten het vroegtijdig stop. Uit een onvolledige analyse van cijfers in enkele centra blijkt dat van bepaalde cursistengroepen slechts 20 % het volledige leertraject doorloopt binnen een redelijk tijdsbestek. Uit een beperkte steekproef die een bepaald centrum op verzoek van de inspectie tijdens het onderzoek uitvoerde, blijkt dat ruim 30 % van de cursisten familiale redenen invoeren voor het stopzetten van het leertraject. Ongeveer 25 % heeft werk gevonden of is aan een andere opleiding begonnen. Bij 20 % van de cursisten is de reden voor de uitval of het stopzetten van het leertraject niet gekend. Naast deze elementen die eigen zijn aan de leefsituatie van de cursisten spelen ook cursuskenmerken een rol bij uitval. Dat de uitval sterk van cursistengroep tot cursistengroep verschilt, is algemeen bekend. De grootte en de heterogeniteit van de groep kunnen de uitval beïnvloeden. Ook het agogische optreden van de leraar, de kwaliteit van de cursus en de sfeer in de lesgroep zijn bepalend ⁽²¹⁾.

In de ICT-opleidingen gebeurt de beoordeling van de cursisten op basis van tussentijdse toetsen en een eindtoets, hier en daar via een geïntegreerde oefening. Criteria en standaarden komen nu en dan voor, maar een globaal en goed gestructureerd evaluatiebeleid is nog niet gerealiseerd. De toetsen kunnen in een aantal centra nog meer gericht worden op praktische vaardigheden.

Sommige centra zijn van mening dat een meer gedifferentieerd opleidingsprofiel wenselijk is, vooral voor zwakke leeders. Andere centra pleiten voor een hervakeling van de doelen over de beide modules. Ook de relevantie van doelen als 'chatten' en werken met 'nieuwsgroepen' staat ter discussie. De vastgestelde problemen zijn echter klein. Ook de volgorde relatie tussen de beide modules wordt soms betwist. Een bijzonder aandachtspunt is ook de taalvaardigheid Nederlands bij anderstalige cursisten die een ICT-opleiding volgen. Ook bij ICT zijn er opmerkelijke verschillen in de slaagcijfers tussen de centra onderling. Het onderzoek bood hiervoor geen sluitende verklaring.

Voor Wiskunde gebeurt de evaluatie van de cursisten op basis van de vorderingen die cursisten maken bij de oefeningen in de les. Er zijn weinig eindtoetsen voorzien. Voor het beroepsgericht rekenen zijn meestal wel eindtoetsen voorzien. Een bepaald centrum geeft een proefexamen en/of herhalingslessen voor ruim 30 % van de cursisten. De leerkrachten gebruiken een individueel opvolgingsschema. Het schema heeft tot doel ook de kleinere leervorderingen in kaart te brengen. Het behalen van een goed resultaat op een eindtoets is dan niet het enige criterium voor het slagen. Cursisten die in de loop van het schooljaar goed volgen en zelfstan-

(21) Onderwijs Spiegel, schooljaar 2002-2003. Ministerie Vlaamse Gemeenschap (Brussel, 2004).

dig oefeningen maken, kunnen eveneens na deliberatie gecertificeerd worden. Omwille van het beperkte volume wiskundeaanbod zijn te weinig gegevens beschikbaar om conclusies te trekken.

Besluit voor de basiseducatie

- Voor de opleidingen NT2, Wiskunde en ICT van de basiseducatie werden opleidingsprofielen, einddoelen en sleutelcompetenties vastgelegd.
- Het leerproces ontwikkelt zich op basis van leerplannen die de meeste centra ten behoeve van de klaspraktijk operationaliseren door moduleplannen.
- De centra zoeken naar een evenwicht tussen een werkwijze gericht op de geordende en vastgelegde doelen van een leertraject en een cursistgerichte benadering.
- De centra hebben nood aan een systematisch uitgewerkt concept voor de remediëring van cursisten.
- De centra streven naar vernieuwende vormen van evaluatie, maar er is nog geen voldoende globaal en goed gestructureerd evaluatiebeleid.
- De algemene resultaten voor NT2 zijn gunstig, maar een aantal reglementair vastgestelde doelen zijn voor bepaalde cursisten niet haalbaar. Er is bijgevolg vraag naar specifieke leertrajecten voor deze doelgroep.
- De cursisten NT2 onderbreken regelmatig het leertraject of zetten het vroegtijdig stop.

4.2 Het onderwijs voor sociale promotie

4.2.1 Nijverheidsopleidingen

De nijverheidsopleidingen in het volwassenenonderwijs zijn de opleidingen die zich richten op de industrie. Deze opleidingen vinden we vooral in de studiegebieden Auto, Bouw, Mechanica-elektriciteit en Hout. Wat de cursist vandaag in deze afdelingen leert, wordt bepaald door factoren als de opleidingsstructuur, de doelstellingen van de opleiding en de wijze waarop deze gerealiseerd worden in de centra.

De opleidingenstructuur

De nijverheidsopleidingen hebben de voorbije jaren sterk geleden onder het gebrek aan gelijkvormigheid in de opbouw en de samenhang. Dit is onder meer het gevolg van de wijze waarop deze opleidingen in het verleden tot stand kwamen. Sommige modulaire opleidingen werden ontwikkeld door de overheid in samenspraak met deskundigen uit het onderwijsveld. Andere structuurschema's kwamen tot stand in een commissie van de VLOR en dit op initiatief van één of meerdere centra. Ook de basis voor de uiteindelijke structuur van de opleiding was dikwijls zeer verschillend. Aanvankelijk clusterden de ontwikkelaars de inhoud van de bestaande lineaire opleidingen tot modules met als belangrijkste doel tot vlot organiseerbare eenheden te komen. De laatste vijf jaar vormden de beroepsprofielen en de daaruit afgeleide opleidingsprofielen de basis voor de structuur. Zowel modulaire opleidingen ontwikkeld vanuit directe input van het onderwijsveld als modulaire opleidingen ontwikkeld vanuit een input van de beroepssector, bestaan vandaag naast elkaar. Bovendien gold tijdens de voorbije drie schooljaren nog steeds een aantal structuurschema's die dateren van 1991. In het licht van onze snel evoluerende technologie is het duidelijk dat dit nefast is voor het actualiteitsgehalte van deze opleidingen. Naast de modulaire opleidingen blijven tot op vandaag ook de lineaire opleidingen bestaan. Deze zijn gestructureerd op basis van een wekelijkse lessentabel die zowel inhoudelijk als qua lestijden van centrum tot centrum kan variëren voor eenzelfde opleiding.

De grote verscheidenheid aan structuren heeft tot gevolg dat vandaag een congruente, conceptuele lijn ontbreekt doorheen de nijverheidsopleidingen in het volwassenenonderwijs. Samen met een zeer uitgebreide lijst van afdelingsbenamingen ⁽²²⁾ resulteerde dit in een onoverzichtelijk kluwen waarin menig directeur en leerkracht het noorden kwijtraakte.

De laatste jaren is er gelukkig een kentering op gang gekomen die op termijn tot meer transparantie in de diverse studiegebieden en afdelingen kan leiden. Zo werd enerzijds het aantal afdelingsbenamingen aanzienlijk gereduceerd en hanteerde de overheid anderzijds eenzelfde visie en een uniform concept bij de ontwikkeling van de recentste structuurschema's. Daarnaast kiezen de centra meer en meer voor de modulaire organisatievorm, waardoor de lineaire afdelingen de facto stilaan een randfenomeen worden. Zowel de centra en de cursisten als de afnemers zijn zonder twijfel gebaat bij een meer overzichtelijke onderwijsstructuur gestoeld op een eenduidig conceptueel kader.

(22) Zoals vastgelegd in het besluit van de Vlaamse Regering betreffende de structuur van het secundair onderwijs voor sociale promotie.

De leerplannen

De structuren, zowel de lineaire als de modulaire, bepalen de contouren van de opleidingen, maar het zijn de doelstellingen en inhouden van de modules of vakken die concreet bepalen wat de cursist zal aangeboden krijgen. De recente modulaire structuurschema's zijn vervat in een opleidingsprofiel. De meeste opleidingsprofielen van de nijverheidsopleidingen steunen op een beroepsprofiel en geven de relatie aan tussen de opleiding en de beroepsverwachting. Het is de taak van de leerplanmakers om de uitgeschreven doelstellingen en inhouden verder te verfijnen naar leerplandoelstellingen en inhouden die hanteerbaar zijn op klasniveau. Er is een positieve evolutie waar te nemen in de richting van netoverschrijdende leerplannen. Dit betekent enerzijds een aanzienlijke reductie van de planlast voor de centra en de koepelverenigingen en biedt anderzijds een bijkomende garantie voor meer inhoudelijke gelijkgerichtheid tussen de centra die de opleiding aanbieden.

Ook de kwaliteit van de leerplannen evolueert in gunstige zin. Zo is het stilaan de regel om de leerplandoelstellingen uniform als vaardigheden te omschrijven. Deze formulering biedt meer concrete informatie over de beheersingsgraad waarmee de cursisten de inhouden moeten verwerven. De meeste leerplannen bevatten naast de verplichte bibliografie eveneens een gedetailleerd overzicht van de noodzakelijke didactische middelen om de doelstellingen van de opleiding op een kwalitatief verantwoorde wijze te realiseren. Ook de rubriek evaluatie is beter afgestemd op de aard van de opleiding en het doelpubliek van het volwassenenonderwijs.

De organisatie binnen de centra

De centra moeten hun opleidingen organiseren binnen de krijtlijnen van de opleidingenstructuur vastgelegd door de overheid. Zoals eerder gesteld, zijn de meeste centra grotendeels of volledig overgestapt naar de modulaire organisatievorm. De centra houden zich doorgaans rigoureuus aan de voorgeschreven structuurschema's wat betreft benaming, inhouden en duur van de modules. De volgorderelatie tussen de modules wordt daarentegen niet altijd even consequent toegepast. Een minderheid van de centra durft hiervan wel eens afwijken. Anders is het gesteld in de lineaire opleidingen. Voor deze organisatievorm is het centrum gebonden aan een centrumspecifieke lessentabel goedgekeurd door de inspectie. Men springt echter nogal slordig om met deze verplichting. Soms leggen centra lessentabellen van andere centra voor. Dikwijls zijn de centrumspecifieke lessentabellen wel aanwezig, maar ontbreekt het advies van de inspectie. In enkele gevallen heeft het centrum in de loop der jaren zijn vakken en lestijden aangepast zonder een nieuwe lessentabel voor advies in te dienen. In het HOSP komen de lineaire opleidingen nog frequenter voor dan in het SOSP, wellicht als gevolg van het meer diplomagerichte karakter van de HOSP-opleidingen. Sporadisch worden nog korte lineaire opleidingen aangetroffen in de centra, maar naarmate de modulaire alternatieven toenemen, verdwijnen deze stilaan uit het aanbod.

Tengevolge van de wijziging in de sanctionering van de SOSP-afdelingen zijn nog maar weinig cursisten geïnteresseerd in het afwerken van een volledige nijverheidsopleiding. Het succesvol afronden van een opleiding leidt sinds kort immers tot het behalen van een certificaat in plaats van een diploma. In een modulaire organisatie hebben centra de vrijheid hun aanbod te beperken tot een specifiek deel van een opleiding. Zo kunnen ze één of enkele modules uit een opleiding aanbieden zodra daar vraag naar is. Zij kunnen ook modules uit diverse afdelingen combineren tot een eigen traject. Elke module resulteert dan in een deelcertificaat. Op die manier kunnen centra beter inspelen op de specifieke noden en het risico op dunbevolkte afdelingen inperken. Dat laatste is jammer genoeg een heikel punt in de nijverheidsopleidingen. Het aantal cursisten dat kiest voor een nijverheidsopleiding is de voorbije decennia sterk teruggelopen. Het merendeel van de Vlaamse volwassenen opteert vandaag immers voor een taal- of informaticaopleiding. Diverse centra zoeken daarom actief naar manieren om hun nijverheidsonderwijs nieuw leven in te blazen. Sommige centra spannen zich in om hun opleidingen te promoten als bij- of nascholing voor het personeel van de bedrijven en diensten uit de regio. Enkele centra hebben daartoe zelfs een samenwerkingsovereenkomst gesloten en bieden de opleiding aan binnen de infrastructuur en werktijden van het bedrijf. De centra grijpen ook samenwerkingsverbanden met OCMW's aan om een specifieke doelgroep van laaggeschoolde werklozen en leefloners te bereiken. Via een leer-werk project krijgen zij een opleiding met het oog op doorstroming naar werk of naar een finaliteitsopleiding. De keuze voor deze opleidingsvorm biedt aan deze kwetsbare doelgroep een unieke kans om terug volwaardig te participeren aan de maatschappij. Voor bepaalde opleidingen gaan de centra gericht op zoek naar partners in het vrijetijdscircuit. Concrete afspraken met een vereniging voor wielertoeristen kunnen bijvoorbeeld een publiek genereren voor de afdeling fiets- en bromfietstechnieken. Indien de reguliere onderwijsstructuren onvoldoende ruimte bieden om in te spelen op een concrete vraag van derden, kan het centrum overwegen om via contractonderwijs maatwerk aan te bieden. Een zeer beperkt aantal centra maakt van deze mogelijkheid gebruik.

De tweedekansfunctie van het OSP is uiteraard wel diplomagericht, maar biedt nog onvoldoende kansen voor cursisten die in het voltijds onderwijs zijn uitgevallen in een nijverheidsrichting. Dergelijke cursisten moeten in het volwassenenonderwijs een specifieke opleiding combineren met een deel algemene vorming. Hoewel de ongekwalificeerde uitstroom in het voltijds secundair onderwijs zich vooral situeert in de TSO en BSO-afdelingen, is voor deze cursisten nog geen aangepast pakket algemene vorming voorhanden. Zo moeten cursisten Bouw, Lassen, Houtbewerking en dergelijke de algemene vorming voor de afdeling Handel volgen. Het spreekt vanzelf dat van enige afstemming op de doelgroep in dit geval geen sprake is. De recente uitbreiding van de combinaties die leiden tot het diploma secundair onderwijs zullen in de toekomst een meer gerichte aanpak van de algemene vorming toelaten.

De realiteit op klasniveau

De leerkrachten worden verondersteld de opleidingsprofielen en de leerplannen als handleiding te gebruiken voor de inhoudelijke stoffering van hun lessen. In de meeste gevallen verloopt dit correct. De leerkrachten plannen de leerinhouden per semester of voor het volledige schooljaar en houden zich veelal nauwgezet aan de voorgeschreven inhouden. Tot voor enkele jaren was dit veel minder het geval. Bij leerkrachten uit het nijverheidsonderwijs leeft dikwijls een zekere aversie tegen papierwerk. Een lichte druk vanuit de centrumleiding is soms nodig om het minimum aan schriftelijke voorbereiding te bekomen. Ondertussen zijn de centra zich beter bewust van het belang van het kernproces in hun interne kwaliteitszorg. Meer en meer centra houden daarom een vinger aan de pols door niet enkel de leerstofplanningen van de leerkrachten te verzamelen, maar die ook inhoudelijk te controleren op hun congruentie met het leerplan. In sommige gevallen komt de vakgroep tot een gezamenlijke, kwalitatief verantwoorde planning. Bij doorlichtingen valt het op dat problemen met de leerstofplanning dikwijls centrumgebonden zijn. Waar de centrumleiding het toezicht op de leerstofplanning beschouwt als een element van interne kwaliteitszorg zijn er weinig problemen. Waar dit niet gebeurt, is de situatie leerkrachtafhankelijk. In sommige gevallen leidt dit zelfs tot het onvoldoende realiseren van de doelstellingen van de opleiding.

De lespraktijk van de vaardigheidsgerichte opleidingen evolueert al enkele jaren in de richting van de integratie van de technisch theoretische vorming (TV) en de praktische vorming (PV). Waar vroeger de theorie en de praktijk volledig los van elkaar werden aangeboden, is er nu een verschuiving in de richting van een functionele koppeling tussen beiden. De meest recente structuurschema's zijn opgebouwd uit modules die zowel de technisch theoretische vorming als de praktische component bevatten. De verhouding tussen beide is per module vastgelegd in het structuurschema. De theorie wordt op die manier een ondersteunende factor die moet toelaten om de vaardigheden op een correcte en verantwoorde wijze uit te voeren. Deze positieve evolutie heeft echter ook een keerzijde. De laatste tijd helt de slinger in diverse centra over naar de andere richting. Door het wegvallen van de duidelijk afgelijnde lesuren TV dreigen sommige leerkrachten de technisch theoretische component minder aan bod te laten komen. Het feit dat een stevige technologische achtergrond noodzakelijk is om kwalitatief verantwoorde constructies te realiseren wordt verwaarloosd. Het gebrek aan de nodige kennis van zaken zal uiteindelijk ook de zelfredzaamheid van de cursist hypothekeren.

Met betrekking tot het praktijkgedeelte van de opleiding heerst in enkele centra de tendens om cursisten in te zetten in reële werksituaties buiten de schoolmuren. Stages zijn vandaag in de meeste nijverheidsopleidingen van het volwassenenonderwijs niet voorzien, maar een centrum kan binnen de lestijden PV de praktische vorming geheel of gedeeltelijk aanbieden op de werkvloer. Voor bepaalde opleidingen biedt deze werkvorm zonder twijfel een meerwaarde.

Het gebruik van cursussen of handboeken is in de nijverheidsopleidingen eveneens een belangrijk aandachtspunt. In veel vaardigheidsgerichte opleidingen is er nauwelijks sprake van een schriftelijke neerslag van de lesinhoud. De cursisten moeten zich dan maar tevreden stellen met de mondelinge kennisoverdracht door de leerkracht met als gevolg dat ze buiten de lessen niets in handen hebben om op terug te vallen. Leerkrachten die deze aanpak hanteren, staren zich blind op het louter verwerven van enkele handvaardigheden. Het zijn dikwijls dezelfde leerkrachten die te weinig aandacht hebben voor de technologische aspecten van de opleiding. Waar er wel cursussen zijn, worden niet zelden syllabi gebruikt die ontwikkeld zijn op maat van het voltijds secundair onderwijs. Dit geeft aanleiding tot een dubbel probleem: enerzijds strookt de leerinhoud meestal niet volledig met het leerplan van het volwassenenonderwijs en anderzijds is de stijl niet aangepast aan een publiek van volwassenen. Sommige leerkrachten schrikken er ook niet voor terug om oude en gedaateerde syllabi te verspreiden. De cursisten verdienen beter, want ook dit is een kwaliteitsaspect van het kernproces. In de centra waar de directie of een coördinator de kwaliteit van de cursussen bewaakt, komen dergelijke excessen zelden voor.

Niet alleen de leerkrachten hebben een grote verantwoordelijkheid op het gebied van de leskwaliteit, ook het beleid kan hierin een belangrijke rol spelen. Zoals eerder gesteld, is de toeloop naar de nijverheidsopleidingen over het algemeen niet overweldigend. Toch gebeurt het dat voor bepaalde opleidingen wel een grote interesse ontstaat. De verleiding is dan groot om heel wat meer cursisten toe te laten dan de omkaderingscoëfficiënten voorschrijven. Dit is op zich geen probleem zolang de kwaliteit van het onderwijs niet in het gedrang komt. Directies dienen daartoe een inschrijvingsstop te hanteren die rekening houdt met het didactisch comfort van de lesgever, de beschikbare ruimte en de aanwezige apparatuur. Sommige centra houden daar onvoldoende rekening mee. Niet zelden resulteert dit in een grote ontevredenheid van de cursisten met dikwijls een massale uitval tot gevolg.

Uiteindelijk draait alles rond het realiseren van de leerplandoelstellingen. Hoogst uitzonderlijk stelt de inspectie tijdens doorlichtingen vast dat dit in de nijverheidsopleidingen niet of onvoldoende het geval is. Meer frequent zijn de opmerkingen rond de evaluatiepraktijk. Vaak is de evaluatiepraktijk niet afgestemd op de doelstellingen van de opleidingen. Doelstellingen die betrekking hebben op handvaardigheden kunnen niet getoetst worden via een eenmalige, schriftelijke evaluatie. Dergelijke doelstellingen worden best op regelmatige basis geëvalueerd (permanente of gespreide evaluatie) en via een praktijkopdracht. Meer en meer centra kiezen de laatste jaren voor een dergelijke vorm van evaluatie als alternatief voor het eindexamen. In de centra waar deze methodiek al wordt toegepast, worden de cursisten nog te weinig vooraf geïnformeerd over de aspecten van de opdracht die de leerkracht zal beoordelen. Ook het hanteren van criteria als basis voor de quoterings is nog lang geen evidentie in het volwassenenonderwijs. De centra zijn zich de laatste jaren wel bewust geworden van de problematiek rond de cursistevaluatie. In de meeste centra is dit een werkpunt. Zij zijn intern op zoek naar de meest functionele methodiek, aangepast aan de aard van de opleiding en het doelpubliek. De pedagogische begeleidingsdiensten kunnen hierin een belangrijke rol spelen door voorbeelden van goede praktijk aan te reiken en eventueel aangepaste nascholing te verzorgen.

Besluit voor het nijverheidsonderwijs

- De laatste jaren is de transparantie in de opleidingenstructuur van het nijverheidsonderwijs verbeterd.
- Netoverschrijdende leerplannen zorgen voor meer inhoudelijke gelijkgerichtheid.
- De kwaliteit van de leerplannen is in algemene zin aanzienlijk toegenomen.
- De centra kiezen overwegend voor de modulaire organisatievorm en respecteren in grote mate de voorgescreven structuurschema's.
- De centra gaan creatief op zoek naar nieuwe afzetgebieden voor hun nijverheidsopleidingen.
- De tweedekansfunctie is nog onvoldoende uitgewerkt om een kwaliteitsvol alternatief te kunnen bieden voor de ongekwalficeerde uitstroom in de nijverheidsopleidingen van het voltijds secundair onderwijs.
- De kwaliteit van de nijverheidsopleidingen in het volwassenenonderwijs evolueert in gunstige zin.

4.2.2 Het studiegebied Talen

Volgens het decreet van 2 maart 1999 behoort het tot één van de kernopdrachten van het volwassenenonderwijs de cursisten kennis, vaardigheden en attitudes bij te brengen nodig voor het beheersen van een taal. Binnen het studiegebied Talen worden 17 talen aangeboden waaronder vijf niet-Europese talen en Esperanto. Zowel de lineaire als de modulaire taalopleidingen moeten zich richten naar de opleidingsprofielen moderne talen, in 2001 uitgegeven door de toenmalige Dienst voor Onderwijsontwikkeling (nu entiteit Curriculum) ⁽²³⁾. In grote lijnen kan gesteld worden dat ongeveer de helft van de centra bezig is met het gefaseerd introduceren van de modulaire structuur voor de taalopleidingen, terwijl ongeveer een vierde van de centra verkiest lineair te blijven werken. De andere centra hebben resoluut gekozen voor de modulaire structuur.

De opleidingen

De opleidingsprofielen moderne talen structureren het studiegebied Talen in verschillende opleidingen. Een opleiding heeft betrekking op een taal en een bepaald beheersingsniveau, de richtgraad ⁽²⁴⁾. Naargelang van de complexiteit van de taal en de voorziene moeilijkheidsgraad voor het leren ervan werden verschillende taal-

(23) Een geactualiseerde versie van de opleidingsprofielen is te vinden op de website van de entiteit Curriculum (ex-DVO): www.ond.vlaanderen.be/dvo.

(24) Een richtgraad is een specifieke graad binnen het secundair onderwijs voor sociale promotie voor studiegebieden die niet in graden, overeenstemmend met die van secundair onderwijs, kunnen ingedeeld worden.

leertrajecten ontwikkeld. Voor de opleidingsstructuur in richtgraden is uitgegaan van het Europese referentiekader voor het leren, onderwijzen en evalueren van moderne talen van de Raad van Europa. Dat kader is ook het ijkpunt voor het talenaanbod in de ons omringende landen.

De opleidingsprofielen onderscheiden en beschrijven eenduidig de taalbeheersingsniveaus. Er zijn vier taalbeheersingsniveaus. De richtgraad 1.1 (breakthrough) is het absolute minimum. De taalgebruiker kan met zeer beperkte talige middelen communiceren over concrete behoeften uit zijn onmiddellijke omgeving. De richtgraad 1.2 (waystage) is een overlevingsniveau. De taalgebruiker communiceert in eenvoudige routinetaken over vertrouwde onderwerpen. Beperkte taligheid kenmerkt de richtgraad 2 (threshold). De taalgebruiker kan met beperkte talige middelen communiceren in de meeste vertrouwde situaties. Op niveau van de richtgraad 3 (vantage), het niveau van de echte talige zelfstandigheid, communiceert de taalleerder vlot en adequaat. Het taalgebruik is voldoende rijk en genuanceerd. De uitgebreide talige zelfstandigheid wordt gerealiseerd in de richtgraad 4 (effectiveness). De taalgebruiker communiceert nu vlot en spontaan, ook over complexe onderwerpen en specifieke vakgebieden. Het taalgebruik is zeer nauwkeurig en zeer adequaat.

De entiteit Curriculum ontwikkelde ook taalopleidingsprofielen voor specifieke doeleinden. In de opleiding Professioneel bedrijfsgericht gaat het om taalverwerving binnen het professioneel domein van de bedrijfs wereld. Verschillende aspecten van de werksituatie, zoals onthaal, werkomgeving en specifieke documenten en gesprekken komen aan bod. De opleiding Professioneel juridisch is ontwikkeld voor personen die beroepshalve binnen de juridische context moeten functioneren. Voor deze opleidingen zijn alle doelstellingen uitgewerkt binnen de specifieke sector. Het aantal centra dat deze opleidingen organiseert, blijft vrij beperkt.

De vaardigheid tot communiceren staat centraal in het talenonderwijs. Aangezien de te verwerven communicatieve vaardigheden voor alle talen in wezen dezelfde zijn, geldt voor alle talen eenzelfde, overkoepelend beschrijvingssysteem. Voor de vier traditionele vaardigheden (spreken, schrijven, lezen, luisteren) zijn de basiscompetenties per taaltraject en per richtgraad beschreven. Hierbij is rekening gehouden met zes bouwstenen: de taaltaak, de tekst, het publiek, het verwerkingsniveau, de tekstkenmerken en de contextgegevens. De cursisten moeten taaltaken of taalopdrachten verrichten op drie verschillende verwerkingsniveaus: beschrijvend (informatie reproduceren), structurerend (zelf informatie ordenen) en beoordelend (eigen standpunten onderbouwen). De bouwsteen 'tekst' verwijst naar elke boodschap, zowel mondeling als schriftelijk. De kenmerken van de tekst zijn relevant om de moeilijkheidsgraad van de taaltaken te bepalen.

Leerplannen

Het realiseren van de basiscompetenties geformuleerd in de opleidingsprofielen moderne talen vereiste uiteraard een aanpassing van de leerplannen.

Voor het ontwikkelen van nieuwe leerplannen voor de modulaire structuren gestoeld op de opleidingsprofielen moderne talen werden alle krachten gebundeld. Dankzij een intense samenwerking tussen netten, koepels en centra waren vanaf 1 september 2003 de eerste goedgekeurde netoverschrijdende leerplannen van kracht. De leerplannen geënt op de opleidingsprofielen voor de lineaire structuur zijn nog in voorbereiding. De indieners van de leerplannen voor de modulaire organisatie hebben duidelijk geopteerd voor het opstellen van een open leerplan. De uitwerking van de leerinhouden behoeft nog een verfijning op centrumniveau door middel van persoonlijke planningsdocumenten en/of taakafspraken waardoor het centrum kan aantonen dat het streeft naar de realisatie van de basiscompetenties en de leerplandoelstellingen. Uiteraard staat het de centra vrij deze netoverschrijdende leerplannen te gebruiken. Een beperkt aantal centra verkiest eigen leerplannen te ontwikkelen.

Wat het gebruik van de vereiste goedgekeurde leerplannen betreft, is een positieve evolutie waar te nemen. Kreeg vroeger ongeveer de helft van de centra een voorbehoud in verband met het gebruik van goedgekeurde leerplannen in het studiegebied Talen, dan zijn er de laatste twee schooljaren geen adviezen meer over het ontbreken van goedgekeurde leerplannen.

Wel stelt de inspectie vast dat er in de lineaire structuur nog goedgekeurde leerplannen gebruikt worden die niet afgestemd zijn op de opleidingsprofielen moderne talen. De kans op minder communicatief en vaardigheidsgericht talenonderwijs is daardoor niet denkbeeldig. Een aantal centra richt modules in van de leertrajecten Professioneel bedrijfsgericht op basis van het opleidingsprofiel, zonder over goedgekeurde leerplannen te beschikken. Vanaf het schooljaar 2006-2007 zijn er goedgekeurde netoverschrijdende leerplannen voor deze trajecten ter beschikking.

Planningsdocumenten

Een centrum moet kunnen aantonen dat de leerkrachten door planmatig werken de vooropgestelde doelstellingen en leerinhouden realiseren. Alle doorgelichte centra gebruiken een of ander document voor de leerstofplanning. Een aantal centra scoort positief met degelijke vorderingsplannen. Zij zijn goed afgestemd op de leerplannen, geven de werkvormen aan en hebben aandacht voor interne inhoudelijke afstemming. Vaker echter is de leerstofplanning eerder geënt op het handboek of het cursusmateriaal en is er van een duidelijke verwijzing naar de leerplandoelstellingen geen sprake. De taalgebruikssituaties (contexten en subcontexten) waarnaar het leerplan verwijst, worden meestal wel vermeld, maar de specifieke basiscompetenties voor de vier vaardigheden en de algemene en specifieke taalhandelingen komen in de meeste plandocumenten onvoldoende aan bod. Dat betekent uiteraard niet dat er niet gestreefd wordt naar de realisatie van de leerplandoelstellingen. De meeste centra kiezen voor het gebruik van een handboek. De taalvakgroepen of de taal-leerkrachten zouden de handboeken grondiger kunnen screenen op de te bereiken doelstellingen. Veel centra zoeken nog naar een aangepast, uniform planningsmodel voor hun taalopleidingen. De horizontale afstemming van de leerstofplanning groeit, maar de verticale afstemming blijft nog wat achterop.

Evaluatie

De evaluatie is uiteraard sterk verbonden met de inhoudelijke aspecten van de taalopleidingen. Ze wordt niet alleen gebruikt als basis voor het optimaliseren van het leerproces, maar heeft ook een functie als resultaatbepaling. Summatieve criteriumevaluatie laat toe om te bepalen of de cursist de leerplandoelen heeft bereikt. Het vreemdetalenonderwijs van vandaag is communicatief-functioneel. Het evalueert de communicatieve vaardigheid van de cursist voor de betrokken richtgraad en stelt vast in welke mate hij zijn communicatieve intentie realiseert. Valide evaluatie gebeurt op basis van functionele, authentieke en voor de cursist relevante taakgerichte opdrachten. Voor sommige centra is de evaluatiepraktijk een sterk punt. Zij realiseren een goede afstemming en tonen voorbeelden van goede praktijk wat de evaluatie van de talen betreft.

Twee op de drie centra echter krijgen in het doorlichtingsverslag opmerkingen over de kwaliteit van hun evaluatiepraktijk in het studiegebied Talen. De evaluatie is al te vaak onvoldoende functioneel en taakgericht, vooral omdat bij de evaluatie onvoldoende teruggekoppeld wordt naar de leerplandoelstellingen. Dit resulteert in een evaluatie die de ondersteunende kennis overwaardeert en steunt op niet communicatieve toetstechnieken zoals paradigmatische bevraging, contextloze opgaven en vertalingen. Ook de interne afstemming bijvoorbeeld wat betreft de progressieve moeilijkheidsgraad van deeltaalvaardigheden, vooral vanaf de richtgraad 2, laat vaak te wensen over. Sommige centra worden ook aangemaand om de implementatie van de bestaande, interne richtlijnen voor de evaluatie beter te bewaken. Vaak bleken opmerkingen over de evaluatiepraktijk stimulerend voor de centra. Er kwam een reflectie op gang die aanzette tot experimenteren met allerlei vormen van een bredere en meer permanente evaluatie. Ook vanuit de begeleidingsdiensten komen steeds meer signalen voor het verbeteren van de kwaliteit van de evaluatiepraktijk. Netoverschrijdend nam men initiatieven om de taalleerkrachten op dit gebied na te scholen.

Leerprestaties

Dankzij een onderwijspraktijk die relevant is voor een volwassen publiek en gericht is op communicatie en interactie realiseren de centra over het algemeen de leerplandoelstellingen. De uitspraken over de leerprestaties, het al dan niet realiseren van de basiscompetenties, zijn dan ook meestal positief. Een beperkt aantal centra kreeg een negatieve vermelding voor het volledig aanbod of een gedeelte van het aanbod. In een aantal gevallen was er geen uitspraak over leerprestaties mogelijk omdat de examens wegens het gebruik van een vreemde taal niet toegankelijk waren, omdat de evaluatiepraktijk niet valide was en in één geval omdat het niet duidelijk was welk leerplan werd gebruikt. Deze centra konden niet aantonen dat zij voor al hun taalopleidingen de reglementair vastgestelde doelstellingen realiseren.

Randvoorwaarden

Tijdens de doorlichtingen stelt de inspectie vast dat enkele randvoorwaarden een belangrijke, positieve rol spelen bij het realiseren van de basiscompetenties. Degelijk intern vakoverleg en een overkoepelende talencoördinatie bieden organisatorisch de beste waarborg voor een kwaliteitsvol talenonderwijs. Ook de professionalisering, inzonderheid de nascholing, van de leerkrachten, het inzetten van native speakers of taalassistenten spelen hierbij een belangrijke rol. Participatie aan onderwijsontwikkeling in het algemeen is vreemd genoeg niet altijd een garantie voor de kwaliteit van het vreemdetalenonderwijs. Er is ook geen correlatie te vinden tussen de keuze van de structuur voor de opleiding, lineair of modulair, en de kwaliteit van de output, tenzij de vaststelling dat de te verwerven basiscompetenties van de netoverschrijdende leerplannen voor de

modulaire structuur beter afgestemd zijn op de opleidingsprofielen moderne talen. De groepsgrootte speelt wel mee: te grote taalklassen bemoeilijken het bereiken van communicatieve doelstellingen.

Cursisttevredenheid

In het volwassenenonderwijs wordt ook de cursisttevredenheid bekeken. In de verslagen vinden we uitingen van tevredenheid over de globale kwaliteit van het talenonderwijs. Cursisten hebben zelden specifieke commentaar over inhoudelijke aspecten van het talenonderwijs, tenzij enkele zeldzame opmerkingen over het gebrek aan mondelinge taalvaardigheidstraining en een opmerking over de druk van het leerplan. Andere positieve opmerkingen hebben maar zijdelings met leerinhouden te maken, maar getuigen van aspecten waar de cursisten belang aan hechten: extramurale activiteiten, de infrastructuur, de didactische uitrusting, de spreiding van de evaluatie, de multimediale aanpak en het dagaanbod. Zo zijn er ook een aantal negatieve opmerkingen die tot nadenken aanzetten: relatief veel opmerkingen over de verouderde infrastructuur, de didactische uitrusting, vooral de kwaliteit van de audiovisuele apparatuur, het aanbod (onder andere avonden met 4 lestijden, het ontbreken van conversatielessen) en de groepsgrootte. Klachten over informatie en spreiding van de evaluatie komen minder vaak voor. Dit geldt ook voor opmerkingen over de niveaubepaling, het tempo en de multimediale aanpak.

Besluit voor het studiegebied Talen

- De opleidingsprofielen moderne talen en de netoverschrijdende leerplannen voor de modulaire structuur zorgen voor een grote homogeniteit en voor longitudinale afstemming van de leerinhouden binnen het studiegebied Talen.
- De centra zijn steeds vaker in orde met de reglementaire verplichtingen wat betreft het gebruik van goedgekeurde leerplannen.
- De leerstofplanning kan beter afgestemd worden op de leerplannen.
- De evaluatiepraktijk zou aan validiteit winnen, indien zij meer functioneel-taakgericht en meer op de leerplandoelstellingen geënt zou zijn.
- De leerplandoelstellingen worden bereikt. Daar waar de cursisten de basiscompetenties niet realiseren, zouden een meer op de leerplannen gerichte aanpak en evaluatiepraktijk de leerprestaties aanzienlijk kunnen verbeteren.
- Het intern vakoverleg en de professionalisering van de leerkrachten zijn de belangrijkste randvoorwaarden voor een kwaliteitsvolle implementatie van de leerplannen.
- De tevredenheid van de cursisten op het inhoudelijke vlak is hoog.

4.2.3 Het economisch HOKTSP ⁽²⁵⁾

Het economisch onderwijs van het HOKTSP is de laatste jaren sterk in beweging. De onzekere situatie over mogelijke toekomstige overheidsbeslissingen maakt dat zowel inrichtende machten, centrumdirecties, leerkrachten als cursisten zich vragen stellen. Vragen waarop vandaag het antwoord uitblijft.

Modularisering

Dit belet niet dat veel afdelingen ondertussen de weg naar de modularisering hebben gevonden. Op initiatief van de centra en dankzij het overleg in de VLOR zijn veel lineaire afdelingen gemodulariseerd en zijn er nieuwe afdelingen bijgekomen. Bij het uittekenen van de nieuwe structuren wordt doorgaans goed uitgegaan van de bestaande beroeps- en/of opleidingsprofielen (vaak vanuit het hoger onderwijs en van de toelatingsvoorwaarden die sommige beroepssectoren stellen). De belangrijkste wijzigingen hebben niet te maken met technische economische kennis of inzichten, maar vooral met het aanleren van de vaardigheden waarover een beginnend beroepsbeoefenaar dient te beschikken. Hier ligt waarschijnlijk een uitdaging voor de betrokken leerkrachten, maar ook voor de lerarenopleiding. Nieuwe opleidingen zijn vaak het initiatief van een centrum dat hiermee wil inspelen op de lokale ontwikkelingen van de economische activiteit. Het is niet zo dat deze nieuwe opleidingen meteen door meerdere centra worden ingericht. Het feit dat het hier gaat over voorlopige modulaire structuurschema's maakt dat kleine bijstellingen zich nogal vlug opdringen, wat soms tot gevolg heeft dat de centra niet altijd over de meest recente versie van het structuurschema beschikken. Veel hangt af van het feit of het centrum al dan niet rechtstreeks bij deze ontwikkeling is betrokken. Toch houden sommige

(25) Het betreft voornamelijk de zuiver economisch gerichte afdelingen, dus niet afdelingen zoals Informatica, Toeristische gidsen en Verkeerskunde.

centra vast aan de bestaande lineaire organisatievormen al trachten zij hun lessentabel dan wel bij te sturen op basis van de nieuwe modulaire structuurschema's.

Opmerkelijk is ook dat de centra die willen inspelen op de lokale vraag van de bedrijfswereld met deze modulaire structuurschema's niet altijd het gepast medium vinden om opleidingen op maat te verstrekken. De decretaal voorziene oplossing van contractonderwijs is voorlopig nog te onbekend en veroorzaakt blijkbaar nog steeds drempelvrees.

Naar een bachelor?

De vraag die alle centra zich stellen, ongeacht of zij hun afdeling nu modulair of lineair aanbieden, is in hoeverre deze opleiding de afgestudeerde cursisten met een graduaatsdiploma op weg kan helpen naar een bachelor of hoe hun cursisten hun kansen op de arbeidsmarkt verder kunnen vrijwaren. Sommige centrumdirecties zijn in onderhandeling met een associatie, andere nemen deel aan een VLOR-initiatief en een derde categorie wacht af. Opvallend hierbij zijn ook de grote verschillen qua opleidingduur tussen de verschillende afdelingen van het economisch HOKTSP. Tot op heden is er enkel het advies van de Raad van het Economisch Hoger Onderwijs van 1988 dat richtinggevend is bij het bepalen van de structuurkenmerken van een afdeling. Het verwerven van een bachelordiploma zal mogelijkerwijze de facto een verlenging van de studieduur voor de cursist inhouden, terwijl het doorsnee-profiel van deze cursisten toch uitwijst dat het meestal gaat om jonge, werkende volwassenen die op zoek zijn naar een studiebewijs van hoger onderwijs, volkomen in de lijn van het begrip onderwijs voor sociale promotie.

