



Ministerie van de
Vlaamse Gemeenschap

schooljaar 2004 - 2005

VERSLAG OVER DE TOESTAND VAN HET ONDERWIJS

ONDERWIJSSPIEGEL



Onderwijsspiegel

Gelijke kansen voor iedereen?

Schooldoorlichtingen 2004-2005

Opvoeden en onderwijzen tot tolerantie - karakteristieken van het levensbeschouwelijk onderricht in het licht van GOK



Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs



COLOFON

Samenstelling:
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Onderwijsinspectie

Productcoördinatie:
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Afdeling Informatie en Documentatie Onderwijs

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 Vanden Broele

Wettelijk depot:
D/2006/3241/019

INHOUDSTAFEL

VOORWOORD	9
LIJST VAN AFKORTINGEN	10
ALGEMENE INLEIDING	13
I Een bredere kijk op gelijkheid en ongelijkheid: botsing van percepties?	14
1 Situering	14
2 Het begrip 'equity'	15
3 Wat kunnen we leren uit onderzoek?	15
3.1 Onderzoek binnen de OESO	15
3.2 Onderzoek binnen de Europese Unie	17
3.3 Dichter bij huis: Nederland en Vlaanderen	19
3.4 Wat leren ons deze onderzoeken?	21
4 Wat doet onderwijs?	21
4.1 Algemeen	21
4.2 In Vlaanderen	22
II Synthese: de controle op het gelijkekansenbeleid door de inspectie	23
1 Resultaten leerplichtonderwijs	23
2 Resultaten CLB	26
3 Resultaten volwassenenonderwijs	26
4 Resultaten deeltijds kunstonderwijs	27
DEEL I: GELIJKE KANSEN VOOR IEDEREEN?	29
I Leerplichtonderwijs	30
1 Inleiding	30
1.1 Wettelijk kader en respect voor autonomie	30
1.2 Ontwikkelings- en verantwoordingsperspectief	31
1.3 Gelijkgerichte aanpak van de controle door de inspectie	31
1.3.1 Transparantie	31
1.3.2 Gelijkgerichtheid: aanpak en verwerking	32
1.3.3 Gelijkgerichtheid: beoordeling	32
1.4 Controle (BaO - SO)	32
1.5 Onderwijsvoorrangsbeleid in het buitengewoon onderwijs	32
2 Contextgegevens	33
2.1 Geografische spreiding en dichtheid	33
2.1.1 Procentuele verdeling van de GOK-uren per provincie	34
2.1.2 Procentuele verdeling van de GOK-uren tussen de grootsteden en het platteland	35
2.1.3 Dichtheidsverdeling van de GOK-uren met als maat het totale aantal leerlingen in grootsteden en de rest	36
2.1.4 Complexiteitsverdeling als mogelijke maat voor het zorgkarakter van de GOK-leerlingen in grootsteden en de rest	38
2.1.5 Verdeling per net	40

2.1.6 Besluit	40
2.2 Globale analyse kwaliteitsbeoordeling	41
3 Basisonderwijs	44
3.1 Contextgegevens	44
3.2 Vaststellingen	44
3.2.1 Beginsituatieanalyse	44
3.2.2 Keuze van de doelstellingen	45
3.2.3 De uitbouw van de gelijkekanseninstrumenten	47
3.2.4 Bereiken van de doelstellingen	48
3.2.5 De zelfevaluatie	49
3.3 Project onderwijsvoorrang in het buitengewoon basisonderwijs	50
3.3.1 Controle op de voorwaarden van de omzendbrief	50
3.3.2 Controle op de uitvoering van het aanwendingsplan	51
3.3.2.1 Preventie en remediëring	51
3.3.2.2 Taalvaardigheid Nederlands	52
3.3.2.3 Intercultureel onderwijs (ICO)	52
3.3.2.4 Betrokkenheid ouders	53
3.3.3 Besluit	53
3.4 Conclusies	53
4 Secundair onderwijs	55
4.1 Contextgegevens	55
4.2 Vaststellingen	56
4.2.1 Beginsituatieanalyse	56
4.2.2 Keuze van de doelstellingen	58
4.2.3 Bereiken van de doelstellingen	59
4.2.4 De zelfevaluatie	62
4.2.5 Ondersteuning CLB en begeleidingsdiensten	63
4.2.6 Aanwending GOK-urenpakket	64
4.3 Project onderwijsvoorrang in het buitengewoon secundair onderwijs	65
4.3.1 Werkwijze	65
4.3.2 Doelgroep	65
4.3.3 Middelen	65
4.3.4 Aanwendingsplan	66
4.3.5 Profiel en positie van de IPBM	66
4.3.6 De OVB-werking volgens het voorgeschreven model	66
4.3.7 De OVB-werking in de realiteit	67
4.3.8 Effect van de OVB-werking	67
4.4 Conclusies	68
5 Aanbevelingen leerplichtonderwijs	69
5.1 Aan het beleid	69
5.2 Aan de scholen	71
6 CLB en gelijke onderwijskansen	71
6.1 Het GOK-decreet, een bijkomende stimulans?	71
6.1.1 De CLB's en het GOK-decreet	71
6.1.2 Het onderzoek: onderwerp en methodologie	72
6.1.2.1 Onderwerp	72
6.1.2.2 Methodologie	72
6.1.3 Cijfergegevens	72
6.2 Het onderzoek: de CLB's onder de loep	73
6.2.1 Hoe gebruiken de CLB's de extra omkaderingsgewichten?	73
6.2.2 Hoe verloopt de samenwerking tussen school en CLB?	75
6.2.2.1 CLB als schakel van het proces?	76

6.2.2.2	Veranderingen in de samenwerking school en CLB	77
6.2.2.3	Het beleidsplan of beleidscontract	81
6.2.2.4	Effecten bij de betrokken leerlingen	81
6.2.3	Wat is de rol van een CLB in het kader van GOK?	83
6.2.3.1	Inschrijvingsproblemen en tuchtmaatregelen	83
6.2.3.2	Advies bij een doorverwijzing	83
6.2.3.3	Deelname aan het LOP	84
6.2.4	CLB als partner voor gelijke kansen	86
6.2.4.1	Ervaringen en verwachtingen vanuit het LOP	86
6.2.4.2	Ervaringen en verwachtingen vanuit de scholen	88
6.3	Besluit	89
6.3.1	Uitvoering van de opdracht	89
6.3.1.1	Vorbereiding en gebruik van de extra omkadering	89
6.3.1.2	Aandachtspunten met betrekking tot de uitvoering van de opdrachten	89
6.3.1.3	Relatie school-CLB	90
6.3.1.4	Aandachtspunten met betrekking tot de afstemming tussen school en CLB	90
6.3.2	Ervaringen van klanten en partners	90
6.3.2.1	LOP-deskundigen	90
6.3.2.2	Onderwijspartners	91
6.3.2.3	Aandachtspunten	91
6.4	Signalen en aanbevelingen aan het beleid	91
6.4.1	Geïntegreerd ondersteuningsaanbod voor doelgroepelers	91
6.4.1.1	Verschil in kwaliteit	91
6.4.1.2	Rol van de scholengroepen	92
6.4.1.3	CLB als partner	92
6.4.1.4	Ondersteuning	93
6.4.2	Inschrijvingsbeleid	93
6.4.2.1	Doorverwijzing op basis van overschreden draagkracht van de school	93
6.4.2.2	Structurele problemen	94
6.4.2.3	Procedure	94
6.4.3	De werking van het LOP, de bemiddelingscommissie en de Commissie inzake Leerlingenrechten	94
6.4.3.1	Informatie (data) in functie van begeleiding	94
6.4.3.2	De werking van de Commissie inzake Leerlingenrechten	95
	Bijlage: overzicht van de extra GOK-omkadering voor de 54 centra uit de steekproef	96
II	Gelijke onderwijskansen: ook voor volwassenen?	98
1	Inleiding	98
2	Onderwijskansen voor volwassenen in Vlaanderen	98
2.1	Kansen geven en kansen nemen	98
2.2	Kansen voor sociale gelijkheid	101
2.3	Een lage financiële drempel	102
2.4	Op weg naar een geïntegreerde, samenhangende en flexibele structuur	103
3	Focus op vier kansengroepen in het Vlaamse volwassenenonderwijs	104
3.1	De laaggeschoolden	104
3.2	De korter en kortgeschoolden	106
3.3	De allochtonen	107
3.4	De gedetineerden	110
4	Het zorgbeleid van de centra voor de kansengroepen	115
4.1	Het zorgbeleid in cijfers	115

4.2 Het zorgbeleid vanuit kwaliteitsoogpunt	116
5 Voorbeelden van goede praktijk en praktijkconcepten	117
5.1 Samen-scholing: de praktijk van een drempelverlagende samenwerking in het Antwerpse volwassenenonderwijs	118
5.2 Samen zorg opzetten in een vorm van open leren: CVO Oranjerie en CBE Diest	118
5.3 Zelfredzaam leren en leven: CVO De Bargiekaai	119
5.4 Extra aandacht voor afhakers: het cursistenvolgsysteem van CVO Lokeren-Hamme-Zele-Dendermonde	120
5.5 CVO VSPW Sint-Amansberg begeleidt cursisten bij hun leertraject	121
6 Aanbevelingen volwassenenonderwijs	121
6.1 Aan het beleid	122
6.2 Aan de centra	122
III Deeltijds kunstonderwijs en gelijke onderwijskansen	123
1 Inleiding	123
2 Kunstinitiatie in de praktijk	123
2.1 Partners	123
2.2 Projecttypes	123
2.3 Deelnemers 2002-2005	124
2.4 Middelen 2002-2005	124
3 Evaluatie van de projecten kunstinitiatie: voor wie, wat, waar?	124
3.1 Kansarme jongeren krijgen les in een academie voor deeltijds kunstonderwijs	124
3.2 Kansarme jongeren krijgen les in buurthuizen onder leiding van leerkrachten deeltijds kunstonderwijs	125
3.3 Kansarme jongeren krijgen les in opvangcentra onder leiding van leerkrachten deeltijds kunstonderwijs	125
3.4 Muzische activiteiten in het basis- en secundair onderwijs in samenwerking met deeltijds kunstonderwijs en/of met kunsteducatieve organisaties	125
3.5 Uitbreiding instrumentenaanbod in de muziekacademies	126
4 Algemene vaststellingen	126
5 Conclusie	127
DEEL II: SCHOOLDOORLICHTINGEN 2004-2005	129
I Basisonderwijs	130
1 Overzicht	130
1.1 Aantal	130
1.2 Uitgebrachte adviezen	130
1.3 Opgvolgingscontroles	130
II Secundair onderwijs	131
1 Overzicht	131
1.1 Aantal	131
1.2 Uitgebrachte adviezen	131
2 Commentaar	131
3 Opgvolgingscontroles	132

III Volwassenenonderwijs	133
1 Overzicht	133
2 Commentaar	133
2.1 Regelgeving	133
2.2 Het realiseren van de doelstellingen	134
2.3 Veiligheid en welzijn	134
3 Opgvolgingscontroles	134
IV Deeltijds kunstonderwijs	135
1 Overzicht	135
2 Commentaar	135
2.1 Beeldende kunst	135
2.1.1 Realiseren van de minimumleerplannen	135
2.1.2 Realiseren van de eigen leerplandoelstellingen en het artistiek-pedagogisch project van de school	135
2.1.3 Samenhang	135
2.1.4 Aangepast onderwijs	135
2.1.5 Opgvolgingscontroles	136
2.2 Muziek, woord en dans	136
2.2.1 Advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)	136
2.2.2 Schoolleiding en organisatie	136
2.2.3 Artistiek-pedagogisch project	136
2.2.4 Onderwijskundige knowhow	136
2.2.5 Opgvolgingscontroles	136
 DEEL III: OPVOEDEN EN ONDERWIJZEN TOT TOLERANTIE - KARAKTERISTIEKEN VAN HET LEVENSBESCHOUWELIJK ONDERRICHT IN HET LICHT VAN GOK	137
I Inleiding	138
II Levensbeschouwelijke vakken en gelijke onderwijskansen	139
III De verschillende levensbeschouwingen en hun specifieke benadering	140
1 Het leerplan Israëlitische godsdienst	140
2 Niet-confessionele zedenleer	141
2.1 De leerplannen	141
2.2 Toepassing in het lager onderwijs	141
2.3 Toepassing in het secundair onderwijs	142
3 Orthodoxe godsdienst	142
3.1 Grondslag en algemene doelstelling	142
3.2 Het leerplan orthodoxe godsdienst	143
4 Protestantse godsdienst	143
4.1 Grondslag en algemene doelstelling	143
4.2 De einddoelen	143
4.3 De leerplannen	144
5 Rooms-katholieke godsdienst	144
5.1 De leerplannen	144
5.2 Toepassing in het lager onderwijs	145
5.3 Toepassing in het secundair onderwijs	146

IV Toetsing aan de realiteit	147
1 Inleiding	147
2 Methodologie van de bevraging	147
3 Resultaten van de bevraging bij de directies	147
4 Resultaten van de bevraging bij de leerkrachten levensbeschouwelijke vakken	148
4.1 Concrete situatie in klas- en schoolverband	148
4.2 Houding en visie van de leerkracht	148
5 De resultaten bij de leerlingen	149
5.1 Basisonderwijs	149
5.2 Secundair onderwijs: eerste graad	150
5.3 Secundair onderwijs: tweede graad	150
5.4 Secundair onderwijs: derde graad	151
V Slotbeschouwingen	153
1 Het levensbeschouwelijk onderricht op macroniveau	153
2 Het levensbeschouwelijk onderricht op mesoniveau	153
3 Het levensbeschouwelijk onderricht op microniveau	153

Voorwoord

Deze 'Onderwijsspiegel 2006' is een themaverslag over de wijze waarop in het Vlaams onderwijs jongeren en volwassenen gelijke kansen krijgen.

Aanleiding tot dit themadossier is de decretale verplichting om drie jaar na de invoering van het gelijkeonderwijskansendecreet (of GOK-decreet) de scholen die extra middelen ontvangen te evalueren. We hebben deze evaluatie van zogenaamde GOK-scholen in het leerplichtonderwijs aangegrepen om de problematiek van gelijke onderwijskansen vanuit een veel bredere invalshoek te benaderen. Het onderwijs is voor ons een hefboom tot maatschappelijke emancipatie van de burgers. Formele regels zoals ondermeer de inschrijvingsplicht in het leerplichtonderwijs en de vrijstelling van cursusgeld in het volwassenenonderwijs dragen daartoe bij. Maar de regelgeving bevat ook -zowel impliciet als expliciet- tal van kwalitatieve uitdagingen die de ontwikkelingskansen van jongeren en volwassenen inhoudelijk voeden. Deze kwalitatieve uitdagingen moeten ervoor zorgen dat de deelname aan (één van de vele vormen van) onderwijs ook reëel bijdraagt tot zinvolle maatschappelijke integratie en emancipatie. Op die wijze draagt onderwijs bij tot het samenleven zelf.

Dit verslag brengt in de eerste plaats de neerslag van de vaststellingen die we als inspectie hebben gedaan naar aanleiding van de decretaal opgelegde GOK-evaluatie. Deze vaststellingen kaderen we in de bredere context van het denken over gelijke kansen. Dit laat toe de recente inspanningen van de Vlaamse Gemeenschap met betrekking tot gelijke kansen te situeren tegenover meer algemene tendensen in onze Westerse democratische samenleving.

De ondersteunende rol van de centra voor leerlingenbegeleiding bij het ontwikkelen van een GOK-beleid op school hebben we vanuit twee invalshoeken benaderd: vanuit de werking van de centra zelf (aanbodzijde) en vanuit de versterking van het schoolbeleid (vraagzijde).

Dat individuele ontwikkeling op het vlak van kunst bijdraagt tot maatschappelijke integratie staat buiten kijf. Specifieke projecten rond kunstinitiatie binnen het deeltijds kunstonderwijs zijn erop gericht om kansarme jongeren, zowel autochtonen als allochtonen, te laten kennismaken met kunstzinnige vorming. We rapporteren over het effect van deze initiatieven.

Een belangrijk cultuurpoliteiek principe, door de Unesco naar voren geschoven, stelt dat ieder land werk moet maken van een samenhangende, geïntegreerde en flexibele structuur van voorzieningen zodat iedereen kansen krijgt om gedurende zijn hele leven zijn educatieve, sociale en culturele behoeften te bevredigen en zijn persoonlijkheid te ontwikkelen. In dit verslag trachten we een antwoord te formuleren op de vraag waar we vandaag staan in Vlaanderen. Hoe waarborgt het formele volwassenenonderwijs dat alle volwassenen voldoende leeransen krijgen? En wie grijpt deze kansen? Verdere verdiepende onderzoeken geven inzicht in de wijze waarop bijvoorbeeld binnen het volwassenenonderwijs een zorgbeleid tot stand is gekomen voor specifieke kansengroepen.

Dit onderwijsverslag bevat ook een volledige aparte bijdrage van de levensbeschouwelijke inspectie. Vanuit de onderwijsinspectie legden we de levensbeschouwelijke inspectie de vraag voor in welke mate het levensbeschouwelijk onderricht in de Vlaamse scholen bijdraagt tot de ontwikkeling van waarden als tolerantie en multiculturele aanvaarding. Het antwoord wordt geformuleerd vanuit twee invalshoeken: enerzijds een beschrijving van de onderwijsdoelstellingen die autonoom door de levensbeschouwingen zelf (in de eigen leerplannen) worden vooropgesteld, anderzijds een verslag over een onderzoek bij directies, leerkrachten en leerlingen naar de plaats en betekenis van de levensbeschouwelijke vakken in de school.

Beste lezer, met dit verslag willen we een constructieve bijdrage leveren tot een noodzakelijk blijvend maatschappelijk debat over onderwijskansen. We hopen dan ook dat u dit verslag zult ervaren als een waardevolle bron.

De onderwijsinspectie

Lijst van afkortingen

A

AP	aanwendingsplan
ASO	algemeen secundair onderwijs
ASV	algemene en sociale vorming
AV	algemene vorming

B

BaO	basisonderwijs
BHG	Brussels Hoofdstedelijk Gewest
BIS	begeleid individueel studeren
BLIO	bijzondere leermeester individueel onderwijs
BLIOM	bijzondere leermeester individueel onderwijs migranten
BLO	buitengewoon lager onderwijs
BN	bijzondere noden
BPT	bijzondere pedagogische taken
BSA	beginsituatieanalyse
BSO	beroepssecundair onderwijs
BuO	buitengewoon onderwijs
BuLO	buitengewoon lager onderwijs
BuSO	buitengewoon secundair onderwijs
BVL	beroepsvoorbereidend leerjaar

C

CBE	centrum voor basiseducatie
CLB	centrum voor leerlingenbegeleiding
CLIM	coöperatief leren in multiculturele groepen
CVO	centrum voor volwassenenonderwijs

D

DIVA	Dienst Informatie Vorming en Afstemming
------	---

G

GO	Gemeenschapsonderwijs
GOK	gelijke onderwijskansen
GON	geïntegreerd onderwijs
GPB	getuigschrift pedagogische bekwaamheid

I

ICMW	intercultureel medewerker
ICO	intercultureel onderwijs
ICT	informatie- en communicatietechnologie
IPBM	interne pedagogische begeleider migranten

J

JoJo	scholen voor jongeren, jongeren voor scholen
------	--

K

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

L

LBV	levensbeschouwelijke vakken
LOP	lokaal overlegplatform
LUC	lesuren-cursist

M

MDO	multidisciplinair overleg
MO	maatschappelijke oriëntatie

N

NIT	Nederlands instructietaal
NT1	Nederlands als moedertaal
NT2	Nederlands als tweede taal

O

OBPWO	onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek
OCMW	openbaar centrum voor maatschappelijk welzijn
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
OG	omkaderingsgewichten
OGO	Officieel Gesubsidieerd Onderwijs
OLC	open leercentrum
OV(B)	onderwijsvoorrang(sbeleid)

R

RVA	Rijksdienst voor Arbeidsvoorziening
-----	-------------------------------------

S

SBN	scholen bijzondere noden
SES	sociaal-economische status
SIF	Sociaal Impulsfonds
SMART	specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdsgebonden
SO	secundair onderwijs
SOW	schoolopbouwwerk

T

TAS	taalvaardigheidstoets aanvang secundair onderwijs
TBS	terbeschikkingstelling
TKO	tweedekansonderwijs
TSO	technisch secundair onderwijs

V

VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
VF	Vlaams Fonds
VFO	Vlaams Forum voor Onderwijsonderzoek
VGO	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs
VOET	vakoverschrijdende eindtermen
VOCB	Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie
VWO	volwassenenonderwijs

Z

ZEV	zelfevaluatie
ZV	zorgverbreding





ALGEMENE INLEIDING

I Een bredere kijk op gelijkheid en ongelijkheid: botsing van percepties?

1 Situering

Een eerste confrontatie met het begrip 'gelijke onderwijskansen' zou de indruk kunnen wekken dat men het ongelijkheidsprobleem in het onderwijs en in de samenleving wil oplossen door enkel maatregelen te nemen die gelijkheid nastreven. Dat het begrip gelijkheid, het begrip 'equality' de oplossing is voor het internationaal gehanteerde begrip 'equity' dat staat voor het bredere maatschappelijke ongelijkheidsprobleem.

Of is dit maar een valse indruk? Hoe verhouden 'equality' en 'equity' zich tot elkaar? Hoe denkt men hier internationaal over? Wat is of kan de rol zijn van onderwijs binnen deze brede maatschappelijke discussie? In hoeverre zijn er al wetenschappelijke resultaten voorhanden die aangeven hoe de bredere maatschappelijke context invloed heeft op onderwijskundige ongelijkheid en omgekeerd? In hoeverre zet Vlaanderen voldoende en juiste bakens uit binnen haar onderwijs?

Het zoeken naar mogelijke antwoorden op deze en aanverwante vragen gaat de krijtlijnen van dit jaarverslag ver te buiten en is eerder voer voor een brede politieke en maatschappelijke discussie.

Toch willen wij -alvorens concreter in te gaan op de resultaten van onze decretale opdracht- een bescheiden poging ondernemen om de lezer een breder referentiekader aan te reiken.

Het is ons opzet om de Vlaamse aanpak van 'gelijke onderwijskansen' duidelijker en breder te situeren binnen het meer algemene samenlevingsvraagstuk van 'equity' zoals het op dit ogenblik binnen Europa wordt benaderd.

We zijn daartoe op zoek gegaan naar verschillende visies, denkpatronen, percepties over relevante maatschappelijke en onderwijskundige factoren die het bredere ongelijkheidsbeginsel beïnvloeden. Dat het om een complex en subtiel kluwen van interagerende cultureel- en sociaalmaatschappelijk gekleurde aspecten gaat, willen we duidelijk maken door -zij het exemplarisch- even dieper in te gaan op een aantal onderzoeken in binnen- en buitenland. We zullen ons hierbij beperken tot de conceptuele kaders achter een afgesloten onderzoek van de Europese Unie en een lopend onderzoek van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). Verder zullen we het wat dichterbij huis zoeken en enkele relevante bevindingen uit Nederlandse en Vlaamse wetenschappelijke onderzoeken citeren.

Uit het OESO-onderzoek lichten we de brede sociologische invalshoek toe. Het Europese onderzoek wordt gebruikt om aan te geven wat de voordelen zijn van een krachtig referentiekader als vertrekbasis om efficiënte resultaten te trekken uit een verzameling van data. Uit Nederland pikken we de impact van percepties mee om uiteindelijk te eindigen bij enkele conclusies op school- en klasniveau in Vlaanderen.

We streven hierbij op geen enkele wijze consensus na. Het zijn juist de verschillen die verhelderend werken en die duidelijk maken dat 'de' oplossing waarschijnlijk niet bestaat. Het is enkel onze bedoeling elke lezer een bredere invalshoek mee te geven die toelaat rijker en genuanceerder te oordelen over onze concrete opdracht, namelijk de onderwijskundige evaluatie van het GOK-beleid in onze Vlaamse scholen.

Volgend citaat uit een onderzoek van de Europese Commissie¹ beschrijft perfect wat we hiermee bedoelen:

"Anyone who talks about equity rather than equality is generally suspected of having abandoned safe territory and a clear concept for a minefield and a fuzzy concept."

¹ European Group of Research on Equity of the Educational System, *Equity of the European Educational Systems: a set of indicators*, Project supported by the EC, Directorate General of Education and Culture, Project Socrates SO2-610BGE, 1 July 2003.

2 Het begrip 'equity'

Het begrip 'equity' laat zich niet zo eenvoudig vertalen. Er is niet meteen een Nederlands synoniem voorhanden. Equity heeft meer te maken met 'fairness', met eerlijkheid, met rechtvaardigheid, met emancipatie in de brede betekenis van het woord, met solidariteit, met maatschappelijke aanvaardbaarheid van een zekere ongelijkheid.

In termen van 'equity' spreekt men sociologisch daarom van 'equitable inequality', van de mate waarin binnen de maatschappij een zekere ongelijkheid aanvaard wordt zonder de sociale cohesie in die samenleving aan te tasten, te verstoren.

Binnen deze context is het snel duidelijk dat 'equity' veel zonniet alles te maken heeft met culturele bepaaldheid, met een complex geheel van lokale culturele, socio-economische en zelfs politieke indicatoren.

De OESO omschrijft deze problematiek als volgt:

"Equity in education, as a judgement of fairness in the distribution of educational opportunities, is framed by more complex and more general beliefs about social justice. Unlike inequality (or equality), which is a status of social reality, an objective situation in the distribution of various assets, equity bears also a judgement of this situation, its evaluation from a normative point of view. Simply put, the formation of peoples' attitudes towards the social and political system and its legitimacy, arises from their permanent comparisons of what actually "exists" (inequality) with the "ought to be" situation (state of equity or fairness)."

Dat deze problematiek internationaal een 'hot item' is, wordt bevestigd door de inspanningen die onder meer de OESO en de Europese Unie ondernemen om een idee te krijgen van de aanpak in de verschillende lidstaten.

3 Wat kunnen we leren uit onderzoek?

3.1 Onderzoek binnen de OESO

De OESO heeft een internationaal vergelijkend onderwijskundig onderzoek opgestart naar equity onder de titel *"Equity in Education: Dimensions, Causes and Policy Responses"*.

Zij spreken van een 'life cycle systemic approach' als rode draad bij hun poging om gegevens te verzamelen over equity in verschillende landen. Zij willen zicht krijgen op de complexe factoren die mogelijke overeenkomsten en verschillen tussen landen kunnen verklaren. Alle informatie nodig over de gehele levenscyclus van het individu is hierbij van belang. Elke fase in die cyclus is bepalend voor de uiteindelijke kansen die een individu krijgt in de samenleving. Men focust hierbij zowel op de eerste fasen van kleuter- en lager onderwijs, de schoolloopbaan binnen het leerplichtonderwijs, tertiair en volwassenenonderwijs, hoger onderwijs, maar ook op de heersende maatschappelijke beoordelingsmechanismen bij de overgang naar het beroepsleven. Tewerkstelling voor wie? Wie is achtergesteld? Hoe gaat men om met achtergestelden?

In één van de voorbereidende conceptuele documenten² verkent men het equity-vraagstuk vanuit een interessante sociologische invalshoek.

Deze invalshoek probeert onder meer een antwoord te formuleren op de centrale vraag: *"In welke mate zijn de verschillen tussen onderwijskundige kansen en resultaten exclusief terug te brengen tot individuele intelligentie en de bijbehorende motivatie en aspiratie en wat is de rol van de aanwezige basisongelijkheden in onderwijskundige en maatschappelijke structuren en systemen (de rol van maatschappelijke klassen, etniciteit, inkomen, cultureel kapitaal enzovoort)?"*

De grote contouren van het antwoord probeert men te formuleren via een historische verkenning van de verschillende grote stromingen die vanaf de jaren 1960 in de literatuur herkenbaar zijn.

² P. Matèju en J. Straková, *Equality and Equity in Education. Indicators for a Comparative Educational Policy Assessment*, first draft, internal document, 2003.

In de jaren '60 hebben twee belangrijke stromingen hun opwachting gemaakt. Deze twee benaderingen van het ongelijkheidsprincipe in de samenleving en indirect in onderwijs hebben de dag van vandaag nog niets aan actualiteit ingeboet. Ze beheersen nog steeds de maatschappelijke discussie.

De meritocratische thesis stelt dat er een aanzienlijk significant effect van sociale achtergrond (sociale klasse of sociale status van de ouders) bestaat op de onderwijskundige output bovenop het effect van intellectuele bekwaamheid (IQ). Onderwijs slaagt er echter in om dit effect van sociale achtergrond en andere kansarmoede-indicatoren te reduceren door te focussen op bekwaamheid, inspanning en motivatie.

De reproductiethesis daarentegen stelt dat elk onderwijskundig systeem op termijn steeds de bestaande sociale ongelijkheid reproduceert. De ongelijkheid zal zo steeds overgedragen worden van generatie op generatie en dit op een open wijze (direct effect op klasse, inkomen en status) maar ook via meer verborgen vormen (cultureel kapitaal, waarden, aspiraties, ...). Volgens deze laatste theorie is er dus maar één oplossing: de maatschappelijke ongelijkheid aanpakken.

De daaropvolgende decennia werden er via bijkomend onderzoek steeds meer verfijningen en nuanceringen aangebracht bij elk van deze twee invalshoeken.

In de jaren '70 ontstond de 'modernization'-theorie die stelde dat het effect van sociale origine in de tijd afneemt als een gevolg van de industrialisatie. Het opschuiven naar een meer kennisgerichte economie vraagt meer geschoolde werkkrachten en verandert tevens de klassieke mechanismen inzake het toewijzen van jobs aan werknemers. Onderzoek wees uit dat het effect van sociale ongelijkheid significant afneemt en dat bijvoorbeeld de verschillen in toegang tot hoger onderwijs meer verklaard werden door socio-psychologische dan wel socio-economische factoren.

In diezelfde periode ontstond de 'culturele' reproductietheorie die aangaf dat sociaal geprivilegerde klassen er steeds in slagen om voor hun kinderen een aantal voordelen af te dwingen en nieuwe strategieën weten te ontwikkelen om deze voordelen door te geven aan de volgende generatie.

Einde jaren '80 kwamen een aantal onderzoekers tot de conclusie dat in relatie tot onderwijskundige resultaten het cultureel kapitaal van gezinnen onafhankelijk moet gezien worden van het economisch kapitaal. In die mate zelfs dat het effect van het economische luik van SES (sociaal-economische status) afnam en dat van het culturele luik toenam.