Leerplannen

Inzake het gebruik van leerplannen heeft dit onderwijsniveau weinig ervaring. In het verlengde van het hoger onderwijs was het gebruik van goedgekeurde leerplannen eerder ongebruikelijk. De meeste leerkrachten werkten op basis van eigen inzichten bij het bepalen van de leerinhouden. Doordat het gebruik van goedgekeurde leerplannen een financieringsvoorwaarde is, hebben de doorlichtingen en de modularisering ervoor gezorgd dat ook de ontwikkeling van nieuwe leerplannen een sterke vlucht kent. Mede dankzij de coördinerende inspanningen van de verschillende koepels of netten is het vandaag de gewoonte dat in het verlengde van het modulaire structuurschema eveneens een netoverschrijdend leerplan wordt ontwikkeld. Dit is het resultaat van inspanningen van individuele leerkrachten, centra en koepels/netten. In de praktijk komt het er op aan om de gezamenlijke inspanningen die geleverd worden bij het uittekenen van een modulaire structuur van een afdeling ook verder te zetten in het ontwikkelen van een netoverschrijdend leerplan. Een wijziging aan het voorlopige structuurschema betekent de facto ook een wijziging aan het pas ontwikkelde leerplan, wat een bijkomende belasting vormt. Op het veld betekent dit echter ook dat de individuele leerkracht geconfronteerd wordt met van overheidswege opgelegde leerinhouden. Veel hangt af van de instelling van de leerkracht in deze nieuwe situatie. Een deel van de leerkrachten past zich gemakkelijk aan, een ander deel gaat ongestoord verder met het onderwijzen van de leerinhouden die hij of zij zelf belangrijk acht. In de meeste gevallen reikt het centrum een uniform planningsdocument aan waarin de onderwezen leerinhouden worden vermeld. Vaak nog vermelden de leerkrachten de eigen leerinhouden of de leerinhouden van een gebruikt handboek in plaats van de leerinhouden van het leerplan. Door het ontbreken van een interne controle op het niveau van het centrum komen dergelijke afwijkingen slechts aan het licht bij een externe controle of doorlichting. Eén en ander betekent dat er nog een grote weg is af te leggen tussen het ontwikkelen van een leerplan en het daadwerkelijk laten gebruiken door de leerkracht. Op dit vlak kunnen zowel de centrumdirectie, eventuele opleidingscoördinatoren of desgevallend de pedagogische begeleidingsdiensten een nuttige bijdrage leveren.

Eerder uitzonderlijk stelt zich de vraag of sommige delen van de opleiding in het economisch HOKTSP in een andere taal kunnen worden aangeboden. De huidige taalwetgeving laat deze ontwikkeling (nog) niet toe.

De leerkracht

Toch ligt de kracht van het economisch HOKTSP vaak nog bij de individuele leerkracht. Doorgaans heeft deze een opleiding genoten van academisch niveau of van het hoger onderwijs van twee cycli. Meestal, maar niet altijd, beschikt deze leerkracht ook over een bewijs van pedagogische bekwaamheid. Kenmerkend aan dit type van onderwijs is ook de deeltijdse betrekking in het onderwijs. Directies zijn immers van oudsher op zoek naar geschikte lesgevers met praktijkervaring. Veel van deze leerkrachten hebben bijgevolg heel wat praktijkervaring omdat zij naast de onderwijsbetrekking nog een ander hoofdberoep uitoefenen. De expertise van deze professionals verrijkt het verstrekte onderwijs met praktische cases. De meeste van deze personeelsleden zagen zich gedurende hun loopbaan bovendien genoodzaakt om zich permanent bij te scholen. Zij zijn vaak geabonneerd op economische literatuur en zijn mee geëvolueerd in het computer- en internetlandschap. Een en

ander betekent dat het lesmateriaal voor de economische opleidingen zeer actueel is. Daarnaast zijn er een aantal jonge, pas afgestudeerde leerkrachten. Indien zij over een bewijs van pedagogische bekwaamheid beschikken, zijn zij doorgaans goed op de hoogte van de recente ontwikkelingen inzake onderwijsdidactiek. Een centrum dat er in slaagt om deze personeelsleden in een vakgroepvergadering geregeld te laten overleggen, beschikt over een groot potentieel om de kwaliteit van het verstrekte economisch onderwijs nog op te drijven. Eerlijkheidshalve moeten we opmerken dat het voor de meeste centrumdirecties niet eenvoudig is om deze vakgroepwerking daadwerkelijk gestalte te geven. Personeelsleden met een hoofdambt buiten het onderwijs kunnen zich blijkbaar moeilijk vrijmaken om aan dergelijk gemeenschappelijk overleg op centrumniveau deel te nemen.

De uitdaging van het digitaal leren

Dit mag het centrum niet beletten om te blijven zoeken naar een dynamiek om de onderwijsontwikkelingen mee vorm te geven. Er zijn immers tal van uitdagingen voor het centrum en het economisch hoger onderwijs. In de eerste plaats is er de opkomst van de elektronische leeromgevingen (ELO's). Zowel het centrum, de leerkrachten als de cursisten worden geconfronteerd met het digitaal leren. De wijze waarop zij hiermee omgaan als faciliterend instrument om onderwijs te realiseren vormt voor iedereen een uitdaging. Coördinerend overleg binnen een vakgroep van het economisch HOKTSP is dus echt wel noodzakelijk om gemeenschappelijk te bepalen op welke manier het computerondersteunend onderwijs, internet en digitale leeromgevingen in de lespraktijk worden aangepakt. Centra die deze beslissing op meso-niveau blijven uitstellen, bevestigen het individueel optreden van hun leerkrachten en missen de uitdaging van de cultuuromslag in denken en handelen van hun leerkrachten in een e-learningomgeving. Het potentieel is in het volwassenenonderwijs beslist aanwezig. Het vraagt van de centra enkel een sterk staaltje van beleidsvoerend vermogen om weliswaar typische kenmerken van het volwassenenonderwijs zoals deeltijdse opdrachten, afhankelijkheid van infrastructuur, gebrek aan nascholingsbudget en formeel geregeld overleg, creatief om te buigen en ervoor te zorgen dat de toepassing van een ELO een onvermijdelijk veranderingsproces inluidt waarbij de behoefte aan didactische vernieuwing opvalt.

De uitdaging van de evaluatie

Andere uitdagingen liggen op het vlak van de evaluatie. De decretaal voorziene toelatingsexamens voor sommige cursisten van het economisch HOKTSP confronteren de centra met de verleende autonomie inzake onderwijsbeleid. Weinig centra hebben hierover een visie en een passend instrumentarium ontwikkeld. Centra stellen zich vaak laagdrempelig op en in de meeste gevallen handelt de individuele leerkracht voor de toelatingsexamens naar eigen inzichten. De verschillen inzake toelatingsexamens op het veld zijn dan ook enorm groot en de kwaliteit van deze toelatingsexamens laat doorgaans te wensen over. Dit is eens te meer een uitdaging voor het beleidsvoerend vermogen van een centrum.

De meeste centra beschikken over een goedgekeurd examenreglement zoals decretaal bepaald. Het overschakelen van een lineaire naar een modulaire organisatie zorgt evenwel voor een reorganisatie van het tijdstip van deze examens. Hoewel sommige centra zich nog steeds de vraag stellen of een klassiek herexamen in een modulaire organisatie nog mogelijk is, slagen de meeste centra er wel degelijk in om een nieuw model van organisatie van examenperiodes vorm te geven. Opvallend hierbij is dat de meeste centra vasthouden aan de traditionele examencommissies die delibererend optreden. De belangen van de cursist worden in elk geval collectief bewaakt.

Vermits evalueren eigen is aan het verstrekken van onderwijs, zijn alle leerkrachten betrokken bij de vraag hoe deze evaluatie het best verloopt. De lineaire organisatie kende een lange traditie van semestriële examens aangevuld met een mogelijkheid van herexamen. Sommige pedagogische opvattingen pleiten meer en meer voor een gespreide of permanente evaluatie. Door het ontbreken van een uitgeschreven visie op evalueren, zijn veel van de leerkrachten opnieuw aangewezen op hun individueel inzicht. Sommigen sturen hun evaluatiepraktijk bij, anderen houden traditioneel vast aan de schriftelijke of mondelinge examens op het einde van de opleiding. Weinig centra gaan de uitdaging aan om hun evaluatiepraktijk in een coördinerend overleg in vraag te stellen en uit te schrijven. Meestal gebeurt dit wel informeel wanneer het gaat over het al dan niet vasthouden aan het eindwerk dat in de meeste opleidingen van oudsher is ingebouwd. Ook de module projectwerk die in sommige modulaire structuurschema's is ingebouwd noopt de leerkrachten tot een gezamenlijk overleg over de manier waarop een centrum deze module invult. Blijkbaar zijn er ook cursisten die vragen naar een stage. Hoewel de duur van de module projectwerk vastligt, kan de vakgroepwerking een antwoord geven op de vraag van deze cursisten. Inzichten op het vlak van evalueren kunnen zowel door interne als door externe nascholing worden verworven en in de visie van het centrum ingebouwd.

Internationalisering

Daar waar in het economisch voltijds hoger onderwijs het aspect internationalisering binnen de opleidingen meer en meer is uitgebouwd, vindt men daar in het volwassenenonderwijs nog maar weinig sporen van. Een reden te meer om deze uitdaging in een gemeenschappelijk overleg aan te gaan en desgevallend vorm te geven. De typische kenmerken van het volwassenenonderwijs zoals bijambten en een werkend publiek, mogen ook deze ontwikkelingen niet in de weg staan. Wat wel toeneemt in het economisch HOKTSP is het aantal projecten voor gecombineerd onderwijs. Blijkbaar zijn er leerkrachten die deze innovatieve vorm van onderwijzen wel experimenteel willen uitproberen en hiervoor tal van inspanningen leveren. De combinatie van afstands- en contactonderwijs wordt meer en meer uitgetoetst in een beperkt aantal vakken. Meestal is dit het gevolg van het initiatief van één of enkele leerkrachten. Uit de evaluatie van deze projecten gecombineerd onderwijs zal blijken of deze innovatieve onderwijsvorm een vaste plaats zal krijgen binnen het economisch volwassenenonderwijs.

Resultaten

Tijdens de doorlichtingen stelde de inspectie met genoegen vast dat -voor zover de leerkrachten de goedgekeurde leerplannen hanteren- de van overheidswege opgelegde doelstellingen in het economisch onderwijs doorgaans goed worden bereikt. Bovendien zijn de meeste leerkrachten voldoende professioneel om de leerinhouden sterk geactualiseerd te houden en verloopt het onderwijsproces vaak op basis van praktische cases.

Besluit voor het economisch HOKTSP

- De onzekere toekomst van het HOKTSP en van het civiel effect van de uitgereikte diploma's voor de cursisten roept vragen op bij de participanten.
- Veel afdelingen zijn of worden gemodulariseerd.
- Meer en meer leerplannen worden netoverschrijdend ontwikkeld.
- De implementatie van de nieuwe leerplannen vereist vooral ondersteuning voor het aanleren van beroepsvaardigheden en het gebruik van een ELO.
- Veel leerkrachten beschikken over praktijkervaring buiten het onderwijs.
- Een formele vakgroepwerking geleid door een opleidingscoördinator werkt stimulerend voor het invoeren van onderwijsinnovaties.
- Onderwijsvernieuwingen door middel van ELO's, ICT of gecombineerd onderwijs gebeuren nog vaak op initiatief van individuele leerkrachten.
- Nieuwe evaluatie-inzichten openen de centra tot het ontwikkelen van een visie op evaluatie.
- Het aspect internationalisering komt binnen de opleidingen weinig aan bod.
- Het onderwijs bereikt doorgaans de kwaliteit die van overheidswege wordt verwacht.

4.3 Besluit

De specificiteit en de complexiteit van het volwassenenonderwijs, zowel wat betreft het aanbod als het publiek, maken het moeilijk om globaal vast te leggen wat vandaag op de centra geleerd wordt. Toch zijn een aantal tendensen vast te stellen in alle geledingen van het volwassenenonderwijs.

- In het kader van een voortschrijdende modularisering van het aanbod, wordt alles wat modulair is ingericht, vastgelegd in structuurschema's die de ontwikkelingsdoelen, eindtermen, specifieke eindtermen en/of basiscompetenties formuleren. Dit komt de transparantie van het aanbod en de opleidingsstructuur zeker ten goede.
- Het leerproces ontwikkelt zich op basis van leerplannen die steeds meer centrumoverschrijdend of zelfs netoverschrijdend tot stand komen. Dit verbetert de kwaliteit van de leerplannen aanzienlijk en waarborgt de inhoudelijke gelijkgerichtheid en afstemming tussen de centra. Het open karakter van de goedgekeurde leerplannen noopt de leerkrachten tot het opstellen van planningsdocumenten om de realisatie van de leerplandoelstellingen in de lespraktijk te operationaliseren.
- Naast het zoeken naar nieuwe werkvormen om de vastgestelde doelen te bereiken, streven de centra eveneens naar een beter evaluatiebeleid en nieuwe vormen van evaluatie die toelaten de realisatie van de leerplandoelstellingen op een meer valide wijze te beoordelen.
- Gestructureerd vakoverleg en een gerichte professionalisering van de leerkrachten zijn positieve randvoorwaarden voor een geslaagde implementatie van de leerinhouden.
- De leerprestaties worden over het algemeen positief beoordeeld.

De besproken studiegebieden worden geconfronteerd met uitdagingen eigen aan hun opleiding:

- Een concept voor remediëring en de problematiek van het stopzetten van het NT2-traject in de basiseducatie.
- Het zoeken naar nieuwe afzetgebieden en het inspelen op de snelle technologische evoluties voor de nijverheidsopleidingen.
- De onzekere toekomst van het HOKTSP en de introductie van nieuwe didactische technologieën in dit onderwijs.

5. WAT LEER JE IN HET DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS?

De oorspronkelijke academies ⁽²⁶⁾ en conservatoria richtten zich exclusief op één of meerdere podiumkunsten of op de beeldende kunsten. Het deeltijds kunstonderwijs is momenteel echter geëvolueerd tot een verzameling van instellingen waar niet enkel aandacht is voor een hoge artistieke standaard, maar ook voor het belang en de maatschappelijke relevantie van een degelijke basisopleiding in een of andere kunstvorm. Men legt bovendien meer en meer het accent op het socio-cultureel aspect.

Het deeltijds kunstonderwijs is niet langer de enige, exclusieve speler op het veld van de artistieke/kunstzinnige vorming. Talrijke initiatieven en projecten van cultuurcentra, kunsteducatieve organisaties, impulscentra en privé-instellingen hebben -samen met het aanbod van het reguliere kunstonderwijs- de kunsteducatie verrijkt. Het vasthouden aan de oude, beproefde normen en waarden van het geïnstitutionaliseerde deeltijds kunstonderwijs is al geruime tijd losgelaten. In het deeltijds kunstonderwijs anno 2007 gaat het niet langer uitsluitend om overdracht van vakmanschap, métier en artistieke eruditie in de vorm van strakke onderwijsmethododes voor bijzondere talenten. Ook geïnteresseerden in een brede culturele vorming komen er voldoende aan hun trekken.

De bewustzijnsverruimende kunstzinnige vernieuwing van de 20ste eeuw, met persoonlijkheden als Orff, Hindemith, Bartok, Kodaly, Le Corbusier, Dalcrose, Kandinsky, Steiner, de Cobra-beweging en vele anderen, verwacht én verdient een waardige opvolging in de 21^{ste} eeuw. De zoektocht naar creativiteit en individuele expressie, als een bijzonder waardevolle component van het mensvormend proces, spreekt immers in de eerste plaats zowel het broze als het ongetemde, authentieke en nog te ontginnen persoonlijk-artistieke vermogen van de mens aan en staat meer en meer centraal in elk discours over kunstonderwijs.

De vernieuwingsgedachte in het deeltijds kunstonderwijs is dan ook meer dan een antwoord op of een krampachtig alternatief voor de uitdagingen van deze tijd. Wat men vandaag op een academie leert, moet kunnen beantwoorden aan de verwachtingen van een in digitale beeldcultuur verzandende (consumptie)maatschappij. Deze maatschappelijke verwachtingen beïnvloeden al enkele decennia de historische doelstellingen van het kunstonderwijs, waarbij het aanbrengen en/of overdragen van artistieke vaardigheden noodzakelijkerwijze vertrok vanuit recreatie en reproductie. Doorheen elke vernieuwingsgedachte profileert zich dan ook meer en meer de drang naar creativiteit.

Academies en conservatoria zijn als het ware nog de enige plaatsen waar via een procesmatige methodiek, gebaseerd op een technische, artistieke, ervaringsgerichte deskundigheid, een inmiddels zeer uitgebreid palet van studiemogelijkheden wordt aangeboden. De ontwikkeling van de zin voor creativiteit draagt dan ook in belangrijke mate bij tot een verhoging en een verfijning van competenties, bij leerlingen én bij leerkrachten.

De opdracht voor het deeltijds kunstonderwijs in het eerste decennium van de 21^{ste} eeuw is daardoor minstens even uitdagend als complex. Het zoeken naar structuren en het bijsturen van leerinhouden kan immers niet enkel gebeuren in functie van het 'vernieuwen om nieuw te zijn'. Kunstinitiërende vrijetijdsbesteding, community art ⁽²⁷⁾ en volkskunst zet je niet zonder risico op één lijn en in één opleidingsmodel met kunst voor de

(26) Met academie bedoelen we elke door de overheid erkende instelling waar deeltijds kunstonderwijs wordt aangeboden.

(27) Community art in de betekenis van 'kunst van en voor de gemeenschap'.

concertzaal, het theater of het museum. Er blijken onvoldoende mogelijkheden te zijn om meer en duidelijker te differentiëren. Artisticiiteit en maatschappelijke relevantie van het kunstonderwijs lijken soms mijlen ver uit elkaar te liggen. Maar schijn bedriegt. Tussen beide is een sterke verbondenheid: ze gaan niet in elkaar op noch dekken ze steeds dezelfde waardevolle, artistieke lading. Ze zijn echter bijzonder complementair en samen bespelen ze de volledige breedte van het muzische denken, doen en zijn, van de basis tot de top.

Het deeltijds kunstonderwijs kende tussen 2003 en 2006 een belangrijke evolutie. Actualisering van het aanbod in meer flexibele structuren, vanuit vak-, discipline- en zelfs studierichting-overschrijdende verwachtingen en perspectieven, is inmiddels volop aan de gang. De beoogde doelgroepen zijn in belangrijke mate verschoven en verbreed, terwijl de bewustwording betreffende kwaliteit op elk niveau zienderogen groeit.

Het onderzoek naar kwaliteit in het kunstonderwijs en het bereiken van de leerdoelstellingen gebeurt al sinds september 2000 tijdens een integrale doorlichting of een kerndoorlichting ⁽²⁸⁾. Hiervoor hanteert de inspectie het CIPO-model als instrument. De inspectie werkt bovendien volgens een teamconcept, waarbij de kwaliteitsevaluatie steeds gerealiseerd wordt door een team van 2 à 3 inspecteurs. Voor bepaalde gelegenheden, bijvoorbeeld in academies met een grote dansafdeling, wordt een beroep gedaan op externe deskundigen.

Om het kwaliteitsbevorderend denken te stimuleren hanteert de inspectie -naast het technisch referentiekader (CIPO)- permanent een binnen het team ontwikkeld artistiek-pedagogisch referentiekader ⁽²⁹⁾. Dit aanvullende referentiekader laat toe om de eigenheid van het kunstonderwijs, namelijk het bereikte peil van het artistiek-muzisch denken en de artistieke vaardigheid, eveneens op een beschrijvende manier én objectiverend mee in kaart te brengen.

Naast het gekende, traditionele studieaanbod zijn in de verschillende studierichtingen nieuwe initiatieven ontwikkeld en geïmplementeerd of erkend als experiment, proefproject of proeftuin. Voor wat betreft deze experimenten werd in overleg met de administratie een specifiek maar beperkt toetsingskader ontwikkeld.

5.1 De opleidingen: het reguliere studieaanbod

Het deeltijds kunstonderwijs beoogt de kunstzinnige vorming van de mens en wil zo een bijdrage leveren tot zijn totale persoonlijkheidsvorming. Deze vorming houdt in dat de leerling kunst in al zijn uitingsvormen kritisch leert benaderen en beleven en dat hij de kunstvormen ook zelf leert beoefenen, individueel of in groep (een orkest, een dansgroep, een toneelgroep, ...). Voor jongeren (-18 jaar) kan het deeltijds kunstonderwijs ook een voorbereiding zijn op het hoger kunstonderwijs.

Het deeltijds kunstonderwijs onderscheidt vier studierichtingen: Muziek, Woordkunst, Dans en Beeldende Kunst. Elke studierichting heeft een eigen structuur met graden en opties die zijn vastgelegd in de organisatiebesluiten van 31 juli 1990 en die van kracht werden op 1 september 1990.

5.1.1 Muziek

Een opleiding Muziek kan men vanaf de leeftijd van 8 jaar volgen. De leerling kan vanaf het tweede jaar lagere graad (dit is op de leeftijd van 9 jaar) aanvangen met een opleiding voor instrument of zang. De opleiding kan gevolgd worden op 3 niveaus: lagere, middelbare en hogere graad.

Lagere graad

Deze graad wordt afzonderlijk gegeven voor jongeren (van 8 tot en met 14 jaar) en volwassenen (vanaf 15 jaar). Jongeren volgen 4 leerjaren met minimaal 3,5 lessen per week en starten in het eerste leerjaar met algemene muzikale vorming (AMV) en samenzang. Vanaf het tweede leerjaar is er aanvullend de keuze tussen een instrumentale of een vocale opleiding. Volwassenen hoeven slechts een traject van 3 leerjaren af te leggen en beginnen samen met hun algemene muzikale vorming onmiddellijk met instrument of zang.

(28) Elke academie wordt in de loop van een vooraf bepaalde (kern-)periode van een week of veertien dagen integraal doorgelicht en in kaart gebracht.

(29) Uitvoering toegelicht in de brochure 'Focus op de doorlichting', terug te vinden op www.onderwijsinspectie.be.

De lagere graad heeft tot doel de leerlingen een brede elementaire basiskennis aan te reiken. Een eerste initiatie in de artistieke opleiding, dit zowel wat betreft de theoretische basiskennis -AMV- als de beginnende instrumentale vaardigheid.

Hoofddoelstelling is de ontwikkeling van de muzikale vermogens en het bevorderen van de musiceervreugde. Zowel kennis als vaardigheid zijn daarvoor een absolute voorwaarde. Deze hebben betrekking op het ontwikkelen en stimuleren van gehoorvorming (kritisch en analytisch luisteren), van leesvaardigheid en schrijfvaardigheid (het decoderen van de muziekschriftuur) en het daadwerkelijk bevatten van muzikale parameters als ritme en melodie. Het werken met de eigen stem -het meest individuele, vocale instrument- wordt dan ook als een onvervangbare component gezien doorheen de gehele lagere graad.

Naast het behoud van een spontane musiceervreugde is voor de instrumentopleiding het ontwikkelen en stimuleren van creativiteit en expressie minstens even belangrijk als de aandacht en het vermogen tot reproductie van een bestaande partituur van passende moeilijkheidsgraad.

De aangereikte basisvorming moet resulteren in een aanvaardbaar niveau van muzikaal-technische zelfstandigheid. De individuele verworvenheden zijn dan ook meteen oriënterend voor verdere artistieke studies in één van de verschillende stijldifferentiaties en opties van de middelbare graad.

Sedert 2003 wordt via meerdere experimenten in Vlaanderen gepoogd om leerlingen met een specifieke handicap te integreren in de lagere graad van het deeltijds kunstonderwijs onder de noemer 'ortho-agogische muzikale vorming'. Dit aanbod is niet exclusief resultaatgericht. Het is anderzijds ook geen bezigheidstherapie, noch een aangename muzikale verpozing (zogenaamd 'aangepast creatief musiceren'). Aandacht voor proces en voor output (product) dienen perfect in evenwicht te zijn. Om deze experimenten te integreren in het regulier aanbod, moet men via artistiek-muzikale aspecten en middelen (muzikaal, verbaal of bewegingsmatig) inwerken op de totale persoonlijkheid van de leerlingen. Evaluatie zal dit uitwijzen.

De inspirerende musiceervreugde dreigt vaak te worden onderdrukt door een overmatig schoolse en theoretisch-technische benadering van de onderscheiden vakken. Desalniettemin slagen vele academies erin door het leggen van bepaalde accenten in de algemene muzikale vorming -bijvoorbeeld meer aandacht voor ritme of voor gezamenlijke vocale cultuur- specifiek ondersteunend te werken voor een goed instrumentaal niveau. De inspectie besteedt dan ook steeds bijzondere aandacht aan het artistiek-pedagogisch project van de academies, aan het formele vakoverleg en aan zowel vakoverschrijdende als aan disciplineoverschrijdende initiatieven. Sedert 2000 hechten de meeste academies meer en meer belang aan een vaak 'eigen' maar ook bewuste vorm van procesmatig denken waarbij naar kwaliteit gestreefd wordt op elk niveau en in elk onderdeel van de opleiding. Toch wordt de globale individuele persoonlijkheidsvorming van de leerlingen ook in de lagere graad niet over het hoofd gezien.

Voor de individuele kunstvakken is het groepsgerichte denken slechts matig geïntegreerd waardoor de groeiprincipes vaak als een dwingende en verplichte beperking van individuele evoluties wordt ervaren. Wij stellen vast dat er zowel in het groepsgericht werken als in het individueel werken schitterende resultaten worden behaald, maar dat één obligate werkvorm niet realistisch is voor een traditioneel bijzonder individueel gericht kunstvorm als het musiceren.

Het experiment 'geïntegreerde lesmethodiek voor de lagere graad', officieel aangeboden in één academie in Vlaanderen, verdient een aparte vermelding omwille van de specifieke aandacht voor de eerder aangehaalde parameters (ritme, gehoor en melodie). Het effect en het enthousiasme (de musiceervreugde) onderscheiden zich ten overstaan van de traditionele opleiding en bleven dus niet onopgemerkt.

De artistiek-humane meerwaarde van het experiment 'ortho-agogische muzikale vorming', waarbij niet alleen het niveau ondergeschikt is aan de kwaliteit maar waardoor ook de inclusiviteitsgedachte in het gedrang komt, staat buiten kijf. Dit experiment is onderwerp van een specifieke opvolging in de loop van het schooljaar 2006-2007.

Bijzondere aandachtspunten voor de lagere graad:

- De instapleeftijd voor jongeren -8 jaar (of derde leerjaar)- wordt door een meerderheid als te hoog ervaren. Men stelt deze instapleeftijd beter gelijk met die voor dans, beeldende kunst en sport, namelijk 6 jaar (of eerste leerjaar). In vele academies wordt reeds een officieuze opleiding voor min 8-jarigen voorzien.
- Integratie van instrumentleer in het eerste jaar AMV wordt meer en meer als een realistische en logische stap ervaren. Zwemmen kun je niet leren op het droge. Meerdere academies bieden de gelegenheid om reeds in het eerste jaar 'officieus' van een instrumentopleiding te proeven.
- Drie jaar lagere graad voor volwassenen (bij uitbreiding 4 jaar) is te beperkt voor het bereiken van de gewenste leerdoelstellingen van een basisopleiding voor instrumentale vorming bij volwassenen.

- Er blijft enige onduidelijkheid omtrent de leerinhoud voor het kunstvak 'zang' voor jongeren in de lagere graad. De inspectie adviseert hiervoor de leerinhoud van Stemvorming te hanteren.

Middelbare graad

De middelbare graad omvat 3 leerjaren met, naargelang de gekozen optie, minimaal 2 maar meestal 3 lessen per week. Men bekwaamt zich verder in de opties instrument of samenspel, in zang of stemvorming. In de opleidingen instrument en zang kan naast de klassieke scholing ook voor de stijldifferentiatie Jazz & Lichte muziek worden gekozen. Naast deze opties zijn er de theoretische opties algemene muziekcultuur (actief muziek beluisteren) en muziektheorie (onder andere harmonieleer of -in brede zin- muziekschriftuur).

In de middelbare graad streeft men naar een evenwicht in het verwerven van een stevige theoretische vorming en het verder uitbouwen van de instrumentale of vocale vaardigheid. Enerzijds is er de confrontatie met de cultuurgeschiedenis, anderzijds is het een uitdaging te komen tot enige specifieke kennis omtrent de wetenswaardigheden over het eigen instrument en de gespeelde componisten en/of composities. Het vak algemene muziekcultuur (AMC) is dan ook een bijzonder interessant ondersteuningsvak met duidelijke artistieke, disciplineoverschrijdende verdiensten voor een brede culturele vorming. Een belangrijk doel is het actief deelnemen aan het kunstleven door het ontwikkelen van instrumentale en persoonlijke vaardigheden om autonoom solistisch op te treden of zich in te passen in een groter geheel (zoals ensemble of orkest). Weliswaar is het repertoire voor de doorsnee leerlingen in de middelbare graad nog beperkt.

Na een brede, algemene basisvorming in de lagere graad biedt de middelbare graad een breed palet van keuzemogelijkheden wat betreft muziekstijlen en stijldifferentiaties (Klassiek, Jazz & Lichte muziek, Volksmuziek, Oude muziek). Men streeft hierbij naar een hoge graad van stijlzuiverheid, waarbij mengvormen en cross-overs worden vermeden.

De opties instrument/zang en samenspel/stemvorming bieden de mogelijkheid te kiezen voor een instrumentale/vocale vorming met aandacht voor een optimaal niveau qua moeilijkheidsgraad enerzijds en voor een evolutie op gematigd niveau anderzijds. In beide opties streeft men naar een zo sterk mogelijke relatie tussen het individuele kunnen, de individuele vermogens en het na te streven artistieke peil.

De theoretische richting streeft naar een bewust deelnemen aan het artistieke leven als geschoold en kritisch denkend luisteraar of toeschouwer enerzijds en anderzijds naar een theoretisch-analytische onderbouw voor leerlingen met meer interesses, ambitie en mogelijkheden dan louter de instrumentale vaardigheid.

De inspectie stelt vast dat men pas de laatste jaren meer bewust omgaat met de persoonsgebonden oriënteringsmogelijkheid van de twee mogelijke opties. Kunstonderwijs is nu eenmaal aan een individuele procesmatigheid gebonden, ook al blijft het product, de podiumpresentatie, belangrijk. De stelregel 'kwaliteit op elk niveau' wordt steeds belangrijker. Leerlingen, zowel jongeren als volwassenen vinden zich gemakkelijker terug in die verscheidenheid. De bijzondere uitbreiding van de studiemogelijkheden (stijldifferentiaties en instrumentenaanbod) werkt daarbij stimulerend en kwaliteitsbevorderend voor meerdere doelgroepen. Met dit uitgebreide aanbod worden ook nieuwe doelgroepen aangetrokken. Van een interne concurrentie tussen de traditioneel-klassieke muziek en de andere stijlen is nauwelijks sprake. Het gaat eerder om een historische correctie en vervollediging van het aanbod.

De reeds ver doorgedreven mogelijkheid tot gepersonaliseerde of geïndividualiseerde leertrajecten met bijzondere aandacht voor het specifieke niveau van de leerlingen-instrumentalisten kent in de meerderheid van de academies nog niet de gewenste vertaling voor wat betreft het berekenen en het toekennen van lestijden. Een vaste regel van x-aantal leerlingen per lesuur, ongeacht optie of niveau, is fnuikend voor een goed artistiek rendement. Meerdere academies weten daarentegen echter zeer creatief -en daardoor ook met een groeiend resultaat op gebied van niveau én van kwaliteit- met de mogelijkheden van leerlingendifferentiëring om te gaan zonder de regelgeving geweld aan te doen.

Meer en meer moet men aandacht besteden aan het minimumniveau voor de leerlingen in de optie samenspel/stemvorming. Musiceren op eigen niveau en in een eigen werktempo mag niet leiden tot het negeren en daardoor devalueren van de minimumvereisten zoals vooropgesteld in de minimumleerplannen. De inspectie ziet er op toe dat leerlingendifferentiëring aan de benedengrens geen aanleiding is tot een toestand van 'alles mag en alles kan'. Het evolutieproces, weergegeven in voldoende genuanceerde evaluatiefiches en bevestigd middels 'als voldoende beschouwde' podiumprestaties, onder welke vorm dan ook, blijven in beide opties van belang.

Het vak AMC blijft ondanks aanhoudende bijstellingen en versoepelingen van het leerplan voor enige tegenzin zorgen bij een meerderheid van de jonge leerlingen. Onterecht, want enkele academies bewijzen dat dit vak ontzettend actueel, fris en aantrekkelijk kan gebracht worden, met een onwaarschijnlijke respons van de leerlingen.

De inspectie meent dat een ommezwaai mogelijk is door dit vak niet langer als een schools en theoretisch vak te beschouwen, maar als een geactualiseerd, voor jongeren van 12 tot 15 jaar bevattelijk en ervaringsgericht 'doe-vak'.

Een overdracht of herschikking van leerinhouden tussen het vak AMC en de instrumentale opleidingen (ook samenspel) en het vak algemene muziektheorie, biedt ook mogelijkheden. Het overwegen van zogenaamde keuzepakketten, met weliswaar gestuurde ingrediënten, zou de negatieve beeldvorming kunnen omkeren in een verrijkende en noodzakelijke ondersteuning voor de instrumentleer.

Wat betreft het vak samenspel heeft de inspectie vooral oog en oor voor de vormende meerwaarde 'als totaal-musicus'. De elementaire vaardigheden van het samen spelen komen vaak te weinig concreet aan bod om er een nuttig en boeiend vak van te maken. Onwaarschijnlijke bezettingen leiden niet steeds tot de gewenste resultaten. Organisatieperikelen lijken soms meer prioritair dan muzikaal-artistiek zinvolle en aanmoedigende groepssamenstellingen.

In slechts één academie in Vlaanderen wordt met succes geëxperimenteerd met een geïntegreerde lesmethode waarbij de instrumentopleiding, de muziekcultuur en het samenspel werkelijk als één samenhangend geheel worden benaderd. De algemene musiceervreugde en de specifieke instrumentgebonden kennis en vaardigheden zijn er meer uitgesproken aanwezig.

Hogere graad

De hogere graad geeft men over 3 leerjaren met minimaal 2 lessen per week. De verworven kennis wordt verder uitgebouwd in de opties instrument, samenspel, zang of stemvorming. In deze opties kan naast de klassieke scholing ook voor de stijldifferentiatie Jazz & Lichte muziek worden gekozen.

Leerlingen die zich willen voorbereiden op het hoger kunstonderwijs kunnen zich op theoretisch vlak verder bekwalen in de opties muziekgeschiedenis, muziektheorie (Klassiek of Jazz & Lichte muziek) en algemene muzikale vorming.

In de hogere graad wordt vooral gewerkt aan verdere uitbouw van het repertoire en een stelselmatige evolutie van het technische kunnen, ondersteund door begrip en kennis van de te behandelen partituren. Daarnaast moet er voldoende 'in de diepte' gewerkt worden, zodat elke reproductie of creatie ondersteund wordt door het appelleren aan een persoonlijke betrokkenheid en een passend inlevingsvermogen. Het verwerven van een grotere artistieke onafhankelijkheid die moet leiden tot een mogelijk solistisch optreden en tot het zelfstandig uitbreiden van een repertoire is een *conditio sine qua non* voor de leerlingen in de optie 'instrument/zang'. Het zich kunnen inschakelen in groepsverband, inclusief een bepaalde graad van technisch kunnen, van cultureel-artistiek weten en van onafhankelijkheid ten dienste van het zelfstandig instuderen van de uit te voeren muziek zijn voorwaarden voor het afstuderen in de optie 'samenspel/stemvorming'.

Vlaanderen scoort nationaal en internationaal zeer goed wat betreft de afstudeerrichtingen in de optie 'instrument/zang'. Niveau en kwaliteit zijn nog steeds aanwezig, maar krijgen iets minder aandacht door de belangrijke democratiseringsgolf in het kunstonderwijs. Ook minder getalenteerde, maar zeer waardevolle leerlingen eisen terecht hun plaats op. De schoolcultuur, de artistiek pedagogische visie van de academie en vaak ook de traditie binnen de regio bepalen mee het genereren van goede eindresultaten.

De pre-professionele opleiding zoals uitgewerkt in een aantal academies wordt zeer ernstig genomen op alle niveaus: bij studenten, docenten en directies. Vaak volgen deze studenten een pakket van 5 à 8 wekelijkse lessen.

Zowel de jongeren als de volwassenen die het volledige studietraject hebben doorlopen, zijn zeer tevreden over de globale opleiding en het opleidingsaanbod. De doorstroming naar het hoger kunstonderwijs mag procentsgewijs laag liggen ten opzichte van het aantal starters op 8-jarige leeftijd, toch levert het lage aantal instromers in het hoger kunstonderwijs hoge slaagpercentages op.

De vraag naar een bovenbouw -specialisatie in één of andere specifieke instrumentkeuze enerzijds, een min of meer regelmatig weerkerend moment van professionele coaching of inspirerende begeleiding anderzijds klinkt hoe langer hoe luider bij de afgestudeerden. Het aantal herinstromers in de reguliere structuur wordt steeds groter. Deeltijds kunstonderwijs als onderdeel van een aanbod binnen permanente vorming wekt ver-

wachtingen. De beperking van een strikt genomen (slechts) 10-jarige opleiding is een bijzondere verrijking voor velen (jongeren, volwassenen, jong-gepensioneerden, ...), maar beantwoordt nog onvoldoende de pertinente vraag naar permanente artistieke vorming.

5.1.2 Woord

De opleiding Woordkunst kan men volgen vanaf de leeftijd van 8 jaar en bestaat uit een lagere, middelbare en hogere graad.

Lagere graad

Een lagere graad is enkel voor jongeren en omvat 4 leerjaren met minimaal 1 lesuur per week (dictie).

De meeste leerlingen starten op 8-jarige leeftijd. Nochtans is er een tendens om op latere leeftijd in te stromen. Deze leerlingen worden dan in het passende jaar geplaatst. Taalbegrip en -bezit, spreekvaardigheid en expressie zijn sterk afhankelijk van factoren als omgeving, intellectueel niveau, expressie, aanleg en gevoeligheid. De algemene vorming in de lagere graad kan hierin een belangrijke, stimulerende, maar toch slechts een gedeeltelijke rol spelen. Bij het beëindigen van de lagere graad wordt daardoor (terecht) evenveel belang gehecht aan het groeiproces als aan het zicht- en beluisterbaar product.

Middelbare graad

Een middelbare graad wordt gegeven voor jongeren en volwassenen apart en omvat 3 leerjaren met minimaal 2 lessen per week. Men raakt vertrouwd met voordracht, welsprekendheid en drama.

Bij de jongeren tussen 12 en 15 jaar is de persoonlijke expressie sterk afhankelijk van aanleg, karakter en temperament. Tekstbegrip, taalgevoeligheid, tekstoverdracht en (zowel verbaal als non-verbaal) samenspel worden dan ook onder verschillende vormen aangeboden en geoefend. Meestal wordt het mettertijd duidelijk of de jongere zich gemakkelijker uit in een zuivere voordracht of welsprekendheid, dan wel in een meer dramatisch uitgebouwd samenspel. Het dient echter opgemerkt dat de verschillende vormen, onder impuls van media en theatergebeuren, meer en meer naar mekaar toegroeien. Het juiste verzamelwoord voor de drie opties is voorlopig nog niet gevonden. Wellicht is woordtheater nog de meest overkoepelende term.

De volwassenen worden meteen opgevangen in de middelbare graad 1. De meesten van hen maken deze keuze bewust, omwille van professionele noden, vanuit een reeds lang sluimerende ambitie of een duidelijke lijn in hun vrijetijdsbesteding. Meer en meer volwassenen volgen deze opleiding.

Hogere graad

Een hogere graad bestaat uit 3 leerjaren met minimaal 2 lessen per week. Er zijn drie opties: welsprekendheid, toneel en voordracht en literaire creatie. In elke optie wordt de praktijk onderbouwd met een theoretisch vak (repertoirstudie woordkunst).

De academies die toestaan dat leerlingen 2 of 3 opties tijdens één periode van 3 of 4 jaar volgen, ervaren hoe de persoonlijke aanleg en inzet zich toch steeds toespitsen op één vorm. Het consecutief curriculum wordt, afhankelijk van aanleg en persoonlijke mogelijkheden, dan ook aangemoedigd. Uiteraard hebben het intellectueel niveau, de vorming, de ambitie en de persoonlijkheid van de leerling zeer veel invloed op vorm en inhoud van de prestatie en de presentatie. Het werkproces wordt ook hier meer en meer in rekening gebracht, al blijft het eindproduct zeer belangrijk. De repertoirstudie wordt meer en meer -in plaats van een herhaling van de literatuurgeschiedenis- een directe ondersteuning van de praktijk, met een modulair aanbod van voorstellingen (vaak in samenwerking met een cultuurcentrum) en de daaraan verbonden kritische besprekingen en ontwikkeling van een persoonlijke visie.

5.1.3 Dans

Een dansopleiding kan men volgen vanaf de leeftijd van 6 jaar in achtereenvolgens de lagere, de middelbare en de hogere graad.

Lagere graad

Een lagere graad bestaat voor jongeren en volwassenen apart en omvat respectievelijk 6 en 2 leerjaren. Deze graad legt de basis met dansinitiatie in de 2 eerste leerjaren voor jongeren, algemene artistieke bewegingsleer en artistieke training in de 4 volgende leerjaren voor jongeren en de 2 leerjaren voor volwassenen.

De dansinitiatie beoogt een algemene lichaamsontwikkeling. De vier danselementen -lichaam, tijd, ruimte en kracht- worden via dansbewegingen geëxploreerd en de 6- en 7-jarigen worden tot beweging gestimuleerd. In de lagere graad krijgen zowel de jongeren als de volwassenen een initiatie in de klassieke danstechniek. De basisbewegingspatronen van de klassieke dans worden ingeoeffend en vormen de basis voor elk dansgenre dat de leerlingen daarna beoefenen. Via de artistieke training zijn de leerlingen ook op een creatieve manier met dans bezig.

Middelbare graad

Deze graad bestaat uit 3 leerjaren met minimaal 2 lessen per week. Er zijn 3 opties: hedendaagse dans, klassieke dans en dans & muziek.

De doelstellingen van de optie hedendaagse dans beogen een eerste contact met dit dansgenre. De leerlingen krijgen een initiatie van de bewegingspatronen die in hedendaagse dans gebruikt worden.

De optie klassieke dans bouwt verder op de inhouden van de lagere graad. De nadruk ligt hier vooral op technische afwerking en uitbreiding van het bewegingsrepertoire.

In de beide opties heeft de artistieke training tot doel enerzijds de creatieve component uit te werken en anderzijds de expressieve component in de beweging te integreren.

In de optie dans & muziek streeft men ernaar om vanuit de muziek choreografische elementen te exploreren.

Hogere graad

Een hogere graad bestaat uit 3 leerjaren met minimaal 2 lessen per week. Er zijn 4 opties: hedendaagse dans en klassieke dans, dans & muziek en theorie van de dans.

In de opties hedendaagse dans en klassieke dans streeft men een doorgedreven lichaams- en bewegingstraining na. Leerlingen kunnen zelfstandig een expressie toevoegen aan de beweging. Zij worden tevens gestimuleerd om zelf te choreograferen.

De optie dans & muziek beoogt een verdere uitdieping van de choreografische elementen en streeft ernaar om naast muziek ook andere bronnen aan te boren als inspiratiebron voor choreografie.

De optie theorie van de dans biedt naast de lichaamstraining ook een historisch overzicht van de dans aan en laat leerlingen aan de hand van choreografische parameters een analyse maken van een dansvoorstelling.

5.1.4 Beeldende Kunst

Een opleiding Beeldende Kunst kan men vanaf de leeftijd van 6 jaar volgen. Deze opleiding kan gevolgd worden op 4 niveaus: lagere, middelbare, hogere en specialisatiegraad.

Lagere graad

Een lagere graad bestaat uit minimaal 2 en maximaal 6 leerjaren met minimaal 2 en maximaal 4 lessen per week. Er zijn twee opties: algemeen beeldende vorming en animatie.

In de optie algemeen beeldende vorming leren de leerlingen via het half-open verhaal hun creatieve verbeelding ontwikkelen en toetsen aan werken van grote meesters uit de kunstgeschiedenis. Men leert er via lijn (grafisch), kleur en ruimtelijk volume de creatieve verbeelding vorm te geven.

Tijdens de doorlichtingen stelde de inspectie vast dat in de lagere graad algemeen beeldende vorming het aspect 'ontwikkeling van het ruimtelijk gevoel' niet altijd op een voldoende kwalitatief niveau is uitgebouwd. Dit heeft veel te maken met de vooropleiding van de leerkrachten. Meestal hebben de leerkrachten van de lagere graad een bekwaamheidsbewijs schilderkunst of vrije grafiek. Soms gaat het om geaggregeerden (regenten) voor plastische kunsten. In hun opleiding is er veel aandacht voor de aspecten lijn en kleur, maar komt het aspect ruimtelijke vormstudie slechts minimaal aan bod. Zelden geven in de lagere graad leerkrachten les met een opleiding in de driedimensionale toepassingen (beeldhouwkunst, keramiek of juweelontwerpen). Voor het aspect van de ruimtelijke vormstudie in de lagere graad is het dan ook belangrijk nascholing te organiseren. Dit kan zowel binnen de eigen school -indien er een optie beeldhouwkunst, keramiek of juweelontwerpen is ingericht- als in een andere academie of in samenwerking met de pedagogische begeleidingsdienst.

In de optie animatie leren de leerlingen op zelfstandige wijze een animatiefilm maken. In de lagere graad gebeurt dit meestal met analoge materialen en technieken, in de hogere jaren kunnen eenvoudige digitale toepassingen de opleiding verrijken. De leerlingen leren een scenario schrijven en een storyboard uitwerken. Het uitzoeken en invoegen van passende geluiden en muziek behoort eveneens tot de leerdoelstellingen.

Voor de inspectie worden deze doelen en resultaten op een voldoende intensieve en kwalitatieve wijze nagestreefd en gerealiseerd in alle academies die deze opties in de lagere graad inrichten.

Middelbare graad

Deze graad wordt verdeeld over 6 leerjaren met 4 lessen per week. Er zijn 5 opties: beeldende vorming, architecturale vorming, textiele vorming, digitale beeldende vorming en oriëntatie beeldende kunst.

De optie beeldende vorming wordt georganiseerd voor jongeren van 12 tot 17 jaar en voor volwassenen vanaf 18 jaar. In deze optie leren de leerlingen om via de drie belangrijkste opleidingscomponenten (waarnemings-tekenen, kleurstudie en ruimtelijke vormstudie) hun artistieke, artistiek-technische en culturele vaardigheden en inzichten ontwikkelen. Op het einde van de opleiding geven de leerlingen via een waarnemingstekening blijk van vaardigheden in kleur- en ruimtelijke vormstudie, rekening houdend met de verschillende beeldende leerelementen en begrippen. De leerlingen kunnen tevens hun eigen leefwereld op een kunstzinnige wijze verwerken in een kleur- en vormstudie en hebben voldoende basiskennis van de kunst- en cultuurgeschiedenis.

De inspectie stelde vast dat het aspect ruimtelijke vormstudie in een aantal doorgelichte academies toch nog minder aandacht krijgt dan wenselijk. Ook hier is, net zoals in de lagere graad, het gebrek aan leerkrachten met een driedimensionale opleiding (beeldhouwkunst, keramiek of juweelontwerpen) de oorzaak van de verminderde aandacht voor dit aspect. Een aantal academies vangt dit hiaat op door in de eigen academie nascholing -door de leerkrachten beeldhouwkunst, keramiek en/of edelsmeedkunst- te voorzien voor de leerkrachten middelbare graad.

In de middelbare graad voor jongeren is er naast de basisopleiding (waarnemingstekeningen, kleur- en vormstudie) ook aandacht voor integratie van de beeldende begrippen, integratie van de kunst- en cultuurgeschiedenis, integratie van de leefwereld van de leerlingen en integratie van de digitale media.

De middelbare graad beeldende vorming voor volwassenen is een vorm van vooropleiding voor de hogere graad. De leerlingen leren de basisbegrippen kennen van het waarnemingstekeningen, de kleur- en ruimtelijke vormstudie. Deze basisinzichten en vaardigheden zijn gelinkt aan de verschillende opties die in de hogere graad worden georganiseerd.

De doelstellingen worden door de academies intensief nagestreefd en bereikt.

In de optie architecturale vorming verwerven de leerlingen op speelse wijze inzichten in zowel ruimtelijke vormen als in architecturale vormen en constructies. Manuele vaardigheden en artistiek-technische vaardigheden en inzichten worden gaandeweg aangebracht. Op het einde van de opleiding kunnen de leerlingen een eenvoudig ruimtelijk en digitaal ontwerp maken voor een architecturale site. Wanneer de academie ook een optie binnenhuiskunst inricht in de hogere graad worden de ruimtelijke vormstudies van de middelbare graad ook gelinkt aan de basiskennis voor de optie binnenhuiskunst. De opleiding architecturale vorming is ook een belangrijke vooropleiding voor de opleidingen architectuur en interieurvormgeving in de hogescholen.

De academies streven alle doelen intensief na en bereiken ze ook. Veel afgestudeerden van deze optie vinden hun weg in de opleidingen architectuur en interieurvormgeving van het hoger kunstonderwijs.

In de optie textiele vorming leren de leerlingen om naast het obligate waarnemingstekeningen op kunstzinnige wijze verschillende textiele materialen te verwerken in creatieve composities. Daarnaast leert men ook de digitale media gebruiken in creatieve ontwerpen. De leerlingen ontwikkelen een tactiel gevoel en vaardigheid bij het verwerken van de verschillende textiele materialen.

In de optie digitale beeldende vorming leren de leerlingen om de digitale media op een creatieve wijze te verrijken met de verworven vaardigheden en inzichten van de beeldende begrippen rond de leerdoelen: waarneming, kleur en tweedimensionale vormstudie. De leerlingen kunnen de eenvoudige digitale software verwerken in persoonlijke digitale creaties.

De inspectie stelde vast dat de meeste academies de doelen op een meer dan voldoende wijze nastreven en realiseren.

In de optie oriëntatie beeldende kunst volgen de leerlingen hetzelfde basisprogramma als in de optie beeldende vorming. In deze optie maken de leerlingen op gerichte wijze kennis met de verschillende opties uit de hogere graad. Hierbij volgen ze naar eigen keuze het artistiek atelier van een bepaalde groep van opties uit de hogere graad (bijvoorbeeld grafische kunsten, vrije grafiek, toegepaste grafiek of reclamekunst). Op het einde van de opleiding hebben de leerlingen voldoende vaardigheden en inzichten om de gekozen optie in de hogere graad met succes aan te vatten.

Ook voor deze optie concludeerde de inspectie dat de meeste academies de doelen op een meer dan voldoende wijze nastreven en realiseren.

Hogere graad

Een hogere graad (toegankelijk vanaf 18 jaar) bevat 4 of 5 leerjaren met minimaal 8 lessen per week (5 leerjaren) of 10 lessen per week (4 leerjaren). Hier kan men kiezen tussen 29 opties. De opleiding kan gevolgd worden in de vrije kunsten (tekenkunst, vrije grafiek, schilderkunst, beeldhouwkunst), in de toegepaste kunsten (monumentale kunst, toegepaste grafiek, reclamekunst, weefkunst, edelsmeedkunst, keramiek, kantwerk, glasschilderkunst, mode en theaterkostuums, textiele kunst, foto, video- en filmkunst), in de bouwkunst of aanverwante kunsten (binnenhuiskunst, industriële kunst, architectuurtekenen) of in de kunstambachten (smeden, hout-meubel, steen-beeld, schilderen-fresco-mozaïek, glas-in-lood, polychromie, textiel, boekbinden, glaskunst). Deze opleidingen zijn praktisch gericht (specifieke ateliers voor elke opleiding) en worden verrijkt met algemene en technische vakken zoals kunstgeschiedenis, bedrijfsbeheer, wiskunde, ...

Vrije kunsten

In de optie tekenkunst ontwikkelen de leerlingen een behoorlijke tekenvaardigheid in verschillende grafische materialen en technieken. De leerlingen leren ook de waarneming verrijken met hun eigen tekenkundige inzichten en eigen leefwereld. Ze kunnen een inhoudelijke en artistieke meerwaarde geven aan de brede waarneming, ongeacht het onderwerp van de waarneming (portret, model, landschap, vrije compositie, ...).

In de optie schilderkunst verwerven de leerlingen voldoende schildervaardigheid en voldoende manuele en artistiek-technische vaardigheden en inzichten om een picturaal werk op een zelfstandige en voldoende kwalitatieve wijze te realiseren. Ze kunnen een inhoudelijke en artistieke meerwaarde geven aan de brede waarneming, eveneens ongeacht het onderwerp van de waarneming. Op het einde van de opleiding kunnen de leerlingen op zelfstandige wijze een ruimtelijk werk realiseren in aangepaste sculpturale materialen. Dit zowel naar waarneming als door middel van een vrij, persoonlijk en artistiek concept.

In de optie vrije grafiek kunnen de leerlingen de waarneming en de eigen leefwereld grafisch vertalen in verschillende grafische materialen en technieken. Ze kunnen de rijke grafische 'keuken' aanwenden om het creatief oeuvre een geëigende grafische beeldende expressie te geven.

De meeste academies streven in al deze opties van de vrije kunsten de doelen op een meer dan voldoende wijze na en realiseren ze ook.

Toegepaste kunsten

In de optie keramiek kunnen de leerlingen twee specialiteiten kiezen: sculpturale keramiek of functionele keramiek.

In de specialiteit sculpturale keramiek kunnen de leerlingen op het einde van de opleiding een keramisch ruimtelijk werk maken op basis van een eigen ontwerp en met zelf gekozen materialen, al dan niet experimenteel.

In de specialiteit functionele of gebruikskeramiek kunnen de leerlingen op het einde van de opleiding een keramisch gebruiksvoorwerp maken naar eigen ontwerp en zelfgekozen materialen. Het aspect 'design' speelt hierin een bepalende factor.

De optie monumentale kunst is, veel meer dan andere opties, onderhevig aan de artistieke evolutie. Er komen verschillende beeldende toepassingen aan bod. De optie werd decennia geleden opgericht in navolging van het Bauhaus. Het initiële doel van de opleiding was de integratie van de beeldende kunst in de architectuur. Het was dus een zuivere integratiekunst. Door de evolutie in de beeldende kunst (en ook in de architectuur) evolueerde de inhoudelijke invulling van deze optie meer naar autonome beeldende toepassingen in keramiek, ruimtelijk werk, glasapplicaties, mozaïektoepassingen in interieur of als zelfstandig werk, enzovoort. In het hoger kunstonderwijs wordt er nu geen optie monumentale kunst meer ingericht (afgeschaft of vervangen door andere inhoudelijke invullingen zoals *In situ*⁽³⁰⁾). De leerlingen kunnen in deze optie een eigen project uitwerken in één van de vele beeldende toepassingen die een monumentaal karakter hebben, al dan niet geïntegreerd in bestaande architecturale realisaties.

In de optie toegepaste grafiek kunnen de leerlingen toegepaste grafische ontwerpen maken en realiseren (zoals illustraties voor een kinderboek). Daarnaast zijn er ook toepassingen in gelegenheidsgrafiek, publicitair-

(30) Zie 'Hoe sterk is de vernieuwingskracht van de academies?' (deel II).

re folders, enzovoort. Hierbij is het belangrijk dat de leerlingen leren om de grafische beelden te koppelen aan de inhoud van het geïllustreerde werk.

In de optie reclamekunst leren de leerlingen reclameontwerpen maken en uitvoeren. Tot de mogelijke opdrachten behoort het ontwerpen en uitvoeren van affiches of het ontwerpen van een globale huisstijl voor een bedrijf. Naast het creatief ontwerp leren de leerlingen ook om hun product in een commercieel circuit aan de man te brengen, leren ze omgaan met deadlines en ontdekken ze specifieke grafische software die gebruikt wordt in de digitale drukkerijen.

In de optie weefkunst leren de leerlingen de ambachtelijke technieken van het weven op weefgetouw kennen. Men leert er de draden zelf te kleuren en verschillende natuurlijke materialen te verwerken in eigen ontwerpen. Het verwerken van de beeldende begrippen in hedendaagse composities van handgeweven realisaties, hetzij als autonoom kunstwerk, hetzij als integratie in het interieur, behoort eveneens tot de opleiding.

In de optie edelsmeedkunst leren de leerlingen verschillende edele en niet edele metalen te verwerken in een eigen, creatief ontwerp. De leerlingen ontwikkelen specifieke manuele vaardigheden bij de realisatie van de juwelen. Men voert niet alleen uit in goud en in zilver, maar ook in koper en andere niet edele metalen.

In de optie kantwerk leren de leerlingen op basis van de ambachtelijke techniek van de kloskant, hedendaagse ontwerpen te maken en uit te voeren in vlakke en ruimtelijke toepassingen. In één academie richt men nog de traditionele naaldkant in.

In de optie glasschilderkunst leren de leerlingen om een creatief ontwerp te maken en uit te voeren in glas. Naast de oude en hedendaagse technieken van glasschilderen leert men er de verschillende soorten glas kennen evenals het realiseren van ontwerpen in kunststoffen (onder andere acrylaat) voor vlakke of ruimtelijke realisaties.

De optie mode en theaterkostuums is in de weinige academies die dit inrichten opgesplitst in een atelier mode en een atelier theaterkostuums.

In de optie mode leren de leerlingen aan de hand van historische kostuums een eigen creatie en lijn ontwerpen en uitvoeren. Ze leren zich omstandig te documenteren en leren hun eigen modebeeld op een kunstzinnige en creatieve wijze vorm te geven. De leerlingen leren werken met een deadline voor hun werkstuk of modeshow. De externe jury bestaat grotendeels uit leden met een directe link met de (inter)nationale modewereld. Afgestudeerde leerlingen vinden dikwijls aansluiting bij de ateliers van grote couturiers in het buitenland.

In de optie theaterkostuums leren de leerlingen om op basis van historische kostuums, hedendaagse theaterkostuums te ontwerpen. Toneelgeschiedenis en literatuurgeschiedenis zijn hierbij belangrijke componenten.

In de optie textiele kunst leren de leerlingen een hedendaags creatief ontwerp maken en uitvoeren in verschillende textiele materialen en technieken. Evenals in andere opties is het ook hier belangrijk dat de leerlingen hun eigen beeldarchief verwerken in concrete opdrachten. De realisaties kunnen zowel ruimtelijk zijn als vlak. De leerlingen leren ook textiele materialen op een kunstzinnige wijze combineren met niet textiele materialen zoals koperdraad, rubber, plastic, ...

In de optie fotokunst leren de leerlingen het fotografische beeld een eigen inhoudelijke en aangepaste technische inkleuring geven. Ze leren dit zowel met analoge als met digitale middelen. Op het einde van de opleiding moeten de leerlingen een eigen tentoonstelling met foto's kunnen samenstellen en presenteren.

In de optie video- en filmkunst leren de leerlingen een eigen videomontage en kortfilm maken die zowel wat betreft inhoud als ritme en aangepaste klank een boeiend en indringend geheel vormen. De leerlingen leren zelf een interessant scenario schrijven en leren aandacht te hebben voor een aangepaste belichting, klankopname, ...

Aan de hand van vele boeiende en creatieve resultaten stelde de inspectie vast dat de beoogde doelen in al de vermelde opties op een meer dan voldoende wijze worden nagestreefd en bereikt.

Bouwkunst en aanverwante kunsten

In de optie architectuurtekenen leren de leerlingen inzicht verwerven in de architecturale ruimtes. Zowel het creatief ontwerp als de nauwgezette technische uitvoering is hierbij belangrijk. De leerlingen leren accuraat

werken in zowel het klassieke planktekenen als op de (grafische) computer met de aangepaste architecturale software. Op het einde van de opleiding kunnen de leerlingen een ontwerp tot in de details uittekenen op de grafische computer en verantwoorden tegenover een jury van architecten. In deze optie zijn er een groot aantal algemene en technische vakken (onder andere wiskunde, bouw, informatica, constructie- en materialenleer). Deze opleiding is dan ook sterk beroepsgericht.

In de optie binnenhuiskunst leren de leerlingen een interieur met toebehoren (onder andere stoelen, tafels en verlichting) op een creatieve wijze ontwerpen. In deze optie is er naast de nodige aandacht voor het creatieve ontwerp ook aandacht voor het accurate manuele en digitale tekenen. De leerlingen leren hun concept en visie niet alleen uitwerken maar ook te verantwoorden tegenover een externe jury van interieurontwerpers.

In de optie industriële kunst leren de leerlingen een industrieel product ontwerpen en realiseren in eenvoudige materialen. De leerlingen leren ook de nodige contacten leggen met de bedrijfswereld om hun product in productie te kunnen brengen. Zo werd bijvoorbeeld het ontwerp van een fiets met speciale veringen uitgevoerd door een Duits bedrijf, een ontwerp voor een tankstation werd uitgevoerd in Japan en een ontwerp voor een bus werd uitgevoerd in Nederland. Ook in deze optie zijn er een aantal algemene en technische vakken (onder andere wiskunde en constructieberekenen). Deze optie is eveneens beroepsgericht. Opmerkelijk is dat de meeste leerlingen een hogere opleiding genoten hebben in architectuur, in binnenhuiskunst of als technisch ingenieur.

De beoogde doelen in alle academies die deze opties organiseren, worden op een meer dan voldoende wijze nagestreefd en bereikt.

Kunstambachten

De optie smeden wordt slechts in twee scholen ingericht. De leerlingen leren het metaal op een ambachtelijke wijze verwerken. Een ontwerp tekenen dat ook uitvoerbaar is in metaal behoort tot de opleiding. In deze optie is het ontwerptekenen trouwens een belangrijke component, naast de ambachtelijke vaardigheden. Naast het creatief ontwerp leren de leerlingen ook waardevol historisch smeedwerk restaureren. Ze leren kunsthistorische informatie op een gerichte wijze verzamelen en analyseren.

In de optie hout-meubel leren de leerlingen de ambachtelijke technieken van het bewerken van hout, zowel voor het kappen van beelden, van houtsnijwerk als voor de restauratie van historische meubelen. Voor de restauratie van oude of antieke meubelen of het maken van kopijen van oude of antieke beelden leren de leerlingen voorafgaandelijk kunsthistorisch opzoekingswerk doen.

In de optie steen-beeld leren de leerlingen de ambachtelijke technieken van het aangepast bewerken van steen in ornament en in beelden. Ze ontwikkelen hierbij voldoende ambachtelijke vaardigheden en inzichten voor de restauratie van oude ornamenten of beelden. Voor het maken van kopijen van oude ornamenten of beelden leren de leerlingen voorafgaandelijk kunsthistorisch opzoekingswerk doen.

In de optie schilderen, fresco's en mozaïek leren de leerlingen oude schilderijen restaureren. Ze leren om vooral zo weinig mogelijk te restaureren en zich zoveel mogelijk te beperken tot het conserveren van de authenticiteit van de betrokken werken. De deontologische code van restauratie en conservatie is hierbij een belangrijk leerelement. Elke ingreep deskundig overwegen en uitvoeren is van primordiaal belang. De vaardigheid om elke ingreep ook omkeerbaar te maken zodat het schilderij niet beschadigd wordt door een te voortvarende restauratie, behoort eveneens tot de opleiding. Voor de restauratie van oude schilderijen of het maken van kopijen van oude schilderijen, leren de leerlingen voorafgaandelijk kunsthistorisch opzoekingswerk doen.

In de optie glas-in-lood leren de leerlingen de oude technieken die nodig zijn bij de restauratie en conservatie van oude glasramen. In deze optie primeren de ambachtelijke vaardigheden en maakt het creatief ontwerp plaats voor het kunsthistorisch onderzoek. Op het einde van de opleiding moeten de leerlingen op een gefundeerde wijze kunnen aantonen welke ingrepen ze hebben verricht op het oude glasraam en in welke mate dit beantwoordt aan de artistieke en technische vereisten, rekening houdend met de omkeerbaarheid van de ingreep.

In de optie polychromie leren de leerlingen de oude technieken van de polychromie op onder andere beelden en ornamenten. De leerlingen ontwikkelen voldoende ambachtelijke vaardigheden bij het werken met de specifieke materialen en men leert er om voorafgaandelijk kunsthistorisch onderzoek te doen vooraleer zich te wagen aan het polychromeren (conservatie en restauratie) van oude beelden. Evenals in de optie schilderen,

fresco's en mozaïek leren de leerlingen om vooral te conserveren en slechts minimaal te restaureren. Omkeerbaarheid van het proces is hier ook een belangrijk onderwerp. Als uitbreidingsdoelstelling kunnen de leerlingen die dit wensen de oude technieken van polychromie ook op een kunstzinnige wijze toepassen in een hedendaags creatief ontwerp.

In de optie textiel leren de leerlingen de oude ambachtelijke technieken van restauratie en conservatie van historisch textiel. Daarbij ontwikkelen ze specifieke manuele vaardigheden. Ook in deze optie is het kunsthistorisch onderzoek erg belangrijk.

In de optie boekkunst leren de leerlingen de oude ambachtelijke technieken van het boekbinden. Naast de ambachtelijke vaardigheden is er ook ruimte voor het ontwerpen van hedendaagse boekvormen en boekomslagen.

In de optie glaskunst leren de leerlingen om het materiaal glas als autonome beeldende kunstvorm te ontwikkelen. Hierbij leren ze hun artistieke concepten realiseren in verschillende materialen en technieken met betrekking tot glas of combinaties van glas met andere materialen. De meeste leerlingen in deze optie volgen ook hoger kunstonderwijs. De veeleisende opleiding, zowel qua inzet, talent als materiele uitrusting kan dan ook gezien worden als een vorm van postgraduate opleiding voor het hoger kunstonderwijs. De enige school die deze optie inricht, heeft dan ook een internationale faam opgebouwd.

De inspectie kon vaststellen dat de beoogde doelen in al deze opties op een meer dan voldoende wijze worden nagestreefd en bereikt.

Specialisatiegraad

Een specialisatiegraad bestaat uit 2 leerjaren met minimaal 8 lessen per week. Hier wordt de opleiding van de hogere graad verder uitgediept.

In de specialisatiegraad ontwikkelen de leerlingen een eigen project waarbij ze op volledig zelfstandige wijze hun concept inhoudelijk en vormelijk uittekenen en realiseren. Hierbij gaat veel aandacht naar de presentatie van de werken, naar het kunstzinnig tentoonstellen en naar duiden van het hele artistieke project. Dikwijls worden de projecten in situ tentoongesteld en gepresenteerd op zelf gekozen locaties extra muros. Zo wordt bijvoorbeeld een modeshow van de optie 'mode en theaterkostuums' georganiseerd in voormalige fabrieksslootdalen waarbij een internationale jury wordt uitgenodigd om de werken van de leerlingen te beoordelen.

De meeste academies voor beeldende kunst hebben de beoogde doelen van de specialisatiegraad op schitterende wijze gerealiseerd.

5.2 Besluit

- Een opleiding Muziek kan men vanaf de leeftijd van 8 jaar volgen, dit in tegenstelling tot de aanvangsleeftijd van 6 jaar in de studierichtingen Beeldende Kunst en Dans.
De aspirant-musicus kan bovendien pas vanaf de leeftijd van 9 jaar (dit is het derde leerjaar) aanvangen met een opleiding voor instrument of zang.
- De raamleerplannen (studierichting Woord) die met veel zorg en inspraak werden ontwikkeld en inmiddels officieel werden goedgekeurd, geven aan de leerkrachten de kans om, afhankelijk van het doelpubliek en van hun eigen artistiek-pedagogische inzichten, de inhoud van de vakken te ordenen en in te vullen. Het zelf te ontwikkelen jaarplan speelt hierbij vanzelfsprekend een zeer belangrijke rol. Een gunstig gevolg van deze bijsturing is trouwens al merkbaar in het stabiele leerlingenaantal, niet alleen bij de jongeren in de lagere graad, maar vooral ook in de groep van volwassen leerlingen. Vooral voor deze meestal zeer doelgerichte en gemotiveerde leerlingen is een soepel te hanteren leerplan, met veel ruimte voor persoonsgebonden invulling, noodzakelijk.
- De minimumleerplannen in de studierichtingen Muziek en Dans werden nog niet omgevormd tot legitieme raamleerplannen.
- Het getuigschrift dat men in de studierichtingen Muziek, Woord en Dans voor elke graad bekomt heeft geen civiel effect. Het toont enkel aan dat men een bepaald niveau aankan, of meer genuanceerd: dat men een bepaalde graad heeft afgewerkt. De attesten en getuigschriften die men bij Beeldende Kunst ontvangt, hebben evenmin een civiel effect.
- De academies kregen de kans om hun beleidsvoerend vermogen te tonen door processen te ontwikkelen en vernieuwende inzichten te implementeren.

DEEL II

HOE VERNIEUWEND ZIJN SCHOLEN EN CENTRA? GOEDE PRAKTIJKVOORBEELDEN ILLUSTREREN DE INNOVATIEVE KRACHT

1. HOE VERNIEUWEND IS HET BASISONDERWIJS?

1.1 Zijn de basisscholen vernieuwingskrachtig en veranderingsgericht?

In het Vlaamse onderwijslandschap krijgt het beleidsvoerend vermogen van scholen steeds meer een belangrijke rol toebedeeld in ontwikkelingsprocessen waarbij de optimalisering van de onderwijskwaliteit centraal staat. Scholen met een sterk beleidsvoerend vermogen vinden een goed evenwicht tussen de externe eisen en/of verwachtingen van de overheid én de mogelijkheden en/of competenties die aanwezig zijn of ontwikkeld kunnen worden binnen de school. Eén van de belangrijke instrumenten om het beleidsvoerend vermogen van scholen te verhogen, is deskundigheidsbevordering. De mate waarin scholen erin slagen de interne professionaliteit te verhogen, heeft immers een sterke invloed op de kwaliteit waarmee vernieuwingen en veranderingen ingang vinden in de onderwijskundige werking. Om deze capaciteitsontwikkeling te bevorderen beschikken scholen over interne en externe mogelijkheden tot 'leren', zowel voor individuele teamleden als voor (sub)teams.

De vernieuwingskracht en de veranderingsgerichtheid van scholen zijn dan ook sterk afhankelijk van het schooleigen beleidsvoerend vermogen en de bijbehorende ontwikkelingscapaciteit.

1.1.1 Getuigt de school van een beleidsvoerend vermogen met het oog op de integratie van vernieuwingen in de dagelijkse praktijk?

Bijna alle scholen beschikken over een uitgeschreven visie -zij het algemeen ideologisch of meer schoolspecifiek- met aandacht voor vernieuwing en deskundigheidsbevordering. Ze wordt veelal geconcretiseerd in het schoolwerkplan en soms ook in aanvullende specifieke beleidsdocumenten. Veel scholen hebben het nog moeilijk om langetermijndoelstellingen te formuleren, vertrekkende van een concrete beginsituatiebepaling van de schoolwerking. De verplichting van het GOK-decreet is voor veel scholen een eerste stap geweest om vanuit een onderzoek van de beginsituatie, doelen op langere termijn te bepalen.

Hoewel alle scholen een schoolwerkplan hebben opgesteld, blijft de hamvraag in welke mate zij er in slagen een proces van schoolwerkplanning op te zetten. Algemeen is het zelfevaluerend vermogen van scholen nog beperkt. Een eerlijke reflectie op het eigen werk en een kritische toetsing ervan aan de verwachtingen van de overheid en het eigen pedagogisch project is zeer moeilijk. De (zelf)evaluatie blijft meestal beperkt tot het aspect 'zorgbreedte', dit onder impuls van het GOK-decreet. Het doorlopen van de kwaliteitscirkel (plannen, uitvoeren, evalueren en borgen/bijsturen) vereist van een team zekere vaardigheden. De meeste teams blijven echter steken in de eerste stappen van het cyclische proces van kwaliteitszorg.

Het merendeel van de scholen houdt bij de opstelling van het nascholingsplan sterk rekening met de afgesproken prioriteiten. Omdat deze aandachtspunten meestal slechts voor één schooljaar werden afgebakend, rest er weinig tijd om aangeleerde vaardigheden op de klasvloer uit te proberen en te implementeren. Deskundigheidsbevordering wordt nog door zeer veel scholen op korte termijn aangepakt. Door de ervaring met de GOK-actieplannen en bijbehorende professionaliseringstrajecten groeit de aandacht bij heel wat scholen voor een planning op langere termijn.

Een aantal scholen is erg vernieuwingsgezind en streeft voortdurend naar veranderingen vanuit een optimaliseringsperspectief. Deze teams nemen dikwijls te veel vernieuwende initiatieven wat een diepgaande implementatie ervan hypothekeert. Binnen de veelheid aan prioriteiten duidelijk voorrang geven aan wat echt noodzakelijk is, vormt voor hen een probleem.

Besluit

Scholen besteden meer en meer aandacht aan de ontwikkeling en explicitering van een schoolvisie, schoolwerkplanning en zelfevaluatie om -middels afgebakende prioritaire vernieuwings- en veranderingsprocessen- kwalitatief te kunnen groeien. Geleidelijk erkennen ze daarbij het belang van processen van integrale kwaliteitszorg en van een sterk beleidsvoerend vermogen om vernieuwingen diepgaand en gelijkgericht te verankeren in de klaspraktijk. Voor sommige schoolteams is het doelgericht selecteren van prioriteiten, gericht op schoolspecifieke noden, nog niet aan de orde.

1.1.2 Creëert de school ruimte voor deskundigheidsbevordering?

De geleidelijke ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen van scholen legt meer en meer het accent op de groei naar een gelijkgerichte visie op doelen en middelen. Schoolteams worden daardoor -meer dan in het verleden- uitgedaagd om 'samen school te maken' vanuit een gezamenlijke doelgerichtheid. De veranderingen en vernieuwingen van het laatste decennium en de maatschappelijke uitdagingen waarvoor een school wordt gesteld, vereisen eveneens een groeiende interne deskundigheid.

Deze tendensen beïnvloeden scholen bij de keuze van deskundigheidsbevorderende initiatieven. De meeste scholen gaan in toenemende mate uit van doordachte, schooleigen prioriteiten. Meer en meer enten ze het nascholingsplan op deze prioriteiten. Ze kiezen voor teamgerichte nascholingen, zodat de verandering/vernieuwing zo algemeen mogelijk wordt geïmplementeerd in de werking. Vele schoolteams hebben het echter nog moeilijk om door begeleiding, coaching en opvolging deze initiatieven kwaliteitsvol te borgen in de schoolwerking. Daarnaast noopt het toenemende aantal teamleden met een specifieke verantwoordelijkheid - zoals GOK-leerkrachten, zorg- en ICT-coördinatoren- de scholen om te investeren in individuerichte nascholing omdat hun kerntaak meer eisen stelt aan de ontwikkeling en de systematische actualisering van hun deskundigheid.

Binnen het nascholingsplan ligt de focus in veel grotere mate op de teamgerichte dan op de individuele nascholing. De meeste teams laten zich bij teamgerichte nascholingen ondersteunen door externe deskundigen zoals de pedagogische adviseur en nascholers. Dit gebeurt vooral tijdens pedagogische studie- en zorgdagen, die nauw aansluiten bij de gekozen prioriteiten. De structurele organisatie ervan biedt schoolteams voldoende kansen om gezamenlijk veranderingen/vernieuwingen aan te pakken. Een positieve tendens is de groei van interne teamgerichte nascholingsactiviteiten, waarbij vooral de GOK-leerkrachten en/of zorgcoördinatoren de leiding nemen. Zij nemen vanuit hun doelen op leerkracht- en schoolniveau meer en meer initiatieven om de deskundigheid van het team en van individuele kindbetrokkenen binnen het zorgbreed en zorgverbredend werken te verhogen. Binnen scholengemeenschappen worden op dit moment nog maar weinig kansen benut om van en met elkaar te leren. Wel zijn er initiatieven om gezamenlijk pedagogische studiedagen te organiseren. Een gezamenlijke keuze sluit echter niet altijd aan bij de beginsituatie en de specifieke noden van de school.

Het aanbod voor individuerichte externe nascholing is groot. In vele gevallen gebeurt de keuze door individuele leerkrachten vanuit persoonlijke interesses of ervaren noden. De bereidheid en het engagement tot professionalisering is echter sterk individuaafhankelijk. De doelgerichtheid in de keuze van individuerichte externe nascholing verschilt sterk van school tot school. Een beperkt aantal scholen hanteert hierbij een langetermijnstrategie die pro-actief is afgestemd op de schoolprioriteiten en focust op interne deskundigheidsbevordering. Een aantal scholen roept praktisch-organisatorische moeilijkheden in als excuus om weinig individuele nascholing tijdens de schooltijd te volgen.

Individuele interne nascholing krijgt geleidelijk een meer duidelijke plaats in het ontwikkelingsproces van de school, doch is op dit moment nog beperkt. Het benutten van leervormen als hospiteren en intervisie is sterk afhankelijk van de mate van deprivatisering van het eigen werk. Hoewel vele leerkrachten geleidelijk groeien in het bespreekbaar stellen van en het inkijk geven in de eigen praktijk, beperkt het 'leren van en met elkaar' zich vooral nog tot vormen van occasioneel, spontaan van elkaar leren via mondeling overleg. De overdracht van wat individuele leerkrachten opsteken van een nascholing naar het hele team is in de meeste scholen een knelpunt. Vaak beperkt dit zich tot een kort verslag tijdens een personeelsvergadering of tot een occasioneel delen met één of meerdere collega's. In sommige scholen maken de individuerichte nascholingen deel uit van het implementatieproces van een prioriteit waarbij de betrokkenen hun verworven deskundigheid stapsgewijze delen met het hele team. Dit is echter nog geen algemene verworvenheid.

Besluit

Veel scholen kiezen doelbewust voor teamgerichte nascholingen vanuit de toenemende focus op gelijkgerichtheid in 'denken en doen'. Hierbij ondersteunen externe begeleidingsdiensten en nascholingsverstrekkers het ontwikkelingsproces. Een opvallende evolutie is dat teamleden met specifieke verantwoordelijkheden en deskundigheden meer en meer zelf de interne professionalisering in handen nemen. Daarnaast krijgen onderwijsgevendenden in de meeste scholen voldoende individuele vormingskansen, waarbij vooral externe nascholing wordt gevolgd. De mate waarin die vorming al dan niet complementair is met en een meerwaarde betekent voor het ontwikkelingsproces van het team verschilt sterk van school tot school.

1.1.3 Is er kans tot leren van en met elkaar?

Leren van en met elkaar is een belangrijk gegeven binnen de interne deskundigheidsbevordering.

Het kleuter- en lager onderwijs vertonen sterke gelijkenissen. Er is duidelijk aandacht voor de uitwisseling van leerervaringen of voor het overleg tussen de onderwijsgevendenden en er is een intensieve communicatie vooral tussen duopartners en tussen collega's van parallelgroepen. Vooral in het niveau lager is er beduidend minder communicatie tussen leraren van opeenvolgende groepen. Deze professionaliseringsinitiatieven verminderen naarmate de opdrachten, zowel organisatorisch als inhoudelijk, minder raakvlakken vertonen. Niveau- en schooloverstijgende initiatieven komen in beide niveaus veeleer in beperkte mate voor. Binnen de basisschool zijn er initiatieven ter optimalisering van een soepele niveauovergang. Deze zijn echter niet altijd gericht op de afstemming van het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten. De samenwerking met het voortgezet onderwijs staat nog in de kinderschoenen. De vorming van de scholengemeenschappen biedt perspectieven om meer schooloverstijgend te denken en te werken.

Leren van elkaar door middel van hospiteerbeurten of demoactiviteiten met kinderen zijn in het basisonderwijs nog niet ingeburgerd. De kleinschaligheid van de school, behoudsgezinde reflexen -zoals het niet durven openstellen van de klas en de eilandencultuur- en de geringe bereidheid om te investeren in kindvrije uren, blijken hierbij belemmerende factoren en hypothekeren het doorgeven van specifieke deskundigheid.

In de meeste scholen is de professionalisering meer teamgericht en steunt op de inbreng van externen en van de onderwijsbegeleidingsdienst. Leerkrachten ervaren de 'terugkomdagen' of de momenten waarop leerervaringen worden uitgewisseld als bijzonder verrijkend voor hun pedagogisch-didactisch handelen. Het leren van en met elkaar gebeurt niet enkel occasioneel en informeel maar ook op structurele overlegmomenten zoals op het multidisciplinaire overleg (MDO) en op zorg- en pedagogische studiedagen. Ook het gezamenlijk uitwerken van initiatieven en van specifieke beleidsplannen, zoals het GOK-actieplan, stimuleert het horizontale leren.

Vormen van mentorschap en collegiale ondersteuning bieden een beginnende leerkracht meer interne professionaliseringskansen. Die initiatieven zijn veelal gericht op de praktisch-organisatorische aspecten van de klas- en schoolwerking. Het werken met mentoren en 'coaching' door de directeur of een collega komen steeds vaker voor, maar kaderen uitzonderlijk in een gefundeerde aanvangsbegeleiding.

De praktisch-organisatorische aspecten van de schoolwerking vormen nog vaak het leeuwenaandeel van de lerarenvergadering. Dit overlegplatform heeft in vele scholen nog aanzienlijke groeikansen om het professionele draagvlak te vergroten door meer tijd en ruimte te voorzien voor pedagogisch-didactische onderwerpen onder meer via het doorgeven van ervaringen en inzichten van individueel gevolgde nascholing met het oog op een algemene implementatie op de klasvloer.