Een andere verfijning van de culturele reproductietheorie stelt dat de kansen van sociaal zwakkere leerlingen alleen toenemen als er een verzadiging heeft plaatsgevonden van de vraag naar betere onderwijsniveaus binnen de kansrijken.

Een laatste relevante theorie, de theorie van 'rationele actie' van einde jaren '90 stelt dat lagere sociale klassen bij hun keuzes voor en tijdens secundair en hoger onderwijs een rationele afweging maken van voordelen, kosten en risico's eerder dan het slaafs volgen van de culturele en sociale waarden en normen die typisch zijn voor de klasse waartoe zij behoren. Interessant hierbij is dat de onderzoekers een onderscheid maken tussen primaire (intellectuele bekwaamheid en schoolse prestaties) en secundaire (factoren die een rol spelen bij keuzes op belangrijke scharnierpunten in een schoolloopbaan) effecten. De onderzoekers stellen hierbij dat er meer aandacht moet gaan naar de secundaire effecten. Dit betekent eveneens dat er steeds meer kinderen zullen meespelen in de competitie naar meer ambitieuze opties binnen het onderwijskundige systeem. Voor de onderwijspraktijk betekent dit dat er meer aandacht moet gaan naar leerlingenbegeleiding en leerlingenoriëntatie want bij belangrijke keuzes in een schoolloopbaan zijn de voordelen voor kansarmen veel groter, maar ook de relatieve kosten en de risico's op falen.

Men heeft er als overheid bijgevolg alle belang bij om op zoek te gaan naar dit soort onderliggende secundaire beweegredenen die kansarme leerlingen en hun ouders sturen bij hun keuzes op belangrijke scharniermomenten in de schoolloopbaan van de betreffende kinderen.

Het wordt dus duidelijk dat alle mogelijke theoretische verklaringen -zelfs indien ze onderbouwd zijn met kwaliteitsvol onderzoek en data- nooit waardenvrij zijn. Wat een individu percipieert als 'juist' (equitable) of 'onjuist' (inequitable) bij de verdeling van waardevolle goederen (zoals onderwijs en inkomen) is afhankelijk van vele factoren. De uiteindelijke persoonsgebonden ideologie van sociale gerechtigheid speelt steeds een beslissende rol.

Gelukkig is dit niet enkel een individuele aangelegenheid. Onderzoek toont voldoende aan dat dit ook sociaal stevig verankerd is. Leden van dezelfde sociale groepen delen meestal ook dezelfde percepties over sociale rechtvaardigheid. Informatie over deze percepties van samenlevingen en de sociale klassen binnen deze samenlevingen vormen bijgevolg een essentiële en dikwijls cruciale bijdrage in het bepalen van de juiste

maatschappelijke en onderwijskundige indicatoren.

Aan de verschillende landen werd gevraagd om vanuit dit conceptuele kader een landenrapport op te stellen. Nadat deze landenstudies allemaal verzameld zijn, zal het feitelijke vergelijkend onderzoek pas starten. Er zijn bijgevolg nog geen resultaten beschikbaar.

3.2 Onderzoek binnen de Europese Unie

Naast de OESO heeft ook de Europese Unie een uitgebreid vergelijkend onderzoek gedaan naar *"Equity of the European Educational Systems: A Set of Indicators"*.

Het conceptuele kader sluit vrij goed aan bij de hierboven vermelde sociologische benadering.

Het onderzoek richt zich op een wetenschappelijke onderbouwing van het 'equity'-vraagstuk enerzijds en op het verzamelen en systematiseren van mogelijke indicatoren anderzijds.

Interessant is vooral het referentiekader voor de indicatoren dat werd opgebouwd volgens een matrixstructuur.

De horizontale as (de kolommen van de matrix) werd opgebouwd rond drie benaderingswijzen van het ongelijkheidsvraagstuk:

- In hoeverre hebben individuele onderwijskundige verschillen of ongelijkheden belangrijke gevolgen voor de betrokken individuen? Wat is het belang van deze verschillen? Zijn ze toe te schrijven aan de sociale context waarin de individuen leven of eerder aan de verschillende processen eigen aan het onderwijskundige systeem? Worden ze gebruikt in het voordeel van de minderbedeelden?
- Wat is het belang van onderwijskundige verschillen tussen groepen, tussen categorieën van mensen? Het begrip 'groep' wordt hier bepaald door het criterium 'er uit ontsnappen is uiterst moeilijk'. Voorbeelden zijn onder meer sociale bepaaldheid, etnische bepaaldheid, gender, enzovoort. In welke mate zijn ze toe te schrijven aan de sociale context of eerder aan de bestaande onderwijskundige processen? In welke mate worden deze verschillen versterkt door de samenleving of de arbeidsmarkt?
- In welke mate heeft het niet beheersen van een bepaald minimumniveau aan basisvaardigheden belangrijke gevolgen voor individuen binnen en buiten de schoolcontext? Hoe groot is de populatie die zich onder dat niveau bevindt? Welk deel van de hierboven geciteerde groepen bevindt zich onder dat niveau? Is dit vooral te wijten aan de socio-economische en socio-culturele context of eerder aan het onderwijssysteem zelf?

De horizontale as wordt dus bezet door drie relevante families: de verschillen tussen individuen, tussen bepaalde groepen en het aandeel van individuen die zich onder een welomschreven minimumniveau van zelfredzaamheid bevinden.

Voor elk van deze families wordt bekeken in hoeverre verschillende directe en indirecte onderwijskundige aspecten invloed hebben op de geconstateerde verschillen.

De verticale as bestaat uit vier grote clusters:

- De context binnen onderwijs zoals de individuele gevolgen van onderwijs, de economische en sociale ongelijkheden die hier uit voortvloeien, de cultureel bepaalde kenmerken en de verwachtingen en percepties van de verschillende betrokken actoren.
- Het onderwijskundige proces zoals de kwantiteit en de kwaliteit van het gekregen onderwijs.
- De interne output zoals vaardigheden, persoonlijke ontwikkeling en schoolloopbanen.
- De externe output, in casu de sociale en politieke effecten van ongelijkheden binnen onderwijs.

Zo kwam men tot een reeks van concrete indicatoren, gerangschikt in een matrix met drie kolommen en twaalf rijen geclusterd volgens context, proces, interne en externe output.

Een systeem van indicatoren over 'equity' in onderwijssystemen			
	Ongelijkheid tussen individuen	Ongelijkheid tussen groepen	Individuen onder minimumniveau
A Context A1 Individuele gevolgen van onderwijs A2 Economische en sociale gevolgen A3 Cultureel kapitaal A4 Verwachtingen en percepties			
B Proces B1 Kwantiteit van het genoten onderwijs B2 Kwaliteit van het genoten onderwijs			
C Interne output C1 Vaardigheden C2 Persoonlijke ontwikkeling C3 Schoolloopbaan			
D Externe output D1 Onderwijs en sociale mobiliteit D2 Onderwijsvoordelen voor kansarmen D3 Collectieve effecten van ongelijkheid			

De gekozen indicatoren zijn steeds kwantitatief van aard en bevinden zich in bestaande databanken. Dikwijls zijn er verschillende indicatoren voor één cel van de matrix.

Enkele voorbeelden van indicatoren zijn:

A3: Cultureel kapitaal

A3.1: Behaalde niveau van onderwijs voor de volwassenen

A3.2: Cultureel kapitaal van 15-jarigen³

A3.3: Culturele activiteiten van 15-jarigen

A4: Verwachtingen en percepties

A4.1: Professionele aspiraties van 15-jarigen

A4.2: Criteria voor eerlijkheid bij 15-jarigen

A4.3: Algemene opvattingen over rechtvaardigheid bij 15-jarigen

B2: Kwaliteit van het genoten onderwijs

B2.1: Perceptie over genoten begeleiding door leraren bij 15-jarigen

B2.2: Perceptie over het disciplinair klimaat in school bij 15-jarigen

B2.3: Segregatie

B2.4: Perceptie van studenten over 'eerlijk behandeld worden'

C3: Schoolloopbanen

C3.1: Ongelijkheden in schoolloopbanen binnen onderwijs

Telkens wordt er geprobeerd om individuele verschillen af te zetten tegen de groepen, categorieën of tegen het niet bereiken van minimumniveaus zoals voor geletterdheid en gecijferdheid. Door de onderlinge interactie tussen dit soort indicatoren te bekijken en te analyseren, kan men relevante aspecten van het onderwijssysteem in kaart brengen.

De relevantie van dit onderzoek schuilt in het goedgekozen referentiekader waardoor de interacties tussen de data en indicatoren duidelijk in verband staan met het ongelijkheidsvraagstuk en waardoor men vrij efficiënt conclusies kan trekken.

De resultaten van dit vergelijkend onderzoek zijn spijtig genoeg minder interessant voor de Vlaamse situatie omdat er enkel data op Belgisch niveau werden opgenomen.

De uitgebreide conclusies bevatten wel relevante en originele invalshoeken ten aanzien van het kijken naar onderwijs als economisch systeem. Dit gebeurt zonder afbreuk te doen aan de vormende en onderwijskun-

³ De doelgroep van het PISA-onderzoek bestaat uit 15-jarigen.

dige waarde. Het laat wel toe om een aantal belangrijke aspecten rond equity op een transparante wijze te verhelderen en te bespreken. Het opsommen van de conclusies heeft weinig zin als men de onderliggende logica niet in het verhaal meeneemt. We doen dit niet omdat dit ons binnen de context van dit jaarverslag te ver zou leiden.

3.3 Dichter bij huis: Nederland en Vlaanderen

In 2003 werd in Gent door het Vlaams Forum voor Onderwijsonderzoek (VFO) een studiedag ingericht over *"Naar meer gelijke kansen in en door onderwijs"*.

Deze studiedag bracht een aantal Vlaamse onderzoeken⁴ samen rond de volgende thema's:

- hoe groot is kansenongelijkheid in het onderwijs?
- gelijke onderwijskansen in maatschappelijk perspectief
- de rol van de school- en leeromgeving
- de impact van beleidsmaatregelen.

De meeste bevindingen en discussies van deze dag zijn onder te brengen in drie clusters:

- Wat is de impact van geldende percepties ten aanzien van kansarmoede?
- In hoeverre spelen schoolomgevingsfactoren een rol in het kansarmoedediscours?
- Welke schoolinterne factoren hebben invloed op het ongelijke kansenprobleem?

De studiedag startte met een Nederlands onderzoek uitgevoerd door Dr. P. Jungbluth, onderwijssocioloog en senior-onderzoeker aan het Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen van de Universiteit Nijmegen. Hij sprak over 'onderwijskansenbeleid op drift' en over de 'nieuwe apartheid' in onderwijs.

Hij deed onderzoek naar de vraag of leerkrachten niet hetzelfde onderwijs geven aan verschillende leerlingen. Zijn hypothese is dat het verwachtingspatroon van de leerkracht een essentiële impact heeft op de bereikte effecten bij de leerling via de wijze waarop die leerkracht omgaat met de leerstofbehandeling.

Eén van de opmerkelijke resultaten staat bekend als het Thomas-theorema of 'de relevantie van percepties'. Hij gebruikt daarvoor de metafoer van de moeder en de vijs waarbij de vijs staat voor de buitenschoolse factoren en de moeder voor de binnenschoolse aspecten. Zijn stelling is dat de leerkracht niet kijkt naar de leerling zoals hij 'is' maar zoals hij hem 'waarneemt'. In de perceptie van de leraar zit de achterstand reeds 'in' de leerling. Als gevolg hiervan 'draait' de leraar nog een extra portie achterstand bovenop de reeds aanwezige door buitenschoolse factoren bepaalde vijs. Hierdoor bestaat het gevaar dat de moeder vast geraakt op de vijs waardoor het steeds moeilijker wordt om ze achteraf weer los te krijgen.

Wanneer het aanbodniveau gelijk is voor kansrijken en kansarmen zal de leraar goedbedoeld een voorkeursbehandeling geven aan de kansarmen.

Hoe verloopt deze op het eerste gezicht positieve binnenklasdifferentiatie in de feiten? De leerling wordt individueel ondersteund en begeleid maar tegelijkertijd van de prestatieschaal gehaald. De leerling moet niet langer het vooropgestelde prestatieniveau bereiken en er ontstaat bijgevolg geen conflict. Op die wijze draagt de leraar, meestal onbewust, nog een stukje ongelijkheid binnen in de school en de klas. Bijgevolg scoren kansarmen bijvoorbeeld niet beter in kansrijke scholen en klassen.

Ten aanzien van kansarmen moet men dus niet kijken naar wat er 'ontbreekt' maar wel naar wat er 'anders' verloopt.

Een van de redenen van het anders verlopen, is onder meer het zogenaamde 'sociaal kapitaal rond de scholen' dat bepalend is voor de sociale identificatie van de leerkrachten met de ouders en de leerlingen. Onderzoek heeft onder meer aangetoond dat de sociale identificatie van de leerkrachten met de ouders en leerlingen zwakker is bij zwakke ouders met zwakke leerlingen in zwakke scholen dan bij zwakke ouders met sterke leerlingen in sterke scholen.

⁴ Onder meer het Hoger Instituut voor de Arbeid KULeuven, Vakgroep Onderwijskunde UGent, Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs en Arbeidsmarkt KULeuven, Centrum onderwijs-effectiviteit en -evaluatie KULeuven, Universiteit Antwerpen, Vakgroep Publiek Recht UGent.

Dit laatste sluit aan bij de bevindingen van Ides Nicaise van het HIVA die spreekt van een 'onderwijsvoorrangsgedebiedsbeleid' waarbij meer aandacht moet gaan naar het netwerk rond de school (buurt, regio, ...) dat minstens evenveel invloed heeft als de individuele verschillen tussen leerlingen.

Heel wat probleemscholen situeren zich in een probleemgebied waarbij verschillende culturen met mekaar interageren. Hij pleit daarom voor de brede school (onder meer inclusief socio-cultureel welzijn) en het toevoegen van 'GOKgebieds'-criteria aan de bestaande GOK-criteria.

Zo wordt er bijvoorbeeld gewezen op de verschillen in heersende cultuurpatronen binnen onderwijs en op de arbeidsmarkt. Meisjes doen het bijvoorbeeld beter binnen onderwijs en jongens op de arbeidsmarkt.

Men gaat er te gemakkelijk van uit dat een zeker concentratie-effect leidt tot een aangepaste didactiek die op haar beurt een positieve impact heeft op het leereffect. Men vergeet daarbij nogal eens te kijken naar de houding van de leerkrachten en de directie en de arbeidsethos, de cultuur van de school.

Heel wat Vlaamse onderzoekers hebben onderzoek verricht naar verklarende effecten op niveau van de school- en de klasgroep. Volgende stellingen werden genoteerd op basis van de resultaten van hun onderzoeken:

- Concentratiescholen zouden geen goede scholen kunnen zijn want heterogene klassen zijn immers beter voor kansarmen en niet slechter voor kansrijken.
- Zo blijkt tevens dat een prestatiegericht schoolklimaat tot hogere effectieve leertijd in hoge SES-scholen leidt en tot hogere mate van regelgeving in lage SES-scholen.
Een gemeenschapsgericht schoolklimaat is daarentegen vooral gunstig voor welbevinden (uitgezonderd voor lage SES-scholen) maar minder voor prestaties.
- Concentratie van verschillende types van probleemleerlingen zorgt voor cumulerende effecten en draagt bij tot schoolshopping en gedragsproblemen.
- De socio-economische positie van de leerling blijft een cruciale voorspeller voor kansenongelijkheid.
- De school speelt de rol van talige scheidsrechter. Ze organiseert een talige wedstrijd die falende en vervolgens in hun sociale mobiliteit begrensde leerlingen oplevert.
- Op lerarenniveau zorgt het Thomas-theorema er voor dat de leraar een extra stukje ongelijkheid in de school binnenbrengt.
- Het is beter zich te concentreren op verschillen tussen groepen van leerlingen. Bepaalde beroepen op de arbeidsmarkt worden immers bevolkt door welbepaalde sociale groepen.
- Het cognitieve niveau van de lesgroep bepaalt de didactische ondersteuning. Hoe hoger het gemiddelde niveau, hoe beter de didactische ondersteuning en omgekeerd.
- Een leerlinggerichte onderwijsstijl komt alle leerlingengroepen ten goede.
- De combinatie van een goede samenwerking tussen leerkrachten, een goed relationeel klimaat en een democratisch leiderschap heeft een cumulatief effect op de didactische ondersteuning in klasgroepen.

Ten slotte is er het OBPWO⁵-onderzoek naar de implementatie van het gelijkeonderwijskansendecreet "*Evaluatieonderzoek naar het zelfevaluerend en beleidsvoerend vermogen van scholen en het ondersteuningsaanbod*" uitgevoerd door de professoren P. Van Petegem en J.C. Verhoeven en de onderzoekers I. Buvens en J. Vanhoof van de universiteiten van Antwerpen en Leuven.

Zij focussen op vier overkoepelende beleidsaanbevelingen:

- bevorder de gelijke onderwijskansen van leerlingen
- bevorder de aanpak van grote planmatige veranderingen
- bevorder de beleidseffectiviteit van scholen
- bevorder het zelfevaluerend vermogen van scholen.

Ze hebben voor elk van de thema's onderzocht wat hierbij de rol kan zijn van de overheidsdiensten, de ondersteuningsdiensten, de school, de schoolleiding en de leerkrachten en het wetenschappelijk onderzoek.

Zonder binnen de context van dit jaarverslag dieper in te gaan op de concrete resultaten, kan men stellen dat de opgesomde aanbevelingen -op enkele concrete voorstellen na- globaal gezien overeenkomen met de bevindingen van de inspectie voor wat betreft de aspecten rond zelfevaluatie en beleidsvoering binnen de controle van het gelijkeonderwijskansenbeleid op school- en leerkrachterniveau.

⁵ OBPWO: onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek.

3.4 Wat leren ons deze onderzoeken?

De exemplarische behandeling van een aantal relevante onderzoeken leert ons dat:

- Het ongelijkheidsbeleid binnen onderwijs ingebed zit in een breder maatschappelijk en sociologisch aangestuurd discours dat een evenwicht tracht te vinden via een concept van 'ongelijke gelijkheid'. Welke mate van ongelijkheid is aanvaardbaar binnen een samenleving zonder dat de sociale cohesie van die samenleving in het gedrang komt? Deze mate van aanvaardbare ongelijkheid wordt voor een groot stuk bepaald door heersende cultuurpatronen, demografische en economische evoluties.
- Deze sociologische analyse leidt tot een aantal heersende percepties omtrent sociale rechtvaardigheid die bepalend zijn voor het beleid. Het is belangrijk dat deze percepties op één of andere wijze aan de oppervlakte gebracht worden. Deze percepties zijn bepalend voor het 'omgaan met' de doelstellingen die een samenleving vooropzet ten aanzien van haar ongelijkheidsproblematiek. Zij zijn mee bepalend voor de bereikte effecten ten aanzien van deze doelen.
- Het vooropzetten van een duidelijk en transparant conceptueel kader een belangrijke meerwaarde kan betekenen bij het zoeken naar de 'cocktail' van micropolitieke mechanismen en naar de onderlinge samenhang en de interacties tussen deze mechanismen. Een dergelijk conceptueel kader helpt om de juiste indicatoren te zoeken die deze mechanismen in kaart kunnen brengen.
- Onderwijs een belangrijke bijdrage kan leveren tot het verkleinen van de kloof tussen kansarmen en kansrijken. Belangrijk hierbij is dat onderwijs zich voldoende realiseert voor welke aspecten het een verschil kan maken en voor welke niet. Vanuit deze brede maatschappelijke discussie moet onderwijs steeds op zoek gaan naar aanknopingspunten en correctiemechanismen. Zo blijkt onder meer dat onderwijsbeleid zowel het zorgzame als het prestatiegerichte karakter van haar scholen moet stimuleren.
- Scholen zich bewust moeten zijn van het feit dat ze geen eiland zijn, dat zij oog moeten hebben voor de omgeving waarin ze zijn ingebed. Dat deze omgevingsfactoren, dikwijls onbewust, meespelen in de perceptie van hun leerkrachten ten aanzien van kansarme en kansrijke leerlingen. En dat deze percepties indirect bepalend zijn voor de wijze waarop leerkrachten (individuele) ondersteuning bieden.
- Een schoolklimaat dat gunstig is voor scholen met veel kansrijken over het algemeen ook gunstig is voor scholen met overwegend kansarmen. Dit betekent vooral dat er een goed evenwicht bestaat tussen beide uitersten, een overwegend zorgzaam en ondersteunend schoolklimaat en een overwegend prestatiestimulerend schoolklimaat. Zo'n schoolklimaat is positief voor de prestaties en voor het welbevinden van de leerlingen.
- Klasgroepen met veel kansrijke leerlingen (hoger cognitief niveau) globaal een betere didactische ondersteuning genieten dan klasgroepen met vooral kansarme leerlingen. Dat een leerlinggerichte onderwijsstijl het verschil kan maken vermits deze onderwijsstijl alle lesgroepen ten goede komt zowel wat didactische ondersteuning betreft als wat klasklimaat betreft.

4 Wat doet onderwijs?

Maar hoe pakt onderwijs zelf deze problematiek aan in de verschillende landen? Zijn er gemeenschappelijke elementen?

4.1 Algemeen

Steeds meer landen denken na over de rol die onderwijs kan spelen binnen het zoeken naar oplossingen voor het 'equity'-vraagstuk. De meesten komen niet verder dan het voorop stellen van (deel)oplossingen voor het 'equality'-luik.

Dit betekent niet noodzakelijk dat onderwijs in gebreke blijft. Zoals landen cultureel bepaald zijn, zo is dat ook met scholen. Wil een overheid bijgevolg werken aan onderwijskansen voor haar jongeren, dan moet ze op zoek gaan naar mogelijk objectiveerbare kenmerken, principes die dicht aanleunen bij eerlijkheid, fairness, emancipatie en aanvaardbare ongelijkheid.

Dit brede sociologische vraagstuk vindt een vertaling in onderwijs via drie steeds weerkerende uitgangspunten. Drie principes van eerlijkheid en gelijkheid die tevens aan de grondslag liggen van belangrijke maatschappelijke en/of sociologische mechanismen die op hun beurt mee het gehalte aan 'equity' in een samenleving bepalen en verhogen:

- Gelijkheid van kansen, mogelijkheden die toegang verlenen tot onderwijs.
De kritiek op deze aanpak wordt wel eens het Mattheuseffect genoemd. Dit effect wijst op het feit dat vooral de maatschappelijk en intellectueel beteren hier het meest van profiteren.

- Gelijkheid van resultaten, van onderwijskundige output.
De kritiek hierop vertaalt zich in het zogenaamde 'Robin Hood'-effect hetgeen staat voor het afremmen van de betere leerlingen.
- Gelijkheid van onderwijskundige ondersteuning.
De kritiek hierop spitst zich vooral toe op de intellectueel minder bedeelde (onder meer de mentaal gehandicapten) die juist betere condities, ondersteuning vragen.

Algemeen wordt gesteld dat het centraal basisprincipe moet zijn dat de keuze voor mogelijke indicatoren of sets van indicatoren als geheel minstens moet inspelen op deze drie uitgangspunten van eerlijkheid en gelijkheid.

Naast deze gelijkheidsbeginselen is er uiteraard ook nog de impact van de bredere context rond onderwijs en school. Men denkt hier op de eerste plaats aan de sociale herkomst en de thuissituatie, de zogenaamde SES-factoren. Maar ook schoolgebonden aspecten zoals het schoolklimaat, de klas- en leeromgeving, de instructie en de perceptie van leerkrachten zijn slechts enkele van de vele factoren die de laatste decennia en jaren geleidelijk aan in rekening gebracht worden. Hierbij horen tevens elementen zoals de sociale omgeving waarin jongeren zich bewegen, de zogenaamde 'peergroups', de sociologische en culturele maatschappelijke bepaaldheden, de economische realiteit. Zelfs de politiek heersende percepties omtrent de omgang met ongelijkheid komen hier en daar aan bod.

Uit onze exemplarische benadering en uit de vraag naar samenhang tussen de drie gelijkheidsprincipes blijkt voldoende dat het creëren van gelijke en eerlijke onderwijskansen geen eenvoudige opdracht is. Hoe heeft Vlaanderen dit probleem aangepakt via haar gelijkeonderwijskansendecreet (GOK-decreet)?

4.2 In Vlaanderen

In het GOK-decreet zijn er verschillende onderdelen terug te vinden die elk op een eigen wijze zorgen dat de verschillende gelijkheidsbeginselen aan bod komen. Op het eerste zicht bestrijkt het zelfs een groot deel van de matrix zoals opgezet door de Europese Unie.

Het juridische luik van de aanvaardingsplicht en doorverwijzing speelt deels in op het principe van gelijke toegang en mogelijkheden. Dit deel probeert tevens rekening te houden met de bredere omgeving waarbinnen een school zich bevindt. Het lokaal overlegplatform of LOP speelt hierin een cruciale rol.

Het luik over inclusie probeert tegemoet te komen aan een deel van de populatie dat dreigt onder het basisniveau van competenties te blijven. De toekenning van extra middelen op basis van doelgroepleerlingen is eveneens bedoeld om tegemoet te komen aan specifieke doelgroepen.

De verplichte keuze voor een aantal onderwijskundige clusters of thema's speelt in op de begeleiding en de processen.

De beschrijving van de beginsituatie, het vergroten van het draagvlak en de verplichting tot zelfevaluatie proberen in te spelen op het ondersteunend school- en klasklimaat ten voordele van alle leerlingen en de doelgroepleerlingen in het bijzonder.

De externe evaluatie door de inspectie, het wetenschappelijk onderzoek naar de implementatie van het GOK-decreet en de uiteindelijke effectenmeting houden rekening met de output.

Zonder dieper te willen ingaan op de details kan zonder meer gesteld worden dat het Vlaamse GOK-decreet getuigt van een doordachte aanpak. Het getuigt van een brede aanpak met voldoende oog voor het bredere maatschappelijke discours en voor de bijdrage die onderwijs kan leveren aan deze ongelijkhedenproblematiek.

Metaforisch kan men stellen dat het totale pakket voldoende potentiële energie bevat die op het juiste moment en op de juiste plaats kan omgezet worden in de nodige kinetische energie.

II Synthese: de controle op het gelijkekansenbeleid door de inspectie

In dit jaarverslag gaan we slechts in op één luik van dit decreet, met name de resultaten van de controle door de onderwijsinspectie op het onderwijskundige luik.

Geïnspireerd door deze bredere samenlevingsproblematiek heeft de inspectie er voor gekozen om naast het leerplichtonderwijs ook bijdragen te voorzien vanuit het CLB, het DKO, het volwassenenonderwijs en vanuit de inspectie-begeleiding van de levensbeschouwelijke vakken. Zo hoopt zij een bijdrage te kunnen leveren aan een bredere kijk op dit samenlevingsvraagstuk vanuit de totale 'life cycle systematic approach' waarvoor internationaal steeds meer wordt gepleit.

In hoeverre slagen onze scholen erin om tegemoet te komen aan de eisen zoals gesteld in het decreet? Waar zitten mogelijke zwakke punten en knelpunten? Waar vindt men mogelijke oplossingen?

1 Resultaten leerplichtonderwijs

Een eerste, zonet het belangrijkste resultaat is de vaststelling dat gelijkekansenbeleid in scholen meer een kwestie is van aanpak dan van middelen.

We zien dat de omvang van het aantal GOK-uren geen maat is voor de bereikte kwaliteit.

Er zijn scholen die met weinig extra middelen een schitterend resultaat neerzetten terwijl er andere scholen zijn met zeer veel GOK-uren die hiermee geen noemenswaardige vooruitgang boeken in hun beleid ten aanzien van hun kansarme leerlingen.

Scholen met weinig GOK-uren nemen meestal zelfs extra uren uit hun lesurenpakket om bijkomende ondersteuning te voorzien via het geheel of gedeeltelijk vrijstellen van één of meer leerkrachten.

Enkele GOK-uren kunnen dus een even groot katalyserend effect hebben op de gelijkekansenaanpak als veel uren.

Meer nog zelfs, de inspectie pleit eerder voor het vastleggen van een maximum aan extra uren. Zoals tijdens het eerste GOK-jaar is gebleken, gebruiken veel scholen het feit dat ze minder uren kregen dan tijdens hun OVB-periode, als argument dat ze niet langer op hetzelfde niveau konden blijven werken aan GOK. Als een extra pakket te groot wordt en gelimiteerd is in de tijd, beschouwen scholen dit als een verworvenheid en als een vanzelfsprekendheid binnen hun organisatie.

Alles hangt dus af van de mate waarin scholen een totaalbeleid voeren rond kansarmoede.

De inspectie wil daarom extra benadrukken dat elke school een GOK-school is. Elke school is een zorgende school. Uiteraard wijzen de geografische feiten uit dat er scholen en regio's zijn die, omwille van hun specifieke situatie ten aanzien van GOK-leerlingen, extra ondersteuning nodig hebben. Hiervoor dienen dan de extra criteria. Bij de huidige criteria voor de 2^{de} en 3^{de} graad SO stelt de inspectie zich wel de vraag in hoeverre deze criteria eerder tegen dit algemeen principe spelen. We zien dat de criteria in de 2^{de} en 3^{de} graad SO rond schoolse achterstand en neveninstroom op basis van een B- en C-attest juist inspelen op scholen met een TSO- en BSO-aanbod. In hoeverre zet dit ASO-scholen juist niet aan om nog selectiever te werk te gaan bij attestering vermits zij, op basis van de huidige criteria, geen extra uren krijgen voor ondersteuning en begeleiding van hun kansarme leerlingen? Het vastleggen van een maximumgrens aan extra-uren kan hier misschien uren opleveren voor ASO-scholen want ook deze scholen hebben een maatschappelijke opdracht ten aanzien van het ongelijkheidsvraagstuk vermits er hier een grotere concentratie is aan kansrijke leerlingen.

Om dit soort neveneffecten tijdens het implementatieproces op te vangen zou er in de toekomst bijvoorbeeld kunnen nagedacht worden over een duurzame financiering die de basisnoden opvangt en een extra pakket middelen om bijsturingen mogelijk te maken op basis van de bevindingen van tussentijdse evaluaties.

Deze discussie over de middelen is ingegeven door de vaststelling dat het welslagen van de gelijkekansenmissie vooral staat of valt met het beleidsvoerend vermogen van scholen.

Dit is natuurlijk een vlag die vele ladingen dekt.

Uit de kwantitatieve en uit de kwalitatieve analyses blijkt dat scholen globaal gezien niet gewoon zijn om met dergelijke vernieuwingen om te gaan.

Het is de eerste keer dat een vrij fundamentele vernieuwing gepaard ging met een duidelijk implementatieproces volgens het concept van de kwaliteitscirkel. Het opnemen van de beginsituatie met daaraan gekop-

peld de keuze voor een aantal onderwijskundige thema's werd globaal genomen behoorlijk tot goed uitgevoerd. De problemen ontstaan echter wanneer men daarna een zelfevaluatie moet uitvoeren met een voldoende groot draagvlak binnen de school. Nog moeilijker wordt het als men vraagt de resultaten van deze zelfevaluatie als uitgangspunt te nemen voor bijsturing van het schoolbeleid.

Er zijn een aantal zwakke schakels die de implementatie van dit kwaliteitsverhaal sterk belemmeren.

Een eerste aspect is het formuleren van de concrete doelstellingen waarmee men de gekozen thema's wenst te realiseren. Het is duidelijk dat scholen nog niet vertrouwd zijn met het formuleren van doelen die aan de basiscriteria van operationaliteit voldoen zoals voldoende specifiek, meetbaar, aanvaardbaar, realistisch en in de tijd gelimiteerd (SMART). Uit de betrokkenheidsanalyse komt duidelijk naar voor dat er soms een onvoldoende draagvlak gecreëerd wordt. Anderzijds is het vooral aan het ontbreken van de aspecten van meetbaarheid en schoolspecificiteit te wijten dat er dikwijls weinig of geen bruikbare resultaten te voorschijn komen uit de zelfevaluatie.

Een tweede knelpunt is het uitschrijven van doelen voor de drie aangegeven niveaus uit het decreet, met name het school-, leraren- en leerlingenniveau. Eén zaak is duidelijk: de meeste scholen zijn vertrokken van het leerlingenniveau. Dit is op zich een kwaliteitsvolle aanpak, maar tegelijkertijd wijst het onderzoek uit dat deze doelstellingen juist te vaag of te braaf werden geformuleerd zodat de daarbij aansluitende acties zeer divers worden uitgevoerd. Dit heeft ook te maken met het feit dat het lerarenniveau dikwijls verwaarloosd wordt. Door een gebrek aan gelijkgerichtheid ontstaat er een divergentie aan interpretaties tijdens het implementatieproces waardoor het zeer moeilijk wordt voor het schoolbeleid om de effecten vast te stellen en te meten. Doelen formuleren op beleidsniveau is in wezen het gemakkelijkst omdat er hier meestal slechts een beperkte groep van medewerkers bij betrokken is.

Zoals reeds in vroeger onderzoek vastgesteld, is er een verschil in waardering en perceptie tussen het beleidsniveau en het niveau van diegenen die verantwoordelijk zijn voor de implementatie, in casu de leraren. Dit heeft dikwijls alles te maken met het onvoldoende betrekken van het lerarenniveau en met het te vaag formuleren van de te bereiken output. Niet te onderschatten is tevens het complexe netwerk van micropolitieke belangen. Vooral in het secundair onderwijs ligt het sensibiliseren van de vakleraren voor beleidsgebonden initiatieven nog zeer gevoelig.

Een derde knelpunt situeert zich op het niveau van de beginsituatie. Nogal wat scholen hebben moeite met het stellen van de juiste vragen. Welk soort leerlingen bevinden zich in de school? Wat zijn hun noden? Op welke concrete alledaagse terreinen van de schoolwerking dienen deze knelpunten zich aan? Dit heeft ondermeer te maken met percepties. Het gaat hem hierbij vooral over het verschil tussen 'welke leerlingen hebben we' en 'welke willen we (niet)'. Dit soort impliciete en dikwijls subjectief gekleurde percepties dienen best geëxpliciteerd te worden omdat ze rechtstreeks impact hebben op de wijze waarop men met deze doelgroepen omgaat.

Een vierde knelpunt is de keuze van de thema's. Nogal wat scholen moesten vaststellen dat de keuze van de thema's of clusters te hoog gegrepen was voor het zelforganiserend vermogen van hun eigen organisatie. De grondige analyse, planning, evaluatie en bijsturing ging hun petje te boven. Dit hing deels samen met de hierboven besproken knelpunten. Blijkbaar is het voor de doorsnee school een hele opgave om zich op zoveel doelen en bijbehorende acties te concentreren vanuit een grondige kwaliteitsaanpak. De inspectie pleit daarom voor een zekere soberheid in de keuze van thema's. Men zou enerzijds moeten zoeken naar doelen die echt een verschil maken en anderzijds naar doelen die bijdragen tot een grondige doelgroepanalyse.

Vanuit ons literatuuronderzoek, in dit geval het concept van 'rationele actie', zou men bijvoorbeeld kunnen pleiten voor één tot maximum drie thema's die vooral inspelen op de secundaire effecten (zie 3.1). Het gaat hier om het lokaliseren van de cruciale scharniermomenten in de schoolloopbaan van een leerling. Voor het basisonderwijs zou dit het zorgbeleid zijn, voor het secundair onderwijs de leerlingenbegeleiding in brede zin. Werken aan dit thema betekent automatisch werken aan een aantal concrete indicatoren waarvan de interactie en de samenhang een duidelijk meetbaar beeld scheppen van de 'whole life cycle approach'. Hiermee komt men tegelijkertijd tegemoet aan de vraag naar internationale vergelijking, zeker als men dat doet vanuit een duidelijk referentiekader in functie van bijvoorbeeld de drie grote families uit het Europees onderzoek rond indicatoren, met name het individu, de groep en het individu onder het minimumniveau.

Bovendien komt uit de analyse van de gekozen thema's duidelijk naar voor dat men massaal kiest voor thema's die direct aansluiten bij de zorg voor de individuele leerling en die focussen op de primaire processen (preventie en remediëring, socio-emotionele ontwikkeling en taalvaardigheid). Maar dat men hierbij minder oog heeft voor het referentiekader waarbinnen deze aspecten dienen geplaatst te worden, met name oriëntering en doorstroming. Dit laatste sluit meer aan bij de secundaire effecten waarvoor men meer aandacht vraagt vanuit deze theorie van de 'rationele actie'.

Een voorlaatste knelpunt is de netwerking. Het valt op dat op het niveau van de scholengemeenschap weinig scholen een gezamenlijk beleid hebben uitgestippeld. Toch zit hier een krachtig aspect van implementatie aan verbonden. Uitwisseling van expertise met de complementariteit als uitgangspunt maar ook de uitbouw van specifieke deskundigheid rond deze thema's in functie van een regionale aanpak kunnen hier een belangrijke meerwaarde betekenen. Zeker in het kader van het onvermogen van individuele scholen om de juiste vragen te formuleren rond hun vastgestelde implementatieknelpunten.

Dit sluit sterk aan bij het laatste knelpunt 'ondersteuning', zijnde nascholing en begeleiding. Scholen hebben het blijkbaar moeilijk om de juiste vragen te formuleren met betrekking tot hun implementatieproblemen. Maar dit is reeds verscheidene malen geconstateerd bij eerder implementatieonderzoek door de inspectie rond onder meer nascholing en ICT.

Voor scholen is het moeilijk om een onderscheid te maken tussen nascholing en begeleiding. Vermits ze er moeilijk in slagen de juiste vragen te formuleren, schuimen ze de aanbodmarkt af om toch een op maat gesneden nascholing te vinden. Zij hebben hierbij een aantal vragen die uiteraard eerder bij de begeleiding thuishoren. Maar om één of andere reden maken zij hierin geen onderscheid. Zo stellen zij (zie ook eerder onderzoek rond nascholing) dat een nascholing pas bruikbaar is als de nascholer zich tevens engageert om in de school het implementatieproces te begeleiden en te ondersteunen. Leerkrachten en scholen hebben het moeilijk om voor implementatie en multiplicatie te zorgen in de school zelf. Misschien kan er nagedacht worden in hoeverre nascholingsinstellingen in een netwerk kunnen stappen met de begeleidingsdiensten om aan deze pertinente vraag van scholen en leerkrachten tegemoet te komen.

Opmerkelijk in dit verhaal is de vaststelling dat al deze beleidsvoerende knelpunten in feite onafhankelijk zijn van de GOK-problematiek. Het zijn meer algemene beleidsvoorwaarden waaraan alle scholen dienen te voldoen ongeacht de inhoud van de vernieuwing. Het GOK-decreet heeft voor de eerste keer juist geprobeerd het innovatief vermogen van scholen te koppelen aan de GOK-problematiek als uitgangspunt.

Vandaar dat voor de inspectie de vraag open blijft in hoeverre de GOK-controle in de toekomst gescheiden van of geïntegreerd in de doorlichtingen dient te verlopen.

Beide wijzen van aanpak hebben hun voor- en nadelen.

Zo heeft de afzonderlijke controle zeker gezorgd voor een katalyserend effect in scholen ten aanzien van de GOK-problematiek. Deze controle heeft tevens gezorgd voor een versnelde totale geïntegreerde schoolaanpak van de ongelijkekansenproblematiek.

Maar zo'n gescheiden aanpak houdt tevens het gevaar in voor neveneffecten in de zin van wat er in Nederland werd vastgesteld. Een overdadige aandacht voor de zorg leidt onbewust tot het verlaten van de prestatieschaal. Zeker als men de vaststelling in rekening brengt dat scholen het -omwille van de cocktail van expliciete en impliciete mechanismen die spelen- als organisatie moeilijk hebben met het realiseren van acties die zich op verschillende aspecten van hun kerntaken richten. Daarbij komt nog dat men impliciet een onderscheid maakt tussen twee groepen van scholen: zij die GOK-uren hebben en zij die er geen hebben. Terwijl heel wat scholen wel leerlingen hebben die scoren op één van de GOK-criteria maar niet voldeden aan de ondergrens om in aanmerking te komen voor extra uren.

Daartegenover staat het gevaar dat tijdens een geïntegreerde aanpak bij de doorlichting de effecten ten aanzien van de GOK-doelstellingen kunnen ondergesneeuwd raken in het totale verhaal van de school. Het voordeel is dan weer dat de outputgerichte aanpak van een doorlichting juist rekening houdt met de koppeling van zorg aan de prestatieschaal en dat het zelforganiserend en innovatief vermogen benaderd worden vanuit het totale kerntakenpakket van scholen.

Er zijn uiteraard tal van alternatieven mogelijk maar de inspectie wil toch -op basis van haar bevindingen en op basis van het wetenschappelijk onderzoek- een mogelijk getrapd alternatief naar voor schuiven.

Uit de kwantitatieve en kwalitatieve analyses blijkt dat scholen die werken volgens de kwaliteitscirkel en die rekening houden met de drie niveaus school, leraren en leerlingen, met het creëren van een voldoende groot draagvlak, met netwerking en professionele en vraaggestuurde aanpak van nascholing en professionalisering juist de voorbeelden van goede praktijk zijn. Vermits deze aspecten deel uitmaken van de essentiële procesmatige basisvoorwaarden van een goed werkende school en in de feiten onafhankelijk zijn van het gekozen thema, pleit dit voor een geïntegreerde aanpak via de doorlichtingen.

Als men hierbij nog meer dan tot nu toe het geval is, focust op de opgesomde implementatieknelpunten bij de systeemevaluatie, worden alle scholen gestimuleerd om vernieuwingen geïntegreerd aan te pakken. Vanuit de controle kunnen tevens een beperkt aantal essentiële inhoudelijke aspecten met betrekking tot de

GOK-doelstellingen verzameld worden die effectief het verschil maken. Op die wijze kunnen er één tot maximaal twee thema's gekozen worden die tijdens de doorlichtingen meegenomen worden om de inhoudelijke kwaliteit van de GOK-werking te garanderen.

Deze aanpak belet niet dat er in de toekomst bij elke ingrijpende opgelegde vernieuwing door de overheid kan geopteerd worden voor een eerste gescheiden controle door de inspectie conform de huidige GOK-controle, om vervolgens over te gaan tot de integratie van zo'n vernieuwing in de doorlichting. Deze eenmalige controle komt dan tegemoet aan de voordelen van de huidige uitgevoerde controle met name het katalysatoreffect en het versnellend effect.

2 Resultaten CLB

Omwille van de opdrachten in het decreet CLB en gelet op de extra omkadering die centra krijgen op basis van de aanwezigheid van GOK-leerlingen in het werkgebied, voerde de inspectie CLB een onderzoek uit.

Daaruit blijkt dat de wijze waarop de extra middelen worden ingezet van centrum tot centrum verschilt, al gebruiken de meeste centra minstens een deel van de extra omkadering om de draagkracht van hun personeel in de GOK-scholen te vergroten.

Het was moeilijk de invloed van het GOK-decreet op de samenwerking tussen school en CLB te isoleren, maar het onderzoek leverde in dit verband toch een aantal belangrijke vaststellingen op:

- De structurele samenwerking tussen school en CLB is in beweging, zeker in de basisscholen (een betere signaaldetectie, meer en soms ook al beter overleg en een duidelijker taakverdeling).
- Concrete afspraken tussen school en CLB over de samenwerking in het kader van GOK (rekening houdend met de af te leggen weg op basis van de beginsituatieanalyse en planning) ontbreken nog. De samenwerking zoals voorzien in het GOK-decreet kwam meestal nog niet op gang.
- Er is nog geen duidelijke visie op de wijze waarop men resultaten van het lokaal uitgewerkte GOK-beleid zal evalueren en men signaleert het ontbreken van gepaste ondersteuning hiervoor. Ook de rol van het CLB hierin is onderwerp van debat. Daardoor vertrouwt men vooral op signalen uit leerlingvolgsystemen en overleg om zich een beeld te vormen over al dan niet bereikte effecten op niveau van de GOK-leerling.

De centra nemen deel aan de activiteiten van het LOP (één van de hen in het GOK-decreet toegekende taken). Ze worden hierin door LOP-deskundigen doorgaans als een geëngageerde partner ervaren en men hoopt dat verdere samenwerking op termijn steeds meer gepaard zal gaan met een duidelijkere profilering van de centra.

De tevredenheid van scholen over de samenwerking met het CLB blijkt in belangrijke mate afhankelijk te zijn van de lokale CLB-medewerkers die met de school samenwerken. De ervaringen en verwachtingen van scholen zijn dan ook uiteenlopend.

Op basis van deze vaststellingen kan de noodzaak van een intensere ondersteuning van effectmeting en procesmatig handelen onderstreept worden.

Een aantal drempels en knelpunten met betrekking tot het inschrijvingsrecht vragen aandacht.

De brede deelname van de centra aan meerdere overlegfora vereist een inschatting van de werkdruk die er van uitgaat. Zeker als men verwacht dat de inzichten en producten ook in de werking van de organisatie doordringen en zo ten goede komen van de leerlingen en ouders.

3 Resultaten volwassenenonderwijs

In tegenstelling tot het leerplichtonderwijs is er voor het volwassenenonderwijs geen sprake van een GOK-beleid. Toch is het principe van gelijke onderwijskansen binnen de permanente educatie niet nieuw. De inspectie volwassenenonderwijs screende het onderwijsaanbod op zijn laagdrempeligheid en zijn zorggevoeligheid. Ze voerde een onderzoek naar vier kansengroepen: de laaggeschoolden, de allochtonen, de kortgeschoolden en de gedetineerden. Omdat goede voorbeelden inspireren, selecteerde de inspectie volwassenenonderwijs tenslotte vijf kwaliteitsvolle projecten op het vlak van gelijke onderwijskansen voor volwassenen.

Het Vlaamse volwassenenonderwijs is duidelijk niet de beste leerling in de Europese klas op het vlak van gelijke onderwijskansen. De participatiegraad blijft onder het Europese richtcijfer, ook al is er sprake van een opvallende toename. Ondanks alle inspanningen in het veld is er onmiskenbaar een participatieprobleem bij kansarme groepen en raakt de onderwijskloof niet gedicht. Hoewel er aandacht is voor financiële laagdrempeligheid zijn er structureel barrières waardoor kansarme groepen minder de toegang vinden tot vormingsinitiatieven. Het ontbreken van een overkoepelend zorgbeleid op het mesoniveau en van een doeltreffendheid op het macroniveau, liggen aan de basis van deze structurele barrières.

Voor laaggeschoolden zijn er de centra voor basiseducatie wier doorgedreven zorgbeleid een essentieel onderdeel van de missie vormt. De uitdagingen voor deze sector situeren zich in een eigentijdse invulling van het geletterdheidsprobleem en in het realiseren van een aansluiting met andere vormen van leren. Voor kortgeschoolden zijn de kansen beperkt en worden ze op dit moment nog te weinig creatief ingevuld. Daarom verdienen de TKO-centra een herprofilering. De NT2-opleidingen voor allochtonen kenden de laatste vijf jaar een opvallende kwaliteitsverbetering. De kritische succesfactor hierbij is de wijze waarop overheidsinitiatieven sporen met een kwaliteitsondersteuning op het microniveau. Voor gedetineerden tenslotte zijn er verschillende onderwijsmogelijkheden geschapen, maar schort er een en ander aan de regie.

De zorggevoeligheid van de centra ligt in het verlengde van de maatregelen voor extra zorgomkadering en is momenteel sterk opleidingsgebonden. Het veld ervaart dit als een leemte en is vragende partij voor een financieringsmechanisme op basis van individuele cursistenkenmerken. De inhoudelijke invulling van de zorgomkadering in het veld varieert en mist doelmatigheid. Inzake de uitbouw van een trajectbegeleiding zijn schuchtere stappen gezet, maar moet nog een lange weg worden afgelegd.

Niettemin plaatst de inspectie volwassenenonderwijs een aantal voorbeelden van hoe een zorgbeleid voor volwassenen vorm kan krijgen in de kijker. Het eerste project betreft een naar de cursisten toe drempelverlappende samenwerking tussen drie Antwerpse CVO's. Een variatie hierop vormt een praktijkconcept van samenwerking tussen een centrum voor basiseducatie en het volwassenenonderwijs in het Hageland. Een Gents centrum besteedt op bijzondere wijze aandacht aan het zelfredzaam leren en leven van allochtonen. Twee andere Oost-Vlaamse centra bouwden een systeem van trajectbegeleiding uit.

Om GOK in het veld daadwerkelijk gestalte te geven, zal werk moeten worden gemaakt van een geïntegreerde, samenhangende en flexibele opleidingsstructuur.

Er is nood aan een definitie van het zorgbeleid, een omschrijving van de doelgroep en de zorgprocedures en het uitwerken van een instrumentarium. Vanzelfsprekend hangt dit samen met een doeltreffend financieringssysteem.

De overheid houdt best de vinger aan de pols door het opvolgen en verspreiden van voorbeelden van goede praktijk en het uitwerken van een monitoringsysteem dat een toetssteen vormt van de effecten van alle acties op het vlak van gelijke onderwijskansen.

4 Resultaten deeltijds kunstonderwijs

Met een dertigtal projecten kunstinitiatie -van groot- tot kleinschalig- vertaalde het kunstonderwijs de verwachtingen van het GOK-decreet. Er ontstonden samenwerkingsverbanden met diverse partners om aan de slag te gaan met kansarme jongeren en leerlingen van het basis- en secundair onderwijs en om een bijzonder instrumentenaanbod in de muziekacademies aan te bieden.

Bij de evaluatie van deze initiatieven stelden we vast dat:

- de doelgroep ook zelf toenadering moet zoeken
- het niet evident is voor leerkrachten kunstonderwijs om vlot in te spelen op de culturele achtergrond van de verschillende bevolkingsgroepen
- communicatie en kennis van de Nederlandse taal van cruciaal belang zijn voor het welslagen
- het bereiken van de doelgroep voldoende is, vooral in het basisonderwijs.

De directe toeleiding tot het deeltijds kunstonderwijs is wellicht niet voldoende bereikt. Toch blijft het geloof bestaan dat kunstinitiatie kan bijdragen tot maatschappelijke integratie. Vandaar ook het belang van het voortbestaan van het initiatief.





DEEL I: GELIJKE KANSEN VOOR IEDEREEN?

I Leerplichtonderwijs

1 Inleiding

1.1 Wettelijk kader en respect voor autonomie

De basis van de controle vormt de regelgeving, meer bepaald het decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I d.d. 28 juni 2002, artikel VI.5:

§ 1. Een school die aanvullende lestijden of extra uren-leraar krijgt, werkt in het eerste trimester van het eerste schooljaar een gelijkekansenbeleid uit. Vanuit een analyse van haar beginsituatie geeft de school aan:

1° welke concrete doelstelling zij op het vlak van leerlingen, van personeelsleden, respectievelijk van school wil bereiken. De Vlaamse Regering bepaalt doelstellingen die kunnen worden gekozen binnen volgende themata:

voor het Basisonderwijs en secundair onderwijs 1^{ste} graad:

a) de preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden, b) taalvaardigheidsonderwijs, c) intercultureel onderwijs, d) doorstroming en oriëntering, e) socio-emotionele ontwikkeling, f) leerlingen- en ouderparticipatie;

voor het Secundair onderwijs 2^{de} en 3^{de} graad:

a) de preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen, b) taalvaardigheidsonderwijs, c) intercultureel onderwijs, d) de oriëntering bij instroom en uitstroom, e) leerlingen- en ouderparticipatie; en

2° op welke manier zij deze doelstellingen wil bereiken; en

3° op welke manier zij zichzelf in de loop van het tweede trimester van het tweede schooljaar evalueert. De Vlaamse Regering kan een model van zelfevaluatie vastleggen.

§ 2. De extra uren-leraar/puntenwaarden kunnen enkel worden aangewend om de in § 1 bedoelde doelstellingen te bereiken.

Daarbij spreekt artikel VI.8 zich duidelijk uit voor een bredere benadering:

§ 1. De onderwijsinspectie gaat telkens in de loop van het derde schooljaar na of, en in welke mate, de doelstellingen werden bereikt. Het bereiken van de doelstellingen wordt afgewogen tegenover de schoolcontext en de kenmerken van de schoolpopulatie.

In overleg met het kabinet van de toenmalige minister van Onderwijs en Vorming werd beslist om de controle volledig af te stemmen op de concrete bepalingen zoals beschreven in het decreet en de bijhorende besluiten en omzendingbrieven.

De Besluiten van de Vlaamse Regering betreffende het geïntegreerde ondersteuningsaanbod in het gewoon basis- en secundair onderwijs (september 2002) omschrijven de opdracht van de inspectie als volgt:

Art. 12:

Rekening houdend met de schoolcontext en de kenmerken van de schoolpopulatie, gaat de onderwijsinspectie bij controle op de aanwending van de extra uren-leraar na of, en in welke mate:

1° de analyse van de beginsituatie voldoende kwaliteitsvol en volledig werd uitgevoerd;

2° de keuze van de gelijkheidsinstrumenten voldoende werd verantwoord in het licht van deze analyse;

3° de gelijkheidsinstrumenten werden uitgebouwd;

4° de zelfevaluatie kwaliteitsvol werd uitgevoerd. De zelfevaluatie verloopt kwaliteitsvol wanneer zij:

- gepaard gaat met het verzamelen en analyseren van gegevens met betrekking tot de vooropgestelde gelijkheidsinstrumenten;

- resulteert in voorstellen voor verbetering van de eigen werking;

- voorgelegd wordt aan de participatieraad of de schoolraad.

Deze opsomming vormt de rode draad doorheen de GOK-evaluatie van de inspectie.

1.2 Ontwikkelings- en verantwoordingsperspectief

De inspectie ziet het GOK-decreet als een vrij fundamentele innovatie die van buitenaf op de scholen afkomt. Als centraal uitgangspunt van de GOK-controle werd gekozen voor een controle die zowel op de output (het effect) als op de processen gericht is.

Vandaar de focus op het ontwikkelingsperspectief van deze scholen. In hoeverre hebben de scholen de aangeboden procedure aangegrepen om initiatieven op te starten in de geest van het GOK-decreet? In hoeverre hebben zij zich enkel beperkt tot verbetering van bestaande schoolaspecten? In hoeverre hebben zij het GOK-beleid aangegrepen om zich ook te vernieuwen door meer fundamentele aspecten van hun schoolidentiteit in vraag te stellen?

De inspectie heeft daarom gekozen voor een dynamisch instrument. Daarin zijn per domein vier niveaus ingebouwd, zodat ook voor de school duidelijk wordt waar zij staat ten aanzien van de vooropgestelde effecten.

De inspectie heeft ervoor geopteerd om bij deze eerste controle enkel het eerste niveau als onaanvaardbaar te beschouwen. Een school die vrijwel overal een één scoort, heeft dan ook geen enkel initiatief ondernomen om de GOK-uren te gebruiken waarvoor ze bestemd waren.

Niveau	Waardering	Actie
1	Onaanvaardbaar	<i>Oneigenlijk gebruik van de GOK-uren. Geen verlenging voor de volgende 3 jaren</i>
2	Dient verder uitgewerkt	<i>Het tweede niveau is in feite nog onvoldoende maar tijdelijk toelaatbaar, in de veronderstelling dat de school zich aan de start van een ontwikkelingsproces bevindt. Werkpunten om te zetten in actiepunten</i>
3	Voldoet	<i>Bevindt de school zich in niveau 3 voor een bepaalde variabele, dan heeft ze reeds een aantal doelstellingen van het gelijke onderwijskansenbeleid opgenomen in de schoolcultuur</i>
4	Integratie in het schoolbeleid	<i>De school in niveau 4 kan als voorbeeld van goede praktijk dienen voor andere scholen</i>

De eerste twee niveaus vragen een actie van de school. Bij de controle na de tweede GOK-cyclus moet de school vooruitgang hebben geboekt.

De dynamiek en het stimulerende effect zitten dus in het feit dat op basis van de resultaten van de eerste controle men hoger scoort op bepaalde domeinen bij een tweede controle.

1.3 Gelijkgelijke aanpak van de controle door de inspectie

1.3.1 Transparantie

Van bij de start en tijdens de voorbereidingen heeft de inspectie resoluut gekozen voor overleg en voor een duidelijke communicatie met alle onderwijsbetrokkenen (kabinet, begeleidingsdiensten, koepels/net, schooldirecties, GOK-coördinatoren) over de opzet van deze eerste controle.

Uit de gesprekken met de begeleidingsdiensten en steunpunten vooraf, en met de schooldirecties en GOK-coördinatoren tijdens de informatiedag, bleek duidelijk dat de scholen het zeer moeilijk hadden met deze onderwijsvernieuwing. Zij werden geconfronteerd met een aantal voorgeschreven implementatiemechanismen, gekoppeld aan een strakke tijdslijm. Begrippen zoals beginsituatieanalyse en zelfevaluatie waren hen evenwel niet onbekend en ze waren dan ook bereid om hier aan te werken. Het was wel de eerste keer dat zij geconfronteerd werden met zo'n systematische en geïntegreerde aanpak.

Deze verkregen informatie tijdens het ontwikkelingsproces van het controle-instrument versterkte nogmaals de keuze voor een schoolontwikkelingsgerichte aanpak.

Tijdens de infodagen werden alle scholen zeer expliciet op de hoogte gebracht van deze werkwijze. Tijdens de controle ter plaatse kregen de scholen voldoende ruimte om hun beleid terzake voor te stellen en de

nodige verantwoordingsstukken toe te lichten. Er werd geen enkele vormvereiste opgelegd met betrekking tot de documenten, noch diende de school vooraf enig document in te vullen. Naast toelichting bij documenten werd er tevens tijd uitgetrokken voor gesprekken met de verantwoordelijken en indien nodig voor observaties.

De instrumenten en handleidingen met betrekking tot de evaluatie waren vooraf raadpleegbaar op de website van de onderwijsinspectie.

1.3.2 Gelijkerichtheid: aanpak en verwerking

Van bij de start werkten de inspectiekorpsen BaO, CLB en SO intens samen. Naast een kerngroep GOK per niveau werd ook een niveauoverstijgende werkgroep GOK opgericht. Zowel het instrument als de procedure en de handleidingen werden samen ontwikkeld.

De resultaten van de controle werden eerst per niveau verzameld volgens een vooraf vastgelegde procedure. De niveauoverstijgende werkgroep besprak de verslagen en formuleerde conclusies en aanbevelingen.

1.3.3 Gelijkerichtheid: beoordeling

Een eerste versie van het instrument werd uitgeprobeerd in een aantal scholen die hiervoor gekozen hadden. Het werd duidelijk gemaakt dat het resultaat van deze try-out geen voorafname kon zijn van de definitieve controle.

De resultaten van de try-out werden opnieuw besproken in de niveaugebonden en niveauoverstijgende werkgroepen. Het instrument kende daarna nog enkele minieme aanpassingen.

Met behulp van de resultaten van de try-out werden een aantal cases in oplopende moeilijkheidsgraad en complexiteit uitgewerkt. De inspecteurs oefenden die cases via workshops in zodat de gelijkgerichtheid qua niveaubepaling optimaal verzekerd was.

Tijdens de controle zelf was het trouwens mogelijk om knelpunten snel te rapporteren en door te spelen aan de werkgroep GOK die dan meteen een oplossing of aanpassing uitwerkte voor alle inspecteurs.

1.4 Controle (BaO - SO)

Vooreerst gebeurde de controle aan de hand van het digitale instrument dat automatisch verwerkt werd in een moederbestand. Dat gebeurde tot op het niveau variabele en toekenning cesuur. Het verslag werd ter plaatse opgesteld en ter inzage ondertekend door de school. De school kon dadelijk beschikken over de resultaten van het onderzoek.

Via de databank werd er een kwantitatieve analyse gemaakt van de resultaten per variabele. Op die wijze kon men een aantal cijfermatig onderbouwde vaststellingen formuleren op Vlaams niveau. Tegelijkertijd was er een kwalitatief deel voorzien waarbij de inspecteurs ter plaatse en per onderzoek relevante contextgegevens, sterke en zwakke punten konden formuleren. Een analyse van deze gegevens, uitgevoerd door de niveaugebonden groepen, werd vervolgens besproken in de overkoepelende werkgroep.

1.5 Onderwijsvoorrangsbeleid in het buitengewoon onderwijs

In 1991 startte het onderwijsvoorrangsbeleid (OVB). Het doel was de schoolse achterstand van migrantenkinderen wegwerken en hun integratie bevorderen.

Zowel het gewoon als het buitengewoon onderwijs kregen daarvoor extra lestijden. De doelgroepleerlingen moesten voldoen aan twee criteria:

- de grootmoeder langs moederszijde is niet in België geboren en is niet in het bezit van de Belgische of Nederlandse nationaliteit door geboorte
- de moeder heeft ten hoogste tot het einde van het schooljaar waarin zij de leeftijd van achttien jaar bereikte onderwijs genoten.