Besluit

Het overgrote deel van leermomenten binnen scholen bestaat uit overleg waarbij leerkrachten ervaringen uitwisselen en samen activiteiten voorbereiden. De aard en de frequentie ervan zijn sterk afhankelijk van de professionele raakvelden. Deskundigheidsbevordering via hospiteerbeurten of demo-activiteiten waarbij een sterke deprivatisering van het eigen functioneren vereist is, behoort over het algemeen nog niet tot de schoolcultuur.

1.1.4 Hebben innoverende processen duurzame effecten op de klasvloer?

Het effect van innovatieprocessen in scholen vertoont duidelijke verschillen. De implementatie op de klasvloer op langere termijn wordt onder meer bepaald door de mate waarin het interne leiderschap erin slaagt de vernieuwingen systematisch op te volgen. Deze opvolging van innovaties behoort slechts bij een minderheid van scholen tot de schoolwerking. Hierin komt geleidelijk verandering via de werking van de GOK-leerkrachten en de zorgcoördinatoren die zowel op leerkracht- als op schoolniveau actief zijn. In ruim de helft van de scholen resulteren innovaties in bijstellingen van het klasbeeld of van de aanpak. Interne, samen uitgewerkte én samen gerealiseerde vernieuwingen hebben meer kans tot slagen. Vaak moeten leerkrachten echter na een introductie zelf aan de slag en ontbreekt het hen aan begeleiding, coaching en opvolging. Dit leidt in meerdere scholen tot vormen van vrijblijvendheid en tot verschillende vernieuwingssnelheden. De mate waarin de individu-

ele leerkracht de innovatie waardevol vindt, bepaalt de diepgang waarmee deze wordt gerealiseerd. Het verantwoordelijkheidsgevoel van de leerkrachten en het belang dat ze hechten aan gezamenlijke doelgerichtheid, beïnvloeden eveneens de diepgang waarmee de vernieuwing door alle teamleden wordt geïmplementeerd.

Besluit

In de meeste scholen ligt de verantwoordelijkheid om geïntroduceerde innovaties te implementeren in de klaspraktijk nagenoeg volledig bij de individuele leerkracht, wat meestal een veralgemeend en duurzaam effect op langere termijn hypothekeert. Wanneer leerkrachten vernieuwingsbereid zijn en de school de implementatie van veranderingen/vernieuwingen begeleidt, coacht en opvolgt, heeft de innovatie veelal een duurzaam effect op de klasvloer. Dit kan in veel scholen nog sterk aan belang winnen.

1.2 Aanbevelingen ⁽³¹⁾

1.2.1 Aan de lokale besturen

- Veranker innovaties in de klaspraktijk middels een structureel implementatieproces waarbij door begeleiding, coaching en opvolging, deze veranderingen/vernieuwingen een kwalitatief en duurzaam effect hebben op onderwijskundig gebied.
- Deprivatiseer het eigen denken en handelen om meer te leren van en met elkaar. Creëer en benut de vormingskansen -zowel binnen de school als binnen de scholengemeenschap- om verder te bouwen op de beschikbare expertise, om de draagkracht van het team te verbreden en te versterken en om vanuit een teambekommernis tegemoet te komen aan de individuele noden van (groepen) kinderen.
- Bouw met het oog op integrale kwaliteitszorg samen met het team aan een schoolspecifiek outputbeleid. Wend hierbij valide en betrouwbare gegevens aan -zowel op school-, groeps- als kindniveau- om de effecten van het onderwijs cyclisch te kunnen meten, analyseren, borgen en/of bijsturen. Doe dat in relatie met het pedagogisch project, de gekozen leerplannen en de maatschappelijke verwachtingen.
- Hanteer duidelijke processen van integrale kwaliteitszorg, waarbij naast plannen, uitvoeren, evalueren en borgen/bijsturen de deskundigheidsbevordering als hefboom voor de verdere schoolontwikkeling doelgericht wordt benut.
- Bouw aan een professionele leergemeenschap die op basis van het outputbeleid de juiste keuzes maakt voor schooleigen prioriteiten met het oog op meer kwaliteitsvol onderwijs.

1.2.2 Aan het beleid

- Voorzie in een nascholingsaanbod, afgestemd op de huidige maatschappelijke verwachtingen en de actuele noden van de onderwijsactoren. De school 'op weg naar een professionele leergemeenschap' dient vaardig te worden in het opzetten, begeleiden en opvolgen van innovatiestrategieën, in het coachen van leraren en in het leren van en met elkaar. In dat opzicht dient de meerwaarde van een hechte samenwerking binnen de scholengemeenschap verder geëxpliciteerd.
- Sensibiliseer scholen voor een cyclisch proces van kwaliteitszorg (plannen, uitvoeren, evalueren, borgen en bijsturen) en stimuleer ze om het beleidsvoerend vermogen van het schoolteam te versterken met het oog op een kwaliteitsvolle schoolontwikkeling en de groei naar een professionele leergemeenschap.
- Zie er op toe dat de continuering van extra lestijden voor specifieke verantwoordelijkheden en deskundigheden (zoals GOK-leerkrachten, zorg- en ICT-coördinatoren) het professionele draagvlak en het beleidsvoerend vermogen van de school verhoogt.

(31) Goede praktijkvoorbeelden: zie bijlage 1.

2. HOE VERNIEUWEND IS HET SECUNDAIR ONDERWIJS?

In onze snel evoluerende wereld is het belangrijk dat scholen de kans krijgen zich op te stellen als lerende organisaties. Daardoor kunnen ze niet alleen hun beleidsvoerend vermogen versterken en de eigen onderwijskwaliteit verhogen, maar ook beter inspelen op wijzigende maatschappelijke omstandigheden. Steeds meer scholen proberen dan ook -hetzij op aanmoediging van de overheid, hetzij op eigen initiatief- hun onderwijsaanbod te vernieuwen en/of innoverende projecten op te starten.

2.1 Innoverende tendensen in nieuwe leerplannen

In de leerplannen die de afgelopen jaren voor de basisvorming en het specifiek gedeelte werden ontwikkeld, valt de sterke aandacht voor vernieuwing op. Daarbij wordt uitdrukkelijk ingespeeld op maatschappelijke en socio-economische tendensen.

Aangezien het onderwijs volgens de nieuwe leerplannen een persoonsvormende invulling dient te krijgen en het accent meer en meer op de autonomie van de leerling dient te liggen, neemt het begeleid zelfstandig leren (BZL) een steeds prominentere plaats in het leerproces in. Scholen kunnen dan ook investeren in (seminarie)uren, om een bewuste invulling aan onderwijsvernieuwing te geven. Dat kan in de vorm van zelfstandig werk, vakoverschrijdende thema's en projecten en andere. Voor de logistieke ondersteuning ervan worden ICT- en andere middelen ingezet en worden op heel wat scholen open leercentra ingericht.

De nieuwe leerplannen sturen aan op creatief, vakdoorbrekend en innovatief werken, waarbij resoluut wordt afgestapt van compartimentering en uitdrukkelijk wordt geopteerd voor integratie. Zo wordt het competentieleren, een kernbegrip in sommige leerplannen voor de derde graad, gedefinieerd als 'een geheel van kennis, vaardigheden, attitudes en persoonskenmerken', nodig om opdrachten in een bepaalde context te kunnen uitvoeren. Naast aandacht voor de klassieke receptieve en productieve vaardigheden -zoals luister- en spreekvaardigheid, lees- en schrijfvaardigheid- gaat daarbij aandacht uit naar informatievaardigheid, selectie- en interpretatievaardigheid en reflectievaardigheid. Bij de ontwikkeling van attitudes en persoonskenmerken ligt de nadruk op luister- en communicatiebereidheid, openheid, verdraagzaamheid, intellectuele nieuwsgierigheid, kritische zin en relativiseringsvermogen.

Voor het competentieleren is het de bedoeling dat de leraar vooral als coach optreedt en zijn leerlingen meer en meer tot zelfsturing brengt. Daardoor zal de docerende werkvorm meer moeten wijken voor communicatieve en interactieve werkvormen.

De actieve en interactieve betrokkenheid van de leerlingen bij het competentieleren impliceert ook de verhoogde betrokkenheid bij de evaluatie van het eigen werk (zelfevaluatie) en van elkaars inbreng (peer evaluation). Bovendien moet meer aandacht naar de evaluatie van het proces gaan en moet bij de vaststelling van beoordelingscriteria zowel de stem van de leraar als die van de leerlingen worden gehoord.

Dat geheel van kennis, vaardigheden en attitudes speelt onder meer een belangrijke rol bij de realisatie van de specifieke eindtermen, inclusief de onderzoekscompetenties, in het ASO. Dat is bijvoorbeeld het geval in de studierichting Humane wetenschappen. De meeste vakgroepen werken actief aan de ontwikkeling van de onderzoekscompetenties, wat ongetwijfeld te maken heeft met de concrete wijze waarop ze in de leerplannen zijn opgenomen. De leerplanrealisatie is dan ook behoorlijk tot goed. De verschillende leerplancomponenten komen aan bod, maar soms is de dosering minder geslaagd. Zo worden binnen cultuurwetenschappen de leerplandoelstellingen rondom kunst veeleer smal of minimaal ingevuld, is er frequent te eenzijdige aandacht voor beeldende kunsten en neigen sommige leraren naar een theoretische en/of historische benadering, waardoor de belevingsdimensie niet ingevuld wordt.

Zowel binnen cultuur- als gedragswetenschappen is er aandacht voor vakdoorbrekende initiatieven of projecten, waarbij de vakken Nederlands en geschiedenis bevoorrechte partners zijn. Het is evenwel bevreedend

dat er zelden of nooit samenwerkingsverbanden worden ontwikkeld met de muzische vakken, die de scholen in het specifiek en/of complementair gedeelte van de tweede en de derde graad aanbieden.

Leraren hebben de voorbije jaren heel wat energie geïnvesteerd in de ontwikkeling van studiemateriaal. Door de omvorming van de studierichting Menswetenschappen naar Humane wetenschappen en de daaraan verbonden specifieke eindtermen, nieuwe vakken en leerplannen was het aanbod van leerboeken zo goed als onbestaand. Om die leemte in te vullen hebben de pedagogische begeleidingsdiensten van de verscheidene koepels en netten initiatieven genomen om leraren te ondersteunen op het vlak van materiaalontwikkeling. Toch moeten de leraren zelf nog heel wat aanvullend studiemateriaal ontwikkelen.

Er is een sterke relatie tussen de kwaliteit van de vakgroepwerking en de kwaliteit van de leerplanrealisatie. Kenmerkend voor sterke vakgroepen is het gebruik van gemeenschappelijke sjablonen voor planningsdocumenten, de bespreking van toets- en proefwerkvragen, het opzetten van vakdoorbrekende en vakoverschrijdende projecten en uitstappen en de ontwikkeling van externe netwerking.

De mate waarin scholen investeren in hedendaagse leermiddelen en krachtige leeromgevingen is zeer wisselend. Sommige vakgroepen beschikken over een behoorlijke vakspecifieke collectie en kunnen vlot gebruikmaken van de beschikbare ICT-infrastructuur. Toch moeten heel wat lerarenteams werken in weinig bevorderlijke omstandigheden en zonder de meest elementaire middelen. Die gebreken vormen een rem op de realisatie van de actueel geldende eindtermen, specifieke eindtermen en leerplandoelstellingen.

Op het vlak van begeleiding is het opvallend dat leraren sterk bij hun leerlingen betrokken zijn. Ze slagen erin een taakgericht, interactief en pedagogisch veilig leerklimaat te scheppen. Bovendien investeren ze ook buiten de lestijden nog dikwijls heel wat tijd in hun leerlingen. Velen zijn ertoe bereid extra ondersteuning te geven en zijn dikwijls betrokken bij tal van initiatieven en activiteiten op schoolniveau. In heel wat scholen vervullen de leraren cultuur- en gedragswetenschappen op dat vlak een voortrekkersrol en uiten op die manier hun brede visie op het leraarschap.

Wat de studiebegeleiding betreft, is er een duidelijke trend naar een grotere integratie van actieve werkvormen. Sommige vakgroepen hebben de essentie van de leerplannen goed begrepen: ze geven een maatschappijbetrokken en levensecht onderwijs door zinvolle uitstappen te organiseren: ze integreren bezoeken aan politieke, sociale en culturele organisaties in het programma. Ook voor de onderzoekscompetenties krijgen de leerlingen opdrachten waarin veldwerk aan de orde is: observatieopdrachten uitvoeren, interviews afnemen en specifieke doelgroepen enquêteren.

De leerlingenevaluatie blijft jammer genoeg de zwakke schakel in het hele proces. De vernieuwende accenten die in de lespraktijk geïntegreerd worden, komen meestal weinig aan bod in de evaluatiepraktijk. Zowel de toetsen als de proefwerken meten in onvoldoende mate wat ze volgens de leerplandoelstellingen zouden moeten meten en zijn in die zin onvoldoende valide. Nog te frequent is er een onevenwichtige verdeling van de evaluatievragen over de verschillende beheersingsniveaus: weten, inzien en toepassen. Het kennisreproductieve krijgt een te groot accent en de variatie in vraagvorm is veeleer smal, wat de vraagstelling een stereotiep karakter geeft. De taken en opdrachten vormen een positief tegengewicht, omdat ze steeds mikken op het toepassingsniveau, maar de weging van dat aandeel in het totaal van de leerlingenevaluatie is meestal zeer gering.

De leerlingen worden nog onvoldoende bij de evaluatie betrokken. Vormen van zelfevaluatie vinden pas recent en mondjesmaat ingang in de onderwijspraktijk.

In het nijverheidstechnisch onderwijs brachten de nieuwe leerplannen, waarin geïntegreerd en projectmatig werken vooropgesteld wordt, hier en daar reeds een nieuwe dynamiek op gang. In verscheidene scholen kregen nieuwe ideeën kansen en werd afgestapt van traditionele klassikale en soms weinig motiverende werkopdrachten en/of van de kunstmatige opsplitsing tussen theorie en praktijk. Een gebrek aan ondersteuning en begeleiding, verworven rechten en bekwaamheidsbewijzen en behoudsgezindheid van een deel van het leraarskorps veroorzaken in een aantal scholen echter opnieuw opdeling en versnippering, zodat daar van integratie weinig sprake is. Verscheidene onderwijsvernieuwingen -die steunen op algemene principes van motivatie, afwisseling, gebruik van actieve werkvormen en nieuwe en moderne leermiddelen- staan of vallen immers met het enthousiasme, het engagement en de ondersteuning van de betrokken leraren. Onderwijs-

vernieuwingen zoals het experiment modularisering secundair onderwijs en de werking van de regionale technologische centra (RTC's) tonen dat aan en geven eveneens een genuanceerd beeld van de mate van succes. Bij sommige vernieuwingen bestaat de belangrijkste meerwaarde uit de mentaliteitsverandering en de veranderde rol van de leraar, die meer als coach dan als overbrenger van leerstof wordt aanzien. Ook nieuwe evaluatievormen en -systemen zijn inherent aan vernieuwing in dit onderwijs. Het is positief dat steeds meer samenwerkingsverbanden gesloten worden tussen scholen en industrie en/of externe opleidingscentra (zoals centra van VDAB en RTC's), waarbij leerlingen in contact komen met moderne infrastructuur, leermiddelen en expertise.

2.2 Programmatie van nieuwe studierichtingen ⁽³²⁾ en innoverende projecten ⁽³³⁾

Op macroniveau gaf de overheid haar goedkeuring aan de programmatie van nieuwe studierichtingen, waardoor scholen en inrichtende machten de mogelijkheid kregen hun studieaanbod beter af te stemmen op noden die zich in sommige sectoren voordoen. Daarnaast nam de overheid het initiatief om tijdelijke 'Ensorprojecten' en nadien ook 'proeftuinprojecten' -waarvan het idee ontstaan is in het project Accent op Talentmogelijk te maken.

Op mesoniveau geven de vermelde programmaties aanleiding tot een verruiming van het studieaanbod. Daarnaast vinden vernieuwende projecten steeds meer ingang. Scholen die een nieuwe studierichting opnemen in hun aanbod of die zich engageren voor een project, brengen een proces van vernieuwing op gang, introduceren en implementeren alternatieve leerstijlen, werk- en evaluatievormen, laten ruimte voor experimenten en proberen daaruit te leren. Aanzetten worden gegeven om in teamverband knowhow en expertise op te bouwen. Indien de nodige ondersteuning wordt geboden en passende strategieën worden ingezet, kan zich een multiplicatie-effect voordoen, waardoor over de gehele school een nieuwe dynamiek op gang wordt gebracht en het leervermogen van het hele schoolkorps vergroot.

2.2.1 Een voorbeeld van goede praktijk: Hospitality

De motivering van de keuze voor de studierichting

De programmatie van de nieuwe studierichting Hospitality werd ingegeven door noden op de arbeidsmarkt en daaraan gekoppelde tewerkstellingsperspectieven. Aan de basis van die noden liggen maatschappelijke evoluties van de afgelopen jaren die algemeen worden gekenmerkt door de combinatie van hard werken en weinig vrije tijd, met als gevolg dat naast leven ook ruimte voor 'beleven' ontstond. In die 'belevingswereld' vraagt de consument om totaalarrangementen waarin dienstverlening centraal staat. Daardoor ontstond de nood aan gekwalificeerde werknemers die zowel over horecakennis als over organisatietalent beschikken. Omdat geen enkele studierichting medewerkers met die kwalificaties aflevert, rijpte in 2004 het idee van Hospitality, waarin alle initiatieven in het teken van dienstverlening, gastvrijheid en klantgerichtheid staan. De aanvraag tot programmatie werd door de overheid goed bevonden.

De doelstellingen op korte en lange termijn

In de studierichting Hospitality worden de leerlingen zowel op de arbeidswereld als op verdere studies voorbereid. Hospitality komt in vele sectoren aan bod: naast evenementenkantoren, houden hotels en vakantieparken, incentivebureaus, toerismekantoren, ontmoetingscentra en beurshallen zich hiermee bezig. Wie op 18 jaar de hospitality-sector instapt, zal nog heel wat ervaring moeten opdoen, vooraleer zich zelfstandig te kunnen vestigen, maar dat geldt voor elke TSO-studierichting. Op het niveau van het tertiair onderwijs sluit de bacheloropleiding Event- en vrijetijdsmanagement perfect bij de studierichting aan, hoewel andere bacheloropleidingen zoals Talen en Communicatie ook tot de mogelijkheden behoren.

(32) Naast de programmatie van bestaande studierichtingen kan de programmatie van nieuwe studierichtingen worden goedgekeurd.

(33) Op grond van artikel 79 onder hoofdstuk X, afdeling 1 in onderwijsdecreet XII, het zogenaamde 'Ensor-decreet', kan de Vlaamse Regering tijdelijke projecten organiseren in het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs. Deze projecten (zoals Accent op Talent en modulair onderwijs) bieden het hoofd aan dringende of onvoorziene problemen of testen experimenten uit, zonder daarbij de inrichting van het onderwijs te wijzigen.

De concretisering van de doelstellingen

In de studierichting Hospitality wordt het curriculum van het specifiek gedeelte aan de hand van competentieontwikkelen leren doorlopen. Een vernieuwend leerplan werd opgesteld dat de ontwikkeling van vier competenties beoogt:

- een opdracht voor een arrangement analyseren, de haalbaarheid en uitvoerbaarheid ervan onderzoeken en het resultaat toelichten; een voorstel van arrangement met eventuele alternatieven toelichten
- de uitvoering van een arrangement in teamverband voorbereiden
- het arrangement in teamverband uitvoeren
- de uitvoering van een opdracht individueel en in teamverband evalueren en over de resultaten rapporteren.

Hoewel het leerplan heel wat ruimte voor een eigen invulling en specifieke accenten laat, worden de genoemde competenties binnen een lestijdenpakket van 13 tot 17 wekelijkse lesuren en binnen een open, maar vastgelegd vakkenpakket ontwikkeld.

Opdat de innovatie zou slagen, creëerde de schoolleiding gunstige randvoorwaarden: samenwerking met de koepelorganisatie en met een andere school, ruimte voor interne voorbereiding en een gericht personeelsbeleid. Zo wordt heel wat aandacht besteed aan de competentie en taakopvatting van het personeel met als onuitsproken uitgangspunt het inzetten van personeelsleden op grond van vrijwilligheid, waarmee men tegelijk een hoge teambetrokkenheid verzekert. In concrete situaties werd een gemotiveerd en competent personeelsteam ingezet bestaande uit vast benoemde en beginnende leraren met specifieke knowhow in de gastvrijheidssector. Daarnaast werd ook in gunstige werkvoorwaarden voorzien, namelijk kleine lesgroepen (maximum tien leerlingen) voor de praktijkgeoriënteerde vakken en ruime, verzorgde en goed uitgeruste infrastructuur met per twee leerlingen een draagbare computer.

Om het hele opzet inhoudelijk waar te maken, werden de vier competenties van het leerplan aan de hand van het OVUR⁽³⁴⁾-model geoperationaliseerd in een ondersteunend geïntegreerd jaarplan. Daarbij besteedde men opvallend veel zorg aan zowel de selectie van ondersteunende kennis en vaardigheden als aan de keuze en de uitwerking van de integrale opdrachten, waarvoor telkens doelstellingen werden uitgeschreven. Daardoor sluiten de opdrachten doorgaans goed aan bij de competenties, zijn ze levensecht en getuigen ze van progressie. Concreet wordt met 'casestudies' gewerkt die algemeen van ervaringen en belevingen uitgaan, hoewel ze tegelijk beantwoorden aan het leerplan en de uitgezette leerlijnen respecteren, omdat de complexiteit en duur van de opdrachten toenemen. De eerste case start met zelf ervaren en beleven. Vanuit deze ervaringen werken de leerlingen andere opdrachten uit, waarbij ze zelf de theorie ontdekken.

Er wordt voortdurend bijgestuurd, want bepaalde items komen terug in volgende casestudies. De leerlingen kunnen zo de verworven competenties opnieuw toetsen aan een andere situatie of aan een ander gegeven. De leerlingen houden een portfolio (dossiermap) bij van alle casestudies die aan bod komen. Zo kunnen ze teruggrijpen naar eerder aan bod gekomen items. In het hele opzet speelt de leraar overwegend de rol van coach en begeleidt hij de leerlingen naar de doelstellingen van de opdrachten. Daardoor kunnen de leerlingen op het einde van de opleiding zelfstandig een totaalarrangement organiseren en uitvoeren. De opdracht voor de geïntegreerde proef is daarvan niet alleen een voorbeeld maar ook een prachtig sluitstuk.

De evaluatie van de vorderingen en resultaten

De leerlingen worden elke lesbeurt geëvalueerd aan de hand van een individuele fiche waarop ze zelf de lesonderwerpen invullen en aansluitend feedback over hun attitudes en vaardigheden krijgen. Geregeld evalueren de leerlingen zichzelf, zichzelf als lid van het team, het team, de andere teams en de activiteit. Daarnaast wordt bij elke case ook nagegaan of alle uitgeschreven doelstellingen gerealiseerd zijn. Ook kenniselementen worden regelmatig bevraagd en getoetst. Het product -een deelproduct of het eindproduct- wordt op vastgelegde momenten geëvalueerd.

De meerwaarde voor leerlingen, leraren, de school en andere scholen

Deze manier van werken biedt leerlingen een duidelijke meerwaarde, omdat ze leren uit ervaringen en belevingen. Zo worden hun organisatietalent en creativiteit aangescherpt en verfijnd. Daarnaast ontwikkelen de leerlingen communicatieve vaardigheden in verscheidene talen en beheersen ze presentatietechnieken om producten aan de man te brengen. Overigens reageert de eerste lichte leerlingen erg positief op deze onderwijsvernieuwing en in het bijzonder op de werkvormen waarmee het curriculum wordt aangereikt.

(34) OVUR: oriënteren, voorbereiden, uitvoeren en reflecteren.

Voor de leraren biedt de werkvorm ‘competentieontwikkelen leren’ vele mogelijkheden en is ze een reële uitdaging, omdat de leerinhouden in authentieke situaties en met een creatieve aanpak kunnen worden aangeleerd. Waardevol is het gegeven dat de vakgroep voortdurend reflecteert over haar aanpak, timing, keuzes en beslissingen. Op leerkrachtniveau wordt daarmee alleszins aan coöperatief leren gedaan.

Voor de school betekent de studierichting Hospitality een waardevolle schakel tussen Hotel en Toerisme. Dat contextgegeven wordt optimaal benut door de verschillende studierichtingen te laten samenwerken en leren onder het motto ‘iedereen leert van iedereen’. Dat gebeurt zowel tijdens verscheidene activiteiten in de loop van het schooljaar als bij de geïntegreerde proeven, met een voortreffelijk resultaat als gevolg.

Het proces van vernieuwing wordt bewust in een ontwikkelingsperspectief geplaatst. Dankzij het open en vertrouwensgevend schoolklimaat worden verschillende snelheden bij de teamleden gerespecteerd en is er begrip voor mogelijke onzekerheden en mislukkingen. De schoolleiding en de coördinator werken ondersteunend en stimulerend. Zowel voor de voorbereidings- als voor de implementatiefase worden in ruime mate middelen voor coördinatie, overleg, reflectie en nascholing uitgetrokken. In de betrokken school beoogt men met het competentieontwikkelen leren het zelfstandig en taakgericht werken, de integratie van ICT en vormen van coöperatief leren op gang te brengen. Het project krijgt een voorbeeldfunctie toegemeten, waarmee men probeert ook op klasniveau het innovatieve vermogen te verhogen.

2.2.2 Een voorbeeld van goede praktijk: een schooleigen taalbeleid in de Brusselse context

De motivering van de keuze voor het project

De betrokken school is in het project gestapt, omdat de verfransing van de omliggende gemeenten meebrengt dat steeds meer Franstalige leerlingen worden ingeschreven. Daarnaast worden steeds meer allochtone leerlingen ingeschreven met als basistaal of als tweede taal het Frans: in het gunstigste geval is het Nederlands de tweede taal.

De doelstellingen van het project

Met het project wordt in de eerste plaats beoogd de taalvaardigheid te verhogen en een betere doorstroming naar het ASO, TSO en KSO mogelijk te maken. Te veel leerlingen komen immers in het beroepsonderwijs terecht, enkel en alleen wegens hun gebrekkige kennis van het Nederlands.

De verwachtingen van leraren en ouders beantwoorden vaak niet aan de realiteit. Vandaar de noodzaak een beleid te voeren dat erop gericht is alle participanten bewust te maken van het belang van taalvaardigheids- onderwijs en van een schoolbreed taalbeleid.

De concretisering van de doelstellingen

Van bij de aanvang van het project werd het belang van een gelijkgerichte visie op taalbeleid onderstreept. Met de visieontwikkeling werd al gestart in het schooljaar 2000-2001, toen de taalwerkgroep werd opgericht, waarvan ook leraren zaakvakken ⁽³⁵⁾ deel uitmaakten.

De gelijkgerichtheid wordt van schooljaar tot schooljaar bewaakt en opgedreven. Bij de uitwerking van projecten -waaronder uitwisselingsprojecten met andere scholen en activiteiten op woensdagnamiddag met basisscholen- gaat men meer en meer uit van de doelstellingen van het taalbeleid. Ook de betrokkenheid van de ouders wordt bewaakt. Ze worden als volwaardige partners in het taalbeleid beschouwd en krijgen regelmatig informatie aan de hand van een nieuwsbrief.

In de lessentabellen voor de reguliere klassen van de A-stroom worden naast de vijf lestijden Nederlands in de basisvorming extra lestijden voor spreek- en schrijfvaardigheid aangeboden. Het gaat om taalondersteuning, waarbij vooral aan remedial teaching wordt gedaan.

Daarnaast zijn er de methodeklassen waarin experimenteel wordt lesgegeven voor de vakken Nederlands en Frans en waarbij een formule van team teaching wordt toegepast. Een leraar Nederlands en een leraar Frans geven samen les tijdens blokken. Vooral spraakkunstig inzicht wordt simultaan bijgebracht in beide talen, waardoor op kortere tijd meer leerwinst wordt gerealiseerd.

(35) Verzamelnaam voor een aantal vakken die zich bezighouden met feiten of ‘zaken’ (vb. aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkunde, biologie).

Er worden bijkomende initiatieven genomen, waaronder het radioproject om met liedjes het Nederlands te promoten. Vormen van peer teaching worden toegepast, waarbij leerlingen van de derde graad helpen bij de huiswerkbegeleiding. Interne en externe professionalisering worden verder gestimuleerd. Vakoverschrijdende taalvergaderingen worden georganiseerd.

In een verdere fase zal het overleg met de basisscholen worden opgedreven. Het is de bedoeling een grotere wederzijdse vertrouwdheid met de curricula en eindtermen van het basisonderwijs en de eerste graad secundair onderwijs tot stand te brengen en de beginsituatie beter in kaart te brengen.

De school oordeelt dat de inspanningen niet voor niets zijn geweest en verwacht in een latere fase nog betere studieresultaten dankzij de projectwerking en het methodeonderwijs.

De evaluatie van de vorderingen en de resultaten

De extra taalsteun rendeert. Ook in de zaakvakken worden de leerlingen tot een meer actieve inbreng in hun leerproces gebracht, waarbij ze moeten voldoen aan eisen op het vlak van taalvaardigheid. In de evaluatie wordt daar in beperkte mate rekening mee gehouden.

De formule van team teaching komt de sfeer in de klas ten goede. Leerlingen komen gemakkelijker over de brug met vragen en antwoorden en worden actiever bij het leerproces betrokken. Vormen van zelfevaluatie en groepsvaluatie worden toegepast.

De meerwaarde voor de leerlingen en de leraren

Dankzij het project- en methodeonderwijs, het gebruik van elektronische leerplatformen en de inschakeling van leerlingen uit de derde graad voor studiehulp verhoogt de motivatie om te leren en om Nederlands te spreken. De talige aanpak bevordert de prestaties van de leerlingen, leidt tot een betere oriëntering en tot een vlottere schoolloopbaan.

De betere communicatie in het Nederlands, dankzij de inspanningen die zowel in de taal- als in de zaakvakken worden geleverd, bevordert het welbevinden van de leraren en zorgt voor een nieuw elan.

Door de taalvaardigheid in het Nederlands bij alle leerlingen op te drijven hoopt de school de neerwaartse spiraal om te buigen en op termijn meer Nederlandstalige leerlingen uit de Brusselse rand aan te trekken en te rekruteren.

Besluit

De nieuwe leerplannen geven reeds aanleiding tot een nieuwe dynamiek in de vorm van geïntegreerd en projectmatig werken. De vernieuwde curriculumvulling gaat gepaard met innoverende werkvormen en de sterk gewijzigde rol van de leraar, die meer en meer als coach en begeleider optreedt. Ze impliceert voorts een veranderde visie op de leerlingenevaluatie, al wordt die nog niet echt geïmplementeerd: innoverende accenten worden weliswaar in de lespraktijk gelegd, maar worden daarom nog niet consequent doorgetrokken naar de evaluatiepraktijk.

Uit de voorbeelden van goede praktijk blijkt dat het succes van een nieuwe studierichting of een innoverend project in belangrijke mate afhangt van de bereidheid van de schoolleiding om gunstige randvoorwaarden te creëren en de gelijkgerichtheid te bevorderen.

2.3 Aanbeveling aan de scholen

- Trek de innoverende accenten in de lespraktijk door naar de evaluatiepraktijk.

3. INNOVATIE IN HET VOLWASSENENONDERWIJS: GECOMBINEERD ONDERWIJS

In 1999 was de wetgever van oordeel dat op de drempel van de 21ste eeuw het volwassenenonderwijs niet uitsluitend in klasverband kon verstrekt worden. De snelle technologische evolutie op het vlak van nieuwe communicatiemiddelen maakt de ontwikkeling van verschillende vormen van afstandsonderwijs of teleleren mogelijk. De introductie van het gecombineerd onderwijs in het onderwijs voor sociale promotie is een belangrijke vorm van innovatie.

Het artikel 24 van het decreet tot regeling van een aantal aangelegenheden van het volwassenenonderwijs (2 maart 1999) biedt de centra dan ook de mogelijkheid hun onderwijs als contactonderwijs of als gecombineerd onderwijs aan te bieden. Het definieert afstandsonderwijs als het onderwijs dat bijna uitsluitend met behulp van media wordt verstrekt zodat de cursist niet aan een bepaalde plaats van onderwijsverstrekking is gebonden. Contactonderwijs is onderwijs gegeven in een rechtstreeks contact tussen de onderwijsverstrekker en de cursist en op grond daarvan gebonden aan een bepaalde plaats van onderwijsverstrekking. Het gecombineerd onderwijs is een combinatie van contactonderwijs en afstandsonderwijs, waarbij het aandeel van het contactonderwijs minimaal 50 % van het aantal lestijden van een module of van een vak van een leerjaar bedraagt. Van dit percentage kan op projectbasis worden afgeweken. In het studiegebied Algemene vorming moet het aandeel contactonderwijs minimaal 30 % bedragen.

3.1 De procedure

De omzendbrief voor de organisatie van het onderwijs voor sociale promotie (PV/2004/03) legt de procedure vast voor het organiseren van gecombineerd onderwijs. Het centrum bezorgt het document 'project gecombineerd onderwijs' aan het schoolbeheerteam samen met het proces verbaal van het lokaal comité waaruit blijkt dat er omtrent de invoering van het gecombineerd onderwijs onderhandelingen met het personeel zijn gevoerd. De verlenging van een project gecombineerd onderwijs moet met hetzelfde document opnieuw aan het schoolbeheerteam gemeld worden. Het centrum voegt de evaluatie van zijn project en het proces verbaal van het lokaal comité toe aan zijn melding van verlenging.

Bij de melding van een project gecombineerd onderwijs beschrijft het centrum de motivatie voor het project (achtergrond en doelstellingen) en de doelgroep. Naast administratieve gegevens zoals aandeel contactonderwijs en periode, vermeldt het centrum het cursusmateriaal, de beschikbare didactische middelen en de organisatie van de cursistenbegeleiding en van de cursistenevaluatie, alsook de procedure voorzien voor de evaluatie van het project.

De administratie keurt het gemelde project gecombineerd onderwijs goed op advies van de inspectie. De inspectie hanteert bij haar advies een aantal criteria: de argumentatie om gecombineerd onderwijs in te richten, het voorbereidend onderzoek, de keuze van de doelgroep, de administratieve voorwaarden, de specificiteit van het cursusmateriaal en de didactische middelen, de ondersteunende media, de systematische opvolging van de leervorderingen, de aanpassingen van de evaluatiepraktijk en de coherentie tussen de evaluatiepraktijk van het contact- en afstandsonderwijs en tenslotte een procedure voor het evalueren van het project met tussentijdse evaluatie en participatie van de cursisten. De inspectie heeft ter ondersteuning van de centra haar criteria voor het gecombineerd onderwijs op haar website ter beschikking gesteld.

3.2 Een snelle evolutie

Het gecombineerd onderwijs kende in de eerste jaren slechts een beperkt succes, maar de laatste jaren is er toch een significante stijging op te merken van het aantal meldingen. Tijdens het schooljaar 2002-2003 organiseerden 11 CVO's een aanbod gecombineerd onderwijs. Voor het schooljaar 2003-2004 ging het om 14 centra en voor het schooljaar 2004-2005 om 26 centra. Tijdens het schooljaar 2005-2006 boden al 41 CVO's, dit is één op de vijf, gecombineerd onderwijs aan.

Gezien het innovatieve karakter van het gecombineerd onderwijs en de bezorgdheid van de inspectie om de kwaliteit ervan, startte de inspectie in januari 2006 een onderzoek naar de motivatie voor het organiseren van gecombineerd onderwijs, de ervaringen bij de implementatie ervan en de kwaliteit van de opgestarte projecten.

Het onderzoek bestond enerzijds uit een bevraging van alle centra en anderzijds uit een onderzoek ter plaatse naar de kwaliteit van een beperkt aantal geselecteerde projecten.

3.3 De enquête en de resultaten

Door middel van een vragenlijst wilde de inspectie nagaan waarom centra al dan niet tot gecombineerd onderwijs overgaan, welke acties zij ondernemen met het oog op de implementatie, met welke knelpunten zij geconfronteerd worden, welke meerwaarde zij realiseren, welke hun intenties en verwachtingen zijn voor de toekomst. In totaal enquêteerden we in januari 2006 118 CVO's. Daarvan hebben 91 centra of 77 % de vragenlijst ingevuld.

Uit de enquête blijkt dat 23 van de bevroegde centra of ongeveer één op de vijf centra momenteel één of meerdere projecten gecombineerd onderwijs inrichten. Vier centra hebben in het verleden een project gecombineerd onderwijs ingericht, maar zijn daar om verschillende redenen mee gestopt. Veelal vormde het te gering cursistenaantal een doorslaggevende reden om met het project te stoppen.

3.3.1 Waarom geen gecombineerd onderwijs?

De inspectie vroeg de centra om welke reden ze geen gecombineerd onderwijs organiseren. Ze hadden de keuze uit zes rubrieken: de interesse bij cursisten, de belangstelling bij leerkrachten, de beschikking over een aangepaste infrastructuur, de geschiktheid van het opleidingsaanbod, het voorhanden zijn van cursusmateriaal en de begeleidingsmogelijkheden voor de cursisten.

Uit de antwoorden blijkt dat het ontbreken van geschikt cursusmateriaal voor de centra een aanzienlijke drempel vormt voor het opstarten van een project gecombineerd onderwijs. Sommige centra wijzen het ontwikkelen van cursusmateriaal overigens toe aan de overheid of aan een overkoepelende instantie. Een andere belangrijke reden vormt het ontbreken van geschikte infrastructuur. Heel wat centra hebben geen interesse voor gecombineerd onderwijs omdat hun opleidingsaanbod daartoe niet geschikt is. Sommige opleidingen lenen zich nu eenmaal beter voor afstandslernen dan andere.

Ook het gebrek aan begeleidingsmogelijkheden voor de cursisten vormt voor één op de drie centra een struikelblok. De centra melden ook dat lang niet alle cursisten de vereiste ICT-vaardigheden beheersen, noch thuis over de nodige computerinfrastructuur met snelle internetverbinding beschikken. Voor sommige cursisten vormen de contacten met de medecursisten een belangrijk argument om een opleiding te volgen.

3.3.2 Welke acties ondernemen de centra die gecombineerd onderwijs aanbieden of hebben aangeboden met het oog op de implementatie van gecombineerd onderwijs?

Alvorens te starten met de implementatie van een project gecombineerd onderwijs voerde meer dan de helft van de centra een vooronderzoek uit. Diverse centra hebben de toepasbaarheid van het gecombineerd onderwijs in de verschillende opleidingen onderzocht en peilden daarbij soms naar de ervaringen van andere aanbieders. Ook de perceptie van de cursisten en de beschikbaarheid van het internet voor studiedoeleinden werden door verschillende centra bevroegd. Sommige centra hebben in het vooronderzoek een vergelijkende studie gemaakt van de verschillende leerplatformen. Het volgen van studiedagen over de beschikbare ELO's (bijvoorbeeld studiedag VLOR) en literatuurstudie rond de specifieke didactische aanpak bij gecombineerd onderwijs maakten deel uit van de voorbereidende fase. In enkele gevallen is het project het resultaat van een samenwerkingsverband met externe organisaties zoals CEVORA, Cisco en TOFAM⁽³⁶⁾. In dat geval voerden de organisaties het vooronderzoek uit.

(36) CEVORA: opleidingscentrum voor het ANPCB, Aanvullend Nationaal Paritair Comité voor Bedienden, Cisco: Computer information system company en TOFAM: Tewerkstellings- en Opleidingsfonds Arbeiders Metaal.

In de meeste gevallen hebben de centra vooraf acties ondernomen wat betreft de doelgroep. Sommige centra hebben hun cursisten leren omgaan met een ELO, bijvoorbeeld in een openleercentrum (OLC). Diverse centra voeren apart promotie voor hun opleiding gecombineerd onderwijs en informeren de potentiële cursisten over deze vorm van onderwijs. In geval van samenwerking met een externe organisatie, is het deze laatste die de doelgroep benadert.

De meeste centra die gecombineerd onderwijs aanbieden, hebben onderzoek gedaan rond cursusmateriaal. De betrokken leerkrachten hebben meestal zelf aangepast cursusmateriaal ontwikkeld. In enkele gevallen werkten verschillende centra samen voor de ontwikkeling. Soms hebben de leerkrachten zich moeten bijscholen om aangepast cursusmateriaal te ontwikkelen. Voor de taalopleidingen werd materiaal ter beschikking gesteld door CEVORA en CVO-online (BIS-online). Voor de opleiding Computertechnicus levert Cisco het nodige cursusmateriaal aan. Andere centra hebben het bestaande materiaal op de markt geëvalueerd en hun keuze gemaakt.

Er is heel wat minder actie ondernomen wat betreft de didactische infrastructuur. In de eerste plaats investeren de centra tijd en middelen in het opzetten van een ELO. Sommige centra kunnen deze fase overslaan door gebruik te maken van bestaande platformen. Verder stellen bijna alle centra een OLC en/of pc- of multimedia-lokalen ter beschikking van cursisten die thuis niet beschikken over een computer met internetverbinding.

De begeleiding van de cursisten leidt dan weer vaker tot actie. Er worden concrete afspraken gemaakt met de cursisten in verband met de planning van de leerinhouden en de organisatie van het klassikaal en het afstands-onderwijs.

Het blijkt eveneens belangrijk om de cursisten te begeleiden in het verwerven van de basisvaardigheden rond het communiceren op afstand, het werken met een digitale leeromgeving en het zelfstandig doornemen van leermateriaal. Sommige centra hebben daartoe een handleiding ontwikkeld, andere besteden er extra lessen aan.

In de meeste gevallen is de mogelijkheid voorzien om via mail of telefonisch de lesgever rechtstreeks te bereiken. Binnen een bepaald project worden de taalcursisten op hun kantoor per telefoon gecontacteerd om het mondeling taalgebruik te trainen. Een ander centrum besteedt extra aandacht aan de grammaticale en lexicale problemen van de cursisten om via afstandsleren te remediëren.

Ook wat betreft de evaluatie van de cursisten ondernamen de centra acties. Bijna alle centra die betrokken zijn bij gecombineerd onderwijs hebben voor dit project hun evaluatieprocedures moeten bijstellen. Meestal evalueert men gespreid op basis van de taken die de cursisten online uitvoeren en per e-mail doorsturen naar de lesgever. Sommige centra ontwikkelden elektronische evaluaties, al dan niet met onmiddellijke feedback. Zij ontwierpen daartoe specifieke evaluatieformulieren of gepersonaliseerde begeleidingsfiches.

Tenslotte zijn er ook acties ondernomen betreffende de evaluatie van het project gecombineerd onderwijs. De evaluatie gebeurt doorgaans op het einde van het schooljaar op basis van één of meerdere van de volgende elementen: een vergelijking met de parallelklassen, een tevredenheidsmeting bij de cursist naar de ervaringen en de resultaten en een onderzoek naar de tevredenheid bij de lesgevers, in het bijzonder inzake de werkdruk. De bespreking van de verzamelde data gebeurt naargelang van het centrum binnen de vakgroep, tussen de betrokken lesgevers en de directie, met of door externe betrokkenen, overkoepelend voor alle betrokken centra.

3.3.3 Welke knelpunten manifesteren zich bij het realiseren van gecombineerd onderwijs?

Knelpunten voor het centrum

Centra wijzen in de eerste plaats op het gebrek aan een globale visie in verband met het opzetten van een project gecombineerd onderwijs. Tot nu toe hebben de meeste projecten een experimenteel karakter en berust de werking op de goodwill van enkele personen.

De centra verwachten een meer gestructureerde omkadering betreffende leraarsuren, financiering en een betere reglementaire onderbouw. De werkdrukverhoging en de grotere flexibiliteit van de betrokken leerkrachten dienen in het lokaal overlegcomité aan bod te komen. Er zijn onvoldoende middelen om de technische en de pedagogische expertise via nascholing te ontwikkelen bij de leerkrachten en/of de coördinator van het project. Vooral in de centra waar deze projecten op vrijwillige basis verlopen, legt dit een druk op de arbeidsverhoudingen tussen de werknemers en de werkgever. Ook het ontbreken van duidelijke administratieve procedures

zorgt voor onzekerheid binnen de centra. Er is behoefte aan een werkbaar tijdschema tussen het indienen van de aanvraag, het ontvangen van de beslissing van de administratie en de start van het project.

Praktisch liggen de voornaamste knelpunten op het vlak van de infrastructuur. Er is eerst en vooral nood aan beschikbare computerlokalen, IT-infrastructuur, OLC's en mediatheken. Naast de hardware is er ook behoefte aan het ontwikkelen of het in gebruik nemen van passende software.

Het op voorhand vastleggen van de verhouding contacturen-afstandsuren blijkt niet altijd gemakkelijk. Voor de centra die deelnemen aan het gemeenschappelijk opgezet project van CEVORA is er onzekerheid over de continuïteit van dit project.

Knelpunten voor de leerkracht

Gecombineerd onderwijs vergt een totaal andere agogische aanpak, veel organisatie en is tijdsintensief. Het vraagt veel meer werkuren van de leerkracht, namelijk het ontwikkelen van het didactisch materiaal, het opstellen van een aangepaste evaluatie en het bijhouden via een logboek van de individuele begeleiding van de cursist. Bovendien durft de cursist de leerkracht al snel als helpdesk beschouwen voor andere dan cursusinhouden. De leerkracht moet vlot bereikbaar zijn en snel reageren op de vragen van de cursisten. Ook het gebrek aan computerkennis bij de leerkracht zorgt soms voor problemen. Bovendien is het gebruik van een digitale leeromgeving voor vele leerkrachten nieuw.

Voor de projecten in samenwerking met externe organisaties heerst er onzekerheid over de continuïteit waardoor sommige leerkrachten afhaken.

Knelpunten voor de cursist

Het deel afstandsonderwijs vraagt van de cursist vaardigheden als timemanagement en zelfwerkzaamheid. Beide elementen vormen ernstige valkuilen. De huidige generatie is nog onvoldoende vertrouwd met een onderwijsvorm waarbij het persoonlijk contact met de leerkracht wegvalt. Sommigen staan argwanend tegenover deze nieuwe werkvorm. Hoe hoger geschoold de cursisten zijn, hoe beter zij gebruik maken van de verworven digitale vaardigheden. Hoe vlotter de cursisten op een zelfstandige manier kunnen werken, hoe meer hun aanwezigheid tijdens het contactonderwijs in het gedrang komt. De cursist ervaart onvermogen in het geval de leerkracht niet snel genoeg reageert op zijn vraag. Andere cursisten hebben drempelvrees om de leerkracht via mail of telefonisch te contacteren.

Niet alle cursisten beschikken thuis over een computer, een snelle internetverbinding en een individueel e-mailadres. Het gebruik van een ELP of een OLC dient vooraf ingeoeft te worden. Niet alle werkgevers zijn opgezet met het gebruik van ICT op de werkvloer voor het verrichten van werkzaamheden in verband met de nascholing van hun werknemer.

Voor cursisten met educatief verlof is het verminderen van de contacturen een probleem dat decretaal niet voorzien is.

3.3.4 Welke is de meerwaarde bij het realiseren van gecombineerd onderwijs?

Voor het centrum is de realisatie van een project gecombineerd onderwijs in de eerste plaats de toepassing van een nieuwe methodiek van onderwijsverstrekking. De cursisten worden meer aangesproken op de verantwoordelijkheid in het eigen leerproces. De aanpak stimuleert hun zelfredzaamheid, hun vaardigheden vereist om zelfstandig te werken en hun probleemoplossend vermogen. De gepersonaliseerde begeleiding laat toe individueel te remediëren en beter in te spelen op de leerstijl van de cursist. Het leerrendement van de cursist wordt verhoogd. Het centrum en de leerkracht implementeren ICT in het onderwijsproces. Het centrum speelt hiermee in op hedendaagse tendensen en kan een gevarieerd aanbod verstrekken. Een nieuw publiek kan zich aangesproken voelen. Een vermindering van de contacturen maakt snellere trajecten mogelijk. Dit leidt tot minder uitstroom van cursisten. Het centrum profileert zich vooruitstrevend en kan zich onderscheiden van andere centra.

Het centrum kan beter gebruik maken van de beschikbare lokalen en media. Mogelijke connecties met de bedrijfswereld kunnen worden versterkt. Het aanbieden van een vorming op maat wordt mogelijk. Het analyseren van de leerplandoelstellingen en het selecteren van de leerinhouden zorgt er voor dat leerkrachten beter gaan samenwerken. Geslaagde projecten zorgen voor een succeservaring en vormen een stimulans.

Leerkrachten kunnen de cursisten beter individueel begeleiden. Gedifferentieerd onderwijs wordt mogelijk. Men kan inspelen op de specifieke noden van de cursist zonder de positieve aspecten van de groepsinteractie te verliezen. De leerkracht treedt op als coach van het leerproces. Gecombineerd onderwijs leidt tot een meer frequente en vlottere communicatie met de cursisten. Lerenden die een maximale verantwoordelijkheid opnemen in hun leerproces zijn stimulerend voor de leerkracht.

Ondanks het arbeidsintensief karakter vormen deze projecten een uitdaging. Leerkrachten komen terug in contact met de bedrijfswereld en ervaren de kenmerken van het thuiswerken. Dit stimuleert de motivatie. Een project gecombineerd onderwijs vormt een uitdaging in een vlakke loopbaan. De nieuwe methodiek vereist reflectie over het didactisch proces en verhoogt de werkvreugde. Gecombineerd onderwijs vormt een verrijking van het didactisch handelen. Het bevordert het projectmatig werken en het gebruik van eigentijdse media. Tevreden cursisten zorgen voor een tevreden leerkracht.

De cursisten van hun kant worden aangesproken op hun verantwoordelijkheid in het leerproces. Zij zijn genooddaakt om hun kostbare tijd beter te plannen. Het accent wordt verlegd van louter kennis naar vaardigheden om die kennis zelf te verwerven. De zelfsturing stijgt. Cursisten kunnen op eigen tempo leren, krijgen individuele feedback en gebruiken nieuwe media. Een forum verhoogt de interactie tussen de cursist en de leerkracht maar ook tussen de cursisten onderling. Zij ervaren de voordelen van het zelfstandig werken en de groepsinteractie. De cursist spaart verplaatsingstijd en is niet gebonden aan plaats en tijd om te leren. Leertrajecten worden aangepast aan de flexibiliteit van de volwassen leerder die overdag werkt. Voor sommigen is dit een motivatie, voor anderen een demotivatie.

3.3.5 De intenties van de centra om tijdens de eerstkomende schooljaren te starten met gecombineerd onderwijs

45 % van de centra die op de enquête hebben geantwoord, heeft plannen om een nieuw project in te dienen voor de schooljaren 2006-2007 en 2007-2008. 38 % zegt uitdrukkelijk dat hiervoor geen plannen bestaan. 17 % heeft geen expliciet standpunt.

De nieuwe projecten die op stapel staan, situeren zich voornamelijk binnen de studiegebieden Algemene vorming, Bedrijfsbeheer, Handel (Informatica), Kant, NT2, Mechanica-elektriciteit en Talen. Op het niveau HOSP komen vooral de categorieën Economisch, Pedagogisch en Sociaal aan bod. Binnen al deze studiegebieden/categorieën lopen er al projecten gecombineerd onderwijs.

De intenties van de centra illustreren de ambities en de innovatieve kracht van de sector om onderwijs aan te bieden aangepast aan de reële behoeften van het veld.

3.3.6 Verwachtingen in verband met het optimaliseren van de implementatie van gecombineerd onderwijs

In verband met het introduceren van gecombineerd onderwijs verwachten de centra van de overheid vooral omkadering en middelen. De centra geven in de eerste plaats aan dat zij over meer uren moeten beschikken, willen zij het gecombineerd onderwijs op een kwaliteitsvolle manier implementeren. Financiële middelen zouden de centra toelaten om meer te investeren in de noodzakelijke technische uitrusting om bijvoorbeeld een ELO of een OLC op te starten en alle cursisten toegang te verlenen tot het internet. Uren en middelen zouden toelaten om geschikt cursusmateriaal te ontwikkelen. De centra verwachten ook dat de overheid de noodzakelijke bijscholing van leerkrachten financiert, het bestaande cursusmateriaal inventariseert, lopende projecten ondersteunt en vooral sensibiliseert en degelijk informeert over gecombineerd onderwijs in het algemeen en voorbeelden van goede praktijk in het bijzonder. De centra zijn ook vragende partij voor meer duidelijkheid over en een vereenvoudiging van de regelgeving en de procedures wat betreft het gecombineerd onderwijs. Zij pleiten voor een versoepeling van een aantal voorwaarden zoals de 50 % regel en vragen een oplossing in verband met de regeling van het educatief verlof.

Van de ondersteunende organisaties zoals de pedagogische begeleidingsdiensten vragen de centra acties rond begeleiding en bijscholing. Er is vooral nood aan ondersteuning voor het ontwikkelen van een 'content georiënteerde' databank met aangepast cursusmateriaal en bij het opstarten van een project gecombineerd onderwijs. De bijscholing van het personeel is vooral nodig voor sensibilisatie en informatie over projecten gecombineerd onderwijs, het ontwikkelen van ondersteunende programma's en digitale werk- en evaluatievormen. Van de pedagogische begeleiding verwachten de centra ook dat zij de samenwerking tussen de cen-

tra organiseren en sturen door bijvoorbeeld het oprichten van een centraal platform waar ervaringen, expertise en voorbeelden van goede praktijk worden uitgewisseld. Van commerciële firma's wordt verwacht dat zij de nodige software aanleveren en bestaande handboeken aanpassen voor e-verwerking en e-toetsing.

De centra koesteren ook verwachtingen betreffende acties vanuit het werkveld, voornamelijk andere CVO's. Samenwerking en uitwisseling zijn hier de topprioriteiten. De centra zien dat vooral gebeuren binnen een centraal orgaan, een informatie- en uitwisselingsplatform waar het werken met ELO's en aangepaste programma's wordt aangeleerd, waar cursusmateriaal wordt ontwikkeld en verspreid en van waaruit workshops worden georganiseerd. De centra pleiten ook voor een gemeenschappelijk en eenvormig aanbieden van het afstandsgedeelte binnen eenzelfde structuurschema.

3.4 Besluit enquête

Voor het opstarten van een project gecombineerd onderwijs blijkt er een positieve correlatie te bestaan tussen de geschiktheid van het opleidingsaanbod, de ICT-competenties en -mogelijkheden van de cursisten en de nood aan lijfelijke groepsinteractie. Ze vormen de sleutelargumenten voor het al dan niet organiseren van afstandsleren.

De centra ondernemen allerlei acties met het oog op het implementeren van gecombineerd onderwijs. Zij doen, hetzij individueel, hetzij in samenwerking met andere centra of organisaties, vooral onderzoek naar geschikt cursusmateriaal. Ook de mogelijkheden en basisvaardigheden van de cursisten voor het communiceren op afstand en de procedures voor evaluatie van het project worden ernstig onderzocht. Naar aanleiding van het afstandsleren worden de evaluatieprocedures vaak bijgestuurd. Sommige centra bevragen andere centra over hun ervaringen, peilen naar de mening van de cursisten en doen onderzoek naar leerplatformen.

Bij het implementeren van een project gecombineerd onderwijs manifesteren zich een aantal knelpunten. De centra geven te kennen dat voor het realiseren van een project gecombineerd onderwijs het ontbreken van een globale visie, van duidelijke administratieve procedures, van een gestructureerde omkadering en van een aangepaste reglementaire onderbouw voor de grootste problemen zorgt. Voor de leerkrachten wegen de specifieke organisatie en de agogische aanpak die zeer tijds- en arbeidsintensief zijn zwaar door. Naast het beschikken over de nodige ICT-uitrusting, vormen de vereiste vaardigheden zoals timemanagement en autonoom werken, evenals de noodzakelijke openheid tegenover nieuwe werkvormen struikelstenen voor de cursisten.

Toch biedt het gecombineerd onderwijs een duidelijke meerwaarde. Het laat de centra toe nieuwe methodieken van onderwijsverstrekking die het leerrendement verhogen, uit te proberen. Bovendien wordt een nieuw publiek aangesproken en worden trajecten versneld. Sommige projecten maken contacten mogelijk met de bedrijfs wereld. Voor de leerkrachten ligt de meerwaarde in het differentiëren en individueel begeleiden. Het opnemen van een professionele uitdaging draagt bij tot hun werkvreugde. De cursist tenslotte wordt ten volle verantwoordelijk voor zijn eigen leerproces. Hij kan op eigen tempo en zelfstandig werken.

Uit de intenties die de centra formuleren voor de toekomst blijkt duidelijk dat het aantal projecten gecombineerd onderwijs nog zal toenemen, maar binnen de studiegebieden waar nu al gecombineerd onderwijs bestaat.

De centra hebben heel wat verwachtingen om de implementatie van het gecombineerd onderwijs te optimaliseren. Van de overheid verwachten de centra vooral meer uren omkadering en financiële middelen voor technische uitrusting en bijscholing van de leerkrachten. Zij willen een eenvoudige en duidelijke regelgeving en snelle en soepele procedures.

Aan de pedagogische begeleidingsdiensten vragen zij begeleiding en bijscholing van de leerkrachten vooral voor het ontwikkelen van cursusmateriaal. De begeleidingsdiensten zouden best ook instaan voor het organiseren van de samenwerking tussen de centra. Van ondersteunende organisaties wordt het aanleveren van software verwacht.

Vanwege het werkveld verwachten de centra samenwerking en uitwisseling binnen een op te richten platform. Er is ook vraag naar het gemeenschappelijk en eenvormig aanbieden van het afstandsgedeelte binnen eenzelfde structuurschema.

3.5 Acht projecten nader bekeken

In de maanden mei en juni 2006 voerde de inspectie een beperkt onderzoek uit naar de kwaliteit van een aantal projecten gecombineerd onderwijs. De centra werkten mee op vrijwillige basis. We hanteerden een beoordelingsinstrument dat voor de centra tevens als instrument van zelfevaluatie kon dienen. De onderzochte projecten situeren zich binnen verschillende studiegebieden of categorieën en waren op het ogenblik van het onderzoek minstens één keer verlengd. De kwaliteitsbeoordeling gebeurde enerzijds op basis van een aantal beschikbare documenten voor de overheid, zoals de projectaanvraag en het evaluatierapport en documenten op niveau van het centrum of de vakgroep, anderzijds op basis van gesprekken met directie, betrokken coördinator of leerkrachten en cursisten.

De inspectie onderzocht acht projecten: één project Informatietoepassingssoftware (studiegebied Handel), één project PLC-sturing (studiegebied Mechanica-elektriciteit), één project uit het studiegebied NT2, drie projecten uit het studiegebied Talen, één project HOKTSP Boekhouden en één project pedagogisch HOSP GPB-opleiding bestaande uit drie deelprojecten.

3.5.1 De projecten

In een centrum in Oost-Vlaanderen loopt een project gecombineerd onderwijs waarbij een beperkt aantal cursisten dat bij een bepaalde leerkracht twee gevorderde informaticamodules volgt, namelijk de eindmodules rekenblad en gegevensbeheer, gebruik maakt van een ELP. Het centrum heeft vanuit dit project digitaal leren in zijn visie opgenomen en wil in de toekomst als een expertisecentrum ter zake uitgroeien.

Daar de sector nood heeft aan meer flexibele bijscholing met betrekking tot nieuwe productie- en automatiseringstechnieken, heeft een ander centrum het initiatief genomen om in samenwerking met TOFAM West-Vlaanderen PLC-cursussen (programmeerbare logische sturingen) aan te bieden, gericht op onderhoudstechniekers en bedieners van installaties.

Omdat de opleidingen bedoeld zijn voor technici op de werkvloer, is gekozen voor de combinatie van contactonderwijs en afstandsleren. De theoretische aspecten komen voornamelijk aan bod via zelfstudie en worden toegepast en inge oefend door middel van specifieke opdrachten. Daartoe beschikt elke cursist over aangepaste simulatiesoftware. Tijdens de praktijksessies in het centrum worden de opdrachten uitgevoerd op echte PLC's. Via een leerlingvolgsysteem wordt de evolutie van elke individuele cursist nauwgezet gevolgd. De contacturen bieden verder de mogelijkheid tot differentiatie zodat elke cursist maximaal kan renderen binnen deze opleiding.

In een Brussels CVO wordt gecombineerd onderwijs als methodiek gebruikt voor diverse vreemde talen en voor NT2. Het project situeert zich binnen een ruimer samenwerkingsverband tussen diverse talencentra. Het betreft een project opgezet voor hooggeschoolde, gemotiveerde en gevorderde NT2-cursisten. De cursist oefent via afstandsonderwijs zijn lees- en luistervaardigheid. In het wekelijks contactmoment wordt binnen eenzelfde context gewerkt aan de mondelinge en schriftelijke communicatievaardigheden van de cursist. De vorderingen op het vlak van lees- en luistervaardigheden worden door de leerkracht strikt opgevolgd en deskundig begeleid. Het project leidde tot deskundigheidsuitwisseling tussen de leerkrachten in het centrum en over de samenwerkende centra heen.

Een CVO in West-Vlaanderen organiseert gecombineerd onderwijs voor alle taalcursisten van de richtgraad 4 Frans, Italiaans en Spaans. Dankzij het afstandsonderwijs kunnen de cursisten hun kennis uitbreiden, inoefenen en toepassen op een tijdstip dat hen het best past en bestaat de mogelijkheid om specifieke, persoonlijke taalproblemen bij te werken door gebruik te maken van nieuwe media. De leerkrachten ontwikkelden een website met online taaloefeningen met onmiddellijke feedback. Het centrum werkt samen met Eduwest dat een elektronisch platform met digitale cursussen voor deze richtgraden aanbiedt. Naast digitale oefeningen rond voornamelijk ondersteunende kennis kiezen de cursisten uit een lijst één of meerdere opdrachten gericht op de integratie van vaardigheden.

Sinds het schooljaar 2002-2003 werkt een aantal CVO's samen met CEVORA voor het organiseren van een individuele taalbegeleiding op afstand. Het betreft de modulaire opleidingen Professioneel bedrijfsgericht richtgraad 2 en 3 Frans, Engels en Duits voor bedieners uit de bedrijfswereld, die in hun bedrijfscontext nood hebben aan een grote vaardigheid in vreemde talen. Met het oog op deze doelgroep was het aangewezen een deel van de lestijd onder de vorm van geïndividualiseerd afstandsonderwijs aan te bieden.

De taalbegeleiding gebeurt vooral via telefoon, e-mail en internet terwijl de cursist zich op de werkplek bevindt. Tot op heden waren 22 CVO's bij het project betrokken. Tijdens het schooljaar 2005-2006 waren er 8 deelnemende centra. Ons kwaliteitsonderzoek gebeurde in twee betrokken CVO's.

Een ander onderzocht project gecombineerd onderwijs situeert zich in de modulaire afdeling Boekhouden van het economisch HOKTSP. Het centrum organiseert reeds twee schooljaren de modules Computerboekhouden, Vennootschapsboekhouden en Project door middel van gecombineerd onderwijs. Het afgelopen schooljaar werd dit project uitgebreid met de modules Kostenbeleid en budgettering en Audit. Het onderzoek had enkel betrekking op de drie eerst vernoemde modules.

Binnen de GPB-opleiding richt sinds 2002 een welbepaald CVO een project gecombineerd onderwijs in. Het project is gegroeid van een kleinschalig experiment naar een project dat door het leerkrachtenteam wordt gedragen, voor alle cursisten geldt en meerdere modules bestrijkt. Het centrum integreert het gecombineerd onderwijs in de methodiek, het cursusmateriaal, het leerplatform en het systeem van cursistenbegeleiding. Het centrum gaat er immers van uit dat alle toekomstige leerkrachten gebaat zijn met afstandsonderwijs als een digitale vorm van actief en zelfgestuurd leren. Bovendien laat de formule van gecombineerd onderwijs toe werkplekleren te organiseren en gericht te differentiëren.

3.5.2 Resultaten van het onderzoek

De kwaliteitsbeoordeling van de inspectie betrof drie aspecten: de wettelijke vormvereisten, de eigenlijke kwaliteitsbeoordeling en het innovatief karakter. De eigenlijke kwaliteitsbeoordeling bestond uit zeven deelaspecten: de motivatie, de omschrijving van de doelgroep, het cursusmateriaal, de didactische infrastructuur, de cursistenbegeleiding en de cursisten- en projectevaluatie. Elk kwaliteitsaspect of deelaspect was onderverdeeld in vier indicatoren waarvoor een score werd toegekend (1, 0,50 of 0).

De onderstaande, samenvattende tabel geeft voor de onderzochte projecten een beeld van de scores per kwaliteitsindicator.



De centra scoren goed wat betreft de wettelijke vormvereisten. Soms respecteert het project het afgesproken aandeel afstandsonderwijs niet, kwam het project niet participatief tot stand of respecteert het de decretaal omschreven vereiste omtrent multimedia niet helemaal.

Voor de motivatie van de projecten scoren de centra iets minder goed. Het gaat hier vooral over het niet voldoende motiveren van het project vanuit het curriculum en vanuit het standpunt van de leerkrachten.

De omschrijving van de doelgroep laat iets meer te wensen over. Dit is vooral te wijten aan het feit dat de centra de doelgroep voor het project niet accuraat genoeg omschrijven op basis van data.

De gemiddelde waarde voor het deelaspect cursusmateriaal is goed. Een aantal centra scoort zelfs zeer goed op deze indicator, andere scoren eerder laag tot zeer laag. De lage scores zijn vooral te wijten aan een gebrek aan interactief en dynamisch cursusmateriaal en aan de beperkte geschiktheid voor multimediaal gebruik van het cursusmateriaal. Eén centrum kreeg een nulscore voor dit item.

Wat de didactische infrastructuur betreft, scoren bijna alle centra zeer goed. Slechts één centrum beschikt niet over een ELP.

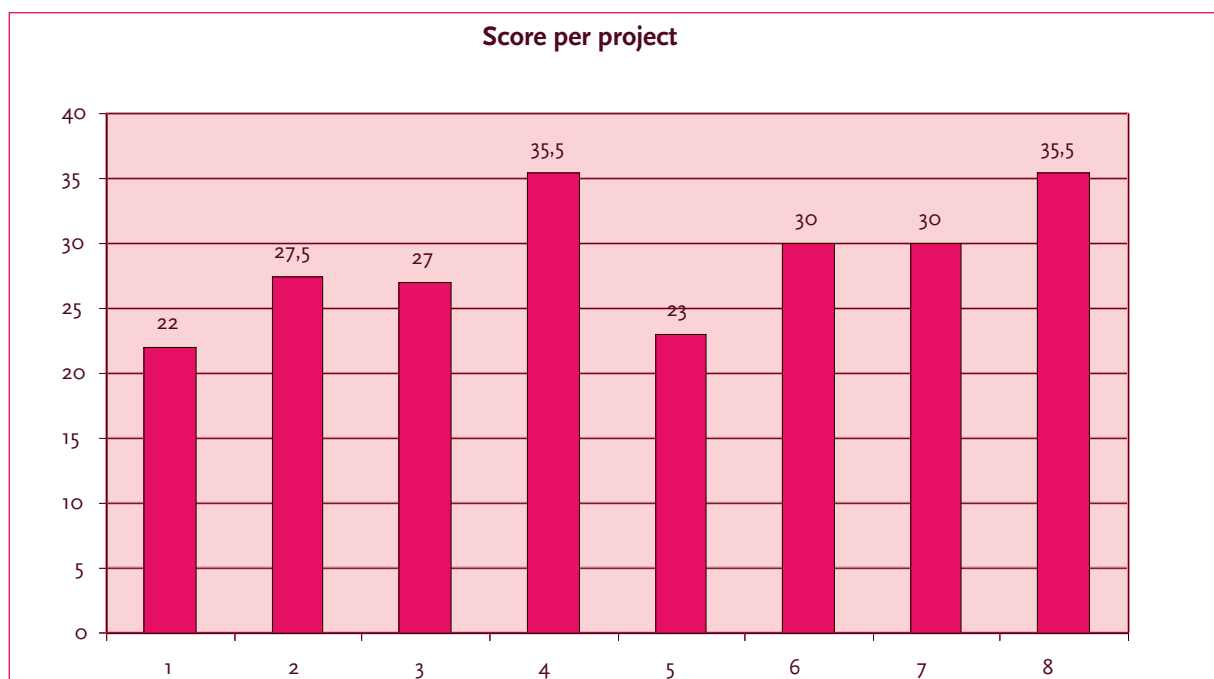
Ook de cursistenbegeleiding behaalt een goede score. Hier vormt het flexibel en transparant regelen van de begeleiding soms het knelpunt. Het opvolgen van de leervorderingen via een volgsysteem is ook niet altijd evident.

De cursistenevaluatie scoort nog beter. Als een aantal centra al iets lager scoort voor deze indicator dan is dat hetzij door onvoldoende afstemming op de leerplandoelstellingen, hetzij door gebrek aan transparantie van de evaluatieprocedures, hetzij door gebrek aan validiteit van de evaluatiepraktijk.

Ook de resultaten voor de projectevaluatie zijn vrij goed. In een paar gevallen worden de leerkrachten niet bij de evaluatie betrokken. Eén centrum evalueert het project niet jaarlijks.

Voor het innovatief karakter van de onderzochte projecten scoren de centra lager dan voor de andere indicatoren. Dit kan verwonderlijk lijken in het kader van een onderzoek naar het innovatieve karakter van het gecombineerd onderwijs. De scores op de deelaspecten van de indicator geven hiervoor een verklaring. Voor de helft van de centra was er door het project nog geen toename van de uitstraling voor de opleiding of het centrum. Ook de invloed op de professionaliteit van de leerkrachten en op de samenhang binnen de organisatie was soms nog eerder gering. Uit het onderzoek blijkt echter dat zij die het project gecombineerd onderwijs opvolgden van oordeel zijn dat, op één uitzondering na, het project een gunstige invloed heeft op het leerrendement van de cursist. Dit is in ieder geval een krachtig signaal in verband met de positieve resultaten van gecombineerd onderwijs voor de cursisten. Naast het registreren van de individuele perceptie, zou bijkomend vergelijkend onderzoek over de leerprestaties hier betrouwbaardere resultaten kunnen opleveren.

De positieve resultaten voor de verschillende indicatoren dienen echter genuanceerd te worden. Niet alle onderzochte projecten scoorden even goed. De volgende tabel geeft voor elk van de acht projecten de gemiddelde score weer.



Hieruit blijkt duidelijk dat er soms relevante verschillen zijn in de gemiddelde kwaliteitsscores. Geen enkel centrum scoort onvoldoende (minder dan 20). Twee centra scoren zeer goed (meer dan 35). Vier centra scoren goed (tussen 25 en 35). Twee projecten scoren net voldoende (tussen 20 en 25).

Het kwalitatief onderscheid tussen de projecten is hoofdzakelijk te wijten aan het feit dat de onderzochte projecten aangeboden worden door centra met een groot verschil wat betreft de vertrouwdheid met het gecombineerd onderwijs. De opeenvolgende evaluaties van sommige projecten lieten toe ze bij te sturen waar nodig en vergrootten de expertise van sommige centra wat betreft het aanbieden van gecombineerd onderwijs. Ook de omvang van de projecten is soms betekenisvol. Sommige van de onderzochte projecten waren heel kleinschalig wat betreft het aantal betrokken cursisten en leerkrachten: van acht cursisten en één leerkracht tot 120 cursisten en een volledig team. Naarmate meer cursisten en leerkrachten bij het project zijn betrokken, groeit ook het draagvlak binnen het centrum, wat een troef vormt voor de kwaliteit. Sommige projecten gecombineerd onderwijs maken integraal deel uit van een opleiding, voor andere projecten wordt de doelgroep nauwkeurig afgebakend en geselecteerd. Nog andere projecten gebeuren in samenwerking met andere opleidingsverstrekkers waardoor de impact van het centrum voor de kwaliteitsbewaking beperkt wordt.

3.5.3 Besluit onderzoek

- Niettegenstaande de beperktheid van het onderzoek is het duidelijk dat op basis van het gehanteerde beoordelingsinstrument de kwaliteit van de onderzochte projecten gecombineerd onderwijs als vrij hoog kan omschreven worden.
- De hoge kwaliteit is vooral te wijten aan een degelijke didactische infrastructuur en cursistenevaluatie.
- Afgezien van het feit dat de centra die een vorm van gecombineerd onderwijs aanbieden, hoe dan ook bewijzen dat zij beleidskrachtig zijn en naar innovatie streven, kan het innovatief karakter van de meeste projecten nog groeien vooral wat betreft uitstraling, samenhang en professionaliteit.
- De stijging van het leerrendement voor de cursist blijkt alvast een succes. De centra die over een project beschikken, ontwikkelen expertise. Dit biedt garanties voor de toekomst van het gecombineerd onderwijs.

3.6 Aanbevelingen aan de centra

- Motiveer en ontwikkel het project vanuit het curriculum (opleidingsprofiel, leerplan).
- Bewaak het interactief karakter en de geschiktheid voor multimediaal gebruik van het cursusmateriaal.
- Veralgemeen het volgsysteem voor de leervorderingen van de cursisten en hun begeleiding en maak het transparant.
- Geef het innoverend karakter zowel intern als extern een voorbeeldfunctie door het doelpubliek accuraat te bevragen, de leerkrachten te betrekken bij de ontwikkeling en de evaluatie van het project en het zowel binnen als buiten het centrum bekend te maken.
- Ontwikkel betrouwbare methodieken voor de evaluatie van de projecten. Een degelijke evaluatie laat toe de projecten bij te sturen en expertise te ontwikkelen.

4. HOE STERK IS DE VERNIEUWINGSKRACHT VAN DE ACADEMIES?

Van bij de start van de huidige doorlichtingsronde ⁽³⁷⁾ besteedde de inspectie bijzondere aandacht aan het artistiek-pedagogisch project van elke academie. Aan de basis van dit project ligt een artistiek-pedagogische visie die -indien zinvol ontwikkeld- elke academie uniek maakt. Met andere woorden: een artistiek-pedagogisch project is de eigen, lokale invulling of concretisering van een (artistiek-pedagogische) visie om aan een concrete maatschappelijke opdracht te voldoen. Net de ontwikkeling van een goed artistiek-pedagogisch project, gedragen door het volledige schoolteam, nodigt uit tot het nadenken over onderwijsvernieuwing. Dat is dan weer automatisch gekoppeld aan het onderwijsvernieuwend vermogen van de respectievelijke academie.

Vernieuwing staat niet altijd in contradictie met traditie. Wel blijft het een boeiende uitdaging om telkens nieuwe impulsen te ontwikkelen. Met andere woorden: in hoeverre blijft na een vernieuwingsgolf de essentie of de ziel van de primaire opdracht van het kunstonderwijs over?

Vernieuwing impliceert niet altijd evolutie en vooruitgang. In de combinatie van kunst (met een haast ongrijpbare, ondefinieerbare artisticeit) en onderwijs (een planmatig, evolutief proces) blijft voor meerdere waarnemers steeds een schijnbaar spanningsveld aanwezig. Een spanningsveld dat voor de rechtstreeks betrokkenen, dan weer zorgt voor een gevoel van onbegrepenheid, frustratie en vooral bezorgdheid over het bewaren van de authenticiteit van het kunstonderwijs.

Via experimenten (de huidige proeftuinen) en (pilot-)projecten verricht men in het deeltijds kunstonderwijs al vanaf de jaren '70 proefondervindelijk laboratoriumwerk met het oog op verdere ontwikkelingen en vernieuwingen in de kunstopleidingen. Vaak gingen deze experimenten vooraf aan een grondige evaluatie en, waar zinvol en haalbaar, een definitieve implementatie. Op die manier speelt het kunstonderwijs in op maatschappelijk relevante tendensen en behoeften.

Het onderzoek naar de haalbaarheid van een eventuele implementatie van structuurwijzigingen, van nieuwe opleidingen, nieuwe opleidingsmodellen en stijldifferentiaties binnen een reguliere onderwijsvorm blijkt in de praktijk een moeizaam proces.

Een gegarandeerde verbetering van het studieaanbod en gunstige beoordelingen van de inspectie leiden niet steeds tot het gewenste effect bij de overheid. Het kortlopende project Kunstinitiatie scoort als sociaal-maatschappelijk relevant initiatief bijvoorbeeld merkkelijk beter dan bijvoorbeeld de Suzuki-methode die reeds meer dan 20 jaar in een experimentele fase verkeert. Daardoor krijgt het eerste project uiteraard veel meer aandacht, meer financiële armslag en een meer gestuurde opvolging (lees: obligate inspectiecontrole) dan het tweede, ook al ligt de artistieke relevantie en het artistieke rendement van dat laatste misschien beduidend hoger. Met andere woorden: uit de verslagen blijkt dat aan de kerntaak van het deeltijds kunstonderwijs gelieerde initiatieven niet consequent de aandacht en de waardering (kunnen) krijgen die ze feitelijk verdienen. Dit werkt remmend en soms ontmoedigend voor de vernieuwingskracht van de academies.

4.1 Schooldoorlichtingen en doorlichtingsverslagen als adviserend, sturend element bij onderwijsvernieuwing

Naast haar controlerende rol werkt de inspectie ook deels als inspirator en katalysator voor de vele nieuwe projecten die het werkveld opzet. De inspectie besliste in 2000 resoluut te opteren voor een teamgerichte benadering van haar opdracht en heeft daardoor een brede kijk op het volledige kunstonderwijs in Vlaanderen. Daarnaast onderhoudt ze internationale contacten met niet alleen de buurlanden, maar ook met bijvoorbeeld Hongarije, de Scandinavische landen en met de Verenigde Staten ⁽³⁸⁾.

⁽³⁷⁾ Deze doorlichtingsronde van 101 academies voor muziek, woord en dans, de beiaardschool en van 66 academies voor beeldende kunst startte in september 2000 en zal afgerond zijn in juni 2008.

⁽³⁸⁾ Vooral via ISME (International Society of Music Education) en IMS (International Music Schools).

Door regelmatige informele contacten met de academies en hun directies en de daaraan gekoppelde uitwisseling van informatie blijven de academies op de hoogte van waardevolle initiatieven van vernieuwing, uitbreiding of verfijning van het studieaanbod elders. Men hoeft daardoor niet steeds zelf het warm water uit te vinden.

De verslaggeving bij de doorlichtingen betekent veel meer dan hetgeen een nuchtere, rationele externe audit kan bieden. De sterke punten en de verbeterpunten voor de academies, inclusief de aanbevelingen, zijn stimulerende prikkels tot bijstellingen waar nodig en tot vernieuwing waar wenselijk. Uit de doorlichtingsverslagen en de terugkoppeling (feedback) met de directies blijkt immers dat de inspectie vaak kritische maar daardoor ook toekomstgerichte, constructieve informatie verzamelt om op doelgerichte wijze een volgende doorlichtingsronde zeer gericht en gedifferentieerd te kunnen aanvatten ten dienste van een permanent evoluerend en zichzelf vernieuwend onderwijsveld.

4.2 Innovatieve reflexen

Mogelijke vernieuwingen kunnen te maken hebben met structureel-organisatorische aspecten, onderwijskundige en pedagogische elementen en/of het studieaanbod en de leerinhoud.

Een probleem bij het denken over vernieuwing is de omschrijving van wat verouderd of voorbijgestreefd is. De belangrijkste uitdaging is dan ook op zoek te gaan naar de essentie, naar de feitelijke kracht, de leefbaarheid en de toegevoegde waarde van mogelijke vernieuwingen?

Onderwijsvernieuwing in officiële instellingen voor niet-leerplichtonderwijs die, sterker dan in het leerplichtonderwijs, afhankelijk zijn van de vraag van de cliënt, maar toch gebonden zijn aan regelgeving (in het bijzonder het volgen van minimumleerplannen, het aanbieden van erkende vakgebieden, ...) beweegt zich in twee richtingen: 'wat wil men leren?' en 'wat moet men daarvoor kennen en kunnen?'.

Kan het kunstonderwijs op die twee vragen tegelijk antwoorden? Kan dit kunstonderwijs de maatschappij een spiegel voorhouden? Het is geen retorische vraag, maar eerder een filosofisch vraagstuk, behorende tot de essentie van de inspectieopdracht. Het gaat namelijk om een rendabiliteitsonderzoek, niet meer of niet minder.

Kunstonderwijs geeft, evenals de kunst zelf, het leven rijkdom in haar expressiviteit en leert mensen omgaan met de vernieuwing van en binnen zichzelf. Ontdekking, verwondering, nieuwsgierigheid, ontroering, emotionele souplesse, flexibiliteit en feeling en ontwikkeling van zintuiglijke waarneming, zijn allemaal vanzelfsprekende eigenschappen binnen de wereld van de ervaringsgerichtheid die hun plaats kunnen krijgen in het geactualiseerd kunstonderwijs. Het studieaanbod moet die zucht naar 'leren omgaan met vernieuwing' kunnen ondersteunen, uitdiepen en subtiel (laten) ontwikkelen.

Op het vlak van het studieaanbod heeft het deeltijds kunstonderwijs er de voorbije jaren naar gestreefd om vernieuwingen en uitbreidingen te laten passen binnen de globale organisatiestructuur van het decreet en de oorspronkelijke besluiten van 1990 en vermeden om aan de essentie van deze structuur te raken. Noodzakelijke versoepelingen werden daarom opgevangen aan de hand van omzendbrieven en wijzigingen aan de besluiten. Dit heeft verschillende oorzaken:

- de tevredenheid over het werken binnen een gesystemiseerd en overzichtelijk kader
- het veilig stellen van initieel geformuleerde, fundamentele doelstellingen met betrekking tot de opdracht van het deeltijds kunstonderwijs
- de transparantie van het systeem.