Na enkele jaren werd het steeds duidelijker dat men de inspanningen niet alleen moest richten naar migranten, maar naar alle kansarmen. Vanaf september 2002 werd daarom -alleen voor het gewoon onderwijs- het GOK-decreet van kracht met onder meer vijf nieuwe indicatoren voor kansarmoede. De etniciteit was niet langer een criterium.

In het buitengewoon basis- en secundair onderwijs bleef de OVB-regeling van toepassing, maar er konden geen scholen meer bijkomen en de bestaande urenpakketten werden bevroren. Vanaf 2002 werd het OVB-project voor het buitengewoon onderwijs van jaar tot jaar opnieuw verlengd. In 2005 werd het opnieuw verlengd, ditmaal tot 2008.

In het licht van de bredere GOK-aanpak werd beslist om ook in de scholen met OVB in het buitengewoon onderwijs een stand van zaken op te maken.

2 Contextgegevens

2.1 Geografische spreiding en dichtheid

Van bij de start van de controle van het GOK-decreet heeft de inspectie ervoor geopteerd om te werken met een kwantitatief en een kwalitatief luik.

De kwantitatieve analyse werd opgedeeld in twee luiken: gegevens over de spreiding en de concentratie van de GOK-uren en GOK-leerlingen en gegevens over de kwalitatieve resultaten van de scholen op Vlaams niveau.

De kwalitatieve analyse omvat de cijfermatige resultaten per onderdeel van het instrument en een overzicht van de belangrijkste vaststellingen tijdens de controles per school. Zij bevatten zowel knelpunten, zwakke als sterke punten. Hier werd gekozen voor een exemplarische weergave van kwaliteitsaspecten die doorheen de controle werden opgetekend door de inspectieteams.

De opsplitsing tussen 1^{ste} en 2^{de}/3^{de} graad secundair onderwijs (SO) is verantwoord omdat de toekenning van de GOK-uren voor het basisonderwijs (BaO) en de 1^{ste} graad SO gebeurde op basis van dezelfde criteria die werden opgevraagd bij de directies van de scholen. Voor de 2^{de} en 3^{de} graad SO waren het andere criteria die meer focusten op leerachterstand en rechtstreeks werden berekend vanuit de aanwezige databanken van het departement Onderwijs. Vermits deze gegevens gebaseerd zijn op outputgegevens van de school en niet op de gezinssituatie zoals bij het BaO en de 1^{ste} graad SO, is het belangrijk om hiermee rekening te houden bij de interpretatie van de cijfermatige vaststellingen.

De oefeningen met betrekking tot de spreiding en dichtheid van de GOK-uren en de GOK-leerlingen leveren relevante contextgegevens op die verhelderend zijn bij de lezing van het kwalitatieve deel.

In eerste instantie werd een analyse uitgevoerd louter op basis van de verdeling van de GOK-uren. Om toch wat meer gedetailleerd te kunnen rapporteren werd gekozen voor een onderscheid tussen de grootsteden (meer dan 50.000 inwoners) en de rest. Op die wijze probeerden we vast te stellen in welke mate de spreiding relevante zaken aan het licht bracht met betrekking tot de problematiek in de grootsteden. De overige steden en gemeenten per provincie leveren ons een indicatie op over de situatie op het 'platteland'. Met platteland bedoelen we afhankelijk van provincie en regio zowel het verstedelijkt gebied als het echte platteland.

Maar spreiding op basis van alleen GOK-uren zegt niet alles. Zo waren we eveneens geïnteresseerd in de mate waarin er sprake is van concentratie of dichtheid. We hebben daarom een dichtheidsmaat ingevoerd door het aantal GOK-uren te delen door het totale aantal leerlingen per regio of per grootstad. Dit levert een indicatie op van het aantal GOK-uren per 1.000 leerlingen en geeft ons een ruwe indicatie over de concentratiegraad per regio of grootstad. Dit alles in de veronderstelling dat het aantal GOK-uren een maat is voor het aantal GOK-leerlingen.

Naast deze dichtheidsmaat wilden we ook iets meer te weten komen over de complexiteit van de aanwezige GOK-problematiek in een regio of een grootstad. Als 100 GOK-leerlingen 40 GOK-uren of 10 GOK-uren genereren, zegt ons dat iets over het aantal GOK-criteria waarop de gemiddelde leerling scoort. Als de leerlingen op meer dan één GOK-criterium scoren, vertelt ons dat iets over de verschillende problemen waarmee die

leerling mogelijkwijze te kampen heeft en dus ook over de zorg die aan die doorsnee GOK-leerling in die regio of die grootstad waarschijnlijk zal moeten besteed worden.

Wij wensen wel uitdrukkelijk te vermelden dat het hier om drie ruwe indicatoren gaat. Ze moeten dan ook benaderd en gelezen worden binnen de limieten en beperktheden eigen aan de wijze waarop ze geconstrueerd werden. We hebben er voor gekozen om steeds de GOK-uren als uitgangspunt te nemen omdat het ondersteuningsaanbod juist gebaseerd is op het verlenen van extra GOK-uren.

2.1.1 Procentuele verdeling van de GOK-uren per provincie

Provincie	Basisonderwijs	Secundair onderwijs	1 ^{ste} graad SO	2 ^{de} en 3 ^{de} graad SO
Antwerpen	31 %	40 %	36 %	50 %
Oost-Vlaanderen	21 %	19 %	20 %	18 %
Vlaams-Brabant + BHG	20 %	15 %	13 %	18 %
Limburg	15 %	15 %	18 %	8 %
West-Vlaanderen	14 %	11 %	13 %	6 %

Zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs staat Antwerpen aan de top. In het BaO is de volgorde daarna Oost-Vlaanderen, Vlaams-Brabant (incl. Brussel Hoofdstedelijk Gewest (BHG)), Limburg en West-Vlaanderen. In het SO komt na Oost-Vlaanderen ex aequo Vlaams-Brabant (incl. BHG), vooral onder druk van de 2^{de} en 3^{de} graad en Limburg omwille van de druk van de 1^{ste} graad. West-Vlaanderen bekleedt de laatste plaats, alhoewel het in de 1^{ste} graad toch naast Vlaams-Brabant komt te staan. In de 2^{de} en 3^{de} graad telt West-Vlaanderen opvallend weinig GOK-uren.

In het BaO bevindt 30 % van de GOK-uren zich in Antwerpen. In het SO zelfs 40 % en dit percentage loopt op tot 50 % in de 2^{de} en 3^{de} graad secundair.

2.1.2 Procentuele verdeling van de GOK-uren tussen de grootsteden en het platteland

	Basisonderwijs	Secundair onderwijs		
	% GOK-uren	% GOK- uren	1 ^{ste} graad	2 ^{de} en 3 ^{de} graad
Antwerpen	17 %	24 %	20 %	34 %
BHG	12 %	7 %	7 %	7 %
Gent	6 %	8 %	7 %	12 %
Genk	3 %	3 %	4 %	3 %
Mechelen	2 %	5 %	3 %	7 %
Oostende	1 %	2 %	2 %	2 %
St.-Niklaas	1 %	2 %	2 %	1 %
Kortrijk	1 %	1 %	1 %	1 %
Brugge	1 %	1 %	1 %	2 %
Hasselt	1 %	2 %	1 %	5 %
Leuven	1 %	3 %	2 %	5 %
Aalst	1 %	2 %	1 %	3 %
Roeselare	1 %	1 %	2 %	0 %
Steden > 50.000 inwoners	48 %	62 %	53 %	80 %
Overige steden en gemeenten per provincie	52 %	38 %	47 %	20 %
Antwerpen	12 %	12 %	13 %	10 %
Limburg	11 %	9 %	12 %	2 %
Oost-Vlaanderen	12 %	7 %	10 %	2 %
West-Vlaanderen	10 %	5 %	8 %	0 %
Vl.-Brabant	7 %	5 %	4 %	6 %

Wanneer men iets verfijnder focust op de grote steden met meer dan 50.000 inwoners en deze groep dan afzet tegenover de rest van de scholen per provincie, stellen we vast dat er voor het SO iets meer dan 60 % van de GOK-uren geconcentreerd zitten in die grote steden en voor het basisonderwijs bijna 50 %.

Dat dit cijfer kleiner is voor het BaO heeft vooral te maken met het feit dat de optie van de Vlaamse overheid om onder iedere kerktoeren een basisschool te voorzien, waarschijnlijk leidt tot een grotere en homogenere spreiding van de basisscholen over Vlaanderen en dus indirect ook van de GOK-leerlingen.

Wanneer we opsplitsen tussen de 1^{ste} graad SO en de 2^{de}/3^{de} graad SO zien we daarentegen in de 2^{de} en 3^{de} graad een opvallende concentratie van GOK-uren in de grote steden die zelfs oploopt tot 80 %.

Wanneer we nu beide spreidingstabellen vergelijken, krijgen we een beeld van de concentratie van de GOK-uren doorheen de provincie.

Hier blijkt dat in de provincie Antwerpen vooral de stad Antwerpen verantwoordelijk is voor meer dan de helft van de GOK-uren van de provincie. Dit is zeer uitgesproken het geval in het secundair onderwijs waar de stad Antwerpen tevens 24 % van het totale aantal GOK-uren vertegenwoordigt. Dit fenomeen wordt nog versterkt voor wat de 2^{de} en 3^{de} graad SO betreft, waar het percentage voor Antwerpen zelfs oploopt tot 34 % van het totale aantal GOK-uren.

Uit de cijfers voor de scholen van het 'platteland' blijkt nogmaals dat Antwerpen ook daar over de meeste GOK-uren beschikt. Hier is er wel een uitgesproken homogenere spreiding zowel in het BaO als in de 1^{ste}

graad van het SO. Voor de 2^{de} graad SO ligt dat duidelijk anders. Antwerpen staat eenzaam aan de top. Dit heeft ook te maken met het beperktere aanbod van secundaire scholen op het platteland.

Wanneer men de percentages buiten en binnen de grootsteden vergelijkt, zegt dit iets over de concentratiegraad in de grootsteden.

Het valt op dat in Vlaams-Brabant en in Antwerpen ongeveer een derde van de GOK-uren buiten de grootsteden verspreid zitten. Voor de provincies Oost- en West-Vlaanderen schommelt dat rond de helft van het aantal GOK-uren. Voor Limburg loopt dit soms op tot twee derde van het aantal.

Dit betekent dat er, wat de spreiding van de GOK-uren betreft, vooral in Antwerpen en Vlaams-Brabant sprake is van een uitgesproken concentratie van de GOK-problematiek in de grootsteden. Voor de overige provincies is er een grotere spreiding over de provincies.

De 2^{de} en 3^{de} graad SO wijken af van deze vaststelling. Blijkbaar concentreren de GOK-uren zich hier meer uitgesproken in de grootsteden (van 80 % tot 90 % en zelfs 100 % in West-Vlaanderen).

2.1.3 Dichtheidsverdeling van de GOK-uren met als maat het totale aantal leerlingen in grootsteden en de rest

	Basisonderwijs				Secundair onderwijs					
	% GOK-uren	% GOK-leerlingen	% alle leerlingen	GOK-uren per 1000 lln	% GOK-uren	% GOK-leerlingen	% alle leerlingen	GOK-uren per 1000 lln.	1 ^{ste} graad SO	2 ^{de} / 3 ^{de} graad SO
Antwerpen	35 %	37 %	32 %	135	39 %	32 %	21 %	58	97	38
BHG	25 %	17 %	15 %	199	12 %	8 %	7 %	51	96	25
Gent	13 %	14 %	14 %	119	14 %	14 %	15 %	29	48	19
Genk	6 %	6 %	5 %	153	5 %	6 %	4 %	41	100	12
Mechelen	5 %	5 %	5 %	131	7 %	6 %	5 %	43	72	31
Oostende	3 %	3 %	4 %	79	3 %	4 %	4 %	28	52	16
St.-Niklaas	3 %	3 %	4 %	77	3 %	4 %	6 %	16	46	2
Kortrijk	2 %	3 %	4 %	66	2 %	4 %	6 %	8	20	4
Brugge	2 %	3 %	5 %	54	2 %	5 %	10 %	6	10	4
Hasselt	2 %	3 %	3 %	74	4 %	5 %	6 %	21	31	17
Leuven	2 %	2 %	3 %	57	5 %	5 %	7 %	21	28	18
Aalst	1 %	2 %	3 %	64	3 %	4 %	5 %	16	29	11
Roeselare	1 %	2 %	3 %	49	2 %	3 %	5 %	13	38	0
Steden > 50.000 inwoners	48 %	40 %	22 %	97	62 %	51 %	40 %	31	58	19
Overige steden en gemeenten per provincie	52 %	60 %	78 %	38	38 %	49 %	60 %	12	29	3
Antwerpen	22 %	17 %	29 %	28	31 %	32 %	29 %	13	27	5
Limburg	22 %	32 %	15 %	55	24 %	20 %	18 %	17	44	2
O.-Vlaanderen	24 %	22 %	21 %	41	18 %	19 %	20 %	12	30	2
W.-Vlaanderen	19 %	19 %	18 %	40	14 %	14 %	15 %	11	28	0
Vl.-Brabant	13 %	10 %	17 %	27	13 %	15 %	17 %	9	16	5

Het percentage GOK-uren zegt wel iets over mogelijke concentratie van de GOK-problematiek in Vlaanderen, maar dient toch gerelativeerd te worden in relatie tot het totale aantal leerlingen. Veel leerlingen geven veel (GOK-)uren is geen eenduidige relatie.

Verder dient vermeld dat het aantal GOK-uren ook geen eenduidige maat is voor het aantal GOK-leerlingen. De uren voor GOK worden samengesteld op basis van een aantal criteria die elk een bepaald vooraf vastgelegd gewicht gekregen hebben. Hierdoor komt het aantal GOK-uren niet overeen met het effectief aantal GOK-leerlingen die vallen onder één of meer van de vooropgestelde criteria.

Daarom is er geopteerd voor een soort van dichtheidsmaat die iets meer vertelt over de werkelijke concentratie van GOK-leerlingen op basis van de GOK-uren. De breuk van het aantal GOK-uren in de teller en het totale aantal leerlingen van alle scholen van de grootstad of de plattelandsregio in de noemer levert ons een relatieve maat op, met name het aantal GOK-uren per 1.000 leerlingen. Op die wijze kunnen we meer onderbouwde conclusies trekken uit de verdeling per grootstad en het platteland. We hebben hier de groep van grootsteden en het platteland afzonderlijk op 100 % gezet. Hierdoor krijgt men tevens een zicht op de verdeling binnen de groep van steden zelf alsook tussen de regio's buiten de grootsteden.

Hier blijkt duidelijk dat het percentage GOK-uren niet in een één-één-relatie staat tot de dichtheid. We krijgen een andere volgorde. Zowel in het BaO als in de 1^{ste} graad van het SO is er een duidelijk afgetekende groep van steden, namelijk Antwerpen, BHG, Genk en Mechelen. In het BaO sluit de stad Gent aan bij deze groep, terwijl zij in de 1^{ste} graad SO uitgesproken tot de tweede groep van steden behoort.

Voor de 2^{de} en 3^{de} graad SO zijn de verschillen minder uitgesproken, maar is er toch nog duidelijk sprake van dezelfde kopgroep met uitzondering van de stad Genk.

In het BaO zien we bijvoorbeeld dat BHG in termen van dichtheid gesproken relatief meer doelgroepeleringen bevat dan Antwerpen, terwijl Antwerpen 35 % van de GOK-uren bezit binnen de groep van grootsteden en BHG 25 %.

Concreet kunnen we -binnen de limieten van onze dichtheidsmaat- in de kopgroep spreken van 1 tot 1,5 GOK-uur per 10 leerlingen voor het BaO met koploper BHG (bijna één GOK-uur per 5 leerlingen). Voor de tweede groep van steden is dit beduidend minder.

In het SO schommelt dit rond 1 GOK-uur per 20 leerlingen. Hier springt vooral de stad Genk in het oog die samen met Antwerpen en BHG schommelt rond 1 GOK-uur per 10 leerlingen.

Zo zien we ook op regionaal vlak een aantal specifieke situaties ontstaan.

Vreemd genoeg verdwijnt Genk uit de kopgroep voor de 2^{de} en 3^{de} graad SO (verschuiving van de 1^{ste} naar de 8^{ste} plaats). Binnen deze regio komt Hasselt opzetten (van de 9^{de} naar de 6^{de} plaats). Ook Leuven schuift op van de 11^{de} naar de 5^{de} plaats bij de overgang van de 1^{ste} naar de 2^{de} graad. Opmerkelijk is ook het feit dat Roeselare van de staart in het BaO opschuift naar de 8^{ste} plaats in de 1^{ste} graad SO en dan weer geen enkel GOK-uur heeft in de 2^{de} en 3^{de} graad SO.

Wanneer men zich beperkt tot het 'platteland' per provincie, staat voor het BaO Limburg eenzaam aan de top, gevolgd door Oost- en West-Vlaanderen. Hetzelfde kan gezegd worden voor het SO waar Limburg gevolgd wordt door Oost- en West-Vlaanderen en Antwerpen. Ook hier vertoont de 2^{de} en 3^{de} graad SO een ander patroon met Antwerpen en Vlaams-Brabant aan de top.

Dit zou een indicatie kunnen zijn voor het feit dat bijvoorbeeld in Oost- en West-Vlaanderen en Limburg een mogelijk grotere dichtheidspreiding is van het aantal GOK-leerlingen over alle steden en gemeenten heen. Er zijn blijkbaar geen echte concentratiegrootsteden met uitzondering van Gent en Genk en in mindere mate Oostende, Sint-Niklaas en Hasselt. Voor Vlaams-Brabant en Antwerpen is er vooral in het BaO een duidelijke concentratie in BHG, Antwerpen stad en Mechelen.

Op het platteland blijft het opvallend hoe groot het verschil in dichtheid is tussen de 1^{ste} graad SO en de 2^{de} en 3^{de} graad SO.

Als we kijken naar de percentages GOK-leerlingen en de percentages GOK-uren, levert dit ons een ruwe indicatie op over het zorgkarakter van de aanwezige GOK-leerlingen.

Zo krijgen in het BHG in het BaO 17 % van de GOK-leerlingen 25 % van de GOK-uren en zijn in het SO 8 % van de GOK-leerlingen goed voor 12 % van de GOK-uren. Dit zou kunnen betekenen dat gemiddeld genomen elke leerling in deze stedelijke agglomeratie op verschillende GOK-criteria gescoord heeft. Met andere woorden, deze leerlingen vertegenwoordigen een complexere problematiek in termen van GOK. Dit is tevens het geval voor de doorsnee GOK-leerling op het 'platteland' in de provincie Vlaams-Brabant in het BaO en in de provincie Limburg voor het SO.

Omgekeerd zien we dat in het BaO voor Limburg op het platteland 32 % van de GOK-leerlingen goed zijn voor 22 % van de GOK-uren, hetgeen zou kunnen wijzen op een gemiddelde leerling met een minder complexe problematiek.

2.1.4 Complexiteitsverdeling als mogelijke maat voor het zorgkarakter van de GOK-leerlingen in grootsteden en de rest

	Basisonderwijs				Secundair onderwijs											
	Dichtheid		Complexiteit		Dichtheid		Complexiteit		Dichtheid 1 ^{ste} graad SO		Complexiteit 1 ^{ste} graad SO		Dichtheid 2 ^{de/3^{de} graad SO}		Complexiteit 2 ^{de/3^{de} graad SO}	
	2002	2005	2002	2005	2002	2005	2002	2005	2002	2005	2002	2005	2002	2005	2002	2005
Antwerpen	135	161	341	348	58	68	195	244	97	129	262	287	38	42	148	203
BHG	199	209	531	525	51	78	242	316	96	181	362	398	25	30	138	201
Gent	119	123	334	332	29	35	154	243	48	101	225	294	19	16	113	186
Genk	153	155	344	341	41	44	152	242	100	104	225	256	12	15	67	207
Mechelen	131	142	339	343	43	45	187	195	72	89	263	207	31	29	146	182
Oostende	79	99	286	298	28	35	145	201	52	65	196	227	16	20	100	170
St.-Niklaas	77	87	298	298	16	17	107	219	46	60	193	219	2	0	20	0
Kortrijk	66	77	297	298	8	12	72	189	20	49	201	194	4	5	34	179
Brugge	54	60	271	276	6	10	54	191	10	49	185	195	4	5	32	187
Hasselt	74	69	298	299	21	28	113	198	31	80	206	232	17	21	89	185
Leuven	57	65	308	300	21	20	142	212	28	56	217	256	18	13	114	183
Aalst	64	73	284	286	16	18	101	207	29	62	204	228	11	11	64	192
Roeselare	49	59	278	271	13	11	113	192	38	55	177	192	0	0	0	0
Steden > 50.000 inwoners	97	106	324	301	31	38	159	237	58	101	244	275	19	19	106	194
Overige steden en gemeenten per provincie	38	37	290	258	12	16	102	207	29	50	194	211	3	3	30	186
Antwerpen	28	27	363	287	13	15	98	197	27	45	185	204	5	5	42	179
Limburg	61	53	301	266	17	19	121	226	44	57	214	228	2	1	17	200
O.-VI.	41	41	293	250	12	15	102	196	30	50	189	201	2	2	20	168
W.-VI.	40	38	276	227	11	15	103	207	28	54	185	208	0	1	5	178
VI.-Brabant	27	27	338	261	9	13	86	211	16	45	196	214	5	5	45	207

In deze tabel hebben we voorzichtig geëxperimenteerd met een tweede dichtheidsmaat door de GOK-uren te delen door de GOK-leerlingen per regio of per grootstad in plaats van door alle leerlingen zoals in de vorige tabel. Op die wijze krijgen we een zicht op de complexiteit van de GOK-problematiek. Als 1.000 GOK-leerlingen 100 of 300 GOK-uren genereren, zegt dat iets over het aantal GOK-criteria waarop elke GOK-leerling gemiddeld scoort.

Door nu de dichtheid en de complexiteit naast elkaar te zetten, krijgen we een duidelijker beeld van de problematiek. Een kleine dichtheid gekoppeld aan een grote complexiteit zou hier kunnen betekenen dat er een relatief kleine groep GOK-leerlingen met een grote zorgvraag in de regio of de grootstad aanwezig is.

Omgekeerd, een grote dichtheid gekoppeld aan een kleine complexiteit zou kunnen betekenen dat er veel GOK-leerlingen zijn, maar dat de zorgvraag minder complex is. Dit alles wel te verstaan binnen de limieten van de opgestelde indicatoren.

Tegelijkertijd hebben we dezelfde cijferoefening gemaakt voor de nieuwe GOK-cyclus van 2005. Zo kunnen we reeds zien in hoeverre de bevindingen van de eerste GOK-cyclus al of niet bevestigd worden en in hoeverre er verschuivingen zijn opgetreden.

In eerste instantie wordt bevestigd wat gesuggereerd werd door de percentages GOK-leerlingen en GOK-uren te vergelijken in vorige tabel.

De complexiteit en de dichtheid zijn hoog in het BHG en dit zowel in het BaO als in het SO. Deze vaststelling zet zich ook door in de nieuwe GOK-cyclus. De dichtheid is zelfs gevoelig toegenomen samen met de complexiteit, vooral in het SO waarbij de 1^{ste} graad SO in het oog springt.

Zo wordt voor het BaO tevens bevestigd dat de complexiteit in Vlaams-Brabant ook buiten het BHG en Mechelen gevoelig hoger ligt dan de rest van het platteland met uitzondering van Antwerpen dat een nog hogere complexiteit laat zien. In 2005 blijft deze situatie in grote lijnen ongewijzigd.

Eenzelfde patroon wordt zichtbaar voor het SO in Limburg waar de complexiteit het hoogst is, ook in 2005. Omgekeerd zien we dat in het BaO voor Limburg de grootste dichtheid wordt opgetekend, maar dat de complexiteit lager ligt.

Bij deze tabel wordt ook bevestigd wat reeds eerder gezegd werd over de stad Leuven. Hier is er een relatief lage dichtheid maar een hoge complexiteit, vooral tijdens de eerste GOK-cyclus. Dit zou betekenen dat er zich hier een vrij kleine populatie doelgroep leerlingen bevindt met een complexe problematiek. In 2005 heeft zich dit wat gestabiliseerd voor het BaO maar is de complexiteit nog toegenomen voor het SO gepaard gaande met een verschuiving van de 2^{de}/3^{de} graad naar de 1^{ste} graad.

Globaal kunnen volgende conclusies getrokken worden uit de vergelijking tussen de berekeningen van de eerste en tweede GOK-cyclus:

- Het totale aantal leerlingen alsook het aantal GOK-leerlingen groeit in het BHG.
- De dichtheid neemt vooral toe in BHG en stijgt matig tot lichtjes in de steden Antwerpen, Mechelen, Gent, Genk en in de overige steden. Dit zou betekenen dat de GOK-problematiek zich verder blijft concentreren in de grote steden.
- Dit wordt voor het BaO tevens bevestigd door een lichtjes afnemende dichtheid buiten de steden met meer dan 50.000 inwoners. Voor het SO stijgt de gemiddelde dichtheid daarentegen en dit het meest uitgesproken in Vlaams-Brabant.
- Globaal gesproken is de stijging van de dichtheid in het SO vooral toe te schrijven aan een serieuze toename in de 1^{ste} graad.
- In complexiteit is op het platteland vooral Vlaams-Brabant de opvallendste stijger in het SO. In de steden is dat voor de 2^{de}/3^{de} graad SO vooral Genk maar ook de steden Kortrijk, Brugge, Hasselt en Aalst.

2.1.5 Verdeling per net

Basisonderwijs								
	2002				2005			
	Dichtheid	Complexiteit	% GOK-uren	% leerlingen	Dichtheid	Complexiteit	% GOK-uren	% leerlingen
GO	103	115	26 %	18 %	109	116	24 %	14 %
OGO	67	86	26 %	23 %	78	91	27 %	22 %
VGO	43	62	48 %	59 %	49	64	49 %	64 %

Secundair onderwijs																
	2002				2005				1 ^{ste} graad SO				2 ^{de} /3 ^{de} graad SO			
	D	C	% GOK-uren	% lln.	D	C	% GOK-uren	% lln.	D 2002	D 2005	C 2002	C 2005	D 2002	D 2005	C 2002	C 2005
GO	39	163	32 %	16 %	44	229	32 %	18 %	69	94	239	255	23	23	108	194
OGO	51	179	21 %	8 %	54	234	19 %	9 %	92	109	253	265	33	32	132	203
VGO	12	105	47 %	76 %	16	220	49 %	73 %	28	56	200	231	4	4	39	183

Ongeveer 50 % van de GOK-uren in het BaO en het SO zitten verspreid in de scholen van het Vrij Gesubsidiëerd Onderwijs (VGO). Het Gemeenschapsonderwijs (GO) en het Officieel Gesubsidiëerd Onderwijs (OGO) nemen elk ongeveer 25 % van de uren voor hun rekening in het BaO en 32 respectievelijk 19 % in het SO. Maar deze cijfers zeggen niets over de feitelijke concentratie van GOK-leerlingen in de scholen zelf. We weten dat het VGO in het SO ongeveer 75 % van de leerlingen herbergt en het BaO ongeveer 60 %.

Wanneer we onze dichtheidsmaat gebruiken, krijgen we een scherper beeld. Zowel het Gemeenschapsonderwijs als het Officieel Gesubsidiëerd Onderwijs (OGO) hebben significant meer GOK-uren per 1000 leerlingen. Dit loopt zelfs op tot het dubbele (BaO) en het drie- tot soms het viervoudige (SO) van de dichtheid in het VGO. Het meest opvallend is dit in de 2^{de} en 3^{de} graad SO.

De vergelijking van de dichtheid met de complexiteit laat in het BaO zien dat het GO de grootste dichtheid aan GOK-leerlingen heeft die op hun beurt ook de meest complexe GOK-problematiek vertegenwoordigen. Het OGO komt op de tweede plaats met duidelijk minder GOK-leerlingen in verhouding tot hun totaal aantal leerlingen maar wel met een complexe problematiek. Het VGO heeft minder dan de helft van de dichtheid van het GO en de complexiteit is ook beduidend lager.

In het SO zien we dat het OGO de grootste dichtheid en complexiteit herbergt, zij het minder uitgesproken in 2005 in vergelijking met 2002. Dit patroon is zowel in de 1^{ste} graad als in de 2^{de}/3^{de} graad SO aanwezig. Opvallend is het feit dat het VGO relatief gezien en qua dichtheid omzeggens niet voorkomt in de 2^{de}/3^{de} graad terwijl de drie netten qua complexiteit -zeker in 2005- dichter bij mekaar zitten.

2.1.6 Besluit

De keuze voor een drietal indicatoren (procentuele spreiding GOK-uren, dichtheids- en complexiteitsmaat) leveren heel wat relevante vaststellingen op ten aanzien van de globale geografische benadering van de GOK-problematiek. Uiteraard spelen zij hier de rol van indicator en dienen ze bijgevolg geverifieerd te worden via verder gedetailleerd onderzoek⁶.

De opgesomde concrete situaties en verschuivingen tonen aan dat onze dichtheidsmaten slechts indicaties zijn maar dat ze wel kwaliteitsvol genoeg zijn om regionale knelpunten te ontdekken die de moeite waard

⁶ We verwijzen hiervoor onder meer naar de uitgevoerde LOP-omgevingsanalyses.

zijn om dieper onderzocht en geverifieerd te worden. Verder gedetailleerd onderzoek is wenselijk, zowel wat de verfijning betreft van de voorgestelde indicatoren als wat de feitelijke situatie betreft. Maar dit gaat veel verder dan het opzet van dit jaarverslag.