Weliswaar brengt dit met zich mee dat uitbreidingen en vernieuwingen het aantal vertakkingen aan de bestaande structuur, soms zelfs complete uitwassen, aanzienlijk hebben doen toenemen.

4.3 Randvoorwaarden voor innovatie

Onderwijsdeskundigheid

Onderwijsvernieuwing verwacht de facto professionalisering van het schoolteam: inzicht in actuele onderwijskunde en methodologie is dan ook onontbeerlijk. Dit geldt zowel voor de leerkrachten, het administratief personeel en de directie als voor de inrichtende macht. Tegenover deze (technische) onderwijskunde staat natuurlijk de bijzondere expertise en de vakbekwaamheid van alle partners.

Leerlingendifferentiëring

De toenemende democratisering maakt een meer leerlinggedifferentieerde benadering noodzakelijk. Een herbekijken van de obligate groepsgericht-individuele benadering is noodzakelijk. Drie leerlingen per lesuur, zonder enige vorm van nuancering of aandacht voor de verschillende leerlingprofielen, en dit tot in de middelbare graden, is momenteel meer regel dan uitzondering, maar draagt niet bij tot kwaliteitsbevorderende vernieuwing.

Lerarenopleiding

De problematiek die een doorgedreven vorm van leerlingendifferentiëring met zich meebrengt en waardoor ook een zekere verfijning van het studiecriculum op basis van een meer correcte, realistische screening wordt gerealiseerd, veronderstelt vaak hogere pedagogische kwalificaties dan die die de leraar-kunstenaar in zijn opleiding heeft meegekregen.

Omkadering

De noodzakelijke ondersteuning is te beperkt, zodat vindingrijkheid, persoonlijk engagement en investeringen in eigen nascholing meestal de lacunes moeten opvangen. Een meer leerling-gedifferentieerd kunstonderwijs vereist nu eenmaal een intensievere leerlingenbegeleiding en/of trajectbegeleiding en een meer genuanceerd leerlingvolgsysteem. De administratieve ondersteuning is daarvoor echter ontoereikend.

De organisatorische draagkracht van de academie

Structurele samenwerkingsverbanden en interscolaire aspecten -als een logische stap na het invoeren van interdisciplinariteit- zijn momenteel hét gespreksonderwerp bij meerdere rechtstreeks betrokkenen. De polemiek daarbij kan misschien pas tot een oplossing leiden indien voldoende kwaliteitsgaranties ingebouwd worden binnen leidinggevende structuren van de betrokken instellingen. Het deeltijds kunstonderwijs wijkt op dit gebied erg af van de situatie in andere vormen van onderwijs en op andere onderwijsniveaus waar directiefuncties niet bepaald gerelateerd zijn aan een bepaalde studierichting.

4.4 Een overzicht van recente vernieuwingen (2003-2006)

4.4.1 Muziek

In de studierichting Muziek zijn een aantal zeer interessante experimenten in voege. Ze leveren positieve evaluaties op maar blijken om uiteenlopende redenen vooralsnog moeilijk te generaliseren/implementeren, vooral omwille van een zekere exclusiviteit die gebonden is aan de kwaliteiten, de inzichten en de vakbekwaamheid van een te beperkt aantal docenten. Men zou evenwel kunnen nadenken over een structuur die meerdere aanvaardbare trajecten mogelijk maakt, dit zowel vanuit artistieke als vanuit pedagogische overtuiging.

Jazz & Lichte muziek

Kwantitatief vormt de optie Jazz & Lichte muziek binnen de studierichting Muziek de tot hiertoe meest uitgebouwde vernieuwing. In het merendeel van de academies is deze stijldifferentiatie, soms nog embryonaal, opgestart. Dit gaat tegelijk gepaard met de geleidelijke uitbreiding van het instrumentarium. De inpassing binnen een gradueel opgebouwd vormingsconcept is nog volop in ontwikkeling. Nieuwe leerplannen voor de middelbare graad worden momenteel verder ontwikkeld en ingepast binnen het organigram.

Tegelijk leidt deze uitbreiding tot nieuwe uitdagingen: zo blijkt er een onmiskenbaar spanningsveld tussen de wereld van de authentieke jazz en het milieu van de pop- en de rockcultuur. In haar streven naar erkenning als autonome muziekculturele identiteit heeft deze laatste sector zich ontplooid via nieuw opgerichte jeugdcentra hierbij ondersteund door de dynamische koepelbeweging Poppunt Vlaanderen. De inhoudelijke relaties tus-

sen deze beweging en de ondertussen klassieke Jazz- & Lichte muziek-sector zijn geenszins transparant en maken een onderwijskundig en artistiek verantwoorde positionering niet zo vanzelfsprekend. Enkele academies flirtten met de naam 'popacademie'. Het gevaar van een louter populistisch denken en streven is niet ver weg. Kwaliteit en stijlzuiverheid blijven echter steeds prioritair ten aanzien van kwantiteit.

Volksmuziek

Ontstaan op vraag en initiatief van de traditionele volksmuziekbeweging te Gooik en later ook uitgebouwd te Dranouter (academie leper), werd dit succesrijk initiatief intussen ook opgezet in vier andere academies. Evenals in de optie Jazz & Lichte muziek onderscheiden zich hier meerdere strekkingen: de eerder klassieke, meer authentieke volksmuziek (met akoestische instrumenten als doedelzak, draailier, harmonica, hommel en tal van kleinere accessoire instrumentjes) en de cross-over bewegingen met populaire muziekformaties, wat zich dan verzamelt onder de benaming 'folk'. Evenals bij de 'klassieke' jazz is een historische gevoeligheid sterker aanwezig bij de 'authentieke' beweging. Flexibele uitwisseling tussen historische en andere, actuele genres, lijkt bij volksmuzikanten minder te lijden onder sectaire afscherming. Zo wordt bijvoorbeeld ook de folkgitaar probleemloos in het aanbod opgenomen.

Uitbreiding instrumentenaanbod

Aansluitend bij het vorige item kunnen een aantal projecten gesitueerd worden die te maken hebben met muziekgenres die niet alle onder éénzelfde noemer kunnen geplaatst worden, hoewel men gemakshalve wel vaak de term 'wereldmuziek' gebruikt. Het betreft hier zowel oorspronkelijke muziek uit andere continenten en beschavingen, de zogenaamde etnische muziek als hun geglobaliseerde, meer populaire derivaten. Voor een deel betreft het hier niet-westerse muziek, maar er dienen zich ook verschijningsvormen aan die zich dan weer meer in de atmosfeer van hogervernoemde volksmuziek situeren. Binnen het kader van integratieprojecten kwamen volgende instrumenten aan bod:

- Arabische Ud
- Turkse luit of Saz
- Cymbalon (zigeuner- en balkaninstrument).

Daarnaast was er een gevoelige uitbreiding van het aanbod van westerse, min of meer traditionele instrumenten:

- diverse barok- en renaissance-instrumenten
- meerdere afgeleide instrumenttypes (saxofoon werd bijvoorbeeld altsax, tenorsax, baritonsax, ...)
- specifieke instrumenten voor jazz en popmuziek.

Experimentele/nieuwe muziek

In enkele academies worden vanaf de middelbare graad inhoudelijke experimenten uitgewerkt rond de uitdagingen van nieuwe, experimentele muziek. Actuele compositietechnieken, improvisatie, digitale en elektronische exploraties, traditionele deskundigheid en degelijke muzikaal-technische vaardigheid gaan er hand in hand. De resultaten zijn bijzonder geslaagd en lopen parallel met de opvallende dynamiek en het grote enthousiasme van een helaas nog te beperkte doelgroep. De bijzondere affiniteit met de uitdagingen en de verwachtingen over het daadwerkelijk creëren van nieuwe muziek zijn nog niet voldoende geïntegreerd in de basisopleiding. Het van bij het aanvangsonderricht reeds bevestigen van het complementair karakter van het vakoverschrijdend én stijloverschrijdend (beter: interstilistisch) denken behoort duidelijk tot de kernopdracht van het zich vernieuwende deeltijdse kunstonderwijs.

Suzuki-methode/alternatief vioolonderricht vanaf 6 jaar

Dit ogenschijnlijk eeuwigdurend experiment bestaat reeds meer dan 20 jaar. De pedagogische verworvenheden van de Suzuki-methode staan buiten kijf. Als belangrijkste vernieuwing voor het regulier aanbod gelden vooral de vroege instapleeftijd en het van bij aanvang verplichte groepsmusiceren. Anderzijds is er de specifieke methode met aangepast repertoire en dient de leerkracht volledig vertrouwd te zijn met het Suzuki-gedachtegoed. Parallel loopt binnen dit experiment in dezelfde academie een niet aan de Suzuki-methode gelieerde toepassing van creatief aanvangsonderricht voor jonge violisten (eveneens vanaf 6 jaar). Beide initiatieven houden vast aan hun eigen filosofie omtrent de creatieve benadering van de aspirant-violisten. Tegenover de verregaande leerlinggebonden expressiviteit, creativiteit, musiceervreugde en ook een zekere anarchie, staan degelijkheid en procesmatige aanpak. Momenteel loopt het dwingende en dringende verzoek om beide strekkingen op korte termijn te verzoenen teneinde tot één doordachte, gerichte en vooral herkenbare en implementeerbare basisopleiding voor viool (voor min 8-jarigen) te komen.

Geïntegreerde lesmethodiek

De vraag naar het geïntegreerd denken en doen voor wat betreft het laten samengaan van theorie en praktijk is zo oud als de wereld. Sedert 2002 wordt via twee pilootprojecten geëxperimenteerd met de combinatie algemene muzikale vorming en instrument in de lagere graad enerzijds en algemene muziekcultuur, instrument en samenspel in de middelbare graad anderzijds. In de loop van 2005-2006 waren daarvan de eerste echte resultaten merkbaar. Op het einde van de graad beschikten de leerlingen uit dit experiment duidelijk over een meer overtuigende artistieke attitude waarbij parate kennis, sociale vaardigheid, instrumentale vaardigheid en musiceervreugde merkkelijk beter scoorden dan bij de gemiddelde leerlingen in de traditionele opleiding.

Ortho-agogische muzikale vorming

Dit inhoudelijk experiment richt zich enerzijds op een actief, ervaringsgericht doen. Een voorwaarde om tot het reguliere aanbod van kunstonderwijs te kunnen behoren is dat ingewerkt wordt op de totale persoonlijkheid van de leerlingen via artistiek-muzikale aspecten en middelen (dit kan muzikaal, verbaal of bewegingsmatig zijn). Vandaar ook de artistiek-humane meerwaarde van het experiment. De ortho-agogische muzikale vorming dient zich dan ook duidelijk en blijvend te onderscheiden van de sfeer en de doelstellingen omtrent muziektherapie. Het aanbod is niet exclusief resultaatgericht. Het is anderzijds ook geen bezigheidstherapie noch een aangename muzikale verpozing (een zogenaamd aangepast creatief musiceren). Aandacht voor het proces én voor de output dienen perfect in evenwicht te zijn.

Belangrijke voorwaarden om het project te laten slagen zijn:

- planmatige aanpak
- methodisch denken en doen
- professionele relatie 'meester-leerling'.

Bijzondere expertise, knowhow en metier zijn onontbeerlijk. Dit dient zich vooral te vertalen middels een gericht personeelsbeleid. Elke leerling wordt 'persoonlijk' georiënteerd/begeleid aan de hand van een voorafgaande screening, zogenaamde intake-fiches, een observatieperiode en/of een voorafgaande proef. Een interdisciplinaire ondersteuning vanwege de Vlaamse overheid voor een wetenschappelijke studie of onderzoeksopdracht is noodzakelijk.

Een belangrijke parameter bij de evaluatie is ongetwijfeld de graad van inclusiviteit. Uit gesprekken met ervaringsdeskundigen blijkt dat de inclusiviteitsgedachte omwille van de bijzondere aard en de inhoud van het kunstonderwijs er niet op gericht is om te streven naar een onvoorwaardelijke integratie van alle leerlingentypes (met of zonder handicaps). Inclusiviteit kent het grootste rendement middels toepassingen via bijzondere projecten (feitelijke producties) en de voorbereiding daartoe. Met andere woorden: in de ortho-agogische muzikale vorming is het fenomeen groepsgericht-individueel onderwijs perfect hanteerbaar, met een wisselend accent op een van de beide facetten.

Inpassen in het traditionele gradensysteem van het deeltijds kunstonderwijs is niet evident, noch relevant. Binnen het kader van levenslang leren sluit de behoefte aan een reële bovenbouw perfect aan bij gelijkaardige behoeftes bij de traditionele leerlingen (groepsgerichte vakken, permanent samenspel, instrumentaal ensemble, artistieke nazorg). De specifieke invulling/organisatie en de toelating van meerdere leerlingentypes met verschillende handicaps dient te behoren tot de vrijheid van de academie. Men dient immers permanent en vastberaden keuzes te maken en een zekere selectie voorop te stellen. Perfecte uniformiteit is in deze a priori onmogelijk. Complementariteit echter des te meer. Gepast toezicht, individuele begeleiding, gespecialiseerde kennis betreffende de doelgroep enzovoort, zijn belangrijke aandachtspunten. Een aangepast pakket(je) zorguren is een *conditio sine qua non*.

Ha-fa-bra- en koordirectie

Dit zou de perfecte invulling van een zogenaamde bovenbouw of specialisatiegraad kunnen zijn naar analogie met de studierichting Beeldende Kunst. Het gaat hier immers in het merendeel van de gevallen over 'herinstromers' die voorafgaand (nu gebeurt dit quasi parallel) kennis en verworvenheden moeten opgebouwd hebben voor wat betreft enkele noodzakelijke ondersteunende vakken als analyse, harmonieleer, instrument (respectievelijk stemvorming/zang, en elementaire vaardigheid op een akkoordinstrument, bij voorkeur piano). Het feitelijke hoofdvak (directie) is dan de culminatie van opgebouwde verworven kennis en vaardigheden. Er wordt naar gestreefd in elke Vlaamse provincie (slechts) één specifieke opleiding aan te bieden. De vakdeskundigheid en het enthousiasme, de bereidwilligheid ook van de betrokken docenten zijn uitstekend.

Outputmetingen leverden over het algemeen goede resultaten op, tot bijna semi-professionele kwalificaties. Men kan zich afvragen in hoeverre deze opleiding en het daaraan verbonden getuigschrift kan leiden tot een civiel effect binnen de respectievelijke federaties voor amateurssembles/orkesten of koren.

Young Talented Musicians (YoTaM)

Dit project met bijzondere aandacht voor getalenteerde jonge musici kende een moeizame start, droeg bij tot een gerespecteerd kader voor de specifieke begeleiding van een 25-tal jonge, getalenteerde musici en resulteerde onder meer in drie bijzonder geslaagde, kwalitatief hoogstaande concerten.

De externe commissie voor kwaliteitstoezicht (waaronder een lid van de inspectie) oordeelde gematigd positief over het geheel van het project, onder meer omwille van een erg arbitraire selectie van de kandidaten en de toekenning van financiële ondersteuning voor een door de kandidaat zelf gekozen element van behoefte (dure privé-leraars, aanschaf van een instrument enzovoort). Vergelijkend onderzoek en objectivering van enige vorm van artistieke meerwaarde of return is in deze constructie nauwelijks mogelijk. Het gevaar van favoritisme is bovendien niet ondenkbaar. Het gebrek aan een goede communicatie tussen het deeltijds kunstonderwijs en het KSO leidde daarenboven tot een vervroegde stopzetting van het project.

Desalniettemin blijft na het stopzetten van YoTaM een grote behoefte aan specifieke ondersteuning voor jonge, beloftevolle musici bestaan. Er is wel degelijk een vacuüm tussen het pre-professionele aanbod -dat omwille van financiële beperkingen in vele academies onvoldoende is ontwikkeld- en de specifieke noden van enkele bijzondere talenten die zelfs het pré-professionalisme in grote mate overstijgen. Ook het KSO biedt niet steeds het gewenste alternatief. Het deeltijds kunstonderwijs kan middels enige correcties aan de YoTaM-formule echter perfect inspelen op die latente behoefte.

4.4.2 Woord

In de studierichting Woord, meer bepaald bij toneel, welsprekendheid of voordrachtskunst lijkt een begrip als woordtheater beter te vertolken hoe breed het tekstrepertoire kan zijn. Een middelnederlands, 17de eeuws gedicht of een 'Gezelle' kan wel zeer waardevolle en zelfs onmisbare literatuur blijven, maar hoeft niet meer noodzakelijk op het repertoire te staan voor een examenoptreden. Deze manier van repertoirevernieuwing en -uitbreiding overstijgt een te strakke, beperkende interpretatie van de erkende minimum- en raamleerplannen. Deze visie kan overigens een binding maken tussen de verschillende studierichtingen.

Welsprekendheid (hogere graad)

Dit nieuwe aanbod blijft zeer fragmentair, vooral dan in vormen van gesprekstechniek (debat, discussie) én in de echte uiteenzetting, enigszins gestoeld op de klassieke eloquentia. De optie is in vele academies een succesverhaal geworden omdat ook hedendaagse vormen als presentatie, interview, vertellen of cabaret worden beoefend. Her en der wordt nog te weinig duidelijk gesteld en onderzocht hoe het doelpubliek dient te worden bereikt en hoe het gerichte aanbod kan worden omschreven.

Literaire creatie (hogere graad)

Dit geeft aan jongeren en volwassenen de gelegenheid om in een zelf gekozen vorm (beschouwend of verhalend proza, dialogen, poëzie) het persoonlijk schrijftalent te ontwikkelen. De leerkrachten zijn in de meeste gevallen, onder één of andere vorm, zelf actief als auteur. In heel wat academies worden de literaire producten tijdens concerten en bijvoorbeeld poëzie-avonden ook gepresenteerd aan het publiek. Contacten met externe verenigingen (lees- en schrijfclubs, Jeugd & Poëzie, ...) kunnen zorgen voor nieuwe impulsen.

Woordtheater

De klassieke opties als voordracht en toneel die nog veruit de meeste leerlingen aantrekken, groeien op verscheidene domeinen in toenemende mate samen tot woordtheater.

Naast de algemene verbale vorming voor de kinderen van de lagere graad is, zeker vanaf het derde jaar lagere graad, een aanbod nodig waarin de individuele expressie ten volle haar kans krijgt: verbaal, lichamelijk én -zelfs mogelijk- muzikaal in één welomschreven jaarconcept.

Musical, cabaret en figurentheater

Ook interdisciplinaire vormen als deze behoren tot een samengebrachte, overkoepelende visie op woordkunst. Het vraagt van de leerkrachten een soepel inlevingsvermogen en veel aandacht om elke vorm duidelijk te omschrijven en in te vullen. De interdisciplinariteit vereist ernstige studie en noodzakelijk overleg, soms ook over de academiëgrenzen heen.

4.4.3 Dans

In vele academies werd de dansinitiatie voor kinderen vanaf 6 jaar reeds sterk ontwikkeld. Dit zorgde voor een gestage groei. In de lagere graad wordt het als traditioneel beschouwde klassiek ballet soms aangevuld met vormen van bewegingsexpressie. In de hogere graad wordt dit dan jazzdans en/of hedendaagse dans.

Het aantal daadwerkelijk vernieuwende impulsen blijft in deze studierichting echter vrij beperkt en te sporadisch, dit in tegenstelling tot initiatieven in de privésector.

Hedendaagse dans

Het huidige lerarenkorps dans in het deeltijds kunstonderwijs is nog opgeleid vanuit het klassieke dansrepertoire. De huidige dansopleiding in het hoger kunstonderwijs profileert zich echter meer op de hedendaagse dans. Hierdoor zullen in de toekomst meer leerkrachten met een uitgesproken hedendaagse dansachtergrond in het onderwijs terecht komen. Om de hedendaagse dans in het deeltijds kunstonderwijs te promoten werd vijf jaar geleden onder impuls van een aantal leerkrachten 'Dansplatform' opgericht. Het is een voorstellingsreeks waarin uitsluitend de hedendaagse dans aan bod komt. In het schooljaar 2005-2006 namen 17 academies ⁽³⁹⁾ hieraan deel. Deze voorstellingen tonen hoe persoonlijk en divers hedendaagse dans wordt ingevuld en hoe moeilijk het dan ook is om met een éénduidige visie omtrent hedendaagse dans naar buiten te komen.

Improvisatie en compositie

Inspeland op nieuwe tendensen in de hedendaagse dans werd sporadisch een voorzichtige aanzet gegeven om improvisatie en compositie te introduceren. Het zou een goede invulling voor het vak artistieke training kunnen worden daar waar dit vak momenteel schromelijk wordt verwaarloosd en wordt beschouwd als een extra 'techniekles', om zo het klassieke dansrepertoire beter te beheersen. In elk geval zal de studierichting Dans de uitdaging moeten aangaan om zich inzake hedendaagse dans meer te profileren en een artistieke meerwaarde te bieden tegenover de privésector.

4.4.4 Beeldende Kunst

In de Beeldende Kunst is er de laatste jaren een grotere aandacht voor de hedendaagse kunst. Dit zowel in lagere en middelbare graad als in de vrije kunsten, de toegepaste kunsten en de bouwkunst. In de groep kunstambachten blijft de opleiding beroepsgericht en sterk gefocust op het behoud van de ambachtelijke traditie (onder andere kunstsmeden, boekbinden en polychromie).

In de hogere graad en in de specialisatiegraad is de groep van de vrije kunsten (tekenkunst, schilderkunst, beeldhouwkunst, vrije grafiek) de meest vernieuwende wat betreft de inhoudelijke aanpak. In de toegepaste kunsten zijn de digitale media sterk doorgedrongen en nemen ze een belangrijke plaats in in het leerproces.

In de lagere en in de middelbare graad heeft het beter uitgebouwde pedagogisch middenkader een sterke impuls gegeven tot inhoudelijke vernieuwing. De scholen hebben hierbij dikwijls een moeilijke keuze moeten maken: het pedagogisch comfort in enkele ateliers werd opgeofferd om lessen vrij te maken voor de pedagogische coördinatie.

Modulair systeem

Het modulair systeem werd in één academie opgestart voor twee opleidingen van toegepaste kunst (fotokunst, mode en theaterkostuum) en twee opleidingen van bouwkunst en aanverwante kunsten (architectuurtekenen en binnenhuiskunst).

Dit modulair systeem staat haaks op het huidige lineair systeem. Men heeft dit als proefproject willen opstarten in enkele opties van de toegepaste kunst en bouwkunst omdat deze zich het meest lenen tot een modulair systeem.

In de opties fotokunst, architectuurtekenen en binnenhuiskunst zijn de eerste bevindingen positief, alhoewel men hierbij ook enkele kanttekeningen dient te maken. Voor de optie mode en theaterkostuums zijn de bevindingen minder positief.

In de opties architectuurtekenen en binnenhuiskunst diende men de leerinhouden te herschrijven, herschikken en meer te differentiëren. Een aanvankelijke omzetting van een lineair systeem in een modulair systeem bleek helemaal niet te werken. Na grondige aanpassing werd het een succesverhaal in deze specifieke opties.

(39) Er zijn in Vlaanderen 50 academies die de studierichting Dans organiseren.

Toch enkele kanttekeningen, die gelden voor alle modulaire opties:

- het minpunt op vlak van sociale contacten
- het ateliergevoel verdwijnt (leerlingen leren niet meer van elkaar)
- de praktische organisatie resulteert in een extra belasting (planlast) voor leerkrachten en secretariaat
- het modulair systeem is duurder en vraagt een groter urenpakket.

In de optie fotokunst biedt het modulair systeem meer creatieve mogelijkheden voor leerkrachten en leerlingen. Andere scholen voor deeltijds kunstonderwijs toonden interesse voor de aanpak van het modulair systeem in deze optie.

In de optie mode en theaterkostuum was het modulair proefproject minder succesvol, omdat specifiek voor deze optie de deadlines voor het eindproduct, niet werden gehaald: een jaarlijkse modeshow bleek niet haalbaar.

Het zou boeiend zijn om verder te experimenteren met het modulair systeem in de opties van de groep toegepaste kunsten en kunstambachten. In de groep vrije kunsten zou een modulaire toepassing te zeer het dragend element van de opleiding (zijnde de factoren tijd en continuïteit) bezwaren. Dit zou een nefaste invloed hebben op de kwaliteit van de opleidingen.

Het modulair proefproject is zeker de moeite waard om verder uit te diepen en te experimenteren. Ook in de andere studierichtingen van deeltijds kunstonderwijs is men gewonnen voor een modulair systeem. Belangrijk hierbij is wel dat meerdere scholen zouden instappen in een dergelijk proefproject, om aldus een bredere basis te hebben voor een vernieuwende aanpak.

Projectatelier

Het projectatelier werd opgestart in een Brusselse academie met als doel de klassieke indeling in opties te doorbreken en een overkoepelend multimediaal atelier op te richten waar elke leerling een hedendaags kunstproject kan uitwerken. Tevens beoogde het projectatelier inspirerend te werken voor de andere ateliers en de artistieke horizons te verruimen. In de scholen waar dit projectatelier werd opgestart heeft dit inderdaad bevruchtend gewerkt voor de andere artistieke ateliers. Andere academies toonden reeds interesse voor het concept van projectatelier.

Scenografie

Dit experiment heeft tot doel om andere studierichtingen en artistieke disciplines te betrekken in een totaalproject. Naast de scenografie komen ook toneelkostuumontwerpen aan bod evenals theaterliteratuur, muziek, belichting, video, dramaturgie enzovoort.

Er is reeds interesse vanuit de studierichting Muziek, meer bepaald vanuit het experiment muziektheater.

Kunstbeschouwing

Dit project is gestart op vraag van een aantal leerlingen. Het project heeft tot doel om de geïnteresseerde leerling op een meer diepgaande wijze in te wijden in de kunstgeschiedenis en de verworven kennis en inzichten ook te toetsen aan een beperkte praktische toepassing. Het concept van het project kunstbeschouwing is driedig:

- kennismaking met een kunstenaar of stijlstroming, grondige geschiedkundige situering
- kennismaking met het werk, artistieke toelichting
- artistieke interpretatie in de zin van het besproken en bestudeerde werk.

Digitale vormgeving

Het experiment werd gestart als antwoord op de evolutie in de digitale beeldcultuur. Verschillende audiovisuele media komen aan bod: digitale klank, digitale en analoge video, kortfilm, grafische vormgeving, fotokunst enzovoort. De leerlingen leren hun creatieve ideeën vorm te geven door middel van digitale multimedia.

Animatie (hogere graad)

In dit experiment is het vooral de digitale animatie die de bovenhand heeft op de analoge animatie. Vlaanderen heeft reeds een behoorlijke reputatie op dit vlak en wil het aanwezige talent verder ontwikkelen.

In situ

In het experiment In situ is het de bedoeling om verschillende kunstvormen en disciplines te laten samenwerken rond één specifiek project dat in situ wordt uitgewerkt en gerealiseerd.

Bij In situ is een zeer heterogene groep van leerlingen met totaal verschillende interesses en achtergronden betrokken: architecten, schilders, modeontwerpers, filosofen, kunstcritici, fotografen, ... Allen met eenzelfde interesse om vakoverschrijdend in situ een project uit te werken.

4.4.5 Interdisciplinair**Muzische vorming**

De studierichtingen Muziek en Woord waren voortrekkers voor succesvolle cursussen muzische vorming voor leerkrachten van het basisonderwijs. Op enkele plaatsen werd ook Beeldende Kunst nauw betrokken bij het aanbod. Vooral de toonmomenten, waarbij de leerkrachten een voorstelling spelen voor hun eigen leerlingen zorgen voor evenveel hartverheffende hoogtepunten. Het is evenwel schrijnend dat nog geen 10 jaar geleden een succesvol Kodaly-project in het basisonderwijs (Antwerpen) na ongeveer 20 jaar experimenteren om bepaalde redenen plots werd afgebroken. Momenteel komt het deeltijds kunstonderwijs dan wel sterk tegemoet aan een tweedelijnsfunctie om de eindtermen muzische vorming op een ander onderwijsniveau, namelijk in het basisonderwijs, te helpen realiseren.

Kunstinitiatie

Voor het lopend project Kunstinitiatie is er nog geen diepgaande evaluatie gemaakt. Verder onderzoek moet nog gebeuren. Het zou voorbarig zijn om nu reeds een aantal conclusies te trekken op basis van de ervaringen van het voorgaande project Kunstinitiatie dat was gestuurd vanuit het deeltijds kunstonderwijs. De huidige projecten zijn aangestuurd vanuit het basis- en secundair onderwijs.

4.5 Besluit

- Vernieuwen is erg vaak synoniem voor actualisering én popularisering. Het is aan de academies om te oordelen in hoeverre men zich wil profileren, compromitteren en identificeren met gemakkelijk succes en dit tegenover de opbouw van een geloofwaardige degelijkheid.
- Het beleidsvoerend vermogen van een academie bepaalt mee de vernieuwingskracht maar is niet steeds mee bepalend voor de kwaliteit.
- Beleidskracht wordt mee bepaald door de bereikte graad van deskundigheidsbevordering en professionalisering.
- Professionalisering van het schoolleiderschap (bestuurlijk vermogen, inclusief de omkadering en het te ontwikkelen middenkader) en van het totale schoolbestuur (inrichtende macht, ...) is een conditio sine qua non geworden.
- Het lijkt voorlopig erg moeilijk de professionele opleidingen te bewegen tot een flexibel curriculum waarin zeer uiteenlopende artistieke persoonlijkheden hun luciditeit kunnen en mogen ontwikkelen. Nog steeds houdt men in de hogescholen erg rigide vast aan de, zij het aan de basis noodzakelijke, zeer persoonlijke eigenschappen, vaak gecultiveerde beelden van de acteur, de uitvoerende musicus, de danser, ... Zo komt men minder tegemoet aan de eisen van vakoverschrijdende en/of niveauoverschrijdende nieuwe (meng-)vormen van muziek, theater en beeldende kunst.
- De rationalisering van de leerinhouden voor onder andere de vakken Algemene Muzikale Vorming en Algemene Muziekcultuur is in beweging. Het vasthouden aan oude normen en waarden, noem het formele verworvenheden, blijft echter erg dominant aanwezig. Natuurlijk veranderde in de loop der jaren de essentie van de muziektheorie, de muziekgeschiedenis en de muziekcultuur niet, wél zijn er andere verwachtingen omtrent de juiste didactiek middels een goede methodiek.
- Flexibilisering van de obligate opleidingsprofielen vanaf de middelbare graad (Muziek en Woord) is in het perspectief van het onderwijsvernieuwend denken niet alleen wenselijk, maar ook opportuun. Het starre studietraject en het verplichte lestijdenpakket zijn aan een kritische evaluatie toe. Het vraagt moed, kracht en wijsheid om aan deze brede verzuchting tegemoet te komen. Het herdenken en het herprofilen van een opleiding impliceert immers het afstand nemen van ... heilige huisjes.
- Wettelijk aanvaarde referentiekaders voor de meetbaarheid en de objectivering van 'onderwijskwaliteit' in relatie tot zowel de doelstellingen als de doelgroep ontbreken.

- Het stimuleren van het zelfevaluerend vermogen van de academies (globaal of gedifferentieerd) wordt een uitdaging voor de volgende doorlichtingsronde.

Epiloog

Het streven naar 'kwaliteit op elk niveau' zou in het kunstonderwijs een evidentie moeten zijn. Het aanbod van het deeltijds kunstonderwijs kan zich slechts ontwikkelen en vernieuwen indien voldaan wordt aan:

- de artistieke dimensie (het uiteindelijke studiedoel)
- de menselijke dimensie (de persoonlijke zoektocht, de verwachtingen van de leerlingen)
- de professionele dimensie (de specifieke vakdeskundigheid en het beleidsvoerend vermogen van directie, administratieve medewerkers en leerkrachten).

DEEL III

GEZONDHEIDSEUCATIE IN HET VLAAMSE ONDERWIJS: EEN ONDERZOEK NAAR DE KEUZES EN DE AANPAK

1. INLEIDING

Onder impuls van internationale, Europese, nationale en Vlaamse instanties krijgt gezondheidsbevordering de nodige aandacht. Over de gezondheid van kinderen en jongeren worden tal van onderzoeken gepubliceerd die op veel belangstelling van de media kunnen rekenen. We zijn allemaal bekommerd om de gezondheid en de fitheid van de komende generaties. Vooral over de nefaste gevolgen van nieuwe gewoontes eigen aan de huidige samenleving, maken we ons zorgen. Eetstoornissen, alcoholgebruik, druggebruik, roken, gebrek aan beweging en stress, het is maar een greep uit de gezondheidsthema's die in verband gebracht worden met ongezond gedrag waartegen we kinderen en jongeren kunnen beschermen. Hiervoor worden ouders via brede campagnes gesensibiliseerd. De maatschappij stelt in dit verband ook hoge verwachtingen aan scholen. Vanuit haar opvoedende rol is de school immers goed geplaatst om het gedrag van kinderen en jongeren positief te beïnvloeden.

In het schooljaar 2004-2005 stimuleerde de onderwijsinspectie op vraag van minister Frank Vandenbroucke scholen om actief een intern gezondheidsbeleid te voeren. Tijdens het schooljaar 2005-2006 voerde de inspectie een steekproef uit naar de huidige stand van zaken in het basis- en het secundair onderwijs. Met de resultaten van dit onderzoek wil de inspectie enerzijds de aandacht vestigen op de decreetale opdrachten die scholen hebben in verband met gezondheidseducatie. Anderzijds wil ze de sterke en zwakke punten van de huidige aanpak -zoals blootgelegd tijdens deze steekproef- voorleggen aan het onderwijsveld.

2. HET ONDERZOEK: KADER EN METHODOLOGIE

2.1 Situering in de reglementering en in de opdracht van de inspectie

De zorg voor gezondheid is één van de pedagogische opdrachten van de school die het decreet voorziet en bijgevolg onder het toezicht van de inspectie valt. De overheid formuleerde met betrekking tot gezondheidseducatie inhoudelijke doelen die we expliciet terugvinden in de eindtermen⁽⁴⁰⁾. De inspectie is ook decreetaal belast met het toezicht op de hygiëne en de bewoonbaarheid van de lokalen.

2.1.1 Eindtermen

Tijdens de doorlichtingen in het basisonderwijs wordt aan de hand van een analysekader nagegaan of de scholen de ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs en de eindtermen voor het lager onderwijs respectievelijk nastreven en bereiken. Voor de controle van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in verband met gezondheidsopvoeding bestaat geen apart instrument.

Tijdens de doorlichtingen in het secundair onderwijs controleert de inspectie met een specifiek instrument (VOET) de inspanningsverplichting ten aanzien van de vakoverschrijdende eindtermen. Hierbij worden de verschillende fasen van het werken aan de vakoverschrijdende eindtermen als vertrekpunt genomen. Visieontwikkeling, uitvoering en evaluatie worden aan de hand van een aantal toetsstenen in kaart gebracht. Het instrument beoogt zicht te krijgen op de globale werking van de school met betrekking tot het nastreven van de vakoverschrijdende eindtermen. In die zin worden op dit ogenblik de verschillende thema's niet afzonderlijk onderzocht op hun diepgang en bereik. Gezien de recente invoering van de vakoverschrijdende eindtermen en de gedoogperiode die in dit verband nog van toepassing is, ligt het voor de hand dat de inspectie zich eerst richt tot de algemene aanpak van de school. Dit heeft tot gevolg dat er totnogtoe geen informatie is verzameld met betrekking tot één of ander specifiek thema van de vakoverschrijdende eindtermen. Een partiële

(40) Voor een vlotte lectuur gebruiken we in deze bijdrage eindtermen om zowel ontwikkelingsdoelen als leergebied-/vakoverschrijdende eindtermen aan te duiden.

controle zou immers de indruk kunnen wekken dat het ene thema belangrijker is dan het andere, terwijl voor de overheid alle thema's van dezelfde orde zijn. Voor een school kan het echter belangrijk zijn om uitgaande van haar eigen dringende doelen en uitdagingen, een prioriteit te bepalen bij het ontwikkelen van haar beleid rond vakoverschrijdende eindtermen. Het zou nefast zijn voor de ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen van de school mocht die prioriteit doorkruist worden door de exclusieve aandacht van de inspectie voor één specifiek thema bij de schooldoorlichting.

2.1.2 Hygiëne en bewoonbaarheid

Ook voor het verplichte toezicht op hygiëne en bewoonbaarheid onderzoekt de inspectie systematisch het beleid dat scholen hieromtrent voeren. Het hiervoor ontworpen instrument ⁽⁴¹⁾ is breed en dynamisch en stimuleert scholen om zelf hun werking rond veiligheid en gezondheid in handen te nemen. Veel scholen nemen spontaan het initiatief om hun werkzaamheden en resultaten te toetsen aan het evaluatie-instrument van de inspectie.

2.2 Onderzoeksvragen

2.2.1 Eindtermen

Om binnen het kader van de opdracht het begrip gezondheid af te bakenen, dienden de eindtermen als referentie.

In de basisschool zijn de eindtermen voor gezondheidseducatie zowel voor de kleuters als voor de kinderen van de lagere school deels terug te vinden in het leergebied wereldoriëntatie, deels in het leergebied lichamelijke opvoeding ⁽⁴²⁾. In het secundair onderwijs zijn ze geformuleerd als vakoverschrijdende eindtermen.

Voor het basisonderwijs en de eerste graad secundair onderwijs komen dezelfde subthema's aan bod:

- hygiëne
- voeding
- genotsmiddelen en/of geneesmiddelen
- veiligheid en EHBO
- stress en emoties
- rust, beweging, houding.

In de tweede graad secundair onderwijs liggen de aandachtspunten in de volgende subthema's:

- gezonde en actieve leefstijl
- relaties en seksualiteit.

In de derde graad secundair onderwijs zijn de subthema's:

- leefstijl en levenskwaliteit
- zorghethiek.

Tijdens de schooldoorlichtingen 2005-2006 lag de focus op de subthema's die zowel in het basisonderwijs als in de eerste graad van het secundair onderwijs voorkomen. Deze subthema's krijgen immers zowel in de tweede als in de derde graad van het secundair onderwijs een vervolg in respectievelijk 'gezonde en actieve leefstijl' en in 'leefstijl en levenskwaliteit'.

Deze zes subthema's worden in de eindtermen in alle aspecten ordelijk opgebouwd voor elke leeftijdsgroep. Op het educatieve vlak bestaat er dus een stevig referentiekader. Scholen hebben een duidelijke opdracht als het gaat over gezondheidseducatie. Hier ging de inspectie tijdens de schooldoorlichtingen (2005-2006) dieper op in. Ze zocht een antwoord op de volgende vragen:

- 1) Welke subthema's uit de eindtermen gezondheidseducatie worden behandeld in de scholen?
- 2) Hoe worden deze subthema's uit de eindtermen gezondheidseducatie behandeld in de scholen?
- 3) Welk beleid voeren de scholen hier rond? Welke accenten leggen ze? Hoe pakken ze dit aan?
- 4) Hebben de scholen een prioriteit bepaald in de subthema's?
- 5) Passen scholen een systeem van kwaliteitszorg toe wanneer ze werken aan deze subthema's?

(41) BaO: risicobeheersingsbeleid en SO: dynamische inspectieindex.

(42) Zie website van de entiteit Curriculum (ex-DVO): www.ond.vlaanderen.be/dvo.

2.2.2 Hygiëne en bewoonbaarheid

Een aantal van de hierboven vermelde subthema's in de eindtermen komen ook terug in de wetgeving rond 'veiligheid en welzijn' voor scholen. Vanuit het opvoedkundige principe van 'het goede voorbeeld geven' zou dat wat scholen zelf doen niet in tegenspraak mogen zijn met wat zij leerlingen willen leren. De inspectie bracht beide invalshoeken met elkaar in verband en formuleerde daarbij de volgende vragen:

- 1) Hoe scoren scholen zelf voor de subthema's hygiëne, voedingsmiddelen, EHBO?
- 2) Hoe scoren ze algemeen voor hun veiligheidsbeleid?
- 3) Hoe werken ze aan de vastgestelde tekorten in verband met dit beleid?