2.2 Globale analyse kwaliteitsbeoordeling

	Niveau analyse beginsituatie	Betrokkenheid personeel BSA	Niveaus uitwerking thema's/clusters	Verband doelstellingen BSA	Personeel betrokken/op de hoogte doelstellingen	Effecten schoolniveau	Effecten klasniveau (leerkrachtniveau)	Effecten leerlingen niveau	Verzamelen gegevens m.b.t. doelstellingen	Analyse van de gegevens	Voorstellen verbetering/bijsturing	Betrokkenheid/participatie team	Ondersteuning CLB/begeleiding	Aanwending GOK-uren
Alle GOK-scholen secundair onderwijs														
Standaarddeviatie	00.78	00.72	00.76	00.81	00.72	00.59	00.58	00.54	00.80	00.84	00.87	00.73	00.66	00.67
Gemiddelde – standaarddeviatie	02.04	02.08	02.09	02.11	01.89	02.08	01.92	02.17	01.98	02.05	01.87	02.00	02.24	02.38
Gemiddelde	02.81	02.80	02.85	02.92	02.61	02.67	02.50	02.71	02.78	02.88	02.74	02.72	02.90	03.05
Gemiddelde + standaarddeviatie	03.59	03.52	03.61	03.72	03.33	03.25	03.08	03.24	03.58	03.72	03.61	03.45	03.57	03.72
GOK-scholen met ervaring OVB en/of BN														
Standaarddeviatie	00.83	00.77	00.81	00.92	00.80	00.56	00.61	00.50	00.85	00.91	00.98	00.71	00.56	00.70
Gemiddelde – standaarddeviatie	02.20	02.10	02.20	02.12	01.93	02.16	01.86	02.24	02.00	02.12	01.92	02.10	02.46	02.43
Gemiddelde	03.03	02.87	03.01	03.04	02.72	02.72	02.47	02.74	02.85	03.03	02.90	02.81	03.02	03.13
Gemiddelde + standaarddeviatie	03.86	03.64	03.82	03.96	03.52	03.29	03.07	03.24	03.70	03.94	03.88	03.53	03.58	03.83
GOK-scholen zonder ervaring met OVB en BN														
Standaarddeviatie	00.75	00.71	00.74	00.76	00.69	00.59	00.57	00.55	00.78	00.81	00.83	00.73	00.69	00.66
Gemiddelde – standaarddeviatie	02.00	02.07	02.07	02.12	01.88	02.06	01.94	02.51	01.97	02.03	01.86	01.97	02.18	02.36
Gemiddelde	02.75	02.78	02.80	02.88	02.57	02.65	02.51	02.69	02.76	02.83	02.67	02.70	02.87	03.02
Gemiddelde + standaarddeviatie	03.50	03.48	03.54	03.64	03.26	03.24	03.08	03.24	03.54	03.64	03.52	03.42	03.56	03.69

	BSA-bereik	BSA-betrokkenheid	Doelen - inhoud	Doelen - verband	Doelen - betrokkenheid	Uitbouw - aanwending	Uitbouw - acties	Uitbouw - ondersteuning	Bereik doelen - school	Bereik doelen - leraren	Bereik doelen - leerling	Zelfevaluatie gegevens	Zelfevaluatie-analyse	Zelfevaluatie bijsturing	Zelfevaluatie betrokkenheid
Alle GOK-scholen basisonderwijs															
Standaarddeviatie	00.57	00.58	00.54	00.62	00.73	00.65	00.55	00.67	00.52	00.50	00.47	00.63	00.69	00.66	00.66
Gemiddelde – standaarddeviatie	02.62	02.88	02.57	02.57	02.34	02.65	02.55	02.61	02.24	02.20	02.26	02.58	02.46	02.42	02.58
Gemiddelde	03.19	03.46	03.11	03.18	03.06	03.30	03.11	03.28	02.77	02.70	02.73	03.21	03.16	03.09	03.23
Gemiddelde + standaarddeviatie	03.76	04.03	03.65	03.80	03.79	03.95	03.66	03.94	03.29	03.21	03.21	03.85	03.85	03.75	03.89
GOK-scholen met ervaring OVB en/of ZV															
Standaarddeviatie	00.56	00.58	00.56	00.62	00.72	00.63	00.57	00.69	00.49	00.48	00.44	00.63	00.69	00.65	00.66
Gemiddelde – standaarddeviatie	02.68	02.87	02.58	02.61	02.39	02.69	02.57	02.64	02.31	02.28	02.34	02.63	02.48	02.48	02.58
Gemiddelde	03.24	03.45	03.14	03.24	03.11	03.32	03.14	03.33	02.80	02.75	02.78	03.26	03.18	03.13	03.24
Gemiddelde + standaarddeviatie	03.81	04.04	03.71	03.86	03.83	03.94	03.71	04.02	03.30	03.23	03.21	03.89	03.87	03.79	03.91
GOK-scholen zonder ervaring OVB en ZV															
Standaarddeviatie	00.54	00.56	00.48	00.56	00.69	00.63	00.52	00.63	00.52	00.51	00.48	00.61	00.67	00.65	00.62
Gemiddelde – standaarddeviatie	02.60	02.85	02.61	02.56	02.29	02.61	02.55	02.60	02.24	02.18	02.24	02.54	02.43	02.35	02.55
Gemiddelde	03.14	03.41	03.09	03.12	02.99	03.24	03.07	03.23	02.76	02.69	02.72	03.14	03.10	03.00	03.18
Gemiddelde + standaarddeviatie	03.68	03.98	03.57	03.69	03.68	03.87	03.59	03.85	03.28	03.20	03.20	03.75	03.77	03.65	03.80

Algemeen kan worden gesteld dat de basisscholen beter gescoord hebben dan de secundaire scholen. Dit is deels te verklaren door de minder complexe structuur van een doorsnee basisschool ten aanzien van een doorsnee secundaire school met meer leraren, een meer gediversifieerd aanbod, vakspecialisten, meer leerlingen, ... Maar de belangrijkste reden is ongetwijfeld het feit dat basisscholen het laatste decennium vrij intens gewerkt hebben rond zorgbreedte en zorgbeleid. De gefaseerde invoering van het GOK-decreet is hier ook niet vreemd aan en is zeker een bijkomende stimulans geweest om het zorgbeleid centraal te stellen. Dat zijn ook de bevindingen van de inspecteurs basisonderwijs binnen het kwalitatieve onderdeel van de GOK-controle.

Het valt ook op dat ongeveer twee derde van de basisscholen vrij dicht rond het gemiddelde gecentreerd zit. In het secundair onderwijs zijn de scholen veel breder uitgesmeerd rond het gemiddelde. Hieruit kan men concluderen dat de basisscholen, wat hun GOK-beleid betreft, heel erg op elkaar gelijken en dat er nauwelijks kwaliteitsverschillen bestaan. In het secundair onderwijs is de verscheidenheid duidelijk groter, ook wat de kwaliteit betreft. Dit heeft deels te maken met de organisatorische beheersbaarheid die in secundaire scholen veel complexer is dan in basisscholen.

De criteria voor de controle in het GOK-decreet, focussen nu net op die organisatorische kwaliteitscirkel: 'opnemen beginsituatie - plannen - uitvoeren - evalueren en reflecteren - bijsturen'. De tabellen vertellen ons iets over mogelijke sterke en zwakke punten in deze cyclus.

Zo valt op dat de onderdelen 'effecten op school-, leraren- en leerlingenniveau' het zwakste scoren. Deze onderdelen situeren zich vooral op het einde van de kwaliteitscyclus. Dit kan betekenen dat scholen het vooral moeilijk hebben met het bereiken en meten van de doelstellingen die ze vooropstellen. De meeste scholen situeren zich rond het gemiddelde wat betekent dat vrijwel alle scholen het daar moeilijk mee hebben.

In mindere mate geldt dat ook voor de 'betrokkenheid van de personeelsleden bij de keuze van de GOK-doelstellingen' en de 'voorstellen tot verbetering op basis van de zelfevaluatie'. Tegelijkertijd is de standaardafwijking hier het grootst. Er is dus veel variatie tussen de scholen wat deze laatste twee onderdelen betreft. Ook voor de andere twee onderdelen van zelfevaluatie is dit het geval. Er kan dus gesteld worden dat scholen het -globaal gezien- moeilijk hebben met zelfevaluatie maar dat hier zowel schitterende als zeer zwakke voorbeelden van terug te vinden zijn.

De boven genoemde onderdelen hebben vooral te maken met de aanpak van het beleid, met het beleidsvoerende en zelfevaluerend vermogen van de betrokken scholen en dus veel minder met de middelen. Blijkbaar missen scholen algemeen een aantal beleidsmechanismen voor een doordachte en systematische aanpak van de implementatie van nieuwe initiatieven. Deze bevinding is niet nieuw. Ze werd eerder al bevestigd door thematische inspectieonderzoeken rond nascholing (Onderwijsspiegel 2001-2002) en ICT (Onderwijsspiegel 2003-2004). Ook daar kwam naar voren dat scholen nog een hele weg af te leggen hebben met betrekking tot implementatie en adoptie van nieuwe onderwijskundige initiatieven op de drie niveaus. Deze cijfers bevestigen tegelijkertijd dat het grote knelpunt voor wat het bereik betreft zich vooral situeert bij de leraren (laagste gemiddelde en kleine standaardafwijking). Dit valt zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs op, zij het duidelijk meer uitgesproken in het secundair. Alleszins is dit een bevestiging dat het in het secundair onderwijs een echte uitdaging blijft om leraren mee te krijgen in het verhaal van GOK.

De inspectie heeft zich daarbij ook afgevraagd in hoeverre bijvoorbeeld vroegere ervaringen met de projecten onderwijsvoorrangsbeleid (OVB), bijzondere noden (BN) en zorgverbreding (ZV) scholen een voordeel hebben bezorgd.

Uit de tabel blijkt dat -gemiddeld genomen- scholen met een dergelijke voorgeschiedenis doorgaans beter scoren op GOK dan scholen zonder die ervaring. Voor al de onderzochte onderdelen zien we dat de groep scholen met zo'n voorgeschiedenis over heel de lijn betere gemiddelde resultaten behaalt dan de overige scholen. Toch moeten we hier opmerken dat er nergens een gemiddelde boven de marge 'gemiddelde plus standaardafwijking' uitstijgt. Er is dus blijkbaar geen sprake van een echt significant verschil tussen beide groepen van scholen.

We stellen wel vast dat scholen met ervaring doorgaans een grotere standaardafwijking ten aanzien van de gemiddelden vertonen. Dit wijst erop dat in de scholen met ervaring er zowel scholen zijn die hier een enorme voorsprong genomen hebben als scholen die er vrijwel geen voordeel uithalen. Voor de scholen zonder ervaring is de spreiding veel minder groot, zeker voor het secundair onderwijs.

Opvallend is de vaststelling dat secundaire scholen met ervaring op het onderdeel 'effecten op leerkrachten-niveau' gemiddeld lager scoren dan scholen zonder ervaring. Dit heeft blijkbaar te maken met het feit dat scholen die uitsluitend ervaring hadden met BN een beduidend lager gemiddelde halen dan scholen die enkel ervaring hebben met OVB. Scholen daarentegen die zowel met OVB als met BN ervaring hebben opgedaan, scoren gevoelig beter dan de rest.

In het algemeen scoren de scholen met ervaring ook het laagst op die onderdelen die te maken hebben met het beleidsvoerende en evaluerend vermogen.

Men kan besluiten dat de cijfers bevestigen dat scholen het over de hele lijn (BaO en SO) moeilijk hebben met de aanpak van nieuwe opdrachten die ingrijpen in de organisatie van de school.

3 Basisonderwijs

3.1 Contextgegevens

Contextgegevens	
Scholen met ZV en/of OVB-lestijden twee jaren voorafgaand aan de eerste GOK-cyclus	60,6 %
Scholen zonder ZV of OVB-lestijden twee jaren voorafgaand aan de eerste GOK-cyclus	39,4 %

Ongeveer 60 % van de GOK-scholen kreeg in de twee schooljaren voorafgaand aan de eerste GOK-cyclus extra lestijden zorgverbreding (ZV) en/of onderwijsvoorrangsbeleid (OVB). Van deze scholen zijn er heel wat die door deze tijdelijke projecten continu ervaring hebben opgedaan in het zorgbreed werken. Bij andere daarentegen werd die continuïteit doorbroken.

3.2 Vaststellingen

3.2.1 Beginsituatieanalyse

92 % van de scholen kreeg voor de beginsituatieanalyse (BSA) een score die varieerde van voldoende tot zeer goed. In 96 % van de gevallen was er voldoende betrokkenheid van het team.

Bereik		
0,2 %	Onvoldoende	Er is geen BSA
7,7 %	Aanvaardbaar	De BSA vertoont nog een aantal tekorten en dient verder uitgewerkt
64,5 %	Voldoende tot goed	Er is een vrij volledige BSA
27,6 %	Zeer goed	De BSA is volledig en bevat voorbeelden van goede praktijk
Betrokkenheid		
0,3 %	Onvoldoende	De BSA is niet bekendgemaakt aan het team
3,5 %	Aanvaardbaar	Het team werd minstens geïnformeerd over de BSA van de school
46,6 %	Voldoende tot goed	Het team werd gedeeltelijk betrokken bij het tot stand komen van de BSA
49,6 %	Zeer goed	De wijze waarop het team werd betrokken bij het tot stand komen van de BSA is een voorbeeld van goede praktijk

Verschillende scholen maakten op een efficiënte wijze gebruik van enquêtes die de steunpunten of de netgebonden begeleidingsdienst aanreikten. Behalve van het materiaal van de steunpunten maakten enkele teams ook gebruik van eigen analysedocumenten.

De analyse van de beginsituatie berustte echter in nog te veel scholen hoofdzakelijk op de perceptie van het team en te weinig op objectieve kindgegevens.

Scholen die vrij recent een doorlichting meemaakten, wendden meestal bevindingen uit het doorlichtingsverslag aan bij de analyse van de beginsituatie. Ook gegevens uit vroegere controles van de projecten zorgverbreding en/of onderwijsvoorrang verrekenden ze soms daarbij.

De beeldvorming van de ontwikkeling en voortgang van elk kind en de conclusies van multidisciplinair overleg verrijkten de beginsituatieanalyse. Enkele scholen hielden met deze leerlingengegevens rekening bij de keuze van doelen en acties.

Weinig teams benutten de beginsituatieanalyse om aangereikte begrippen, zoals 'preventie', 'taalvaardigheid', 'sociaal-emotionele ontwikkeling', 'doorstroming' en 'intercultureel onderwijs (ICO)', zuiver te stellen. Zo werd 'taalvaardigheid' soms verengd tot technisch cognitieve vaardigheden, gericht op het trainen van

aanvankelijk lezen en spelling. Andere schoolteams waren weinig vertrouwd met intercultureel onderwijs of hadden slechts een beperkt zicht op leerlingen- en ouderparticipatie en de impact daarvan op het verhogen van de leerkanen bij kinderen.

Hoewel de schoolteams in ruime mate werden betrokken bij de beginsituatieanalyse, hadden leraren op dat moment doorgaans onvoldoende zicht op het gehele GOK-traject. Anderzijds leidde een systematische analyse van de beginsituatie tot een betere afstemming van het onderwijsleerproces op de instroomkenmerken van de kinderen. Meerdere scholen hebben op dat vlak hun visie op zorg duidelijk verfijnd en afgestemd op de specifieke schoolcontext en instroom.

3.2.2 Keuze van de doelstellingen

Ongeveer 91 % van de scholen formuleerde doelstellingen op school-, leerkracht- en leerlingenniveau. Bij 90 % was er een aanwijsbaar verband tussen de beginsituatieanalyse en de gekozen doelstellingen. Bij de keuze van de doelstellingen scoorde de betrokkenheid van het team van voldoende tot zeer goed in 80 % van de gevallen.

Inhoud		
0,5 %	Onvoldoende	De school heeft op basis van haar beginsituatie geen van de drie aangereikte clusters gekozen of geen concrete, samenhangende doelstellingen geformuleerd voor minstens twee van de zes aangereikte thema's
8,0 %	Aanvaardbaar	De gekozen cluster(s) of thema's is/zijn niet op leerling-, leerkracht- en schoolniveau uitgewerkt
71,1 %	Voldoende tot goed	De gekozen cluster of thema's is/zijn op leerling-, leerkracht- en schoolniveau uitgewerkt
20,4 %	Zeer goed	De school heeft een zorgvuldig uitgewerkt systeem van doelstellingen dat verbanden legt tussen leerling-, leerkracht- en schoolniveau
Verband met de BSA		
0,8 %	Onvoldoende	Er is geen aanwijsbaar verband tussen de BSA en de gekozen doelstellingen
9,1 %	Aanvaardbaar	Het verband tussen de BSA en de gekozen doelstellingen is nog onvoldoende relevant
61,1 %	Voldoende tot goed	Het verband tussen de BSA en de gekozen doelstellingen voldoet
29,0 %	Zeer goed	De gekozen doelstellingen sporen totaal met een kwaliteitsvolle BSA, zodat ze op maat van de school zijn gekozen
Betrokkenheid		
1,6 %	Onvoldoende	Het team is niet op de hoogte van de gekozen doelstellingen
18,7 %	Aanvaardbaar	Het team is op de hoogte van de gekozen doelstellingen
51,6 %	Voldoende tot goed	Het team werd betrokken bij de keuze van de doelstellingen en steunt ze
28,1 %	Zeer goed	De keuze van de doelstellingen gebeurde met actieve inbreng van het team

Zeer veel scholen hebben de doelstellingen uit de ministeriële omzendbrief overgenomen. Maar de vertaling van die doelen op maat van de eigen school en van de leerlingen bleef dikwijls uit. De eigen schoolvisie was nog te weinig richtinggevend bij de doelenkeuze.

De scholen vertaalden de conclusies uit de beginsituatieanalyse vaak meteen in concrete acties. Het onderscheid tussen doelstellingen en acties werd doorgaans weinig gemaakt.

Een aantal scholen maakte bij de beginsituatieanalyse een duidelijke keuze voor bijvoorbeeld sociaal-emotionele ontwikkeling of ouderparticipatie, maar legde bij de verdere uitwerking het accent veeleer op remediëring.

Bijna 80 % van de scholen koos ervoor om te werken rond minstens twee thema's. De top-5 van gemaakte keuzes:

- preventie en remediëring in 76 % van de scholen
- taalvaardigheidsonderwijs in 53 % van de scholen
- socio-emotionele ontwikkeling in 52 % van de scholen
- leerlingen- en ouderparticipatie in 15 % van de scholen
- intercultureel onderwijs (ICO) in 13 % van de scholen.

Voor de meeste scholen was de doelenformulering op school-, leerkracht- en leerlingenniveau niet altijd vanzelfsprekend. Blijkbaar hadden vele teams moeite om verbanden tussen de drie niveaus te leggen.

De betrokkenheid van het team was vooral sterk bij de beginsituatieanalyse (96 %) en behoorlijk bij de keuze van doelstellingen (80 %). De uitwerking van een visie en van concreet realiseerbare doelen, was veelal het werk van een kernteam. De medewerking van het CLB was in deze fase over het algemeen minimaal.

In een significant aantal scholen was er een duidelijke aanzet om op een gestructureerde wijze zowel preventie als remediëring te benaderen. Scholen kozen vaak doelen en acties waarin ze al een zekere ontwikkeling hadden doorgemaakt, zoals 'volgsystemen', 'leerlingendossiers' en 'MDO⁷-organisatie'. Ze beoogden eerder procedures dan de verhoging van de handelingsbekwaamheid van leraren.

Het SMART-principe⁸ kreeg bij de keuze van de doelstellingen rond 'taalvaardigheid' veelal een voorbeeldige invulling. Enkele scholen koppelden de doelen van bepaalde thema's bewust aan leerplandoelen en/of eindtermen.

⁷ MDO: multidisciplinair overleg.

⁸ SMART: specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch en tijdsgebonden.

3.2.3 De uitbouw van de gelijkheidsinstrumenten

Bijna 90 % van de scholen wendde de lestijden exclusief aan voor de realisatie van de doelstellingen. In 90 % van de gevallen heeft de school acties op school-, leerkracht- en leerlingenniveau uitgewerkt en in 89 % was er interne en/of externe ondersteuning van de GOK-werking.

Aanwending van de GOK-uren		
0,2 %	Onvoldoende	De school heeft de verkregen GOK-lestijden helemaal niet aangewend voor het realiseren van de doelstellingen
10,2 %	Aanvaardbaar	De school heeft de verkregen GOK-lestijden slechts gedeeltelijk aangewend voor het realiseren van de doelstellingen
49,3 %	Voldoende tot goed	De school heeft de verkregen GOK-lestijden exclusief aangewend voor het realiseren van de doelstellingen
40,3 %	Zeer goed	De school wendt de GOK-lestijden geïntegreerd aan
Acties op school-, leerkracht- en leerlingenniveau		
0,5 %	Onvoldoende	De school heeft niet minstens één van de drie aangereikte clusters of doelstellingen voor minstens twee van de zes aangereikte thema's in concrete acties vertaald
9,2 %	Aanvaardbaar	De gekozen acties zijn niet op school-, leerkracht- en leerlingenniveau uitgewerkt
69,5 %	Voldoende tot goed	De gekozen acties zijn op school-, leerkracht- en leerlingenniveau uitgewerkt
20,8 %	Zeer goed	De school heeft een zorgvuldig uitgewerkt systeem van acties dat verbanden legt tussen school-, leerkracht- en leerlingenniveau
Interne en/of externe ondersteuning van de GOK-werking		
0,8 %	Onvoldoende	De ondersteuning voor de GOK-werking is niet afgestemd op de specifieke noden van de school
10,1 %	Aanvaardbaar	De ondersteuning voor de GOK-werking is in enige mate afgestemd op de specifieke noden van de school
50,0 %	Voldoende tot goed	De ondersteuning voor de GOK-werking is in voldoende mate afgestemd op de specifieke noden van de school
39,1 %	Zeer goed	De ondersteuning voor de GOK-werking is in sterke mate afgestemd op de specifieke noden van de school

De meeste scholen maakten gebruik van hun autonomie om de lestijden vrij aan te wenden. Ze huldigden niet langer het principe van 'het gelijkmatig verdelen van GOK-lestijden over alle klassen heen' en hebben de verdeling aangepast aan de noden van de kinderen. Verscheidene scholen gebruikten de toegekende GOK-lestijden om groepen te splitsen. Dat resulteerde echter niet automatisch in de realisatie van de beoogde GOK-doelen.

In meerdere scholen focusten de meeste acties op de geformuleerde doelen op de drie niveaus. De effectiviteit daarvan was méér afhankelijk van de beschikbare deskundigheid in het schoolteam dan van het aantal toegekende GOK-lestijden.

Diverse teams maakten bij het begin van elk schooljaar een beleidsplan op met duidelijke acties op school-, leerkracht- en leerlingenniveau. De meeste scholen realiseerden vooral acties op leerlingenniveau. Slechts een beperkt aantal scholen besteedde een gedeelte van de GOK-lestijden aan doelen op leerkrachtniveau. Daarbij investeerden ze in de handelingsbekwaamheid middels werkwijzen die leren van en met elkaar in de hand werken.

In een aantal scholen kreeg 'de GOK-leerkracht' een deel van het pedagogisch-didactisch leiderschap van het team toevertrouwd. Dat gebeurde echter zonder duidelijke communicatie naar de andere teamleden. In andere scholen was er een gebrek aan continuïteit in de werking door een steeds wisselende samenstelling

van het 'GOK-team'. Onervaren leraren hadden moeite om de doelen om te zetten in acties op leerkracht- en schoolniveau, bij gebrek aan de noodzakelijke begeleiding.

Diverse scholen hebben heel wat teamgerichte nascholing georganiseerd, afgestemd op de specifieke doelen en/of acties. Ze maakten daartoe efficiënt gebruik van onder meer de 'zorgdagen'. Teams deden meestal een beroep op de netgebonden begeleidingsdienst of op een andere nascholingsinstantie. Daarnaast volgden zorgcoördinatoren of andere kernteamleden individuele nascholing. Dat leidde tot een toenemende interne ondersteuning. In dat opzicht hadden de aanvullende lestijden voor het voeren van een zorgbeleid een gunstige invloed op de realisatie van de doelen op school- en leerkrachtniveau.

Ondanks enkele tegenvoorbeelden is het duidelijk nog geen traditie dat teams -over de scholen heen- beschikbare expertise uit de scholengemeenschap aanwenden om geplande acties op de drie niveaus te realiseren. In een aantal scholengemeenschappen was er echter wel formeel overleg tussen zorgcoördinatoren en/of GOK-leerkrachten.

3.2.4 Bereiken van de doelstellingen

De effecten op school-, leerkracht- en leerlingenniveau varieerden respectievelijk in bijna 75 %, 70 % en 72 % van de scholen van voldoende tot zeer goed. Het aantal scholen dat op de drie niveaus alle vooropgestelde doelen bereikte, was echter zeer beperkt.

Effect op schoolniveau		
1,4 %	Onvoldoende	De school heeft nog geen doelen gerealiseerd
23,8 %	Aanvaardbaar	De school heeft een beperkt aantal doelen gerealiseerd
71,4 %	Voldoende tot goed	De school heeft de meeste doelen gerealiseerd
3,4 %	Zeer goed	De school heeft alle doelen gerealiseerd
Effect op leerkrachtniveau		
1,0 %	Onvoldoende	De school heeft nog geen doelen gerealiseerd
28,9 %	Aanvaardbaar	De school heeft een beperkt aantal doelen gerealiseerd
68,9 %	Voldoende tot goed	De school heeft de meeste doelen gerealiseerd
1,2 %	Zeer goed	De school heeft alle doelen gerealiseerd
Effect op leerlingenniveau		
0,4 %	Onvoldoende	De school heeft nog geen doelen gerealiseerd
27,3 %	Aanvaardbaar	De school heeft een beperkt aantal doelen gerealiseerd
71,2 %	Voldoende tot goed	De school heeft de meeste doelen gerealiseerd
1,1 %	Zeer goed	De school heeft alle doelen gerealiseerd

Slechts een beperkt aantal scholen kreeg een uitgesproken positieve beoordeling betreffende het bereiken van de doelstellingen op school-, leerkracht-, en leerlingenniveau. De invulling van het eerste GOK-jaar als oriëntatiejaar leidde ertoe dat scholen niet alle doelen konden realiseren.

Opvallend is het vergelijkbare evenwicht tussen de beoordelingen van de effecten op school-, leerkracht-, en leerlingenniveau. Scholen hebben blijkbaar effectieve en doelgerichte acties opgezet op de drie niveaus.

Veel schoolteams formuleerden nogal vage doelstellingen. Bij gebrek aan concretisering slaagden scholen er moeilijker in om effecten in kaart te brengen.

Slechts in een beperkt aantal gevallen werden effecten weergegeven in de vorm van concrete outputgegevens op groeps- of schoolniveau. Op het niveau van de individuele leerling gebeurde dat meer. Bij gebrek aan functionele instrumenten blijft het voor leraren een moeilijke opdracht om de voortgang van de leerlingen te bepalen.

In sommige scholen leidde het werken aan procedures en structuren, onder meer aan een volgsysteem, tot concrete werkpunten. Deze scholen hebben de meeste van die doelen bereikt. Veelal staan ze ook verder in de afstemming van het leerproces op de ontwikkeling van de kinderen. Toch moet men nog fors investeren in een handelingsgerichte diagnostiek.

3.2.5 De zelfevaluatie

Bij de zelfevaluatie had bijna 90 % van de scholen voldoende gegevens verzameld met betrekking tot de gekozen doelstellingen. 84 % heeft die ook degelijk geanalyseerd en 85 % heeft in voldoende mate voorstellen tot verbetering of bijsturing geformuleerd. In bijna 90 % van de gevallen waren de teams betrokken bij het zelfevaluatieproces.

Gegevensverzameling		
0,6 %	Onvoldoende	De school heeft geen gegevens verzameld met betrekking tot de gekozen doelstellingen
9,7 %	Aanvaardbaar	De school heeft weinig gegevens verzameld met betrekking tot de gekozen doelstellingen
57,4 %	Voldoende tot goed	De school heeft voldoende gegevens verzameld met betrekking tot de gekozen doelstellingen
32,3 %	Zeer goed	De school heeft systematisch en op volledige wijze gegevens verzameld met betrekking tot de gekozen doelstellingen
Gegevensanalyse		
1,3 %	Onvoldoende	De school heeft de gegevens niet geanalyseerd
13,9 %	Aanvaardbaar	De school heeft de verzamelde gegevens in enige mate geanalyseerd
52,8 %	Voldoende tot goed	De school heeft de verzamelde gegevens voldoende geanalyseerd
32,0 %	Zeer goed	De school heeft de verzamelde gegevens grondig geanalyseerd
Voorstellen tot verbetering en bijsturing		
1,4 %	Onvoldoende	De school heeft geen voorstellen tot verbetering/bijsturing geformuleerd
13,7 %	Aanvaardbaar	De school heeft weinig voorstellen tot verbetering/bijsturing geformuleerd
59,8 %	Voldoende tot goed	De school heeft voldoende voorstellen tot verbetering/bijsturing geformuleerd
25,1 %	Zeer goed	De school heeft grondig werk gemaakt van het formuleren van voorstellen tot verbetering/bijsturing van haar goede werking
Betrokkenheid		
1,0 %	Onvoldoende	Het schoolteam was helemaal niet betrokken bij het zelfevaluatieproces
10,0 %	Aanvaardbaar	Een gedeelte van het schoolteam voelde zich betrokken bij het zelfevaluatieproces
54,0 %	Voldoende tot goed	Het schoolteam was voldoende betrokken bij het zelfevaluatieproces
35,0 %	Zeer goed	Het schoolteam heeft het zelfevaluatieproces grondig gedragen

De meeste scholen hebben de GOK-werking geëvalueerd, vooral vanuit de acties en in mindere mate vanuit de beoogde doelen. Slechts een beperkt aantal schoolteams evalueerde de GOK-cyclus in zijn totaliteit. Sommige voerden ook tussentijdse evaluaties uit.

De kwaliteit van het zelfevaluatieproces werd in sterke mate bepaald door de wijze waarop doelen waren geformuleerd volgens het SMART-principe.

Meerdere scholen maakten gebruik van individuele vragenlijsten, aangereikt door de steunpunten, de onderwijsbegeleidingsdienst of door andere instanties. De evaluatie berustte echter vooral op de perceptie van het team en te weinig op objectieve kindgegevens.

De zelfevaluatie resulteerde doorgaans in een aantal voorstellen tot borging of bijsturing. Geleidelijk aan slagen scholen erin om na een relatief kwaliteitsvolle zelfevaluatie de bijsturing doelgericht en planmatig uit te werken. Sommige scholen bouwden in hun bijsturing een fasering in. Die maakte latere evaluatie mogelijk op basis van een meer systematische analyse van het GOK-traject.

De betrokkenheid van het team bij de opgelegde zelfevaluatie was behoorlijk hoog. Meerdere scholen hebben ernstig werk gemaakt van de presentatie van hun evaluatie aan de participatie- of schoolraad.

Bij de controle door de inspectie hebben de meeste schoolteams die externe evaluatie ervaren als een bevestiging en verdieping van de zelfevaluatie.