2.3 Indicatoren

Op het vlak van gezondheid op school zijn heel wat actoren in het Vlaamse landschap actief. Ze ontwikkelen publicaties en instrumenten voor de scholen. Om de transparantie en continuïteit te bevorderen, koos de inspectie ervoor om de indicatoren voor een kwaliteitsvol gezondheidsbeleid te hanteren zoals ze worden voorgesteld door het Vlaams Instituut voor Gezondheidspromotie (VIG). Wat het onderzoek en de eigen instrumenten betreft, is de inspectie zeer discreet gebleven omwille van twee redenen. Enerzijds wilde de inspectie met de specifieke aandacht voor deze eindtermen het evenwicht in de behandeling van alle eindtermen niet in het gedrang brengen. Anderzijds valt te verwachten dat scholen binnenkort een extra impuls en ondersteuning zullen krijgen vanuit het project Gezondheidsbevordering dat op initiatief van minister Frank Vandenbroucke wordt aangestuurd door de Commissie Gezondheidsbevordering van de VLOR. Het leek de inspectie opportuun om dit project alle ruimte te laten qua instrumentarium.

Als indicatoren voor een goed gezondheidsbeleid komt kwaliteitszorg op de eerste plaats:

- Kwaliteitszorg: de school formuleert duidelijke doelen en gaat na of ze die doelen heeft bereikt. Ze stuurt bij waar nodig. De school hanteert de principes van de kwaliteitscirkel (plannen, uitvoeren, evalueren en borgen/bijsturen) of van een ander kwaliteitszorgsysteem.

Verder worden de vijf componenten overgenomen die het VIG bij haar onderzoek⁽⁴³⁾ hanteert:

- Voorlichting of educatie: er wordt via de lessen of via projecten informatie ingewonnen of verstrekt over dit thema.
- Reglementering: voor dit thema bestaan er reglementen of afspraken.
- Acties: voor dit thema worden specifieke acties ondernomen.
- Participatie:
 - o Lerarenparticipatie: bij dit thema zijn leraren betrokken, zowel bij de ontwikkeling van het beleid als bij de uitvoering.
 - o Leerlingenparticipatie: bij dit thema zijn leerlingen betrokken, zowel bij de ontwikkeling van het beleid als bij de uitvoering.
 - o Ouderparticipatie: bij dit thema zijn ouders betrokken, zowel bij de ontwikkeling van het beleid als bij de uitvoering.
- Netwerking: voor dit thema werkt de school samen met externen (organisaties, deskundigen).

2.4 Prioriteit van de school

Het is belangrijk dat scholen zelf actief inspelen op de uitdagingen die zich voor hen aandienen in verband met gezondheid. De inspectie peilde daarom ook telkens naar het thema dat de school zelf als een prioriteit ziet.

(43) Momenteel voert het VIG een onderzoek naar het gezondheidsbeleid rond voeding en roken in de Vlaamse scholen. In 2003 werd een aanvangsmeting gedaan en in 2006 zal deze meting worden herhaald.

2.5 Evaluatie door het inspectieteam van de schoolprioriteit

Aan de hand van een 4-puntenschaal evalueerde het inspectieteam het thema dat de school zelf als prioritair aangaf.

- 0: Uit de doorlichting blijkt dat de leraren en leerlingen niet werken aan het nastreven/bereiken van de eindtermen van dit thema.
- 1: Uit de doorlichting blijkt dat de leraren geïsoleerd (zonder afstemming met andere leraren) met hun leerlingen werken aan het nastreven/bereiken van de eindtermen van dit thema.
- 2: Uit de doorlichting blijkt dat de school voor het nastreven/bereiken van de eindterm(en) van dit thema het goede voorbeeld geeft. Met andere woorden, de school handelt consequent volgens de eindtermen en de achterliggende visie.
- 3: Uit de doorlichting blijkt dat de school intensief werkt aan het nastreven/bereiken van de eindterm(en) van dit thema. Dit gebeurt op het niveau van school-klas/leerling. De school vervult voor dit thema haar voorbeeldfunctie.

Indien de school geen prioriteiten heeft aangeduid, heeft het inspectieteam het thema geëvalueerd dat het meest recent werd behandeld.

Tijdens de doorlichtingen voeren de inspectieteams systematisch een controle uit op veiligheid en welzijn. Het bleek relevant om de scores ⁽⁴⁴⁾ voor volgende onderwerpen mee te nemen in het onderzoek:

- score voor hygiëne
- score voor voedingsmiddelen
- score voor EHBO
- algemene score.

2.6 Aanpak

De inspectie heeft ervoor geopteerd om geen specifiek onderzoek, gescheiden van de doorlichtingen, uit te voeren. Het basis- en secundair onderwijs werden vanuit dezelfde invalshoek en gelijkgericht behandeld. Dit ligt voor de hand: in beide niveaus hebben scholen verplichtingen rond gezondheidseducatie (dit maakt deel uit van het verplicht na te streven/te bereiken curriculum en start al in de kleuterschool) en rond hygiëne en woonbaarheid.

Dit onderzoek werd op discrete wijze uitgevoerd en zonder instrumenten aan de scholen te bezorgen. Met de ingewonnen informatie heeft de verslaggever -waar relevant- het doorlichtingsverslag gestoffeerd.

2.7 Procedure

Zoals al gezegd gaat het hier over een verdiepend onderzoek dat aansluit bij de doorlichting. De inspectie onderzocht tijdens de doorlichtingen de documenten die de scholen met betrekking tot gezondheidseducatie ter beschikking stelden. Zo kon uit de verslagen van vergaderingen (directie, leraren, leerlingen, ouders) en uit de leerlingendocumenten veel informatie worden geput over beleidsaspecten en thema's. Een gesprek met een verantwoordelijke verduidelijkte het geheel. Dit waren de richtvragen:

- Met welke thema's inzake gezondheid ben je bezig?
- Hoe pak je dit aan?
- Welk thema vind je het belangrijkste om aan te werken?

2.8 Tekorten in veiligheid en welzijn

Voor dit onderzoek heeft de inspectie zich niet beperkt tot de doorlichtingen van het schooljaar 2005-2006, maar ook gekeken naar de resultaten van de opvolgingen van de doorlichting in verband met veiligheid en welzijn. We brachten in kaart welke inspanningen de scholen leverden om na de doorlichtingen van 2001-2002 en 2002-2003 hun tekorten in verband met gezondheid en hygiëne weg te werken. De inspectie onderzocht hoe deze scholen hun tekorten aanpakten, welke tekorten scholen snel opvangen, welke tekorten meer tijd vragen en waarom scholen de tekorten op die manier aanpakten.

(44) Elk niveau neemt de 'scores' uit haar eigen instrument over.

3. DE RESULTATEN VAN HET ONDERZOEK

3.1 Doorlichtingen 2005-2006

De hiernavolgende tabellen geven een overzicht van de resultaten van de bevraging. Per thema wordt het percentage scholen aangeduid dat al dan niet aandacht besteedt aan de indicatoren in verband met gezondheidsbeleid. Daarnaast worden de scores voor de indicatoren van de dynamische inspectieindex in verband met veiligheid en welzijn op school genoteerd. Voorts wordt het percentage scholen vermeld dat een bepaald thema als prioriteit kiest. Tenslotte volgt de evaluatie van de schoolprioriteit.

3.1.1 Prioriteiten van de scholen en de evaluatie ervan

Zoals vermoed, blijken er in beide niveaus nogal wat scholen te zijn die geen prioriteit aanduiden. Ze geven aan dat omwille van de decretale inspanningsverplichting om alle eindtermen na te streven, er geen ruimte is om prioriteiten aan te duiden. Ze gaan ervan uit dat het werken aan alle eindtermen en alle subthema's een prioriteit vormt.

Wat de keuze van prioriteiten betreft, toont het onderzoek duidelijke verschillen tussen het basis- en secundair onderwijs. In het basisonderwijs kiezen scholen die met prioriteiten werken, heel uitgesproken voor het thema voeding. In het secundair onderwijs ervaren die scholen vooral -maar minder uitgesproken- de nood om in de eerste plaats te werken aan het thema genotsmiddelen en/of geneesmiddelen. Dat thema wordt in het basisonderwijs veel minder aangeduid als prioriteit. Er zijn ook gelijkenissen tussen de niveaus. Het werken aan veiligheid en EHBO scoort zowel in het basis- als secundair onderwijs. Het onderzoek leert ook dat van de scholen die prioriteiten kiezen, er slechts een beperkte groep de thema's stress en emoties en rust, beweging en houding als prioriteit aanduidt.

Voor het basisonderwijs geldt dat de prioriteiten niet noodzakelijk een zeer goede (score 3) beoordeling krijgen. Uit de doorlichtingen blijkt dat de leraren veelal geïsoleerd (zonder afstemming met andere leraren) met hun leerlingen werken aan het nastreven/bereiken van de eindtermen van het prioritair gekozen thema. In een beperkt aantal gevallen geeft ook de school voor het nastreven/bereiken van de eindterm(en) van dit thema het goede voorbeeld en handelt ze consequent volgens de eindtermen en de achterliggende visie.

Voor het secundair onderwijs toont het onderzoek aan dat de scholen de thema's die ze zelf als prioritair beschouwen, ook goed tot zeer goed hebben aangepakt. De uitwerking echter van het thema stress en emoties en in het bijzonder van het thema rust, beweging en houding krijgt een minder goede evaluatie. Uit de doorlichtingen blijkt voor deze subthema's vaker dat leraren en leerlingen niet werken aan het nastreven van deze eindtermen of dat leraren er geïsoleerd (zonder afstemming met andere leraren) met hun leerlingen aan werken.

3.1.2 Het gezondheidsbeleid per thema

Voor elk thema wordt aangegeven hoeveel scholen positief scoren voor de onderscheiden beleidsindicatoren. Dit geeft een beeld van de beleidskracht van scholen voor de verschillende thema's.

Hygiëne

Het thema hygiëne wordt door de scholen vooral ingevuld met het voorlichten van leerlingen via de lesactiviteiten (leergebieden wereldoriëntatie en lichamelijke opvoeding en de vakken biologie en lichamelijke opvoeding) en met het voeren van een aantal acties. Scholen besteden aandacht aan de participatie van leerlingen. De participatie van leraren aan dit thema ligt hoger in het secundair onderwijs. Het gaat meestal om een groep leraren die samen acties voorbereiden, zoals een project rond persoonlijke hygiëne. In de kleuterschool ondersteunen kinderverzorgsters de sanitaire opvoeding van de kleuters. Ongeveer de helft van de scholen neemt initiatieven rond reglementering. Het gebruik van pictogrammen wordt in dit verband vermeld. Het aantal scholen dat aandacht heeft voor kwaliteitszorg is gering. De scholen slagen er zelden in duidelijke doelen te formuleren. Dit brengt mee dat het beleid eerder ongeordend en ongecoördineerd verloopt. Opvallende vaststelling is dat ouders en externen op het vlak van hygiëne zeer weinig betrokken worden noch bij de ontwikkeling noch bij de uitvoering van het beleid.

Resultaten van de bevraging 'Gezondheid op school' in 215 basisscholen

		Kwaliteitszorg	Voortlichting	Reglementering	Acties	Participatie leraren	Participatie leerlingen	Participatie ouders	Netwerking (contacten met externen)	Score voor hygiëne	Score voor voedings-middelenhygiëne	Score voor EHBO	Algemene score voor veiligheid	Door de school als prioritair ingegeven	Evaluatie door de inspectie van de schoolprioriteit			
															0	1	2	3
Hygiëne	ja	47%	65%	50%	59%	56%	62%	38%	38%	79%		≥ 2 (*)		6%	0%	67%	33%	0%
	neen	53%	35%	50%	41%	44%	38%	62%	62%						6%	0%	67%	33%
Voeding	ja	59%	76%	76%	88%	85%	82%	76%	41%		94%			50%	0%	12%	47%	41%
	neen	41%	24%	24%	12%	15%	18%	24%	59%						50%	0%	12%	47%
Genotsmiddelen en/of geneesmiddelen	ja	18%	38%	15%	32%	32%	29%	24%	24%					3%	0%	33%	67%	0%
	neen	82%	62%	85%	68%	68%	71%	76%	76%					3%	0%	33%	67%	0%
Veiligheid en EHBO	ja	35%	53%	44%	65%	65%	53%	32%	56%			100%	65%	21%	0%	6%	94%	0%
	neen	65%	47%	56%	35%	35%	47%	68%	44%					21%	0%	6%	94%	0%
Stress en emoties	ja	18%	24%	3%	41%	38%	32%	15%	6%					6%	0%	33%	33%	33%
	neen	82%	76%	97%	59%	62%	68%	85%	94%					6%	0%	33%	33%	33%
Rust, beweging en houding	ja	32%	29%	12%	41%	47%	56%	15%	18%					6%	0%	100%	0%	0%
	neen	68%	71%	88%	59%	53%	44%	85%	82%					6%	0%	100%	0%	0%

(*) 2 duidt op een score uit het doorlichtingsinstrument en geeft aan dat de school de score 'voldoende' behaalt.

Resultaten van de bevraging 'Gezondheid op school' in 82 secundaire scholen ⁽⁴⁵⁾

	Kwaliteitszorg		Voorlichting		Reglementering		Acties		Participatie leraren		Participatie leerlingen		Participatie ouders		Netwerking (contacten met externen)		Score voor hygiëne		Score voor voedings-middelhygiëne		Score voor EHBO		Algemene score voor veiligheid		Door de school als prioritair ingegeven		Evaluatie door de inspectie van de schoolprioriteit			
	ja	neen	68%	32%	51%	49%	61%	39%	66%	34%	61%	39%	12%	88%	32%	68%	76%							0%	27%	18%	0%	27%	13%	
Hygiëne	ja	30%	68%	51%	61%	66%	61%	66%	66%	61%	61%	12%	32%	32%	32%	76%														
	neen	70%	32%	49%	39%	34%	39%	34%	34%	39%	39%	88%	68%	68%	68%															
Voeding	ja	43%	74%	45%	74%	76%	74%	76%	76%	72%	72%	28%	29%	29%	29%	92%														
	neen	57%	26%	55%	26%	24%	26%	24%	24%	28%	28%	72%	71%	71%	71%															
Genotsmiddelen en/of geneesmiddelen	ja	48%	87%	82%	87%	90%	87%	90%	90%	77%	77%	38%	63%	63%																
	neen	52%	13%	18%	13%	10%	13%	10%	10%	22%	22%	61%	37%	37%	37%															
Veiligheid en EHBO	ja	38%	65%	59%	67%	71%	67%	71%	71%	65%	65%	16%	52%	52%								73%	73%							
	neen	62%	35%	41%	33%	29%	33%	29%	29%	35%	35%	84%	48%	48%	48%															
Stress en emoties	ja	32%	52%	33%	63%	60%	63%	60%	60%	54%	54%	18%	41%	41%																
	neen	68%	48%	67%	37%	40%	37%	40%	40%	46%	46%	82%	59%	59%	59%															
Rust, beweging en houding	ja	32%	65%	33%	62%	66%	62%	66%	66%	65%	65%	16%	29%	29%																
	neen	68%	35%	67%	38%	34%	38%	34%	34%	35%	35%	84%	71%	71%	71%															

(*) 2 duidt op een score uit het doorlichtingsinstrument en geeft aan dat de school de score 'voldoende' behaalt.

(45) Bereik onderzoek: de bevraging heeft plaatsgevonden in 82 secundaire scholen: 10 scholen voor buitengewoon onderwijs (BuSO), 11 middenscholen, 22 scholen met ASO-aanbod of ASO-profiel (bieden beperkt aanbod BSO, KSO of TSO), 14 scholen met BSO- en TSO-aanbod, 2 scholen met KSO-aanbod en 23 scholen met gemengd onderwijsaanbod (bieden 3 of meer onderwijsvormen aan). We hebben geen significante verschillen vastgesteld tussen de verschillende schoolprofielen.

Voeding

Het is duidelijk dat het thema voeding in het basisonderwijs veel beter is ingebed dan in het secundair onderwijs. Op alle beleidsindicatoren wordt daar goed tot zeer goed gescoord. Tijdens de lessen doet men overwegend aan informatieverstrekking. De meeste scholen hanteren ook een reglement in verband met snoep, gezonde voeding, frisdranken. Dit is vaak terug te vinden in het schoolreglement of in de infobrochure. Men onderneemt heel wat acties in verband met gezonde voeding. Vaak wordt ingegaan op een of ander tijdelijk aanbod. Scholen organiseren bijvoorbeeld een fruitdag en zien dit vaak als promotie. De leraren en leerlingen zijn duidelijk betrokken, de leerlingen veeleer als uitvoerders. Ook ouders participeren, maar voornamelijk bij de uitvoering. De relatief hoge score voor de indicator netwerking is ook te situeren op het terrein van de uitvoering van de acties en niet bij de ontwikkeling van het beleid. De scholen zetten ook een paar stappen in de kwaliteitszorg. Ze stellen wel een aantal doelen voorop, maar gaan niet na of ze ook effectief behaald worden. Het beleid is veeleer intuïtief en zonder duidelijke visie op langere termijn.

In het secundair onderwijs werkt een groot aantal scholen (van 72 % tot 76 %) aan de beleidsindicatoren participatie leraren, voorlichting, acties en participatie leerlingen. Leraren en leerlingen werken samen projecten uit om de aandacht te vestigen op het belang van gezonde voeding. Een ontbijt op school, een bezoek aan de supermarkt, een brooddozenactie en een project pannenkoekenverkoop zijn acties die regelmatig terugkomen. De indicatoren kwaliteitszorg en reglementering scoren zwakker: de aandacht blijft niet lang vastgehouden en wellicht gaat het effect van de acties dan ook sneller verloren. De aandacht voor participatie ouders en netwerking is echt zwak te noemen.

Genotsmiddelen en/of geneesmiddelen

De aandacht voor dit thema is niet evenwichtig gespreid over het basis- en secundair onderwijs. In het secundair onderwijs liggen de scores voor alle beleidsindicatoren hier hoger dan voor de andere thema's. De meeste scholen (variërend tussen 77 % en 90 %) scoren positief voor de beleidsindicatoren participatie leraren, voorlichting, acties, reglementering en participatie leerlingen. Een redelijke groep scholen bouwt netwerking (63 %) uit, maar slechts een beperkte groep werkt aan kwaliteitszorg en aan participatie ouders. Voor dit thema zijn er voorbeelden van goede praktijk inzake beleid. Zo stelde een school stappenplannen op voor diverse situaties in samenwerking met leraren, leerlingen en hun ouders en met externe diensten zoals VAD, een CVG ⁽⁴⁶⁾ en de lokale politie. De stappenplannen worden gedragen door nagenoeg alle participanten en zijn geïntegreerd in het schoolwerkplan en schoolreglement. Een andere school werkte mee aan het drugbeleid van de stad en mobiliseerde zowel ouders als leerlingen. Ouders kregen informatie en leerlingen namen deel aan workshops rond een gedifferentieerd hulpaanbod ten aanzien van mensen met drug-, alcohol-, en/of medicatieproblemen. In veel scholen is er een werkgroep drugbeleid, maar de initiatieven gaan niet veel verder dan het geven van voordrachten over gevaren van roken, een antidrugs- en antirookcampagne. De wedstrijd rookvrije klassen kent ook een relatief succes.

In het basisonderwijs zijn de scores globaal genomen lager dan voor de andere thema's. De scholen besteden weinig of geen aandacht aan dit thema. Het beleid is weinig doelgericht noch coherent. In scholen waar het wel aan bod komt, gaat het vooral om informatieverstrekking tijdens de lessen. De enige vorm van reglementering is het rookverbod. De acties die scholen ondernemen zijn fragmentarisch en ze gaan meestal over drugs. Soms worden er externe instanties bij betrokken. Ze zijn echter weinig gekaderd in een beleid. Leraren en leerlingen nemen deel aan de projecten, maar weinig of niet aan het beleid. Hier en daar worden ouders gesensibiliseerd.

Veiligheid en EHBO

Voor dit thema gaat in het secundair onderwijs meer aandacht naar voorlichting en reglementering. In het basisonderwijs is de reglementering rond veiligheid in hoofdzaak gericht naar de leerkrachten en minder naar de leerlingen. De aandacht voor verkeer is hier dominant. Scholen organiseren onder meer speciale verkeerslessen voor leerlingen, opleidingen tot verkeersbrigadiers en acties aan de schoolpoort. Leraren nemen deel aan de ontwikkeling en uitvoering van het beleid. Ook ouders (meestal via oudercomités) worden betrokken bij de beleidsontwikkeling en bij deelname aan de projecten. Externe instanties worden meestal betrokken bij de uitvoering van de acties. Scholen slagen er wel in duidelijke doelen te formuleren voor verkeersveiligheid en EHBO. Ze gaan ook na of ze bereikt zijn. Er is wel veel minder aandacht voor de algemene veiligheid van de leef- en leeromgeving.

(46) VAD: Vereniging voor Alcohol- en andere Drugproblemen, CVG: coördinator veiligheid en gezondheid.

In het secundair onderwijs betreft een behoorlijke groep scholen leraren en leerlingen bij het veiligheidsbeleid. Vanuit verschillende vakken (wetenschappen, lichamelijke opvoeding, technische en praktijkvakken) werkt men expliciet aan dit thema. Dit beperkt zich niet tot voorlichting en afsprakennota's, maar regelmatig worden ook concrete acties op touw gezet waarbij leerlingen ook verantwoordelijkheid mogen dragen. Een beperkt aantal scholen treft maatregelen inzake kwaliteitszorg en een zeer kleine groep scholen betreft ouders bij hun beleid voor veiligheid en EHBO (16 %).

Stress en emoties

Dit thema is in geen enkel niveau ingebed, maar vooral in het basisonderwijs scoort het zeer laag voor alle indicatoren. Enige uitzondering zijn daar de thema's rond gevoelens in de klas. In het secundair onderwijs zijn acties en participatie leraren de enige beleidsindicatoren die van een redelijk aantal scholen (60 % à 63 %) de nodige aandacht krijgen. Wellicht moeten we hier de acties rond pestpreventie situeren. Hiervoor nemen leraren of leerlingenbegeleiders wel initiatieven via een werkgroep. De overige indicatoren en in het bijzonder participatie ouders scoren zwak.

Rust, beweging en houding

Dit thema haalt in het basisonderwijs de tweede laagste score voor alle indicatoren. Hier wordt vaak te eenzijdig verwezen naar de lessen lichamelijke opvoeding. Scholen organiseren zelf weinig of geen acties: soms wordt verwezen naar naschoolse sport of het gebruik van zitballen in sommige scholen. Basisscholen voeren met betrekking tot dit thema geen coherent beleid. Ze formuleren geen duidelijke doelstellingen. Qua reglementering neemt men weinig initiatieven. In het secundair onderwijs ligt de bal hier ook in het kamp van de vakgroep lichamelijke opvoeding. De scholen rekenen vooral op geëngageerde leraren lichamelijke opvoeding om leerlingen aan te zetten tot het beoefenen van sport of om deel te nemen aan recreatieve en competitieve activiteiten van de Stichting Vlaamse Schoolsport. Een redelijke groep scholen focust zich op de indicatoren voorlichting, acties, participatie leraren en participatie leerlingen. Ook voor dit thema is de score voor participatie ouders uitgesproken laag.

3.1.3 Het veiligheidsbeleid van de scholen

Zoals reeds vermeld wordt het verplichte toezicht op hygiëne en woonbaarheid systematisch onderzocht op basis van een instrument dat scholen stimuleert om zelf hun werking rond veiligheid en gezondheid in handen te nemen. De meeste scholen gaan hier op in en zetten de gepaste beleidsmatige stappen om risico's te beheersen. In het basisonderwijs lag de restgroep die niet pro-actief te werk ging 10 % hoger dan in het secundair onderwijs. Deze scholen scoren bij de doorlichting onvoldoende voor een aantal aspecten van hun veiligheidsbeleid.

3.1.4 Besluit

De bevraging toont aan dat zowel in het basis- als secundair onderwijs scholen moeite hebben om een kwaliteitscirkel te doorlopen bij hun inspanningen om eindtermen gezondheidseducatie te bereiken/na te streven. Concreet betekent dit dat de school geen duidelijke doelen formuleert, niet nagaat of ze die doelen heeft bereikt en ook niet bijstuurt waar nodig. Slechts een gering aantal scholen slaagt erin om een integraal beleid te voeren waarin alle beleidsindicatoren aan bod komen. Het thema voeding krijgt een mooie inbedding in het basisonderwijs net zoals het thema genots- en geneesmiddelen in het secundair onderwijs. In het basisonderwijs zijn de beleidsindicatoren waarvoor scholen positief scoren sterk afhankelijk van het thema. De meeste aandacht gaat naar de uitvoering van concrete acties of naar informatieverstrekking tijdens de lessen. De aandacht voor participatie beperkt zich vooral tot de leraren. De participatie van de leerlingen blijft meestal beperkt tot deelnemen aan de acties. De hoge score voor netwerking voor bijna alle thema's zou laten vermoeden dat basisscholen vaak een beroep doen op externe specialisten om mee een beleid op het gebied van de gezondheidsopvoeding uit te tekenen. In de praktijk komt het er echter op neer dat meestal een beroep gedaan wordt op externen om bepaalde (vaak occasionele) acties uit te voeren, bijvoorbeeld de politie voor het verkeerspark, het Rode Kruis voor een les EHBO of een externe voor seksuele voorlichting. In het secundair onderwijs ontwikkelt een behoorlijke groep scholen een gezondheidsbeleid dat in dalende orde van belangrijkheid uitgaat van participatie van de leraren, acties, voorlichting en participatie van de leerlingen. Een kleine helft van de onderzochte scholen heeft aandacht voor de beleidsindicatoren netwerking en reglementering, maar ouders en vooral externen hebben zeer weinig inbreng.

De resultaten van het onderzoek waren verrassend zwak voor het thema stress en emoties in beide niveaus. In het basisonderwijs stelde de inspectie vast dat de scholen gezondheidseducatie doorgaans nog onvoldoende beschouwen als een eindterm waarvoor een resultaats- of inspanningsverplichting geldt.

3.2 Opvolging na doorlichtingen 2001-2002 en 2002-2003 in het schooljaar 2005-2006 (focus op veiligheid en welzijn)

In het basisonderwijs situeren de meeste tekorten zich in het thema veiligheid en in het thema hygiëne⁽⁴⁷⁾ waar het dan voornamelijk om technisch-juridische aspecten gaat. Voor de andere thema's stelt de inspectie weinig tekorten vast. Tijdens de opvolging in het schooljaar 2005-2006 bleek dat de tekorten die voorkwamen in de verslagen van de schooljaren 2001-2002 en 2002-2003 in voldoende mate waren weggewerkt. Dit heeft onder andere te maken met de tussentijdse controles die in het basisonderwijs jaarlijks plaatsvinden. Hierdoor volgt de inspectie het wegwerken van de tekorten strikt op. Wellicht draagt dit ertoe bij dat haast alle tekorten binnen de drie schooljaren weggewerkt zijn wat de veiligheid van de leerlingen ten goede komt.

In het secundair onderwijs zijn er geen tussentijdse controles. Scholen moeten uiteraard de vastgestelde tekorten zo snel mogelijk in orde brengen. De school blijft immers verantwoordelijk voor de hygiëne en bewoonbaarheid. Pas in het derde jaar na de doorlichting voert de inspectie de controle op de opvolging van het advies uit. Zo is gebleken dat 62 % van de scholen de tekorten zelf heeft kunnen wegwerken. In 31 % van de gevallen hadden de scholen een bouw- of verbouwingsdossier uitgewerkt, waarin werken zijn opgenomen die de problemen op het vlak van hygiëne en gezondheid zullen oplossen. Het betreft hier voornamelijk infrastructuurwerken voor (ver)nieuwbouw van sanitaire installaties. Het is niet vanzelfsprekend voor een school om hier op drie jaar tijd al een definitief resultaat te kunnen voorleggen. De resterende scholen (9 %) waren om verschillende redenen nog niet in orde.

Uit deze steekproef durft de inspectie besluiten dat scholen hun verantwoordelijkheid willen opnemen. Een relatief grote groep scholen maakt gebruik van de bestaande instrumenten om een pro-actief beleid te voeren. Andere scholen nemen veeleer een afwachtende houding aan: ze gaan pas aan de slag als ze tijdens een doorlichting op problemen worden gewezen. Op dat ogenblik slagen ze er wel in om de zaak recht te zetten. In het basisonderwijs zou extra druk nodig zijn, in het secundair onderwijs slagen de scholen erin om de problemen die ze zelf kunnen verhelpen, planmatig aan te pakken. Voor grote infrastructuurwerken zijn scholen afhankelijk van andere factoren die vaak wegen op de uitvoering van de planning.

4. BESLUIT EN AANBEVELINGEN

In het algemeen blijkt dat de meeste scholen aandacht besteden aan gezondheid. De diepgang van die aandacht en de effecten die men ervan kan verwachten op leerlingengedrag, beantwoorden op dit ogenblik nog niet aan de hoge verwachtingen die worden gesteld aan de scholen. Voor dit onderzoek werden zowel de doelen als de verschillende beleidsindicatoren die zouden moeten leiden tot effect, in kaart gebracht. Het is daarbij opvallend dat de doelen zeer talrijk en de beleidsindicatoren uitgebreid zijn. Over de ruimte om keuzes te maken of prioriteiten te leggen, is er bij de scholen onduidelijkheid. De idee leeft dat alles moet.

Deze vaststellingen brengen de inspectie er toe om de haalbaarheid van de hoge verwachtingen die op dit ogenblik aan de scholen worden gesteld, in vraag te stellen. De inspectie meent dat de tijd rijp is om hierover te debatteren. Blijft men verwachten dat scholen aan alle doelen tegelijkertijd werken? In dit geval is de kans reëel dat scholen zich zullen blijven opstellen als consumenten en uitvoeren wat anderen voor hen hebben gepland. De kans dat de diepgang en de effecten ondermaats blijven, is groot. Men kan er ook voor kiezen om scholen de ruimte te geven om realistische keuzes te maken die tot meer effect leiden. Wanneer men verwacht dat scholen effectief beleid voeren, moet men hiervoor ook ruimte creëren. Wellicht is het ook aangewezen om in dit verband eveneens de doelen te evalueren. Zijn al deze doelen nog steeds relevant en haalbaar in een schoolcontext? Kunnen sommige doelen in andere contexten worden gerealiseerd? Voor welke doelen is het noodzakelijk dat scholen maatschappelijke tekorten compenseren? De inspectie hoopt dat dit onderzoek aanleiding kan geven tot een breed debat over de haalbaarheid van de verwachtingen die men aan scholen stelt.

(47) Op www.onderwijsinspectie.be vindt u de instrumenten met de indicatoren/variabelen en de gewichten die we hieraan koppelen.

Het onderzoek heeft uitgewezen dat scholen de principes van het kwaliteitszorgsysteem nog niet toepassen om na te gaan of ze hun opdracht goed vervullen om de eindtermen in verband met gezondheidseducatie te bereiken. Dat is niet zo verwonderlijk. Een goede inschatting van de beginsituatie is niet eenvoudig. Naarmate scholen een beroep kunnen doen op instrumenten hiervoor, zal het hen ook beter lukken. De inspectie durft dan ook te suggereren dat ondersteunende initiatieven hier voldoende oog zouden moeten voor hebben.

Er werd al gewezen op de beperktheid van het onderzoek waarover hier wordt gerapporteerd. Toch zijn een aantal vaststellingen voldoende relevant om verder te onderzoeken of om er op zijn minst aandacht aan te besteden. De eindtermen volgen een mooi pedagogisch continuüm dat loopt over de verschillende onderwijsniveaus. In de manier waarop ze worden geïmplementeerd, zitten hier en daar breuklijnen tussen het basis- en het secundair onderwijs. Zoals in elke pedagogische context vraagt de inspectie ook hier om voldoende aandacht te besteden aan de continuïteit en de afstemming tussen de onderwijsniveaus zodat de inspanningen niet verloren gaan en/of vroeg genoeg starten. Twee thema's blijken in dit onderzoek ook weinig aandacht te krijgen ('stress en emoties' en 'rust, beweging en houding'). Het loont de moeite om deze vaststelling verder te onderzoeken.

Dat scholen op beleidsmatig vlak in volle ontwikkeling zijn, blijkt ook uit dit onderzoek. Ondersteunende initiatieven zouden ook hier oog moeten voor hebben en hun aanbod zoveel mogelijk moeten laten aansluiten op de ontwikkelingsfase waarin de school zich bevindt. Op lange termijn zal ondersteuning van de beleidsontwikkeling meer resultaat opleveren op meer domeinen dan ondersteuning met losse acties.

Wat het beleid in verband met veiligheid en hygiëne betreft, gaat het merendeel van de scholen pro-actief aan de slag met het beschikbare instrumentarium. Een deel van de scholen neemt een passieve, afwachtende houding aan en heeft nood aan externe druk. De tekorten die enkel kunnen weggewerkt worden met grote infrastructuurwerken vergen voldoende tijd. De inspectie verwacht dat de inhaalbeweging die de Vlaamse Regering op dit vlak heeft ingezet snel voor resultaten zal zorgen.

DEEL IV

EEN JAAR DOORLICHTEN: EEN OVERZICHT

De inspectie kan drie adviezen uitbrengen voor een school of voor een structuuronderdeel van een school. Het advies 1 is onvoorwaardelijk gunstig. Het advies 2 is gunstig voor een beperkte periode: de school of meestal een deel ervan 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.

1. BASISONDERWIJS

1.1 Overzicht

Aantal schooldoorlichtingen	Gewoon basisonderwijs	Buitengewoon basisonderwijs	Totaal
Gemeenschapsonderwijs	30	7	37
Officieel onderwijs	64	11	75
Vrij onderwijs	206	25	231
Totaal	300	43	343

In het schooljaar 2005-2006 waren er in het gewoon basisonderwijs 2314 onderwijsinstellingen: 168 autonome kleuterscholen, 187 autonome lagere scholen en 1959 basisscholen. In het buitengewoon basisonderwijs waren er 100 autonome lagere scholen en 91 basisscholen.

In het gewoon basisonderwijs werden bijna 13 % van de scholen doorgelicht (of ruim 1/8ste). In het buitengewoon onderwijs werd 22,5 % van de scholen doorgelicht of ruim 1/5de. Een 'inhaalbeweging' die reeds tijdens het schooljaar 2004-2005 werd ingezet, komt nu op volle snelheid.

Uitgebrachte adviezen	Gewoon basisonderwijs	Buitengewoon basisonderwijs	Totaal
Advies 1 (gunstig)	176	26	202
Advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)	124	17	141
Advies 3 (ongunstig)	0	0	0
Totaal	300	43	343

Tijdens het schooljaar 2005-2006 kreeg geen enkele school een ongunstig advies en dat is een positieve vaststelling.

Bijna 60 % van de doorgelichte scholen in het gewoon basisonderwijs kreeg een (onvoorwaardelijk) gunstig advies. Dat ligt in de lijn van de vorige schooljaren (in 2003-2004 en 2004-2005 telkens 61 %). In het buitengewoon basisonderwijs kreeg 60 % van de doorgelichte scholen een gunstig advies. Dat is een stijging in vergelijking met de voorgaande schooljaren (in 2003-2004 en 2004-2005 telkens 39 %). De implementatie van de ontwikkelingsdoelen en van het proces van handelingsplanning evolueert in positieve zin.

Een gunstig advies houdt in dat de onderwijskwaliteit, het veiligheidsbeleid en de toepassing van de regelgeving in de betrokken school voldoen. In elk rapport met een gunstig advies formuleert de inspectie een aantal aanbevelingen om de vastgestelde onderwijskwaliteit te bestendigen of te optimaliseren. Bij een gunstig advies (advies 1) gaat de inspectie ervan uit dat de veranderingscapaciteit en -bereidheid van de school groot genoeg zijn om de onderwijskwaliteit op peil te houden of te verhogen.

Een gunstig advies beperkt in de tijd (advies 2), impliceert dat de school -binnen een afgesproken termijn- de vastgestelde tekorten moet wegwerken. Die tekorten hebben te maken met de onderwijskundige aspecten, met het veiligheidsbeleid (bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne), met de toepassing van de regelgeving of met een combinatie van meerdere van deze drie aspecten.

41 % van de doorlichtingen in het gewoon onderwijs en 40 % van de doorlichtingen in het buitengewoon onderwijs werden afgesloten met een advies 2 of 'gunstig beperkt in de tijd'. Na één tot drie schooljaren moeten deze scholen kunnen aantonen dat de tekorten zijn weggewerkt om een gunstig advies te krijgen.

1.2 Commentaar

Motivering	Gewoon basisonderwijs	Buitengewoon basisonderwijs	Totaal
Aantal schooldoorlichtingen met advies 2	124	17	141
Tekorten i.v.m. onderwijskundige doelstellingen	84	8	92
Tekorten i.v.m. bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (RBB ⁽⁴⁸⁾)	76	14	90
Tekorten i.v.m. naleving wettelijke bepalingen	43	4	47

In twee derde van de scholen met een advies 2 vermeldt de inspectie tekorten inzake de onderwijskundige doelstellingen.

In het gewoon basisonderwijs hebben in 90 % van deze scholen de tekorten te maken met de doelstelling 'basisvorming als samenhangend geheel realiseren'. Dat betekent dat er onvoldoende aandacht is voor het nastreven en realiseren van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen in een continu opgebouwd leertraject.

In 45 % van deze scholen in het gewoon basisonderwijs zijn er tekorten op het vlak van de zorgverbredende maatregelen en de optimale afstemming van het aanbod op de specifieke noden van de kinderen.

In het buitengewoon basisonderwijs betekent een tekort voor de onderwijskundige doelstelling een tekort op het vlak van het proces van handelingsplanning (art. 46 van het decreet van 27 februari 1997). Tekorten die in deze scholen worden vastgesteld, betreffen meestal de beginsituatieanalyse, de doelenselectie en de uitvoeringsfase of 'een onderwijsaanbod op maat van het kind als een coherent geheel nastreven en realiseren'.

In 64 % van de scholen met een gunstig advies beperkt in de tijd zijn er tekorten inzake het risicobeheersingsbeleid. Dat betekent dat de inspectie in deze scholen inbreuken vaststelt in verband met (aspecten van) de organisatie van het veiligheids- en welzijnsbeleid, de bewoonbaarheid van de schoolinfrastructuur, de veiligheid van de leer- en werkomgeving, hygiëne, gezondheid en milieuzorg. De meest voorkomende tekorten die in deze scholen aanleiding geven tot een advies 2 zijn:

- problemen met de organisatie van het veiligheids- en welzijnsbeleid conform de Welzijnswet ⁽⁴⁹⁾
- inbreuken inzake de brandveiligheid en de bijbehorende regelgeving
- het niet beschikken over de wettelijk voorziene keuringsattesten.

In bijna 33 % van de scholen met een gunstig advies beperkt in de tijd wordt de regelgeving niet correct toegepast. De meest voorkomende tekorten in dit verband zijn onder meer:

- het niet correct naleven van de regelgeving in verband met het schoolwerkplan, het schoolreglement, de informatie voor de ouders bij een eerste inschrijving (art. 28, 37, 47 van het decreet basisonderwijs)
- het niet correct naleven van de regelgeving in verband met de revalidatie tijdens de lessen (art. 49 van het decreet basisonderwijs).

⁽⁴⁸⁾ RBB: risicobeheersingsbeleid.

⁽⁴⁹⁾ Wet van 4 augustus 1996 betreffende het welzijn van de werknemers bij de uitvoering van hun werk.

1.3 Opgvolgingscontroles ⁽⁵⁰⁾

Gewoon basisonderwijs	87
Buitengewoon basisonderwijs	12
Totaal	99

In 99 scholen werd een opvolgingscontrole uitgevoerd naar aanleiding van een 'gunstig advies beperkt in de tijd'. Alle controles resulteerden in een gunstig advies.

Conform art. 12, §1 van het besluit van de Vlaamse Regering van 2 februari 1999 betreffende de wijze waarop sommige bevoegdheden van de onderwijsinspectie van de Vlaamse Gemeenschap worden uitgevoerd, hebben enkele schoolbesturen een gemotiveerd tegenvoorstel van termijn geformuleerd. Daardoor kregen zij een schooljaar langer de tijd om de vastgestelde tekorten weg te werken.

2. SECUNDAIR ONDERWIJS

2.1 Overzicht

Aantal schooldoorlichtingen	Gewoon voltijds onderwijs	Deeltijds beroepsonderwijs	Buitengewoon secundair onderwijs	Totaal
Gemeenschapsonderwijs	39	5	1	45
Officieel onderwijs	0	0	2	2
Vrij onderwijs	87	5	11	103
Totaal	126	10	14	150

Uitgebrachte adviezen	Gewoon voltijds onderwijs	Deeltijds beroepsonderwijs	Buitengewoon secundair onderwijs	Totaal
Advies 1 (gunstig)	26	0	5	31
Advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)	100	10	9	119
Advies 3 (ongunstig)	0	0	0	0
Totaal	126	10	14	150

2.2 Commentaar

Alle onderzochte scholen kregen een gunstig advies en dat is een bemoedigend resultaat. Het Vlaamse onderwijs blijft het goed doen. Voor een grote groep scholen werd het gunstig advies echter beperkt in de tijd. Dat advies 2 weegt niet voor alle scholen even zwaar. Sommige scholen moeten werk maken van één enkel dringend actiepunt, andere moeten enkele dringende actiepunten aanpakken. Een laatste, weliswaar beperkte groep scholen heeft heel wat werk voor de boeg. De inspectie geeft er, behalve in uitzonderlijke gevallen, de voorkeur aan om de school de kans te geven de tekorten weg te werken. Na drie schooljaren moet de school dan bewijzen dat de dringende actiepunten zijn aangepakt om een gunstig advies te krijgen. In het tegengestelde geval kan een advies 3 uitgesproken worden voor de hele school of voor een deel ervan.

(50) Opgvolgingscontroles van scholen met advies 2, doorgelicht in vorige schooljaren.

De redenen waarom een school een advies 2 of een advies 3 krijgt, kan men in vijf grote rubrieken opdelen: inbreuken op de regelgeving, tekorten in infrastructuur en leermiddelen, leemtes in het geboden studiepeil, het niet nakomen van de inspanningsverplichting inzake de vakoverschrijdende eindtermen (VOET) of ontwikkelingsdoelen (VOOD) en overtredingen op het vlak van veiligheid en hygiëne.

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

Motivatie van het beperkt gunstig advies	Regelgeving	Infrastructuur Leermiddelen	Studiepeil	VOET VOOD	Veiligheid Hygiëne
Gewoon voltijds onderwijs	22	13	76	15	54
Deeltijds beroepsonderwijs	7	7	8	0	6
Buitengewoon secundair onderwijs	3	3	6	nvt*	6

* nvt = niet van toepassing

In een meerderheid van de scholen zijn één of meer tekorten inzake studiepeil vastgesteld. Een aantal vaststellingen die elders in dit jaarverslag opgesomd werden⁽⁵¹⁾, spelen hierin een belangrijke rol. Daar waar onder meer eindtermen en leerplannen onvoldoende gekend zijn of opzij worden geschoven en waar gepaste werkvormen achterwege blijven of de benadering te eenzijdig theoretisch is, ontstaan leemten. Ook het ontbreken van de minimale materiële vereisten, zoals bepaald door het geldende leerplan, speelt een rol in het niet of onvolledig realiseren van de vooropgezette doelstellingen. In scholen die te veel opleidingen aanbieden in verhouding tot het aanwezige aantal leerlingen, komen tekorten in infrastructuur en leermiddelen het meest voor. Die scholen geven graag aan dat ze te weinig middelen krijgen van de overheid, maar werken zich in feite zelf in nesten. Zij weten zeer goed dat de toegekende middelen gekoppeld zijn aan het leerlingenaantal en dat bijgevolg een opleiding met enkele leerlingen niet leefbaar is. En toch kiest men vaak voor de uitzichtloze vlucht vooruit. Enig realisme zou al veel oplossen.

Het is belangrijk eraan te herinneren dat de meeste tekorten te maken hebben met slechts een beperkt deel van het studieaanbod van de school.

Een aantal scholen komt nog steeds niet voldoende tegemoet aan de maatschappelijke verwachtingen inzake de vakoverschrijdende eindtermen. Het aantal is beperkt, maar men moet er rekening mee houden dat voor de tweede en de derde graad nog een gedoogperiode geldt. Dit betekent dat vastgestelde tekorten in die graden nog niet in het advies zijn verrekend.

20 % van de scholen plegen inbreuken op de regelgeving. Het gaat in de meeste gevallen niet om details. Het nascholingsbeleid en de aanvangsbegeleiding zijn belangrijke hefboomen om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Scholen krijgen daar trouwens middelen voor. Toch heeft een aantal scholen nog steeds geen nascholingsplan. De studiebekrachtiging is een cruciaal gegeven in de studieloopbaan van leerlingen. Het is dan ook verbazend dat men soms onzorgvuldig omspringt met de motivering van B- en C-attesten, met de notulen van de delibererende klassenraad of met de duur van de evaluatietermijn. De participatie, de organisatie van de stages en de organisatie van het schooljaar verlopen ook niet altijd conform de bepalingen van de regelgeving.

Veiligheid en welzijn blijven aandacht opeisen. In meer dan 40 % van de scholen stellen inspecteurs overtredingen vast die (mede) aanleiding geven tot een advies 2. Onderstaande tabel geeft een overzicht per indicator voor alle doorgelichte scholen.

(51) Zie 'Wat leer je in het secundair onderwijs?' (deel I).

	Veiligheid en welzijn	Organisatie van het beleid	Arbeids- en leermiddelen	Leer- en werkomgeving	Hygiëne en gezondheid
Gewoon voltijds onderwijs	54	24	40	31	5
Deeltijds beroepsonderwijs	6	2	4	6	5
Buitengewoon secundair onderwijs	6	3	4	5	0
Totaal	66	29	48	42	10
%	44	19,3	32	28	6,7

Relateert men de 44 % adviezen 2 voor inbreuken op veiligheid en welzijn aan de indicatoren, kan men vaststellen dat de meeste scholen slechts voor één of twee indicatoren niet in orde zijn. Uitgesproken positief is dat een grote meerderheid het nodige doet om een veiligheidsbeleid te voeren. Voor het overige blijft er nog heel wat werk te verrichten. Eén op de vijf scholen ondervindt nog steeds problemen om het veiligheidsbeleid volledig conform de geldende regels te organiseren. Het ontbreken van een volledige risicoanalyse, het ontbreken van of de slechte werking van het comité preventie en bescherming op het werk of van een interne dienst en de onverschilligheid van leraren en leerlingen ten opzichte van een veiligheidsbeleid zijn factoren die, meestal in combinatie, leiden tot een voorbehoud. Bijna één derde van de scholen voert geen aankoop- en indienststellingsbeleid en/of levert geen instructiekaarten bij de gebruikte machines.

In 28 % van de scholen is de leer- en werkomgeving niet in orde. Het gaat dan over het ontbreken van de nodige documenten, zoals een geldig veiligheidsverslag of controleattesten van de elektrische installatie. Daarnaast zijn risico op valgevaar, de slechte toestand van gebouwen of onveilige machines (bijvoorbeeld zonder noodstop) geregeld voorkomende tekorten.

Onvoldoendes voor hygiëne en gezondheid betreffen dan weer een tekort aan sanitaire installaties, problemen met het uitvoeren van de HACCP⁽⁵²⁾-normen of het ontbreken van een EHBO-lokaal en/of van personeel met een attest van nijverheidshelper.

(52) HACCP staat voor Hazard Analysis of Critical Control Points. Het is een systeem dat verplicht is waar voedsel bereid en/of verdeeld wordt. Het garandeert een volledig respect voor hygiëne in voedselverwerking en -bedeling.

3. VOLWASSENENONDERWIJS

3.1 Overzicht

Gedurende het schooljaar 2005-2006 heeft de inspectie 20 CVO's doorgelicht: 4 van het gemeenschapsonderwijs, 7 van het officieel onderwijs en 9 van het vrij onderwijs.

Voor 7 centra kon de inspectie onmiddellijk een gunstig advies formuleren. De andere centra kregen een gunstig advies beperkt in de tijd. Dit betekent dat de inspectie voor deze centra één of meerdere punten van voorbehoud heeft geformuleerd waaraan het centrum binnen een vastgelegde tijdspanne moet tegemoet komen. De punten van voorbehoud van de inspectie hebben vooral betrekking op de regelgeving, met name het ontbreken van leerplannen en lessentabellen, het onvoldoende benutten van de onderwijstijd en in mindere mate de wetgeving in verband met het lokaal overleg. Tekorten wat betreft het realiseren van de doelstellingen komen ook regelmatig voor, maar tekorten wat betreft de wetgeving in verband met veiligheid en welzijn zijn het meest frequent.

Uitgebrachte adviezen		
Advies 1 (gunstig)	7	35 %
Advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)	13	65 %
Advies 3 (ongunstig)	0	0 %
Totaal	20	100 %

Aard van de adviezen 2	
Regelgeving	
- leerplannen	9
- lessentabellen	7
- benutten van de onderwijstijd	5
- lokaal overlegcomité	2
- officiële benaming	1
- organisatie schooljaar	1
- examenreglement	1
- taalwetgeving	1
- hanteren van functiebeschrijvingen	1
- aanwending gekleurde uren NT2	1
- validiteit toelatingsproef	1
- maximumfactuur	1
Realiseren van de doelstellingen	9
Veiligheid en welzijn	13
Totaal	53

3.2 Commentaar

3.2.1 Regelgeving

Niettegenstaande een verbetering ten opzichte van vorige schooljaren, blijft het niet beschikken over een goedgekeurd leerplan voor een opleiding een vrij vaak geformuleerd voorbehoud in de doorlichtingsverslagen. In de meeste van de 9 gevallen beschikken de centra niet over de goedkeuring van de inspectie voor het gebruikte leerplan. Soms zijn er meerdere leerplannen voor eenzelfde opleiding in gebruik en is het niet duidelijk welk leerplan van kracht is. Sommige verouderde leerplannen blijven circuleren. Dit geldt vooral voor de technische opleidingen.

Het ontbreken in 7 centra van goedgekeurde lessentabellen voor één of meerdere opleidingen geldt eveneens voornamelijk voor de technische richtingen.

Het optimaal benutten van de onderwijstijd blijft een probleem voor een aantal centra. Soms worden de pauzes niet verrekend in de onderwijstijd, soms worden de voorziene klokuren niet gerealiseerd. De inspectie formuleerde een voorbehoud voor pertinente inbreuken.

Een aantal voorbehouden in verband met de organisatie en/of administratieve voorschriften komt slechts eenmalig voor: de officiële benaming van het centrum, de organisatie van het schooljaar met name de vakantie-regeling, het examenreglement, de toepassing van de taalwetgeving, het opstellen van functiebeschrijvingen, de aanwending gekleurde uren NT2, de validiteit van de toelatingsproef en het informeren over de maximum-factuur.

3.2.2 Het realiseren van de doelstellingen

De inspectie registreerde 9 gevallen waarbij het realiseren van de reglementair vastgestelde doelstellingen in één of meerdere opleidingen in het gedrang kwam. In de meeste gevallen worden niet alle doelstellingen gerealiseerd. In sommige centra was de examenpraktijk onvoldoende transparant of was het niet duidelijk welk leerplan werd gebruikt.

3.2.3 Veiligheid en welzijn

Met 13 voorbehouden omtrent aspecten van het veiligheid- en welzijnsbeleid is het duidelijk dat de centra nog een hele weg terzake hebben af te leggen. Alle doorgelichte centra zijn gestart met een veiligheidsbeleid, maar het is vaak nog ontoereikend. Vele centra die de infrastructuur van het leerplichtonderwijs benutten, kunnen terugvallen op het veiligheidsbeleid van dat onderwijs, maar hebben nog te weinig oog voor de specifieke aspecten van het volwassenenonderwijs.

3.2.4 Opgvolgingscontroles

In het schooljaar 2005-2006 voerde de inspectie 25 opvolgingsbezoeken uit. Van de 21 centra die vorig schooljaar werden doorgelicht kregen 20 een opvolgingsbezoek. Voor één centrum wordt het opvolgingsbezoek voorzien in het schooljaar 2006-2007. De inspectie kon vaststellen dat op vier uitzonderingen na alle centra de punten van voorbehoud hadden weggewerkt. Twee centra kregen een bijkomende opvolging tijdens het schooljaar. Voor één centrum kon het resterend voorbehoud administratief opgelost worden. Eén centrum krijgt een tweede opvolgingsbezoek gedurende het schooljaar 2006-2007. Ook twee centra van vroegere doorlichtingsjaren kregen nog een opvolgingsbezoek. Zij zijn tegemoet gekomen aan alle punten van voorbehoud. De inspectie stelt met genoeg vast dat de meeste centra hun voorbehouden wegwerken tegen het opvolgingsbezoek. Zij besteden vaak ook voldoende aandacht aan de aanbevelingen die zij als een instrument voor kwaliteitsverbetering aanwenden.

4. DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

4.1 Overzicht

Uitgebrachte adviezen	Muziek - Woord Dans	Beeldende kunst	Totaal
Advies 1 (gunstig)	7	8	15
Advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)	4	0	4
Advies 3 (ongunstig)	0	0	0
Totaal	11	8	19

Tijdens het schooljaar 2005-2006 werden in totaal 19 academies voor deeltijds kunstonderwijs doorgezicht: 8 academies voor beeldende kunst, 9 academies voor muziek en woord en 2 academies voor muziek, woord en dans.

4.2 Commentaar

4.2.1 Realiseren van de minimumleerplannen

In 2 academies voor muziek, woord en dans werd de vocale cultuur (zingen als doel en als didactisch middel) als verbeterpunt geformuleerd. De vakinhouden voor volwassen leerlingen (klassikaal) blijken in een enkel geval niet aangepast aan de doelgroep.

De objectivering van het referentiekader omtrent het te bereiken niveau en specifieke artistieke kwaliteit voor wat betreft enkele kunstvakken is niet overal in voldoende mate ingeburgerd.

In de studierichting Woord wordt vaak een bepaalde doelgroep over het hoofd gezien, namelijk de (jong)volwassenen.

Een nog sterkere wisselwerking tussen de studierichtingen Muziek en Woord zou in enkele academies kunnen leiden tot een grotere belangstelling (en dus ook betere kwaliteit) van het interdisciplinaire ontwikkelingsmodel.

4.2.2 Het beleidsvoerend vermogen van de academie

Communicatie en beleidsmatig overleg tussen de directie en de inrichtende macht dienen regelmatig te worden herzien en verder te worden geprofessionaliseerd.

Overleg en communicatie in relatie tot het organisatorisch beleid zijn daarbij erg belangrijk.

Een duidelijk plan (organigram) van verantwoordelijkheden, opdrachten en materies in relatie tot de schoolorganisatie ontbreekt vaak.

4.2.3 Het artistiek-pedagogisch project en de eigen schoolcultuur

In 5 academies blijkt de artistiek-inhoudelijke en pedagogisch-didactische visie voor een aantal cursussen van de studierichting Muziek in onvoldoende mate rekening te houden met het vooropgestelde artistiek-pedagogisch project van de betreffende academie.

Het werken aan een breed gedragen, sterke schoolcultuur op basis van een door alle betrokkenen gerespecteerd artistiek-pedagogisch project blijft voor de inspectie nog een punt van bijzondere aandacht binnen deze doorlichtingsronde.

Een duidelijke vertaling van het artistiek-pedagogisch project in concrete doelstellingen, attitudes en projecten is immers van primordiaal belang als basis voor een goed welbevinden van leerkrachten en leerlingen.

4.2.4 Infrastructuur

De door de inrichtende macht ter beschikking gestelde infrastructuur blijkt bij 9 academies voor muziek, woord en dans een kritisch aandachtspunt. Opmerkingen dienaangaande richten zich niet exclusief op de hoofdschool (vaak te weinig gepast ingerichte lokalen), maar ook op een aantal filialen en wijkafdelingen (verouderde, onaangepaste, niet-inspirerende lokalen).

Bij 2 academies ontbreekt gewoonweg een werkzame, autonome infrastructuur.

Over de didactische infrastructuur kan men doorgaans tevreden zijn, alhoewel vaak te weinig geactualiseerd en in het geval van de muziekinstrumenten onvoldoende gestemd en/of onregelmatige revisies.

4.2.5 Andere

In één academie werd het ambt van directeur opgesplitst in twee halftijdse opdrachten. De inspectie heeft bijzondere twijfels over de efficiëntie, de nuttigheid en de rendabiliteit van een dergelijke ingreep.

Op het microniveau van het kunstonderwijs ontstond inmiddels een erg grote behoefte aan procesmatige ondersteuning middels bijvoorbeeld academische studies.

Een klantvriendelijke omgeving met ontvangstbalie, voldoende toezicht enzovoort is een erg gevoelig aandachtspunt maar mag en moet zelfs deel blijven uitmaken van de attractiviteit van een academie.

4.2.6 Opgvolgingscontroles

De inspectie bezocht 20 academies voor een opvolgingscontrole (4 beeldende kunst en 16 muziek, woord en dans). Voor beeldende kunst werd in de 4 academies het voorbehoud opgeheven en werd het eindverslag omgezet in een gunstig advies. Bij de academies voor muziek, woord en dans werden 2 opvolgingen een jaar uitgesteld. In 4 academies bleef het voorbehoud gehandhaafd en in 10 academies werd het gunstig advies bevestigd.

5. CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING

In het schooljaar 2005-2006 ging er in de CLB's een nieuwe reeks doorlichtingen van start. Omwille van de proefvisitaties lag de nadruk op de voorwaarden voor erkenning en financiering of subsidiëring. Voor het onderdeel 'uitvoering van de opdrachten' lag het accent op een evaluatie van de opdrachten die de overheid verplicht maakt (preventieve gezondheidszorg en leerplichtopvolging) en op wat de overheid in hoge mate stimuleert via prioriteiten in het decreet CLB en het besluit van de Vlaamse Regering inzake verzekerd aanbod (gelijke onderwijskansen/kansenbevordering).

5.1 Overzicht

Uitgebrachte adviezen	
Advies 1 (gunstig)	8
Advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)	7
Advies 3 (ongunstig)	0
Totaal	15

Opvolging betreft	
Infrastructuur	1
Welzijnswet	2
Beleidscontract/beleidsplan	5
Uitvoering GOK	1
Kwaliteitsbeleid	1

5.2 Commentaar

5.2.1 Infrastructuur

Alle medewerkers van het centrum moeten in staat zijn de verschillende taken (functies) die bij het werk van een CLB komen kijken, uit te voeren. Het centrum dient zich in die zin te organiseren en toont bovendien aan de wetgeving op de bescherming van de persoonlijke levenssfeer toe te passen.

Voor de evaluatie van dit onderdeel hield de inspectie rekening met het feit dat sommige CLB's ook actief zijn vanuit één of meerdere vestigingsplaatsen. Het voorbehoud betreft daarom niet alle locaties van het betrokken centrum. Tijdens de opvolging van het voorbehoud zal er vooral aandacht zijn voor het verbeteren van de bereikbaarheid van het CLB (duidelijkheid over de openingsuren, herkenbaarheid van het CLB-gebouw en zichtbaarheid van de weg er naartoe), de arbeidsomstandigheden (onder meer hygiëne) en de kwaliteit van de locatie waar medische onderzoeken gebeuren (voldoende uitgebouwd en uitgerust om optimaal onderzoek mogelijk te maken, ook voor wat de privacy van het onderzoek betreft).

5.2.2 Welzijnswet

Een centrum moet gevestigd zijn in een gebouw en in lokalen die voldoen aan de voorwaarden inzake hygiëne, veiligheid en woonbaarheid. Bovendien wordt verwacht dat men een beleid voert in overeenstemming met de welzijnswet.

Er werd in twee centra een voorbehoud gegeven omdat men niet voldeed aan de voorwaarden in verband met het uitvoeren van evacuatieoefeningen en omdat er geen (of een vervallen) keuringsverslag was van de elektrische installaties (laagspanning). Voor één van de twee centra ontbrak ook het brandveiligheidsverslag.

5.2.3 Beleidscontract/beleidsplan

De school (en de ouders) staan in voor het aanbieden van de eerste zorg aan leerlingen (kinderen). De centra sluiten hierbij aan en bieden op basis van hun opdracht een (gespecialiseerde) aanvulling. Opdat de school en het CLB samen de best mogelijke begeleiding zouden bieden en samen zouden zorgen voor een stimulerende leeromgeving, vraagt de overheid dat beiden afspraken maken.

Bij de beoordeling van deze voorwaarde werd rekening gehouden met opmerkingen die hierover al werden gegeven tijdens de vorige doorlichtingsronde en naar aanleiding van het leerplicht- en het GOK-onderzoek. De overheid geeft in het decreet de onderwerpen aan waarover de school (en haar inrichtende macht) en het CLB afspraken moeten maken. Er werd de voorbije jaren door de centra geïnvesteerd in het zoeken naar handige en haalbare werkvormen en ook de scholen raakten gaandeweg vertrouwd met de uit te werken afspraken (voor drie schooljaren) en met de jaarlijkse evaluatie ervan. Toch signaleren de centra dat het vaak moeilijk is om scholen te overtuigen hieraan mee te werken. Het blijft nog vaak een 'administratief' gebeuren.

De meeste centra scoren zwak op dit onderdeel omdat er doorgaans twee belangrijke aandachtspunten zijn:

- de afstemming op de eerste zorg in de school en het formuleren van doelen en acties, rekening houdend met de behoeften en noden van de leerlingenpopulatie, blijft vaak erg onduidelijk.
- de opvolging van de evolutie is vaak onvoldoende. Het CLB zou zelf in voldoende mate moeten garanderen dat alle teams (in elke school) tot een gelijkgericht en aanvaardbaar resultaat komen. Dat vraagt opvolging en evaluatie van de uit te voeren richtlijnen.

De inspectie gaf een voorbehoud wanneer de evolutie bovendien onvoldoende blijkt gaf van vooruitgang op het vlak van:

- concrete afspraken met de scholen (bijzondere bepalingen of afsprakennota's). Geen herhaling van principes of algemene engagementen (meestal zo verwerkt in het beleidscontract of beleidsplan) maar een schoolspecifieke uitwerking ervan. Ook voor wat betreft de verplichte begeleiding of het verzekerd aanbod.
- uitvoering van de jaarlijkse evaluatie. Deze gebeurde op sommige plaatsen niet of niet overal en vaak was de uitvoering ervan zwak. Onduidelijkheid over wat men wil bereiken met de evaluatie en onvoldoende interne voorbereiding hierop zijn mogelijke oorzaken, maar ook de zwakke uitwerking van de afspraken met de school hebben een invloed: het maakt een zinvolle evaluatie moeilijk.
- Soms werd er niet met elke school een beleidscontract (inclusief afspraken) gemaakt of werden afspraken over de samenwerking op het vlak van gelijke onderwijskansen (toegevoegd aan art. 39 van het CLB-decreet naar aanleiding van het GOK-decreet) niet uitgewerkt.

De motivatie voor een voorbehoud werd sterker in combinatie met een zwakke of onvoldoende score voor de uitvoering van de opdrachten (één of meerdere resultaatsgebieden).

5.2.4 Uitvoering GOK

Het decreet CLB legt een aantal klemtonen in de opdrachtbeschrijving van de centra. Deze klemtonen (en beleidsdoelen zoals het verminderen van ongekwalificeerde uitstroom, het voorkomen van overzitten en van onderwijsachterstand), maken de centra medeverantwoordelijk voor kansenbevordering en voor de uitvoering van het GOK-decreet. Ze werken hiervoor samen met de school, moeten het belang van het kind centraal plaatsen en besteden extra aandacht aan bepaalde doelgroepen.

Er zijn belangrijke verschillen in de manier waarop de centra (en de verschillende multidisciplinaire teams) zich organiseren om de prioriteiten in het decreet CLB om te zetten naar een concreet beleid en gerichte acties. Ook de manier waarop en de mate waarin men actief betrokken is bij de uitwerking van de GOK-thema's, rekening houdend met de resultaten van de beginanalyse in de school, is erg verschillend. Dat heeft in 7 centra tot een zwakke score geleid. De inspectie gaf in een centrum een onvoldoende omdat het nodig was aan te dringen op het versterken van de interne aansturing van de verschillende multidisciplinaire teams met betrekking tot de werking op het vlak van kansenbevordering en de aansluiting bij de uitwerking van een GOK-beleid in de scholen.

5.2.5 Kwaliteitsbeleid

Als basis voor het voeren van een kwaliteitsbeleid vraagt de overheid dat centra werk maken van een kwaliteitshandboek in combinatie met een kwaliteitsplan. Elk centrum dient bovendien te beschikken over een kwaliteitscoördinator.

In de meeste gevallen voldoen de centra in voldoende mate aan deze voorwaarden. Eén centrum kreeg een voorbehoud omdat het kwaliteitshandboek ontbrak en omdat het kwaliteitsplan te zwak was uitgewerkt.

Bijlage 1: GOEDE PRAKTIJKVOORBEEDEN

BASISONDERWIJS

‘Wat heb je vandaag op school geleerd?’ ... in een Nederlandstalige kleuterschool in een faciliteitengemeente

De kleuterschool X, gelegen in de gelijknamige wijk van de faciliteitengemeente X, profileert zich met succes als een kleinschalige Nederlandstalige kleuterschool met een uitgesproken familiaal karakter.

Gelet op de grote aanwezigheid van Franstalige kleuters, staat de ontwikkeling van taalvaardigheid centraal. Er is bewust ruime aandacht voor spreek- en luistermomenten. De school bezorgt aan de ouders boeken met verhaaltjes en ingesproken cassettes zodat de kinderen het plezier in het omgaan met taal thuis kunnen delen met anderen. Bij het puzzelen helpen taalsterke kleuters uit de oudste leefgroep de taalzwakkeren van de ont-haalklas.

Een dorpschool met tal van vernieuwingsinitiatieven

De basisschool uit X is een dorpschool aan de noordelijke rand van X.

Kenmerkend voor deze school zijn de originele vernieuwingsinitiatieven die het schoolteam aanpakt. De directeur verwoordt het als: ‘We moeten tal van wegen bewandelen bij het onderwijskundige begeleidingsproces van de ons toevertrouwde kinderen’. Het schoolbeleid stapt niet mee in de gangbare opvatting dat het aange-wezen is om één schoolprioriteit aan te pakken en intens uit te werken met alle teamleden. De directeur meent dat sommige teamleden zich dan voor dit actiepunt wel ten volle inspinnen, terwijl anderen die zich minder aangetrokken voelen tot die ene prioriteit, een meer afwachtende houding aannemen en dan nog enkel uit-voerders zijn. Die leraren hebben ook nood aan uitdagingen waarbij ze zich persoonlijk betrokken voelen en mogen niet op hun honger blijven zitten. Zij moeten ook de kans krijgen om hun professionaliteit en vakken-nis te laten renderen in projecten die hen meer aanspreken.

Vandaar dat er in deze school in de werking meerdere projecten worden aangepakt, zoals:

- Een intergenerationeel project waarbij kinderen en senioren mekaars leefwereld verkennen.
Kinderen verzorgen activiteiten in het bejaardenhuis, senioren komen naar school om samen met de kinderen opdrachten, spelletjes en demonstraties bij te wonen.
- Klasoverschrijdende aanpak binnen parallelklassen.
De klasmuren zijn letterlijk gesloopt en vervangen door een harmonicadeur. Vaak wordt een activiteit aangeboden door één leerkracht aan beide klasgroepen tegelijkertijd in de grote ruimte. De andere leerkracht staat in voor de begeleiding van de zorgkinderen in de verwerkingsfase. Wanneer de noodzaak zich opdringt, gaat de les door voor kleinere klasgroepen. De groepensamenstelling voor het dagelijk-se onderwijsaanbod van de parallelklassen is dus steeds wisselend.
- WO⁽⁵³⁾-thema's volgens de opvattingen van Gardner over ‘meervoudige intelligentie’.
Gardner onderscheidt verschillende vormen van intelligentie die bij iedereen aanwezig zijn. Ieder indi-vidu heeft een eigen ‘intelligentieprofiel’. Het onderwijs kan een breder aanbod aanbieden dat inspeelt op deze intelligentievormen en zich richten op het unieke intelligentieprofiel. De school ontwikkelde op basis van deze visie enkele WO-thema's die daaraan tegemoet komen.
- De methode van de ‘zes denkhoeden van Eduard De Bono’ als middel tot zelfregulerend leren.
Deze heuristische benadering ondersteunt het probleemoplossend onderwijs. Kinderen worden aange-spoord om een probleem vanuit verschillende invalshoeken te benaderen, symbolisch voorgesteld door een hoed met een bepaalde kleur.
 - zwart associëren de kinderen met de negatieve aspecten van het probleem
 - wit is gerelateerd aan eventuele cijfergegevens, de naakte feiten
 - met de gele hoed som je de positieve kanten op
 - rood verwijst naar het emotionele (de socio-emotionele aspecten)
 - met de groene hoed zoek je mogelijke alternatieve ideeën of oplossingen
 - en wie de blauwe hoed opzet vat samen (van probleemstelling tot oplossing).

(53) Wereldoriëntatie.

Het voordeel van de introductie en implementatie van meerdere projecten tegelijkertijd ligt volgens de directeur in het feit dat elke leerkracht zich door een of ander thema voelt aangetrokken en er zich gemakkelijker kan voor engageren. Meestal zijn de onderwerpen ook door henzelf aangebracht. De consequentie daarvan is wel dat de implementatie van al deze projecten een verschillende diepgang kent van persoon tot persoon. Bij sommige teamleden is de methodiek van een bepaald project goed geïmplementeerd, terwijl ze dan voor een ander thema nog in de beginfase zijn. Bij een andere collega kan de ontwikkelingssnelheid per thema omgekeerd zijn. Het schoolbeleid vindt dit vanzelfsprekend. De directeur zorgt er wel voor dat iedereen de introductie van elk nieuw project meemaakt, zodat ieder van hen de basisprincipes kent.

Om deze aanpak te doen slagen is er volgens de directeur een belangrijke persoonsgebonden voorwaarde noodzakelijk⁽⁵⁴⁾. De teamleden moeten openstaan voor vernieuwingen en zich niet bedreigd voelen door nieuwe zaken die op hen afkomen. De schoolleider meent dat hij deze positieve ingesteldheid moet voeden door organisatorische ondersteunende maatregelen:

- Leerkrachten moeten tijdens de schooluren formele overlegmogelijkheden krijgen. Paralleleerkrachten zijn op hetzelfde tijdstip kindvrij.
- Een of meerdere leerkrachten vergezellen de directeur naar studiedagen. Zo maken ook zij het enthousiasme van de introductie van de projecten mee. Bij het overbrengen naar het team zijn zij daardoor vaak de voortrekkers.
- Nieuwe leerkrachten krijgen een mentor toegewezen, met respect voor ieders eigenheid.
- Bij de aanwending van het lestijdenpakket wordt er bewust gekozen om sommige teamleden wekelijks een paar lestijden kindvrij te maken. Tijdens die momenten kunnen ze dan de projecten praktisch uitwerken.

Een zorgbrede school

De basisschool X te X bevindt zich aan de rand van de stad.

De school hanteert systemen en organisatievormen die sterk aanleunen bij de werking van het buitengewoon basisonderwijs. Het meest opvallend is de leerjaaroverschrijdende hergroepering van de leerlingen van de derde graad voor alle wiskundelessen.

De voorbereiding

- De zorgcoördinator en de zorgploeg baseren de organisatie en de werking op een systematisch en constructief overleg met het team.
- Het multidisciplinaire overleg (MDO) neemt een belangrijke plaats in. De voorbereiding gebeurt door de groepsleraar en de zorgcoördinator met als voornaamste doelstelling het formuleren van de zorgvraag voor de leerlingen. Het uitwerken van een MDO-verslagblad is een voorbeeld van goede praktijk met een probleemomschrijving, positieve aangrijpingspunten en een inventaris van wat de leerkracht zelf al deed.
- De hergroepering voor wiskunde gebeurt op basis van de resultaten van de toetsen van het leerlingvolgsysteem. Van 5 klasgroepen worden 6 wiskundegroepen gevormd.
- Voor kinderen die reeds een belangrijke schoolse vertraging opliepen, worden individueel aangepaste leerplandoelen geselecteerd (curriculumdifferentiatie) indien hun resultaten een overstap naar het beroepsonderwijs voor het einde van de basisschool wenselijk maakt.

De praktische organisatie

- Alle leerlingen starten dagelijks in de eigen klasgroep gedurende een halve lestijd. De hergroepering van de leerlingen verloopt zeer vlot.
- Binnen elke groep wordt nog gedifferentieerd.
- Een leerling met autisme krijgt in de klas een apart en enigszins afgeschermd hoekje. De zorgcoördinator en de groepsleraar werkten dit uit in samenwerking met de GON-begeleider van deze leerling.
- De leerlingen met specifieke problemen krijgen een aangepast rapport: de leerkrachten gebruiken groene cijfers voor leerlingen die een aanbod krijgen buiten het klasniveau. De ouders zijn hierover geïnformeerd. Er is een aangepast rapport voor anderstaligen.

(54) Nvdr: Het is duidelijk dat een dergelijke aanpak van verschillende vernieuwingsinitiatieven tegelijk niet in elke school zal lukken. De aanpak wordt in deze school gestuurd door en vanuit een sterk beleidsvoerend vermogen.

Een positieve invloed van de scholengemeenschap

- Opvallend in deze zorgbrede aanpak, zijn de ondersteunende netwerken die zijn ontstaan op initiatief van de begeleiding en de scholengemeenschap. Die ondersteuning richt zich naar verscheidene doelgroepen: de zorgleerkrachten en -coördinatoren, directeurs, ICT-verantwoordelijken, ...
- Daarnaast groeide vanuit deze samenwerking een begeleidingstraject voor beginnende leerkrachten. Die leerkrachten krijgen een mentor toegewezen die hen volgt gedurende de beginjaren, in welke school van de scholengemeenschap ze ook fungeren. Werken aan de opleiding van de mentoren is nu een eerste aandachtspunt.

Aan de slag met 'Onderwijspiegel 2006'

Vanuit een analyse van de bevindingen van 'Onderwijspiegel 2006' in verband met de GOK-controles, herwerkte een schoolteam haar 'zorgmodel' met de bedoeling de drie niveaus (leerlingen, leraren en school) systematisch te viseren en een preventieve en meer gestructureerde zorgbrede aanpak ingang te doen vinden in het pedagogisch-didactisch handelen.

De additionele zorgondersteuning verliep vroeger louter vraaggestuurd en was hoofdzakelijk afgestemd op momentane symptoombehandeling. Op die manier was de frequentie van de interventies sterk afhankelijk van de ingesteldheid en de zorgvraag van de groepsleerkracht.

Het team heeft bij het herwerken van de zorgbrede aanpak expliciet aandacht besteed aan onder meer:

- het formuleren van de specifieke zorgvraag van een leerling na het multidisciplinaire overleg (MDO)
- differentiëren op leerling- en op groepsniveau, niet alleen om te remediëren maar ook om preventief leerachterstanden te voorkomen
- het opzetten van een zorgbrede werking voor kinderen met leerstoornissen (onder meer wat betreft groepsindeling, differentiatie in doelen en in het curriculum, ...)
- het in overleg uittekenen van een aangepast leertraject voor leerlingen met een grotere leerachterstand
- het betrekken van de ouders als actieve participanten in het zorggebeuren.

Een kleine school met een grote dynamiek

X is een woonkern in de gemeente X met amper een 700-tal inwoners. Vandaar dat er slechts een kleuterschool is (met drie leeftijdsgroepen en een directeur met lesopdracht) en geen lagere afdeling.

Het voortdurende informele overleg binnen het team resulteert in een zeer kindgericht en zorgzaam samengesteld curriculum, dat veel aandacht heeft voor gradatie en afwisseling. De observaties van de kleuters zijn geregeld onderwerp van gesprek binnen het team. Leidsters hebben een systeem van 'fiches' uitgewerkt dat steunt op de ontwikkelingsdoelen om te selecteren wat al dan niet belangrijk is voor hun kleuters. Voor kinderen met een specifieke zorgvraag, hebben ze individuele ontwikkelingstrajecten uitgetekend. In de lagere school hebben zij groeilijnen uitgetekend.

De kleuterleidsters houden rekening met de specifieke maatschappelijke achtergrond om hun kleuters te benaderen. Omdat de school vier kleuters telt uit een pleeggezin, gebruiken de leidsters -naast hun gewone klaspop- ook een klaspop 'Dolly', die zelf uit een pleeggezin komt.

De leidsters volgden een inscholingscursus en navorming om aan de driejarigen dagelijks autogene training (therapie waarbij men leert zich te ontspannen door concentratie en meditatie) te kunnen geven.

In de keuze van belangstellingscentra, gaan de leidsters vooral uit van voorwerpen uit de directe omgeving van de kleuters. De kinderen krijgen wekelijks een doos mee naar huis waarin ze een voorwerp meebrengen uit de eigen leef- en belevingswereld. De leidsters passen hun activiteiten vervolgens aan, conform de inhoud van de dozen. Op die wijze krijgen de kinderen kansen om hun ontwikkeling mee inhoud te geven, geënt op de eigen belangstelling.

Experimenteerbakken en ontdekdozen zijn in alle kleuterklassen aanwezig om de technologische vorming bij de kleuters te stimuleren en om de fysische wereld beter te leren begrijpen.

Een nieuw elan na de schooldoorlichting

X is een autonome kleuterschool gelegen op een campus samen met een lagere school en een secundaire school in het centrum van een middelgrote stad.

Drie jaar geleden werd de school doorgelicht. Dat resulteerde in een gunstig advies beperkt in de tijd (advies 2) omwille van onderwijskundige tekorten:

- Het ontwikkelingsplan, de ontwikkelingsdoelen en vooral de leerplannen worden te weinig aangevend om het totale inhoudelijke aanbod systematisch te bewaken.
- De leerplannen zijn in te beperkte mate het referentiekader om een continue opbouw van het onderwijsleerproces te realiseren.
- De school kan onvoldoende aantonen dat alle ontwikkelingsdoelen van lichamelijke opvoeding in voldoende mate worden nagestreefd.

Het team investeerde sterk in de functionele aanwending van de referentiekaders ontwikkelingsdoelen, leerplannen en het ontwikkelingsplan voor de katholieke kleuterschool om een continue opbouw van het onderwijsaanbod na te streven door de ontwikkeling van hoekenfiches en overlegfiches en door de uitwerking van enkele gezamenlijk gekozen thema's. Ook voor muzische vorming en bewegingsopvoeding namen de leerkrachten waardevolle initiatieven. Het team ontwikkelde een basisrooster voor de uitwerking van thema's, een opvolgingsrooster voor de implementatie van het leerplan muzische vorming en een instrument bewegingsopvoeding.

De teamleden werken met concrete en gradueel opgebouwde doelstellingen en investeren sterk in het relateren van de betreffende leerplannen aan het ontwikkelingsplan.

- Bij de uitwerking van de gekozen thema's hebben de kleuteronderwijzeressen vanuit het ontwikkelingsplan linken gelegd met de verschillende (deel)leerplannen.

In een lerarenvergadering gingen de teamleden na hoe:

- een thema in de verschillende klassen is voorbereid, uitgewerkt en geëvalueerd
- de referentiekaders ontwikkelingsdoelen, leerplannen en het ontwikkelingsplan daarin zijn geïntegreerd
- het totale activiteitsaanbod over de leeftijdsgroepen heen is uitgewerkt in waarnemingen, didactische uitstappen, opvoedende activiteiten, verwerkingsactiviteiten, streefwoordenschat, begrippen, ...
- blinde vlekken of overlappingen in het aanbod over de leeftijdsgroepen heen kunnen worden weggevoerd.

Op basis van de evaluatie en de bijsturing van de exemplarisch uitgewerkte thema's kwam het team tot een basisrooster voor de uitwerking van nieuwe thema's. Bij elk van de vier ervaringssituaties uit het ontwikkelingsplan formuleren de kleuteronderwijzeressen ontwikkelingsdoelen, leerplandoelen en ontwikkelingsaspecten voor de verschillende leergebieden. Bij elk thema hebben zij een groeilijn uitgeschreven.

- De implementatie van het nieuwe leerplan muzische vorming vormde voor het team de aanzet om tegelijkertijd de vermelde tekorten weg te werken. Het team heeft in overleg een functioneel instrument opvolgingsrooster ontwikkeld om het aanbod voor de vijf deelleerplannen muzische vorming te bewaken. In dit rooster is er een duidelijk verband tussen de referentiekaders ontwikkelingsdoelen, het leerplan en het ontwikkelingsplan. Na de implementatie van dit opvolgingsrooster wil het team een gelijkaardige strategie volgen voor de andere leergebieden.

Aan de hand van de zoeker bij het ontwikkelingsplan werd, naar analogie met het basisrooster en het opvolgingsrooster muzische vorming, een instrument ontwikkeld om het aanbod bewegingsopvoeding systematisch te bewaken. In een instrument bewegingsopvoeding zijn voor elk ontwikkelingsaspect binnen het domein motorische ontwikkeling, de ontwikkelingsdoelen opgenomen.

Het team had het aanvankelijk moeilijk om de vastgestelde tekorten te erkennen en was zich niet bewust van de leemten in de schoolwerking. Deze confrontatie leidde tot een behoefte aan informatie over de ontwikkelingsdoelen, het ontwikkelingsplan, de leerplannen en hun onderlinge samenhang, aan oefeningen in de uitvoering en aan ondersteuning. Door te werken aan de tekorten zijn de teamleden de referentiekaders bewuster en functioneler gaan gebruiken. Ze ontwikkelden met vallen en opstaan zelf drie hanteerbare instrumenten en engageren zich om deze gelijkgericht te gebruiken.