3.3 Project onderwijsvoorrang in het buitengewoon basisonderwijs

In het schooljaar 2004-2005 controleerde de inspectie eveneens de uitvoering van de aanwendingsplannen onderwijsvoorrang (OV) in 44 scholen voor het buitengewoon onderwijs.

Een vorige controle gebeurde in het schooljaar 2000-2001. Slechts een beperkt aantal scholen maakte er werk van om het aanwendingsplan (AP) te actualiseren.

Alle gecontroleerde scholen kregen een gunstig advies.

3.3.1 Controle op de voorwaarden van de omzendbrief

In de gecontroleerde scholen:

- is er, gericht op het onderwijsvoorrangsbeleid, een goede samenwerking met het CLB
- volgen de betrokken teamleden nascholingsinitiatieven die gericht zijn op OV
- laat het schoolteam zich begeleiden door de pedagogische begeleidingsdienst
- worden de lestijden aangewend om bij leerlingen OV onderwijsachterstand weg te werken en integratie te bevorderen
- wordt het samenwerkingsakkoord nageleefd voor de betrokkenheid van de ouders.

Bijna alle scholen hebben een goede samenwerking met het CLB. Gezien de specificiteit van het buitengewoon onderwijs beschikken heel wat scholen ook binnen hun reguliere omkadering over orthopedagogen, maatschappelijk werkers en sociaal verpleegkundigen. Deze disciplines sluiten nauw aan bij de profielen van de CLB-medewerkers waardoor een vlotte, complementaire samenwerking mogelijk is indien er een duidelijke taakafbakening wordt afgesproken.

Hoewel de controle van het OVB in de scholen een tijd stil lag, blijven scholen, vaak onder aansturing van de pedagogische begeleidingsdiensten, investeren in nascholing gericht op de OV-pijlers. Na kennisname van het GOK-decreet verruimden sommige scholen hun werking ook naar het domein van de socio-emotionele opvoeding.

De pedagogische begeleidingsdiensten van de verschillende koepels zijn blijven investeren in ondersteuning en nascholing van deze scholen. De begeleiding bestaat in de organisatie van een aantal nascholingen per schooljaar waarin de evaluatie van het aanwendingsplan en de bijsturingen aan bod komen. Ook zijn er geregeld ervaringsuitwisselingen tussen BLIOM's⁹. Voor de nascholing doen scholen een beroep op verschillende organisaties afhankelijk van de prioritaire vernieuwingsdomeinen binnen hun aanwendingsplan.

Nergens werd afwending van de toegekende lestijden vastgesteld. In de meeste scholen vormt het onderwijsvoorrangsbeleid een geïntegreerd deel van de reguliere werking waarbij alle groepsleerkrachten betrokken zijn. De opdrachten van de BLIOM's situeren zich hoofdzakelijk in klasinterne en -externe ondersteuning aan doelgroep leerlingen. Uitzonderlijk wendt men de lestijden aan om bijkomende leerlingengroepen te vormen.

⁹ BLIOM: bijzondere leermeester individueel onderwijs voor migranten.

Om aan de in de omzendbrief opgelegde verplichting 'een samenwerkingsakkoord afsluiten voor de betrokkenheid van ouders' te voldoen, sloten de scholen bij het indienen van het aanwendingsplan een contract af met de diensten schoolopbouwwerk. Deze diensten worden ondertussen niet meer gesubsidieerd. Toch zien we in alle scholen een uitgebreid netwerk van samenwerkingsinitiatieven met zeer uiteenlopende organisaties uit de welzijns- en gezondheidssector. De steeds toenemende problematiek op het niveau van de leerlingen en de thuissituaties noodzaakt scholen om meer en meer met deze diensten samen te werken. Binnen dit ondersteuningsaanbod situeren de opdrachten van maatschappelijk werkers en sociaal verpleegkundigen zich vaak in de contacten en de communicatie met ouders en leerlingen en de opvolging ervan.

3.3.2 Controle op de uitvoering van het aanwendingsplan¹⁰

3.3.2.1 Preventie en remediëring

In 34 van de gecontroleerde scholen zijn de acties inzake preventie en remediëring geïntegreerd in de schoolwerking.

Stadia in het AP	Omschrijving	Aantal scholen
1	Het schoolteam informeert zich over de mogelijkheden van preventie, differentiatie en remediëring	1
2	Het schoolteam analyseert de eigen situatie en maakt een planning op met specifieke aandacht voor migrantenleerlingen	0
3	Eén of meer punten van de planning worden uitgevoerd	3
4	Het schoolteam geeft bij de uitvoering van een actiepoint specifiek aandacht aan de doelgroep	6
5	De acties maken deel uit van de gewone werking van de school	34

Door de eigenheid van het buitengewoon onderwijs vormt deze pijler de essentie van een zorgbrede werking. In scholen waar het proces van handelingsplanning goed is uitgebouwd, zien we een onderwijsaanbod op maat van het kind, waarbij preventieve en remediërende maatregelen zijn opgenomen in het leertraject. Uitgaan van de individuele zorgvraag van het kind omvat binnen de OV-werking vooral het organiseren van additionele hulp door paramedici, BLIOM's en BLIO's¹¹. In een aantal scholen vinden we uitgewerkte programma's die preventief inspelen op leer- en werkhouding, sociale vaardigheden, taalvaardigheid, ...

¹⁰ Omdat we in dit deel rapporteren over een beperkt aantal controles, vermelden we de absolute cijfers en geen procentuele scores.

¹¹ BLIO: bijzondere leermeester individueel onderwijs.

3.3.2.2 Taalvaardigheid Nederlands

In 35 van de gecontroleerde scholen zorgen de leraars voor differentiatie en remediëring in hun taalvaardigheidsonderwijs. Zij gaan hierbij uit van taalvaardigheidstoetsing. In 24 van deze scholen krijgt instructietaal ook aandacht in andere vakken.

Stadia in het AP	Omschrijving	Aantal scholen
1	Het schoolteam informeert zich over de visie op taalvaardigheidsonderwijs	1
2	Alle leraars ontwikkelen een aantal vaardigheden met het oog op taalvaardigheidsonderwijs via gerichte praktijkervaring en intensieve vorming	1
3	Alle leraars geven op structurele wijze taalvaardigheidsonderwijs aan alle leerlingen die het nodig hebben	7
4	De leraars bouwen differentiatie en remediëring in taalvaardigheidsonderwijs in. Zij gaan hierbij uit van taalvaardigheidstoetsing	11
5	Het taalonderwijs is taalvaardigheidsonderwijs geworden en instructietaal krijgt ook aandacht in andere vakken	24

Een aantal scholen werkt met specifieke methodieken om de taalvaardigheid te bevorderen. Te vaak evenwel gebeurt deze werking geïsoleerd van het taalonderwijs en het taalgebruik binnen de andere leergebieden. Andere scholen beschouwen taalvaardigheidsonderwijs als het optimaliseren van het taalonderwijs en focussen hoofdzakelijk op het verwerven van vaardigheden zoals lezen en spelling. Anderstalige leerlingen worden regelmatig klasextern ondersteund door een BLIOM.

3.3.2.3 Intercultureel onderwijs (ICO)

In 41 van de gecontroleerde scholen is de ICO-werking geïntegreerd in de gewone schoolwerking. De modelcode van ICO is in 28 scholen verregaand omgezet in de praktijk.

Stadia in het AP	Omschrijving	Aantal scholen
1	Het hele schoolteam maakt kennis met ICO en wordt bewust van het belang ervan	0
2	Het schoolteam analyseert de eigen situatie en komt tot een gefaseerd ICO-plan	1
3	Het schoolteam is bezig met de uitvoering van ICO; de ICO-werking staat los van de gewone werking	2
4	Het schoolteam is bezig met de uitvoering van ICO; de ICO-werking staat niet los van de gewone werking	13
5	Er is in ruime mate sprake van ICO; de modelcode is verregaand omgezet in de praktijk	28

De grote verscheidenheid in de leerlingenpopulatie binnen het BuO verplicht scholen als het ware deze diversiteit in hun werking te integreren. Aandacht voor de thuiscultuur, de eigen mogelijkheden en beperktheden, de verschillen tussen jongens en meisjes, de religie, ... krijgen een plaats in het klas- en schoolgebeuren. Een aantal scholen organiseert per schooljaar doelgericht één of meer projecten om een bepaalde vorm van diversiteit in de kijker te plaatsen.

3.3.2.4 Betrokkenheid ouders

In 39 scholen voeren de schoolteams actiepunten uit in samenwerking met een externe contractant. In meer dan de helft van deze scholen is de samenwerking tussen de school en de allochtone ouders opgenomen in de gewone werking. Allochtone ouders worden er beschouwd als gelijkwaardige partners.

Stadia in het AP	Omschrijving	Aantal scholen
1	Het schoolteam maakt kennis met de methodiek van schoolopbouw- werk en informeert zich over mogelijke partners	0
2	Het schoolteam analyseert de eigen situatie en stelt een gefaseerd actieplan op. Dit gebeurt in samenwerking met een externe contrac- tant	0
3	Het schoolteam voert een actiepoint uit in samenwerking met een externe contractant - het initiatief van de school is erop gericht de ouders meer bij de school te betrekken	5
4	Het schoolteam voert een actiepoint uit in samenwerking met een externe contractant - de school doet inspanningen om de inbreng van de allochtone ouders te verhogen	19
5	De samenwerking tussen school en allochtone ouders is opgenomen in de gewone werking - er is sprake van gelijkwaardige partners	20

BuO-scholen worden meer en meer geconfronteerd met een toename van kinderen uit kansarme gezinnen. Het werken met deze leerlingen en hun ouders plaatst de schoolteams voor nieuwe uitdagingen. De uitbouw van een uitgebreide samenwerking met diverse ondersteunende organisaties maakt dat zij aan deze maatschappelijke opdracht kunnen voldoen.

Ouders betrekken bij de schoolloopbaan van hun kind gebeurt vooral door het organiseren van ouderavonden, rapportbesprekingen en het verspreiden van nieuwsbrieven.

Uitzonderlijk betreft men ouders bij de individuele handelingsplanning.

3.3.3 Besluit

Het planmatig werken vanuit het OV-aanwendingsplan heeft een positieve invloed op de schoolwerkplanning. De specifieke aandacht voor doelgroepkinderen wordt blijvend in de kijker gezet. Een aantal pedagogisch-didactische maatregelen zijn via de OV-werking in de scholen geïntroduceerd en voor een ruimere doelgroep van toepassing.

3.4 Conclusies

Het advies van de inspectie na de controle van de uitwerking van het GOK-beleid op basis van het decreet van 28 juni 2002 is in 1772 scholen gunstig, in 8 scholen ongunstig. Drie scholen met een ongunstig advies dienden een verweerschrift in tegen het uitgebrachte advies. De paritaire colleges die deze scholen een tweede keer bezochten, bevestigden het eerst uitgebrachte advies.

Het GOK-beleid wilde de strategische principes en de inhoudelijke opties van het onderwijsvoorrangsbeleid (OVV) en het zorgverbredingsbeleid (ZV) integreren. Het GOK-decreet beoogt een geïntegreerd ondersteuningsaanbod om alle kinderen, en meer specifiek kansarme kinderen, dezelfde optimale mogelijkheden te bieden om te leren en zich te ontwikkelen. Deze beleidsmaatregel heeft schoolteams sterk in beweging gebracht om de innovatie systematisch aan te pakken.

Tijdens de controles kon de inspectie vaststellen dat het GOK-decreet voor de scholen een voldoende breed kader vormt om **beleidsmatig** de beoogde doelen te realiseren.

Het vastleggen van de beginsituatie heeft scholen gestimuleerd tot een eerste voorzichtige poging tot zelf-analyse. De kwaliteit van deze beginsituatieanalyse (BSA) varieerde sterk van school tot school. Vanuit deze analyse kozen scholen voor een cluster of voor verschillende thema's, die geconcretiseerd werden in een aantal doelstellingen met daarop geënte acties. Tijdens het tweede jaar van de GOK-cyclus werden scholen

aangezet tot een zelfevaluatie op basis waarvan zij hun werking al dan niet konden bijsturen of borgen. Deze procesgerichte cyclische aanpak bevordert een doelgericht, kwaliteitsvol onderwijs. Scholen dienen hun beleidsplan in samenspraak met het hele team vorm te geven. De verplichte betrokkenheid van alle teamleden heeft in ruime mate de gezamenlijke doelgerichtheid verhoogd.

De eerste GOK-cyclus heeft waardevolle fundamenten gelegd met het oog op langetermijneffecten tijdens de volgende GOK-cycli.

Op **schoolniveau** heeft het GOK-decreet scholen aangezet tot het cyclische proces van kwaliteitsbewaking. Het gezamenlijk plannen en uitvoeren van het GOK-traject, dit evalueren en bijsturen, heeft duidelijk invloed op de schoolwerking en op het 'samen school maken'. Hoewel het cyclische denken volgens de kwaliteitscirkel nog niet in elke school even optimaal gebeurt, groeit stilaan het inzicht om de diverse fasen met elkaar in relatie te brengen. De transfer van deze aanpak naar andere facetten van de schoolontwikkeling blijft momenteel nog uit. Veel scholen zijn immers niet vertrouwd met het uitwerken van een functioneel beleidsplan met een planmatige aanpak op school-, leerkrachten- en leerlingenniveau. Mede dankzij de decretaal voorgeschreven procedure werd in de meeste scholen deze planmatige strategie sneller geïmplementeerd. Dit heeft in diverse onderwijsinstellingen geleid tot een versneld schoolontwikkelingsproces.

De realisatie van het GOK-decreet heeft als gevolg dat scholen meer zorgverbredend gaan denken en handelen vanuit een grotere gezamenlijke doelgerichtheid. Teams verruimen hun inzichten betreffende onder meer preventief en remediërend werken, de aanpak van taalvaardigheidsonderwijs en de aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Vanuit een geëxpliciteerde zorgvisie op schoolniveau investeert het team in het nastreven en realiseren van de vooropgestelde doelstellingen. Scholen worden vaardiger in de uitwerking van een beperkt aantal prioriteiten op basis van een behoefteonderzoek. Ook de samenhang tussen de prioriteiten en de schoolvisie neemt toe. Daarnaast stemmen scholen hun professionaliseringsbeleid duidelijker af op de schoolspecifieke noden.

In de meeste scholen wijzigen de GOK-doelstellingen en GOK-acties het zorgverbredend werken in het algemeen. Bij de projecten ZV en OVB kozen de schoolteams vooral voor acties op leerlingenniveau, al dan niet met klasinterne of klasexterne ondersteuning. Het GOK-traject verhoogt de aandacht van scholen om passend om te gaan met de diversiteit van kinderen. Scholen waken erover dat hun onderwijs beter is afgestemd op de instroomkenmerken. Steeds meer scholen evolueren in hun zorgvisie van een vrij traditionele opvatting van een 'klasexterne begeleiding' naar een 'eerstelijnszorg' door de groepsleraren, ondersteund door de zorgcoördinatie.

De impact van het aantal toegekende GOK-lestijden op de schoolwerking varieert sterk van school tot school. Sommige scholen slagen erin om met een beperkt aantal GOK-lestijden een kwaliteitsvol en innoverend GOK-beleid vorm te geven. Zij investeren daarbij vaak nog een aantal reguliere lestijden om hun vooropgestelde werking te realiseren. Andere scholen met een groter aantal extra lestijden realiseren in verhouding veel minder effect. De oorzaken hiervoor zijn sterk uiteenlopend. De meerwaarde van de GOK-werking is dus veeleer afhankelijk van de aanwezige deskundigheid binnen het team en van de mate waarop de school creatief met haar autonomie omgaat, meer dan van het aantal toegekende GOK-lestijden.

Op **leerkrachtniveau** bevorderen de GOK-lestijden een groeiend overleg in het schoolteam. De GOK-leerkracht heeft vaak een brugfunctie binnen de schoolwerking. Het overleg beperkt zich niet tot de leden van het 'zorgteam' alleen, maar betreft ook GOK-leraar en groepsleraar en andere kindbetrokkenen. Deze formele overlegmomenten verhogen de betrokkenheid van het hele team. De bespreking in teamverband van gelijklopende aandachtspunten, bevordert de gelijkgerichtheid en de verticale samenhang op schoolniveau.

De invoering van de zorgcoördinatie heeft de GOK-werking in vele scholen nog versterkt. Scholen kunnen een beroep doen op een ondersteunend zorgteam. De interne deskundigheid binnen de scholen wordt geleidelijk uitgebouwd. De ondersteuning door het zorgteam verhoogt de handelingsbekwaamheid van alle teamleden. De mate waarin scholen hierin slagen, varieert nog sterk en hangt grotendeels samen met de aanwezige expertise en met de vernieuwingsbereidheid van het team.

Sommige scholengemeenschappen zijn sterk ondersteunend voor de GOK-werking. De uitbouw van netwerken voor de uitwisseling van expertise tussen de zorgcoördinatoren heeft een gunstig effect in de betrokken scholen. De komst van de zorgcoördinatoren en de systematische uitbouw van een schoolintern zorgsysteem stelt nieuwe uitdagingen en vragen naar de afstemming tussen de zorgsystemen van scholen en de ondersteuning door andere participanten (pedagogische begeleiding, CLB, ...).

Geregeld zien we in scholen zorgcoördinatoren vanuit diverse disciplines inzake leerlingenbegeleiding. Deze multidisciplinariteit houdt een meerwaarde in voor deze scholen.

De GOK-lestijden leiden tot een vlottere detectie en een meer functionele behandeling van problemen, een toenemende deskundigheid door het leren van en met elkaar en een frequenter gebruik van individualisatie- en differentiatietechnieken. Naast een gestructureerde remediërende aanpak zijn er in verschillende scholen waardevolle aanzetten tot preventief handelen merkbaar.

Op **leerlingenniveau** worden de doelstellingen in vele scholen nog te vaag geformuleerd en slagen teamleden er niet goed in om de effecten in kaart te brengen. Bij het toelichten van de resultaten van de GOK-werking verwijzen scholen onder meer naar effecten van welbevinden en betrokkenheid van de kinderen, naar het rendement van interne of externe hulpverlening en het effect van de bijzondere aandacht voor kinderen met specifieke moeilijkheden. Een aantal scholen investeert in het optimaliseren van een volgsysteem met het oog op een functioneel, efficiënt en effectief gebruik.

Vanuit bovenstaande vaststellingen besluit de inspectie dat de aangereikte GOK-lestijden een sterke impuls geven aan scholen om een doelgericht zorgbeleid op te zetten. De mate waarin scholen daarin slagen, verschilt nog sterk en hangt samen met de eerder opgebouwde deskundigheid en met de veranderings- en vernieuwingsbereidheid van het schoolteam.

De verplichting om de beginsituatie te analyseren aan het begin van de GOK-cyclus, heeft scholen gestimuleerd om de schooleigen sterktes en zwaktes in kaart te brengen. De omschrijving van schoolspecifieke doelstellingen, de opzet van acties en de uitvoering van een zelfevaluatie hebben het beleidsvoerend vermogen van de meeste scholen vergroot.

4 Secundair onderwijs

4.1 Contextgegevens

Veel scholen kenden minstens één directiewissel en/of minstens één coördinatorenwissel tijdens de GOK-cyclus. Een belangrijk aantal scholen werd geconfronteerd met specifieke leerlingpopulaties. In een aantal scholen was er een ingrijpende verandering in de schoolstructuur. Scholen maakten ook gewag van sterke bewegingen in het leerlingenaantal en/of in het personeelsbestand. Een behoorlijk aantal scholen had ervaring met OVB en/of met SBN¹². Enkele scholen werken met het JoJo-project¹³, waarbij een werkloze schoolverlater de leerlingen coacht.

Contextgegevens	
Specifieke leerlingpopulaties	36,5 %
Directiewissels	26,0 %
Coördinatorenwissels	23,0 %
Aanwezigheid van een JoJo	18,0 %
Ervaring met OVB	18,0 %
Ervaring met SBN	14,0 %
Ingrepen in de structuur van de school	11,0 %
Sterk bewegend leerlingenaantal	8,8 %
Sterk bewegend personeelsbestand	4,0 %

De laattijdige goedkeuring van het GOK-decreet (28 juni 2002) moet ongetwijfeld als eerste belangrijk contextgegeven in overweging worden genomen. Het decreet legt de scholen zowel een strikte GOK-cyclus als een strakke timing op. De scholen moesten het hele proces opstarten terwijl ze tegen belangrijke noden op het vlak van nascholing en begeleiding aankeken. De steunpunten waren trouwens nog nascholingsessies aan het verzorgen op een tijdstip waarop, volgens het decreet, de scholen al een beginsituatieanalyse moes-

¹² SBN: scholen met bijzondere noden.

¹³ JoJo: scholen voor jongeren, jongeren voor scholen.

ten hebben gemaakt.

De verzamelde gegevens tonen aan dat een belangrijke groep GOK-scholen te maken kreeg met één of meer factoren die hun stabiliteit bedreigden.

In meer dan een kwart van de scholen vond een directiewissel plaats. In een aantal scholen was dat zeker niet de eerste. Het waarom van dergelijke wissels is niet altijd te achterhalen. Naast de klassieke vervangingen wegens ziekte, terbeschikkingstelling (TBS) of pensionering waren er ook directies die opstapten wegens een gebrek aan leiderschap.

Scholen wisselden bijna even vaak van coördinator als van directeur. Ook hier gingen sommige mensen met TBS of pensioen. Toch hadden veel coördinatorenwissels andere redenen. Nieuwe directies wensten zich te omringen met andere mensen, coördinatoren voldeden niet of gaven er de brui aan. Een aantal wissels ging gepaard met een onvoorbereide overname, waardoor zowel expertise als documenten verloren gingen.

Wijzigingen in de schoolbevolking stelden veel scholen voor een zware opgave. Specifieke leerlingengroepen maakten hun opwachting in de school of groeiden aan, waardoor de nood aan aangepaste opvang zich sterker liet voelen. Groeiende taalheterogeniteit, in- en uitstromende leerlingen, een veelheid aan nationaliteiten, een sterk gewijzigde sociale achtergrond (meer allochtonen, meer kansarmen), een grote leerachterstand, een zeer heterogene populatie, Nederlandsonkundige leerlingen (onder wie Franstaligen), ... de lijst is lang. Scholen wezen er ook op dat sommige leerlingengroepen, voor de handicap of de stoornis die ze hebben, geen recht geven op GOK-uren en toch een intensieve begeleiding vereisen: leerlingen met leerstoornissen, autisten, instromers uit BLO en BuSO of GON-leerlingen. Daarnaast noteerden sommige scholen een spectaculaire stijging van het leerlingenaantal of, omgekeerd, een gestage tot scherpe daling. Dit zijn allemaal factoren die wegen op een beleid.

Meer dan één op de tien scholen kende ingrijpende structuurwijzigingen. Het ging dan om een fusie, al dan niet gevolgd door een defusie of een herstructurering van het studieaanbod.

In een groep scholen waren er ook grote bewegingen in het personeelsbestand. Enerzijds kenden sommige scholen een versnelde verjonging. Anderzijds gingen ook leraren op de vlucht voor moeilijke leerlingpopulaties. Zij keken uit naar een 'minder problematische school'.

Het zal geen verbazing wekken dat scholen die in het verleden betrokken waren bij OVB of bij het project SBN, nu GOK-scholen zijn. Van die groep werd een zekere expertise verwacht in het verfijnen van een GOK-beleid.

4.2 Vaststellingen

4.2.1 Beginsituatieanalyse

In 68 % van de scholen werd de beginsituatieanalyse (BSA) als voldoende tot zeer goed beoordeeld. In 71 % van de scholen voldeed de betrokkenheid van het personeel bij de BSA.

Bereik		
5 %	Onvoldoende	Er is geen BSA
27 %	Aanvaardbaar	De BSA vertoont nog een aantal tekorten en dient verder uitgewerkt
50 %	Voldoende tot goed	Er is een volledige BSA
18 %	Zeer goed	De BSA is volledig en bevat voorbeelden van goede praktijk
Betrokkenheid		
4 %	Onvoldoende	De BSA is niet bekendgemaakt aan het korps
25 %	Aanvaardbaar	Het personeel werd minstens geïnformeerd over de BSA van de school
57 %	Voldoende tot goed	Het personeel werd gedeeltelijk betrokken bij het tot stand komen van de BSA
14 %	Zeer goed	De wijze waarop het personeel werd betrokken bij het tot stand komen van de BSA is een voorbeeld van goede praktijk

In scholen met alleen GOK-uren in de 1^{ste} graad of met GOK-lestijden in de drie graden ligt zowel de kwaliteit van de BSA als de betrokkenheid van het personeel kwalitatief hoger dan in de scholen met uitsluitend GOK-uren in de 2^{de} en 3^{de} graad.

De meeste scholen voerden een beginsituatieanalyse uit. De sterk variërende kwaliteit ervan levert een ongelijk beeld op. Enerzijds waren er zeer breed opgevatte BSA's, getoetst aan alle GOK-thema's of geïntegreerd in het zelfevaluerend vermogen van de school. Anderzijds waren er ook beperkte en weinig transparante BSA's.

Heel wat scholen organiseerden voor de BSA een bevraging van het voltallige personeel en versterkten op die manier het engagement voor het GOK-beleid. Maar het verkregen draagvlak verkleinde vaak door voor de volgende stappen (de keuze van de doelstellingen en het bepalen van de acties) nog maar zelden een beroep te doen op de personeelsleden.

Uitzonderlijk realiseerde de school de BSA in samenwerking met externen, CLB of begeleidingsdiensten, door in gezamenlijk overleg een schooleigen bevragingsinstrument te ontwikkelen. De inbreng van externen was niet steeds een onverdeeld succes omdat de scholen in de aangeboden documenten hun weg niet vonden wegens te algemeen en te uitgebreid. In een aantal gevallen stuurde de scholengemeenschap de BSA in de goede richting.

Scholen met een OVB-verleden maakten gebruik van hun ervaring en expertise voor het ontwikkelen van een schooleigen gelijkheidsbeleid. Toch investeerden zij niet steeds in een volledige bevraging, hadden zij weinig oog voor een brede interpretatie van de bevraging van de BSA en zagen zij het GOK-beleid te veel als een verlengstuk van de OVB-aanwendingsplannen, waardoor zij kansen lieten liggen.

In enkele scholen bereidde een kernteam zich professioneel voor op het uitvoeren van de BSA, onder andere door aangepaste nascholing te volgen. Een aantal scholen leverde inspanningen om de achtergrondsituatie en de taalsituatie van de leerlingen in kaart te brengen en gebruikte de reeds bestaande aandacht voor taalbeleid en taalachterstand zinvol voor het ontwikkelen van een GOK-beleid. Anderen werkten pro-actief in hun BSA door van bij de start verbanden te leggen met de GOK-werking in het basisonderwijs.

Een aantal scholen verkreeg feedback uit dubbele bevragingen. Naast de volledige BSA-bevraging, voerden ze een schooleigen sterkte-zwakte analyse uit van de schoolpopulatie naar onder meer kansarmoede en klasbeeld. Dat gebeurde met de medewerking van het voltallige personeel, soms zelfs van de ouders en de leerlingen.

In uitzonderlijke gevallen gebruikten de scholen de verkregen feedback niet. Het gebeurde ook dat ze de personeelsleden niet inlichtten over de inhoudelijke aspecten van het GOK-decreet.

4.2.2 Keuze van de doelstellingen

In 69 % van de scholen werd de keuze voor thema's of clusters voldoende tot zeer goed ingevuld. Andere scholen kozen, op basis van de beginsituatie, niet of onvoldoende voor één van de drie aangereikte clusters of formuleerden onvoldoende concrete, samenhangende doelstellingen voor minstens twee van de zes (1^{ste} graad) en/of vijf (2^{de} en 3^{de} graad) van de aangereikte thema's. 77 % legde een verband tussen de doelstellingen en de BSA.

Inhoud		
3 %	Onvoldoende	De school heeft op basis van haar beginsituatie geen van de drie aangereikte clusters gekozen of geen concrete, samenhangende doelstellingen geformuleerd voor minstens twee van de zes aangereikte thema's
29 %	Aanvaardbaar	De gekozen cluster(s) of thema's is/zijn niet voor alle niveaus (klas- of leerlingenniveau, leerkrachten- en schoolniveau) uitgewerkt
49 %	Voldoende tot goed	De gekozen cluster of thema's is/zijn voor alle niveaus (klas- of leerlingenniveau, leerkrachten- en schoolniveau) uitgewerkt
20 %	Zeer goed	De school heeft een zorgvuldig uitgewerkt systeem van doelstellingen dat verbanden legt tussen alle niveaus (klas- of leerlingenniveau, leerkrachten- en schoolniveau)
Verband met de BSA		
7 %	Onvoldoende	Er is geen aanwijsbaar verband tussen de BSA en de gekozen doelstellingen
16 %	Aanvaardbaar	Het verband tussen de BSA en de gekozen doelstellingen (cluster of eigen visie) is onvoldoende relevant
55 %	Voldoende tot goed	Het verband tussen de BSA en de gekozen doelstellingen (cluster of eigen visie) voldoet
22 %	Zeer goed	De gekozen doelstellingen (cluster of eigen visie) sporen totaal met een kwaliteitsvolle BSA, zodat ze op maat van de school zijn gekozen
Betrokkenheid		
2 %	Onvoldoende	Het personeel is niet op de hoogte van de gekozen doelstellingen
48 %	Aanvaardbaar	Het personeel is op de hoogte van de gekozen doelstellingen
37 %	Voldoende tot goed	Het personeel werd betrokken bij de keuze van de doelstellingen en steunt ze
13 %	Zeer goed	De keuze van de doelstellingen gebeurde met actieve inbreng van het personeel

In 22 % van de scholen spoorden de gekozen doelstellingen (cluster of eigen visie) totaal met een kwaliteitsvolle BSA op maat van de school. In bijna evenveel scholen (23 %) was dat niet het geval.

De helft van de scholen betrok het personeel voldoende tot zeer goed. In 13 % van die scholen gebeurde de keuze van de doelstellingen met actieve inbreng van het personeel. In de andere helft was het personeel niet of slechts selectief betrokken.

De cijfers spreken voor zich. De meerderheid van de scholen koos doelstellingen op basis van de BSA, maar vergat daarbij vaak het personeel bij het keuzeproces te betrekken. In de scholen met GOK-uren in de drie graden was de uitwerking van de doelstellingen, het verband met de BSA en de betrokkenheid van het personeel beter dan in de scholen met alleen GOK-uren in de tweede en derde graad. Vooral het verband tussen de BSA en de gekozen doelstellingen was kwalitatief hoger in scholen met GOK-uren in de 1^{ste} graad of in de drie graden.

Heel wat scholen werkten een zorgvuldig systeem uit, waarbij de uitgeschreven doelstellingen omgezet werden in een actieplan met verbanden op alle niveaus en op maat van de school. Een uitgebreid GOK- draaiboek

of een eenvoudig stappenplan koppelde bewust terug naar de doelstellingen om de effecten op de drie niveaus te bewaken en te versterken. Uitzonderlijk gebruikte men dit instrument bovendien als logboek en/of als basis voor de zelfevaluatie. Opmerkelijk soms was het verband tussen het GOK- actieplan en het eigen pedagogisch project. Daarbij ging ook aandacht naar de noodzakelijke nascholing.

Positief was de ambitie van sommige scholen om een voldoende breed gamma van doelstellingen te selecteren vanuit de opgebouwde knowhow. In het ideale geval vertaalde een stappenplan de doelen naar het schoolgebeuren en verhoogde de kansen op een haalbare realisatie. Niet alle scholen wisten echter de juiste maat te houden. In het ene geval wilde men te veel doelstellingen uit verschillende thema's realiseren met een beperkt pakket uren GOK-ondersteuning. Een vervlakking van de werking was het gevolg. In het andere geval vatte men de doelstellingen te eng op. Zo werd het thema 'doorstroming en oriëntering' soms beperkt tot het verstrekken van informatie en het organiseren van oudercontacten. Het thema 'taalvaardigheidsonderwijs' verengden sommigen dan weer tot het werken aan een dyslexiebeleid.

Een aantal scholen vertaalde de eigen visietekst naar operationele doelstellingen, omgezet in algemene en thematische actiepunten op de verschillende niveaus en geformuleerd volgens het SMART-principe. In uitzonderlijke gevallen stoelden de jaarlijkse doelen en actiepunten op interne evaluatie. In een aantal beleids- en actieplannen waren de doelstellingen niet voor alle niveaus uitgewerkt. Soms verloor men uit het oog dat de doelstellingen op schoolniveau noodzakelijk zijn om aan de doelstellingen op leerkrachten- en leerlingenniveau te werken.

De meeste scholen analyseerden systematisch hun BSA, zodat ze beschikten over een waardevol uitgangspunt. Heel wat scholen konden echter niet verduidelijken hoe de gekozen doelstellingen aansloten op de BSA en zetten te snel vanuit de praktijk persoonsgebonden of losstaande acties op die ze achteraf kaderden in een GOK-beleid. Doelstellingen die normaliter binnen een regulier schoolbeleid passen of die de school volgens de regelgeving hoort na te streven, werden verweven met de GOK- doelstellingen. Het verband tussen sommige klassplitsingen of activiteiten en de gekozen doelstellingen kon niet altijd worden verhelderd.

4.2.3 Bereiken van de doelstellingen

De effecten op school- en leerlingenniveau waren respectievelijk in 67 % en 71 % van de scholen voldoende tot zeer goed. Op leerkrachtniveau lag het effect met 53 % een stuk lager. Dit is de zwakste score uit de controle, wat erop wijst dat dit niveau moeilijk te bespelen is.

In 29 % van de scholen was het effect op leerlingenniveau onvoldoende tot aanvaardbaar.

Effect op schoolniveau		
3 %	Onvoldoende	De school heeft nog geen doelen gerealiseerd
30 %	Aanvaardbaar	De school heeft een beperkt aantal doelen gerealiseerd
64 %	Voldoende tot goed	De school heeft de meeste doelen gerealiseerd
3 %	Zeer goed	De school heeft alle doelen gerealiseerd
Effect op leerkrachtniveau		
4 %	Onvoldoende	De school heeft nog geen doelen gerealiseerd
43 %	Aanvaardbaar	De school heeft een beperkt aantal doelen gerealiseerd
52 %	Voldoende tot goed	De school heeft de meeste doelen gerealiseerd
1 %	Zeer goed	De school heeft alle doelen gerealiseerd
Effect op leerlingenniveau		
2 %	Onvoldoende	De school heeft nog geen doelen gerealiseerd
27 %	Aanvaardbaar	De school heeft een beperkt aantal doelen gerealiseerd
69 %	Voldoende tot goed	De school heeft de meeste doelen gerealiseerd
2 %	Zeer goed	De school heeft alle doelen gerealiseerd

Globaal over de drie niveaus, realiseerde 67 % van de scholen de meeste of alle doelen (voldoende tot zeer goed). In 33 % van de scholen werden weinig of geen doelen gerealiseerd (onvoldoende tot aanvaardbaar).

Alleen scholen met een sterk beleidsvoerend vermogen slaagden erin om op een realistische wijze haalbare, concrete en meetbare acties op te zetten vanuit de doelstellingen, waardoor het effect op alle niveaus rechtstreeks en zichtbaar was. Scholen die veel resultaten bereikten, werkten vaak een overzichtelijk richtinggevend systeem uit met een vertaling van de doelstellingen volgens het SMART-principe naar concrete en meetbare acties, systematisch aangevuld en geëvalueerd. Het feit dat de school kon beschikken over een zorgvuldig opgezet systeem van doelstellingen met verbanden tussen alle niveaus (school-, klas- en leerlingenniveau), was niet altijd een garantie voor het bereiken van meetbare resultaten op de onderscheiden niveaus. Een aantal scholen kwam er bijvoorbeeld niet toe de uitvoering van het GOK-beleid passend op te volgen.

Enkele scholen ontwikkelden een schooleigen visie voor de drie niveaus (school-, leerkracht-, en leerlingenniveau), richtten hun pedagogische visie op een multicultureel publiek of legden prioriteiten vast per GOK-jaar of GOK-cyclus. Andere scholen werkten niet of slechts gedeeltelijk met een overzichtelijk systeem of lieten na het aantal thema's en de eraan gekoppelde en via de GOK-ondersteuning te realiseren doelstellingen te beperken.

Verschillende redenen verklaren het uitblijven van effecten op de verschillende niveaus:

- het ongelijkwaardig uitwerken van de GOK-thema's
- het gebrek aan een nascholingsbeleid gerelateerd aan de gekozen thema's om de competentie van de leraren terzake te versterken
- het ontbreken van verbanden tussen de geformuleerde doelstellingen en de gekozen thema's of cluster
- het formuleren van te veel, te uitgebreide, onvoldoende concrete, onvoldoende meetbare doelstellingen
- het minimalistisch invullen van de doelstellingen met weinig aandacht voor het veeleer geringe engagement van leraren en/of de lage betrokkenheid van de leerlingen voor de leerlinggebonden acties
- het niet vertrouwd zijn met de vertaalslag van doelstellingen naar acties
- het onvoldoende waken over de geleidelijke inpassing van de GOK-werking in de reguliere schoolwerking bij de thema's preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen, preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden, ouder- en leerlingenparticipatie.

Ondanks alle ervaring slaagden weinig scholen met een OVB-verleden erin een continu proces op gang te brengen door hun aanwendingsplan te vertalen naar GOK-doelstellingen in een toekomstgericht perspectief. Sommige scholen volgden de aanwendingsplannen en actieterreinen uit het OVB, in plaats van de doelstellingen te beperken of te kiezen voor een exclusieve cluster, uitgeschreven op de drie niveaus met concrete en meetbare geformuleerde doelstellingen. Ook de ervaring en de meerwaarde vanuit complementaire projecten als Onderwijsvoorrangsbeleid, Scholen met Bijzondere Noden of Brussels Curriculum werden te beperkt benut.

Onderstaande kwaliteitsvolle, concrete en doelgerichte initiatieven werden op de verschillende niveaus gerealiseerd en verdienen aandacht.

Initiatieven die het schoolniveau overstijgen:

- het werken aan de professionalisering van de GOK-medewerkers onder meer met de steun van de scholengemeenschap
- het integreren van de ontwikkelde GOK-werking van een school in de pedagogische werking van de scholengemeenschap
- de integratie van een digitaal leerplatform in de schoolwerking
- de gerichte informatiegaring vanuit het basisonderwijs als basis voor een zo goed mogelijk zorgbeleid.

Initiatieven op schoolniveau/leerkrachtniveau:

- het procesmatig werken door de communicatie binnen en buiten de school te optimaliseren
- het veelvuldig informeren van het schoolteam over de doelstellingen en de acties van de GOK-werking vanuit diverse kanalen met als doel te sensibiliseren
- het zichtbaar maken van de GOK-resultaten voor de collega's
- de aandacht voor het GOK-beleid in het schoolreglement.

Een aantal waardevolle acties hadden een effect op de drie niveaus:

- het introduceren van de CLIM¹⁴-werkmethode bij de lerarengroep
- de zelfreflectie bij de leerlingen na toetsen en proefwerken
- de opvolging van de TAS¹⁵-toets
- de individuele bijsturing van taalzwakke leerlingen
- de bijsturing van het taalbeleid
- de groeiende aandacht voor de instructietaal bij de evaluatie
- een overleguur Nederlands instructietaal (NIT)
- het gebruik van te bereiken doelstellingen en competenties in de respectieve leerplannen Nederlands als referentiekader voor de ontwikkeling van competenties in andere vakken met betrekking tot het taalvaardigheidsonderwijs
- de organisatie van extra-uren Nederlands
- de screening van de leerlingen via starttoetsen, vooral voor taal (soms ook wiskunde)
- het ter beschikking stellen van ICT na de lessen
- de beheersing van de schoolkosten
- de inspanningen om alle leerlingen aan alle schoolactiviteiten te laten deelnemen
- de vervolgcoaching van ex-onthaalklasleerlingen
- de huiswerkgroep voor ouders
- het uitwerken van de individuele zorgplannen bij leerlingen met leermoeilijkheden
- de screening van het welbevinden van leerlingen
- de ontwikkeling van eigen instrumenten
- de zelfevaluatie van leerlingen
- de deelname aan het proefproject autisme.

De GOK-werking bracht telkens op een ander niveau een behoorlijk aantal waardevolle activiteiten op gang:

- Op schoolniveau werd de GOK-werking geïntegreerd in de totaliteit van het schoolbeleid. Vrij veel scholen stemden het onderwijskundig beleid af op de GOK-doelstellingen door gerichte professionalisering, door meer aandacht voor werkvormen en nascholing, door het creëren van een positief leef- en leerklimaat, door betere structuren en ondersteuning van projecten, door de democratisering van de schoolwerking, door de koppeling van GOK en/of VOET¹⁶ en/of taalbeleid. Opvallend was de inzet en de betrokkenheid van het GOK-team. Wanneer de school GOK integreerde in de totale werking, realiseerde ze bovendien ook andere doelen en werkte ze innoverend.
- Op lerarenniveau verhoogden heel wat concrete, doelgerichte initiatieven de professionalisering van de leraren, onder andere leefsleutels, de axenroos, de gestructureerde werking van de cel leerlingenbegeleiding, de klasbegeleiders, de aanzetten om zelfstandig leren en alternatieve werkvormen te implementeren, de zorggerichte nascholing, de taakomschrijving van de klasbegeleiders en de leden van de cel leerlingenbegeleiding. De GOK-werking verscherpte in een aantal scholen de aandacht voor de eerstelijns hulp.
- Op leerlingenniveau verhoogde de betrokkenheid van de leerlingen in sommige scholen door de optimalisering van de socio-emotionele begeleiding, van het functioneren van de leerlingenraad, door een thema-gerichte en vakoverschrijdende werking of het werken met vertrouwensleerlingen. Screening van het effect van GOK-acties bij de leerlingen van bij de inschrijving en terugkoppeling van de attestering naar de remediërsinitiatieven werden maar occasioneel aangetroffen.
- Op ouderniveau verbeterde de communicatie door de ouders bij verschillende initiatieven te betrekken: de participatieve kracht van de werking waardoor de band tussen ouders en school wordt versterkt, de intense en doelgerichte werking om de ouders voldoende frequent in contact te brengen met de school, de verbeterde communicatie met en/of rapportering aan de ouders, de dynamische werking van het oudercomité.

¹⁴ CLIM: coöperatief leren in multiculturele groepen.

¹⁵ TAS: taalvaardigheidstoets aanvang secundair onderwijs.

¹⁶ VOET: vakoverschrijdende eindtermen.

4.2.4 De zelfevaluatie

In 61 % van de scholen gebeurde de gegevensverzameling goed tot systematisch. In 32 % werden de verzamelde gegevens niet of onvoldoende geanalyseerd. In 60 % van de scholen waren de voorstellen tot verbetering of bijsturing voldoende. 21 % van de scholen maakte daar grondig werk van. In 64 % van de scholen werd de betrokkenheid van het schoolteam bij het zelfevaluatieproces als voldoende tot zeer goed beoordeeld.

Gegevensverzameling		
3 %	Onvoldoende	De school heeft geen gegevens verzameld met betrekking tot de gekozen doelstellingen
36 %	Aanvaardbaar	De school heeft weinig gegevens verzameld met betrekking tot de gekozen doelstellingen
41 %	Voldoende tot goed	De school heeft op volledige wijze gegevens verzameld met betrekking tot de gekozen doelstellingen
20 %	Zeer goed	De school heeft systematisch gegevens verzameld met betrekking tot de gekozen doelstellingen
Gegevensanalyse		
5 %	Onvoldoende	De school heeft de gegevens niet geanalyseerd
27 %	Aanvaardbaar	De school heeft de verzamelde gegevens beperkt geanalyseerd
43 %	Voldoende tot goed	De school heeft de verzamelde gegevens voldoende geanalyseerd
25 %	Zeer goed	De school heeft de verzamelde gegevens grondig geanalyseerd
Voorstellen tot verbetering of bijsturing		
7 %	Onvoldoende	De school heeft geen voorstellen tot verbetering of bijsturing geformuleerd
33 %	Aanvaardbaar	De school heeft een beperkt aantal voorstellen tot verbetering of bijsturing geformuleerd
39 %	Voldoende tot goed	De school heeft voldoende voorstellen tot verbetering of bijsturing geformuleerd
21 %	Zeer goed	De school heeft grondig werk gemaakt van het formuleren van voorstellen tot verbetering of bijsturing
Betrokkenheid		
4 %	Onvoldoende	Het schoolteam was helemaal niet betrokken bij het zelfevaluatieproces
32 %	Aanvaardbaar	Het schoolteam was slechts gedeeltelijk betrokken bij het zelfevaluatieproces
51 %	Voldoende tot goed	Het schoolteam was voldoende betrokken bij het zelfevaluatieproces
13 %	Zeer goed	Het schoolteam heeft het zelfevaluatieproces grondig gedragen

85 % van de scholen legde de zelfevaluatie voor aan de participatieraad of schoolraad, 15 % van de scholen deed dat niet.

Bijna alle scholen voerden een zelfevaluatie uit, maar de kwaliteit ervan was erg uiteenlopend. De standaard-enquêtes, meestal aangereikt door de begeleidingsdiensten, waren moeilijk in te vullen, te verwerken en te interpreteren en niet altijd aangepast aan de specifieke schoolcontext. De helft van de scholen werkte uitsluitend procesgericht. Een kwart van de scholen verzamelde frequent, systematisch en op een objectieve wijze gegevens met betrekking tot de gekozen doelstellingen en ging ook na hoe de meetbaar geformuleerde acties op alle niveaus geleidelijk aan werden bereikt.

Een knelpunt bleek het koppelen van de zelfevaluatie aan de gekozen doelen. Meer dan de helft van de scholen richtte de zelfevaluatie niet of onvoldoende concreet op de geformuleerde doelstellingen en acties. Een beperkt aantal scholen voerde geen of geen valabele zelfevaluatie uit of beperkte zich tot één thema.

In zowat de helft van de onderzochte scholen ontbrak de tijd en/of de expertise om een degelijke analyse van de verzamelde gegevens door te voeren. Amper een kwart van de scholen slaagde erin om een schooleigen en voldoende diepgaande analyse van de zelfevaluatie uit te voeren. In heel wat scholen werden de verzamelde gegevens zwak en/of veeleer oppervlakkig geanalyseerd.

Na de zelfevaluatie voerde meer dan de helft van de scholen voldoende en concreet geformuleerde bijstellingen uit. Een beperkt aantal scholen zette na de zelfevaluatie een intensieve studie rond de bijsturing op. Doorgaans formuleerde de school de verbeteringen en de bijstellingen van de zelfevaluatie onvoldoende en te weinig transparant op de verschillende niveaus. Soms werden de gegevensverzameling, de analyse en de verbetering en bijsturing van de zelfevaluatie niet concreet gericht op de doelstellingen van de zelfgekozen thema's of cluster(s). Scholen hebben weinig oog voor de implicaties op leerkrachtniveau en voor de integratie in het reguliere schoolproces.

Slechts een gering aantal scholen betrok alle personeelsleden bij de zelfevaluatie. In de meeste scholen werd het schoolteam slechts gedeeltelijk ingeschakeld. Een aantal scholen betrok alle participanten, ook ouders en leerlingen. Andere scholen deden dit niet en verloren zo heel wat kansen op feedback. De zelfevaluatie kan een breed draagvlak krijgen via de betrokkenheid van het personeel, leerlingen, het oudercomité, de (allochtone) ouders, het leerlingenparlement en de klasbegeleiders. Maar in een groot aantal scholen was dit draagvlak te klein en/of te eenzijdig.

De meeste scholen legden de zelfevaluatie voor aan de participatieraad of schoolraad. Toch was dat in een aantal scholen niet het geval of was dat nog niet gebeurd op het moment van de controle. Uitzonderlijk werden de overlegorganen, in het bijzonder de participatieraad, systematisch geïnformeerd over en betrokken bij de GOK-werking.

Ongeveer driekwart van de scholen respecteerde de timing van de zelfevaluatie in de omzendbrief.

4.2.5 Ondersteuning CLB en begeleidingsdiensten

In 63 % van de scholen werden het CLB en/of de begeleidingsdiensten voldoende tot zeer goed betrokken bij het ontwikkelen en realiseren van de doelstellingen.

Betrokkenheid		
4 %	Onvoldoende	De school betreft het CLB en de begeleidingsdiensten niet bij het ontwikkelen en realiseren van haar doelstellingen
33 %	Aanvaardbaar	De school betreft het CLB en de begeleidingsdiensten slechts sporadisch bij het ontwikkelen en realiseren van haar doelstellingen
50 %	Voldoende tot goed	De school betreft het CLB en de begeleidingsdiensten voldoende bij het ontwikkelen en realiseren van haar doelstellingen
13 %	Zeer goed	CLB en begeleidingsdiensten zijn zeer nauw betrokken bij het ontwikkelen en realiseren van de doelstellingen van de school

De samenwerking met het CLB was doorgaans aanvaardbaar tot goed, maar alles stond of viel met de persoon die er vanuit het CLB bij betrokken was.

Personeelwissels in het CLB werkten soms negatief op een efficiënte aanpak. Het CLB zelf werd slechts beperkt betrokken bij de ontwikkeling van het GOK-beleid van de school en het bepalen van de vooropgestelde prioriteiten. De meeste scholen waren wel van mening dat de medewerking van het CLB onontbeerlijk is voor hun GOK-beleid. Zowel de intern aanwezige deskundigheid als de navorming werd echter te weinig ingezet en/of verspreid.

In een minderheid van scholen boden werkgroepen op het niveau van de scholengemeenschap en met de hulp van een vaste CLB-medewerker een waardevolle ondersteuning voor een gemeenschappelijke GOK-werking.

Afhankelijk van het gekozen thema of cluster kwam frequent een actieve samenwerking voor met de 'vaste' CLB-medewerker(s) vanuit de leerlingenbegeleiding (psychosociale begeleiding en expertise rond leer- en ontwikkelingsstoornissen).

De samenwerking met begeleidingsdiensten was minder uitgesproken en beperkte zich doorgaans tot het bijwonen van bijeenkomsten en nascholingen. In de helft van de gevallen speelde de persoon van de begeleider een doorslaggevende rol. De inbreng vanuit begeleidingsdiensten werd vaak te weinig concreet en niet voldoende structureel geacht. Slechts in een minderheid van scholen was er sprake van een intense en volgehouden samenwerking met de pedagogische begeleidingsdienst van bij de start. Soms werd een veeleer zwakke start alsnog gecorrigeerd na tussenkomst van de begeleiding.

Nogal wat scholen gebruikten bijna als vanzelfsprekend het aangereikte ondersteunende materiaal en gingen zo voorbij aan de eigenheid van de school en van de gekozen doelen.

Sommige scholen betrokken jeugddiensten, opvangtehuizen, schoolopbouwwerk, politie en dergelijke bij de keuze, de invulling en de realisatie van de doelstellingen. Nog om de vernieuwings- en veranderingsprocessen te begeleiden, deden scholen of GOK-medewerkers soms een beroep op externen, hoewel hier vaak het financiële aspect een rol speelde.

4.2.6 Aanwending GOK-urenpakket

In 81 % van de scholen werden de verkregen GOK-uren aangewend voor het realiseren van de doelstellingen en in 24 % van de scholen werd de exclusieve aanwending van de verkregen GOK-uren voor het realiseren van de doelstellingen geregeld en doordacht opgevolgd.

Aanwending		
1 %	Onvoldoende	De school heeft de verkregen GOK-uren helemaal niet aangewend voor het realiseren van de doelstellingen
18 %	Aanvaardbaar	De school heeft de verkregen GOK-uren slechts gedeeltelijk aangewend voor het realiseren van de doelstellingen
57 %	Voldoende tot goed	De school heeft de verkregen GOK-uren exclusief aangewend voor het realiseren van de doelstellingen
24 %	Zeer goed	De school volgde de exclusieve aanwending van de verkregen GOK-uren voor het realiseren van de doelstellingen geregeld en doordacht op

De meeste scholen wendden de verkregen GOK-uren exclusief aan voor het realiseren van de doelstellingen. Soms slaagde de school hier pas in na de evaluatie en de bijsturing van de aanwending van de GOK-uren in het eerste schooljaar. In bijna een kwart van de scholen werden de gekozen doelstellingen geregeld en doordacht opgevolgd.

Het GOK-beleid kreeg op relatief korte termijn een belangrijke plaats in de school via de aanwending en opvolging van de coördinatie-uren en de impact ervan op het schoolklimaat.

Meestal werden de GOK-uren voor kansarme leerlingen gebruikt, maar niet altijd voor het realiseren van de gekozen doelen. Soms werd het verkregen urenpakket onvoldoende aangewend om de kansenachterstand van de doelgroepleerlingen systematisch weg te werken. Heel wat scholen gebruikten de GOK-uren om inhoud te geven aan en structuur te brengen in hun leerlingenbegeleiding, die vaak nog extra ondersteund werd met BPT-uren¹⁷. Hierdoor vervaagde soms de afbakening van de GOK-thema's ten opzichte van de aanleunende doelstellingen die met BPT-uren gerealiseerd werden. In enkele scholen doorkruisten de GOK-werking, de leerlingenbegeleiding en de werking rond taalbeleid elkaar, wat de transparantie van het geheel bemoeilijkte. Het effect van GOK werd soms afgezwakt door de onsamenhangende en weinig doelgerichte werking.

Doorgaans werden de uren toegekend aan gemotiveerde en deskundige personeelsleden. De bewaking van de taakinfilling en de taakbelasting van de GOK-verantwoordelijke en het rendement van sommige inhaallessen verdienen meer aandacht. De GOK-coördinator leverde geregeld vergeefse inspanningen om de GOK-doelstellingen ingang te doen vinden op het leerkrachtniveau.

In sommige scholen ontbrak continuïteit in de aanwending van de GOK-uren.

¹⁷ BPT: bijzondere pedagogische taken.

4.3 Project onderwijsvoorrang in het buitengewoon secundair onderwijs

4.3.1 Werkwijze

Het doel was een algemeen beeld krijgen van de waarde, de knelpunten en het effect van de OVB-werking in het buitengewoon secundair onderwijs.

Het onderzoek verliep in twee stappen: een enquête via e-mail bij de betrokken scholen, gevolgd door een grondig gesprek (al dan niet samen met de directie) met minstens één van de IPBM's¹⁸. Er werden geen steekproeven gedaan. Alle 34 scholen werden bij het onderzoek betrokken.

Het enquêteformulier werd ontwikkeld op basis van de omzendbrief 13CA/BUSO/990501, *Buitengewoon Secundair Onderwijs. Onderwijsbeleid voor migranten. Maatregelen voor het schooljaar 1999-2000*.

Het formulier werd tweemaal aangepast, telkens na een beperkte proefperiode. Achteraf is echter gebleken dat de OVB-werking in de realiteit niet opgebouwd is volgens het strakke model dat in de omzendbrief wordt beschreven. Als gevolg daarvan waren sommige vragen niet relevant.

De beperkingen van de schriftelijke enquête werden echter ruimschoots gecompenseerd door het gesprek met de IPBM's. Wegens tijdsgebrek kon een aantal scholen niet worden bezocht. In dit geval werd de OVB-werking telefonisch met de IPBM besproken. Er waren ook enkele groepsgesprekken.

4.3.2 Doelgroep

Sinds de bevrozing van het urenpakket in 2002 is in 22 scholen het aantal doelgroepleerlingen gestegen. In 13 scholen bedraagt de toename meer dan een derde.

De OVB-werking richt zich nog steeds in eerste instantie naar niet-autochtonen, zij het met een sterk gewijzigd profiel (asielzoekers, illegalen, ...). Het bestaan van een belangrijke subgroep 'nieuwe allochtonen' (en dus de factor etniciteit) kan niet ontkend worden.

Daarnaast zijn er leerlingen die met de huidige normen en/of binnen de huidige onderwijsorganisatie niet adequaat opgevangen kunnen worden (psychiatrische patiënten, ernstige gedragsstoorden, ...).

4.3.3 Middelen

Momenteel krijgt het BuSO 641 uur toebedeeld, verdeeld over 34 scholen. De grootte van de urenpakketten varieert van 3 tot 52 lestijden.

Veel scholen stellen dat hun extra-lesurenpakket te klein is. In tegenstelling tot wat soms wordt beweerd, is een half uur per leerling niet fundamenteel te weinig, op voorwaarde dat de school voldoende doelgroepleerlingen heeft. Een half ambt is immers een minimum om een volwaardige OVB-werking in stand te houden, dit wil zeggen én systeembegeleiding én leerlingenbegeleiding.

Scholen kunnen echter wel in de problemen komen door de bevrozing van het lesurenpakket in combinatie met een stijging van het aantal doelgroepleerlingen. De scholen hebben ook gelijk als ze beweren dat de norm ontoereikend is indien de OVB-werking niet alleen gericht moet worden op 'de nieuwe allochtonen', maar ook op andere specifieke probleemgroepen binnen de school.

Bronnen van frustratie zijn de voortdurende onzekerheid over de toekomst van het OVB-project en de blokkering van het urenpakket. In scholen met een stijgend aantal doelgroepleerlingen worden de IPBM's overbevraagd. Ondanks die onzekerheid en het overwerk blijven deze begeleiders echter opvallend geëngageerd.

¹⁸ IPBM: interne pedagogische begeleiders voor migranten.

4.3.4 Aanwendingsplan

Om te kunnen genieten van de OVB-middelen moest een aanwendingsplan uitgeschreven worden. De verplichting voor de school om haar visie te expliciteren was ongetwijfeld kwaliteitsbevorderend, maar de strikte vormvereisten en de strakke koppeling aan het onderliggende model werkten formalisme in de hand. Hoewel de OVB-werking geïntegreerd moet zijn in de totale schoolwerking houdt de overheid nog steeds vast aan een aanwendingsplan dat los staat van het schoolwerkplan.

4.3.5 Profiel en positie van de IPBM

Er is een uitzonderlijk hoge graad van continuïteit bij de IPBM's. Velen waren reeds van bij de start bij het OVB-project betrokken. Het zijn dus doorgaans zeer ervaren mensen. Ze getuigen van opvallende betrokkenheid en zin voor initiatief. Hun inzet is groot. Ze presteren vaak meer uren. Ze zijn moeilijk vervangbaar, ook vanwege de vertrouwensrelatie die ze met de allochtone milieus wisten op te bouwen.

Aan de nascholingsverplichting wordt ruim voldaan. Alle OVB-teams nemen geregeld deel aan vormingsactiviteiten. De pedagogische begeleidingsdiensten die ook zeer deskundig en ervaren zijn, spelen hierin een actieve rol. Ze brengen de scholen geregeld samen waardoor ervaringen en informatie uitgewisseld kunnen worden. IPBM's ervaren deze vormingssessies als zeer kwaliteitsbevorderend. De meeste vormingsactiviteiten blijven beperkt tot de IPBM's of een verruimd zorgteam. Maar toch hebben de meeste scholen in de loop der jaren ook studiedagen georganiseerd voor het volledige corps.

Enerzijds erkent de overheid het belang van de continuïteit, maar anderzijds plaatst zij de IPBM statutair in een zwakke positie. Er bestaat geen ambt van IPBM en in OVB-uren is geen vaste benoeming mogelijk. Voor IPBM's met veel anciënniteit heeft dit weinig belang. Het wordt wel belangrijk wanneer een nieuwe leerkracht zich in de functie moet inwerken.

Nu komen alleen leraars ASV¹⁹ in aanmerking als IPBM. Veel scholen pleiten terecht voor verruiming. Alle ambten zouden hiervoor in aanmerking moeten komen.

Dat er voor de IPBM geen functiebeschrijving bestaat, wordt verrassend vaak als een knelpunt ervaren. Toch hebben maar weinig scholen zelf een functiebeschrijving opgesteld. De lokale situaties zijn echter zo verschillend dat het niet wenselijk is op macroniveau een functiebeschrijving op te stellen, maar het kan wel nuttig zijn de scholen te verplichten er één op te nemen in hun schoolwerkplan.

De IPBM heeft een delicate positie omdat hij vanuit een niet-hiërarchische functie ook op schoolniveau moet werken. Om dit te compenseren is expliciete steun van de directie nodig.

De bepaling dat niemand met OVB-uren volledig klasvrij mag worden gemaakt, is in veel gevallen contraproductief en is sinds de invoering van de BPT-uren ook niet zinvol meer.

4.3.6 De OVB-werking volgens het voorgeschreven model

In verband met de OVB-werking hanteert de overheid een strak model dat voorziet in drie actieniveaus, vier actieterreinen en per actieterrein nog eens vijf 'mogelijke fasen' die als kwaliteitstrappen bedoeld zijn. Dit model geeft ontegensprekelijk een aantal interessante invalshoeken aan, maar in de realiteit zijn alle niveaus en terreinen nauw met elkaar verbonden. Bovendien is het veld voortdurend in evolutie. Daardoor verloopt de OVB-werking niet progressief en in fasen, maar eerder cyclisch. Om de huidige OVB-werking zinvol te beschrijven werd daarom een ander model gehanteerd.

Toch werden de volgende nuttige vaststellingen gedaan in verband met het voorgeschreven model. Wat de actieniveaus betreft, wordt meer dan driekwart van de OVB-uren rechtstreeks besteed aan de leerlingen. De werking op schoolniveau komt op de tweede plaats. Aan externe contacten in functie van schoolopbouwwerk wordt maar weinig tijd besteed.

¹⁹ ASV: algemene en sociale vorming.

Het is niet zinvol intercultureel onderwijs (ICO) en schoolopbouwwerk (SOW) als aparte actieterreinen te beschouwen. De school moet trouwens geen initiatiefnemer zijn in schoolopbouwwerk op zich, maar ze moet wel een partner zijn wanneer zij daartoe wordt uitgenodigd. Slechts enkele scholen stellen dat zij aan schoolopbouwwerk doen, maar het is niet duidelijk wat dit precies inhoudt. In de praktijk is het actieterrein SOW verengd tot samenwerking school-ouders op leerlingenniveau. Het komt voor dat de IPBM in verband met concrete gedrags- of integratieproblemen contact opneemt met buurtwerkers of migrantenorganisaties. Veel IPBM's hebben in de loop der jaren netwerken uitgebouwd die hen daarbij kunnen helpen. Dit is geen schoolopbouwwerk in de letterlijke zin van het woord, maar het is daarom niet minder waardevol.

De actieterreinen taalvaardigheid Nederlands en preventie en remediëring zijn vaak geheel of gedeeltelijk in de algemene schoolwerking geïntegreerd. De meeste energie gaat naar de sociaal-emotionele begeleiding, maar in het model van de overheid wordt die niet als een specifiek actieterrein erkend.

4.3.7 De OVB-werking in de realiteit

In de realiteit is de OVB-werking tweeledig: er is systeembegeleiding én leerlingenbegeleiding.

Systeembegeleiding	Leerlingenbegeleiding	
	Kennisoverdracht	Sociaal-emotionele begeleiding

Systeembegeleiding blijft bij de meeste IPBM's beperkt tot het OVB-project. Sommige zijn echter ook actief op het vlak van de schoolwerkplanontwikkeling. Als gevolg daarvan heeft zich in het merendeel van de scholen een sterke positieve mentaliteitswijziging voorgedaan en is de professionaliteit duidelijk toegenomen. Er zijn twee duidelijke effecten: toenemend begrip voor de migrantenproblematiek en integratie van de OVB-werking in de algemene schoolwerking.

De leerlingenbegeleiding is ook tweeledig: kennisoverdracht en sociaal-emotionele begeleiding.

Kennisoverdracht betreft meestal vervangend of aanvullend Nederlands taalonderwijs, maar kan ook meer algemene schoolse begeleiding zijn. Organisatorisch zijn er sterke verschillen van school tot school. Het gaat van werken met individuele leerlingen of subgroepjes tot teamteaching, waarbij twee of zelfs drie leerkrachten onder wie de IPBM parallel optreden.

Sociaal-emotionele begeleiding is meestal hulp bij crisissituaties of meer algemeen bij psychosociale problemen die doorgaans verband houden met integratie of traumatische ervaringen.

Er heeft zich in de loop der jaren een verschuiving voorgedaan. Door de integratie van de doelgroepwerking in de algemene schoolwerking hebben de titularissen globaal gezien een groter aandeel in de kennisoverdracht gekregen. Daardoor konden de IPBM's zich meer toeleggen op de sociaal-emotionele begeleiding.

De werking op de twee niveaus is synergetisch. Systeembegeleiding en leerlingenbegeleiding versterken elkaar. Wanneer ze samen voorkomen en in elkaar overvloeien zijn ze effectiever. Dit wil zeggen dat het niet altijd duidelijk is (en dat hoeft ook niet) waar systeembegeleiding eindigt en waar leerlingenbegeleiding begint.

4.3.8 Effect van de OVB-werking

Het was niet de bedoeling de kwaliteit van de OVB-werking te onderzoeken, maar het effect ervan. Kwaliteit en resultaat mogen dus niet met elkaar verward worden. Het kan zijn dat de IPBM goed werk levert, maar naar verhouding toch weinig succes heeft.

Er werd gepeild naar het effect van de OVB-werking op schoolniveau, op leerlingenniveau en met betrekking tot het schoolopbouwwerk. Dit gebeurde door middel van een vierpuntschaal. Eerst moesten de scholen zelf het effect beoordelen. In een tweede fase werd op basis van een gesprek de zelfevaluatie-score verfijnd.

De OVB-werking is op leerlingenniveau het meest succesvol ($m = 3,21$). De meeste IPBM's wijzen op het sterk positief effect van hun werking, zowel op het vlak van de kennisoverdracht als op dat van de sociaal-emotionele begeleiding. Het enige vaak genoemde knelpunt is dat de IPBM niet kan voldoen aan de sterk gestegen vraag om hulp.

Op schoolniveau is de OVB-werking iets minder succesvol ($m = 3,09$). In scholen waar het effect veeleer gering is, blijkt dit meestal het gevolg te zijn van het personeelsverloop. In enkele scholen blijft een deel van het personeel vastzitten in de oude denkpatronen of blijven teamleden onverschillig.

Op het vlak van schoolopbouwwerk is er minder effect ($m = 2,91$), maar dit houdt verband met de algemene problematiek van het SOW, zoals boven beschreven.

4.4 Conclusies

Het advies van de inspectie na de controle van de uitwerking van het gelijkekansenbeleid op basis van het decreet van 28 juni 2002 is in 423 scholen gunstig en in 8 scholen ongunstig. 6 van de 8 scholen met een ongunstig advies, dienden een verweerschrift in tegen het uitgebrachte advies. De paritaire colleges die deze scholen een tweede keer bezochten, bevestigden het eerst uitgebrachte advies.

De GOK-werking verhoogt in de meeste scholen gelijke kansen voor alle leerlingen. Door middel van de GOK-werking spannen de scholen zich enerzijds in om de **kwaliteit van hun onderwijs te verhogen, zodat alle leerlingen zich maximaal kunnen ontplooiën**. Anderzijds stellen vele GOK-scholen vast dat ze door hun zorgzame opstelling nog meer probleemleerlingen aantrekken. Deze vicieuze cirkel kan alleen worden doorbroken wanneer alle scholen zich terzake moeten verantwoorden.

Scholen ontwikkelen zich positief in het **uitvoeren van acties en het bereiken van resultaten met een blijvend, structureel en integraal karakter**, waardoor de kwaliteit van hun onderwijs toeneemt en het onderwijsproces wordt vernieuwd. Door te werken aan een geleidelijke verdieping en verankering van de gekozen GOK-thema's, krijgen de scholen meer impact op het leer- en ontwikkelingsproces van de leerlingen. Het GOK-beleid heeft er een breed draagvlak en wordt gerealiseerd op alle niveaus van de schoolwerking. Scholen met een OVB-verleden staan minder positief tegenover het GOK-beleid, omdat ze doorgaans minder uren overhouden. Positief is dat de termijn om een schoolspecifiek beleid uit te werken, verlengd werd van één tot drie jaar. OVB-scholen blijven het moeilijk hebben om de vroegere keuzes in vraag te stellen en hun beleid bij te sturen.

Om hun doelen te realiseren, spreken scholen hun personeel steeds nadrukkelijker aan op een leerlinggerichte aanpak eigen aan de schoolpopulatie. Dat vraagt heel wat inspanningen. Ook de **besteding van de uren en de nascholing** hebben impact op de professionalisering van het korps en de daadwerkelijke samenwerking. Op het vlak van nascholing, inbreng van begeleidingsdiensten en CLB kan geconcludeerd worden dat er enerzijds een overaanbod en tegelijk onvoldoende aanbod is voor scholen met ervaring. De ondersteuning is dikwijls onvoldoende afgestemd op de behoeften van de scholen en het doorgeefeffect op leerkrachtniveau is vaak erg beperkt. Bovendien rijzen er vaak vragen bij de geboden kwaliteit.

De scholen evolueren via de aanzet tot een GOK-evaluatie stilaan naar schoolteams met **zelfevaluerend vermogen**. De decretale verplichting om zichzelf te evalueren en de wijze van controle hebben voor het eerst een brede discussie losgeweekt rond zelfevaluatie via teamaanpak en de kwaliteitscirkel. Nog nooit werden zoveel scholen hierop aangesproken.

Een systematische aanpak van de zelfevaluatie vergroot aanzienlijk de slaagkansen, gaat doorgaans ook samen met een betere informatieoverdracht en sensibilisering van het korps en brengt betrokkenen meer op één lijn wat de interpretatie van vragen en begrippen betreft. Een systematische aanpak houdt in: een weloverwogen selectie van thema's, een vooraf uitgewerkte strategie, een beschrijving gevolgd door een beoordeling, een cyclisch proces, zoeken naar verklaringen.

Toch zijn de geesten vaak niet rijp door een gebrek aan openheid binnen het team, een tekort aan kritische ingesteldheid ten opzichte van het eigen functioneren. Evaluatie en zelfevaluatie worden vaak nog als bedreigend ervaren. Leraren staan nog steeds op hun autonomie binnen hun klasmuren en voelen (zelf)evaluatie als een vorm van sociale controle, zeker op het niveau van leraargerichte doelen. Directeuren staan doorgaans positiever tegenover zelfevaluatie en zijn meer overtuigd van het nut ervan. Voor hen is dit minder bedreigend. Beide partijen delen dezelfde weerstand ten aanzien van de papierlast die zelfevaluaties met zich meebrengen.

Door het spiegeleffect hebben veel scholen op korte termijn en versneld, schoolspecifieke onderwijsprocessen 'ontdekt' en hun **aandacht voor de leerling** vernieuwd. Op deze wijze heeft GOK een ruime impact gehad met gunstige neveneffecten. Rekening houdend met de schoolcontext en de kenmerken van de schoolpopulatie bouwen veel scholen de gelijkekanseninstrumenten degelijk uit op de drie niveaus en worden de doelstellingen effectief of toch grotendeels bereikt. De acties hebben voor alle niveaus het beoogde resultaat. De acties en hun resultaten raken verweven in het dagelijkse onderwijsgebeuren en kunnen een structureel karakter krijgen. Gedeeltelijke resultaten zijn terug te vinden in enkele scholen.

In een aantal scholen worden de doelstellingen voor één van de thema's onvoldoende bereikt. Dat komt doordat de doelstellingen rond leerlingen- en ouderparticipatie vaak onvoldoende duidelijk zijn, zelden concreet ingevuld en bijgevolg te weinig resultaat opleveren om een structureel karakter te krijgen.

Een aantal scholen bereikt niet op alle niveaus dezelfde resultaten, omdat de keuze van de doelstellingen niet beperkt werd tot meetbare, concrete, aanvaardbare en in de tijd realiseerbare acties. Bovendien werd bij de keuze onvoldoende rekening gehouden met de omkadering.

Soms leidt een te hoog aantal gekozen acties op school-, leerkracht- en leerlingenniveau ertoe dat heel wat doelstellingen niet bereikt worden, terwijl er toch veel resultaten merkbaar zijn.

Algemeen is de vastgestelde **meerwaarde voor de leerkrachten** minder aanwijsbaar. Enerzijds hebben scholen dikwijls nagelaten het personeel volledig te betrekken bij de ontwikkeling van het GOK-beleid. De gekozen thema's of cluster waren ook niet steeds voor het leerkrachtniveau uitgewerkt. Anderzijds ontbrak het de leerkrachten vaak aan mentale openheid en kritische ingesteldheid ten opzichte van het eigen functioneren. Leerkrachten staan nog steeds op hun autonomie binnen hun klasmuren en staan wantrouwig tegenover leerkrachtgerichte doelen op schoolniveau geformuleerd.

Het **effect bij de leerlingen** zelf was moeilijk te traceren omdat scholen dat nog te weinig rechtstreeks aanwijsbaar maken. Zij voeren acties, maar brengen de resultaten hiervan niet in kaart. De meeste aanwijsbare resultaten betreffen de remediëring, de socio-emotionele begeleiding en de themagerichte en vakoverschrijdende werking.

Dikwijls hebben scholen initieel een **beleid gevoerd vanuit directie en GOK-coördinatie**. Door gaandeweg weerstanden te overwinnen, is de bereidheid tot participatie van de leerkrachten gegroeid. Dit proces is nog in volle ontwikkeling, waardoor het accent momenteel nog te zeer ligt op praktische aspecten die wellicht ook zonder GOK-ondersteuning -zij het trager- hun weg hadden gevonden in het reguliere schoolleven. Deze aspecten hebben meestal een losstaand karakter en passen dus niet in een coherent beleid. Een aantal elementen die onder invloed van de GOK-werking uitwaaierden naar de hele schoolwerking zijn bijvoorbeeld het dyslexiebeleid van de 1^{ste} graad naar de bovenbouw, de geleidelijke optimalisering van de klassenraden, de invulling van de functie van de klastitularis, het leerlingvolgsysteem, de leerlingenbegeleiding, het schoolklimaat in de B-stroom, de pedagogische werking in de 1ste graad, de huiswerkklas, de avondstudie, het portfolio, het inschrijvingsformulier en de verzameling van attesteringsgegevens als aanzet tot effectmeting.

Dankzij het GOK-beleid is het accent, voor zover dat nodig was, nadrukkelijk op de leerling komen te liggen. Het valt op dat de meeste scholen de GOK-uren exclusief hebben aangewend voor de leerlingen en dat veel aspecten van de werking op hen waren gericht. De GOK-werking vernieuwde de aandacht van scholen voor de leerlingen en zorgde voor een mentaliteitsverandering op het vlak van begeleiding en remediëring van problemen. Ze verhoogde de aandacht van het lerarenteam voor een **zorgbeleid** in al zijn aspecten, van intake tot tewerkstelling of doorstroming naar vervolgonderwijs.

5 Aanbevelingen leerplichtonderwijs

5.1 Aan het beleid

Integreer gelijkekanserbeleid in bestaande en nieuwe beleidsinitiatieven en houd het thema prominent op de beleidsagenda. Bouw een GOK-beleid uit dat vooral focust op de leerlingen en op de scholen die het meest nood hebben aan specifieke ondersteunende maatregelen.

Communiceer duidelijk en tijdig de vooropgestelde verwachtingen met de scholen. Focus hierbij niet alleen op de inhoudelijke autonomie, maar laat ook ruimte voor een schoolspecifiek implementatieplan, zowel wat de vormelijke als de gefaseerde uitwerking betreft.

Het GOK-beleid stimuleert, voedt, bespoedigt en garandeert onderwijs-vernieuwende inzichten en vaardigheden gericht op kwaliteitsonderwijs. Het principe van de kwaliteitscirkel (de voorgeschreven fasen in het GOK-traject) en de SMART-geformuleerde doelstellingen op de drie niveaus hebben dit vernieuwingsproces gestuurd.

Diversiteit wordt echter nog te veel als een probleem ervaren en te weinig als een mogelijke meerwaarde voor het onderwijs. Bovendien is er nog onvoldoende aandacht voor het thema intercultureel onderwijs. Wenselijk is een duidelijke en systematische communicatie met scholen om de rijkdom van het omgaan met diversiteit te beklemtonen en het belang van de transfer van dit GOK-proces naar andere domeinen van de schoolontwikkeling te benadrukken.

De veelheid aan ondersteuning leidt niet altijd tot gelijkgerichtheid, tot een hogere effectiviteit of een sterkere betrokkenheid bij teamleden. De kwantiteit garandeert nog geen kwaliteit. Stimuleer de ondersteuningsdiensten tot het voeren van een geïntegreerd beleid inzake gelijke onderwijskansen en creëer transparantie in het aanbod van de GOK-nascholing. Betere afstemming en coördinatie biedt kansen tot een meer efficiënte aanwending van het aanbod.

Verdere ondersteuning middels nascholing en begeleiding is aangewezen, zodat scholen systematisch richting kunnen geven aan hun ontwikkelingsproces op school-, maar ook op leerkracht- en leerlingenniveau. De samenwerking met het buitengewoon onderwijs, het leren van en met elkaar binnen en buiten de school en de ontwikkeling van netwerken van schoolleiders en GOK-leraren dienen daarom verder gestimuleerd te worden.

Daar de meerwaarde van de GOK-werking veeleer afhankelijk is van de teamaanpak dan van de aangereikte middelen is de toekenning van de GOK-lestijden volgens een minimum- en een maximumpakket wenselijk.

De beleidsnota Onderwijs en Vorming benadert GOK terecht als een onderdeel van het kwaliteitsbeleid in een school. Deze visie sluit bovendien aan bij de prioriteiten in het decreet CLB. De vraag dringt zich dan op of toezicht zoals nu op een aparte wijze dient georganiseerd, dan wel op een geïntegreerde wijze (tijdens een gewoon doorlichtingsproces). Op basis van de resultaten van zowel de controle in de scholen als het onderzoek in de CLB's, is het aangewezen een aantal belangrijke elementen in overweging te nemen alvorens in de ene of andere richting een beslissing te nemen.

- De evolutie naar een meer en beter georganiseerd zorgbeleid is positief, maar men moet erover waken dat deze toenemende zorg in elk geval ook voordeel oplevert voor de doelgroepleerlingen. Het is dus zeker nodig de effecten bij de doelgroepleerlingen op te volgen.
Kiezen voor een GOK-controle tijdens de schooldoorlichting zou minstens gepaard moeten gaan met een versterking van het meten van effecten op niveau van de doelgroepleerlingen om een goed zicht te houden op de mate waarin versterkte zorg inderdaad de kloof op basis van socio-economische kenmerken helpt dichten.
- De GOK-controles in de scholen en het CLB-onderzoek tonen duidelijk aan dat het opleggen van een klare procesmatige aanpak stimulerend werkt op het invoeren van innovatie(s), het beleidsvoerend vermogen en het participatief uitwerken van een beginsituatieanalyse, actieplannen en zelfevaluatie versterkt.
De opgelegde voorwaarden stimuleren een procesmatige aanpak waardoor verschillende aspecten van de kwaliteitscirkel in principe aan bod komen. 'In principe' want de invulling van deze voorwaarden bereikt doorgaans nog niet het vereiste kwaliteitsniveau. Verdere groeikansen op dit vlak zijn erg afhankelijk van de kracht van het beleidsvoerend vermogen in de school en van de aard van de geboden ondersteuning.
- De druk die directies, leerkrachten en CLB ervaren hangt ook af van contextfactoren. Deze factoren én het bestaan van een 'grijze zone'²⁰ vereisen dat er rekening wordt gehouden met de samenhang tussen de drie pijlers in het GOK-decreet: het inschrijvingsbeleid, het geïntegreerd ondersteuningsaanbod en de samenwerking binnen een netwerk (lokaal overlegplatform, LOP).
De huidige controle was vooral gericht op de toepassing van een geïntegreerd ondersteuningsaanbod, maar het is duidelijk dat de beide andere pijlers eveneens invloed hebben op de druk die scholen op dat vlak ervaren.

²⁰ 'Grijze zone' wordt in dit verslag gebruikt naar aanleiding van het verschil tussen formele weigeringen/doorverwijzingen en informele (verdoken) praktijken met eenzelfde effect voor de leerling.

Van elke school mag worden verwacht dat ze aantoot constructief in te spelen op de aangereikte netwerk-ontwikkeling (LOP) en dat directie en schoolbestuur hun verantwoordelijkheid opnemen, onder meer door het recht op inschrijving te respecteren.

5.2 Aan de scholen

In verschillende scholen resulteerde de GOK-werking in een overdaad aan documenten die niet meteen een effectieve realisatie garandeerde. Voorkom planlast door werk te maken van een bruikbaar en functioneel beleidsplan dat systematisch geselecteerde vernieuwingsprioriteiten viseert.

Ga nog bewuster om met de toegekende autonomie. De aanwending en coördinatie van de GOK-lestijden dient duidelijk geënt te zijn op de schooleigen visie en het schoolwerkplan.

Wend de GOK-lestijden aan om voor alle leerlingen gelijke onderwijskansen te realiseren. Dit houdt in dat alle leraren zich engageren om schoolspecifieke GOK-doelstellingen te verwezenlijken als een verantwoordelijkheid van het hele team.

Kader de zorgverbredende aanpak in een tijdpad vanuit een beleidsplan, met SMART-geformuleerde doelstellingen en concrete acties op de drie niveaus.

Werk een kwaliteitsvol schoolspecifiek beleidsplan uit. Maak van reflectie (en zelfevaluatie) een strategisch doel in het schoolfunctioneren, gekoppeld aan borgen en bijsturen van de schoolwerking en aan het bevorderen van de teambetrokkenheid.

Investeer in de specifieke taakinvoering en in de professionalisering van de GOK-leraren en bewaak de continuïteit in het GOK-beleid.

6 CLB en gelijke onderwijskansen

6.1 Het GOK-decreet, een bijkomende stimulans?

6.1.1 De CLB's en het GOK-decreet

De doelstelling van het GOK-decreet sluit nauw aan bij de missie van de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB): *“De centra hebben als opdracht bij te dragen tot het welbevinden van leerlingen nu en in de toekomst. Hierdoor wordt bij de leerlingen de basis gelegd van alle leren zodat zij door hun schoolloopbaan heen de competenties kunnen verwerven en versterken die de grondslag vormen voor een actuele en voortdurende ontwikkeling en maatschappelijke participatie.”*

Vanuit het decreet CLB zijn er dan ook raakvlakken met het GOK-decreet wat doelgroepen, geïntegreerd ondersteuningsaanbod, inschrijvingsbeleid en netwerkontwikkeling betreft.

De centra kregen in het GOK-decreet bovendien een aantal specifieke opdrachten mee. Van de CLB's wordt verwacht dat ze

- participant zijn in het lokaal overlegplatform (LOP)
- bemiddelen en begeleiden naar aanleiding van het inschrijvingsrecht en hulp bieden bij het zoeken van een andere school
- advies verstrekken wanneer een leerling wordt doorverwezen op basis van overschreden draagkracht van de school
- de school ondersteunen bij het ontwikkelen en realiseren van de GOK-doelstellingen op basis van een analyse van de beginsituatie.

Naar aanleiding van het GOK-decreet werd er in het decreet CLB een punt 10 toegevoegd aan artikel 39. Daardoor moeten afspraken inzake gelijke onderwijskansen opgenomen worden in het beleidsplan of beleidscontract.

6.1.2 Het onderzoek: onderwerp en methodologie

6.1.2.1 Onderwerp

Centraal in het onderzoek stond de vraag: zijn er als gevolg van het GOK-decreet wijzigingen merkbaar in de werking van de CLB's (intern én extern), in de relatie school-CLB (met betrekking tot de uitwerking van het GOK-decreet door de school, de gemaakte afspraken met de school, CLB als hefboom voor het gelijkekansenbeleid, ...)?

De focus ligt hierbij op:

- het geïntegreerd ondersteuningsaanbod met acties ten voordele van de doelgroepleerlingen
- het inschrijvingsbeleid

Het GOK-decreet introduceert het principe van het inschrijvingsrecht. Een principe dat in relatie staat met de opvolging van de leerplicht en het recht op onderwijs. De centra hadden reeds een informerende en begeleidende rol op het vlak van onderwijsloopbaanbegeleiding. Er werd in het decreet CLB ook vastgelegd dat ze, tot op het ogenblik dat een ander CLB dit overneemt, de verantwoordelijkheid behouden voor een leerling die van school verandert of tijdelijk niet ingeschreven is. Het GOK-decreet wijzigt echter de context door een aantal formele procedures te introduceren, waardoor het CLB met betrekking tot het recht op inschrijving ook een bemiddelende en soms adviserende rol heeft gekregen.

- de deelname aan het LOP

Het GOK-decreet creëert een nieuw overlegplatform en een nieuwe partner in het onderwijsveld: het lokaal overlegplatform (LOP) en de LOP-deskundige. Deelname aan het LOP is voor de centra een opdracht én een financieringsvoorwaarde. Het kan daarom beschouwd worden als een verplichte vorm van netwerken. Het was dan ook nuttig na te gaan wat het voor de CLB's betekent aan extra vergaderingen en taken, wat het hen waard is en hoe zij op hun beurt als partner ervaren worden.

Heel snel bleek een grote verwevenheid tussen activiteiten ten voordele van gelijke kansen voor doelgroepleerlingen en inspanningen om een breder (algemeen) zorgbeleid uit te bouwen. Dat lijkt logisch met het oog op de geïntegreerde aanpak en als aanzet voor een structureel preventieve werking, maar het maakte het moeilijk om het gesprek te richten op de meerwaarde van een aantal specifieke inspanningen voor de doelgroepleerlingen.

6.1.2.2 Methodologie

Het onderzoek bestond uit:

- Gesprekken met CLB-medewerkers en CLB-directies. 54 van de 75 CLB's werden bezocht. Het gaat om de 54 centra die de meeste extra omkadering ontvangen op basis van de aanwezigheid van doelgroepleerlingen in hun werkgebied (zie bijlage blz. 96).
- Gesprekken met LOP-deskundigen. Deze deskundigen werden op provinciaal niveau aan het woord gelaten.
- Een 'GOK-café' (Antwerpen, 27 april 2005). Om te peilen naar ervaringen en verwachtingen van scholen, werd gebruik gemaakt van de methodiek 'worldcafé'. 112 vertegenwoordigers van scholen namen deel aan een gedachtewisseling over hun samenwerking met een CLB naar aanleiding van gelijke onderwijskansen.

Meer details over dit 'GOK-café' vindt men op www.onderwijsinspectie.be.

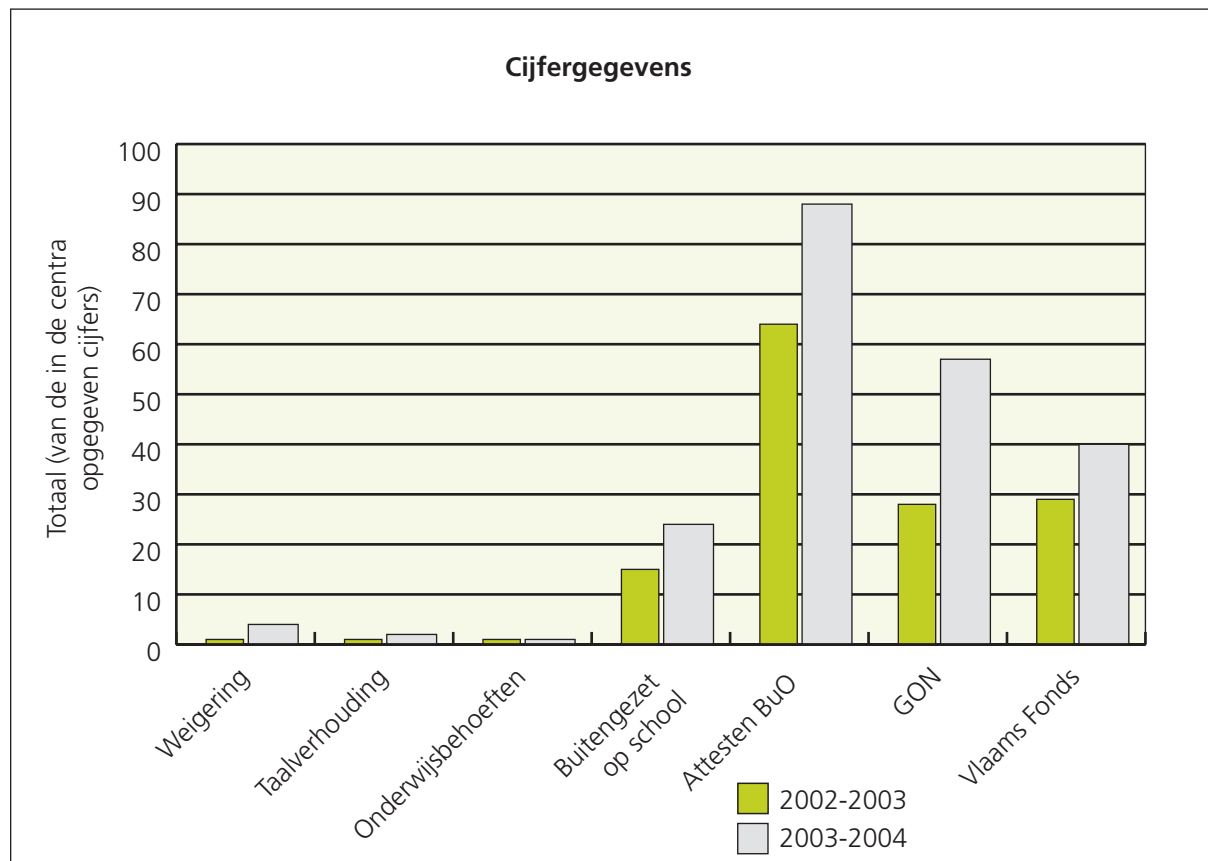
6.1.3 Cijfergegevens

Naar aanleiding van het onderzoek werden er bij de CLB's cijfergegevens opgevraagd over begeleidingsactiviteiten en wel op het vlak van:

- (formele) weigering of doorverwijzing om reden van de taalverhouding of specifieke onderwijsnoden (naar aanleiding van een inschrijving)
- leerlingen buitengezet op school (in de loop van het schooljaar)
- doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs (attesten)
- GON-begeleiding (geïntegreerd onderwijs) en het opmaken van multidisciplinaire dossiers voor het Vlaams Fonds voor Sociale Integratie van Personen met een Handicap (VF).

Omdat de overheid geen opdracht tot registratie in die zin geeft, was de respons afhankelijk van wat centra op eigen initiatief registreren, administratief ordenen en zo beschikbaar hebben of bereid zijn te reconstrueren. Alle centra verleenden hieraan hun medewerking maar niet elk centrum slaagde er in om de cijfers voor

elk onderdeel met zekerheid op te maken. Deze ervaring leert dat de omschrijving van wat te registreren valt, een grondige voorbereiding en een testperiode vraagt. Er ontstaan snel onduidelijkheden die tot een verschillende interpretatie en registratie leiden. De cijfers die we in deze tekst opnemen zijn daarom louter **indicatief** en vooral nuttig om zich een beeld te vormen van de wijze waarop één en ander zich op het terrein voordoet. De grafiek toont een **gemiddelde** van de geregistreerde gegevens per schooljaar (2002-2003 en 2003-2004).



6.2 Het onderzoek: de CLB's onder de loep

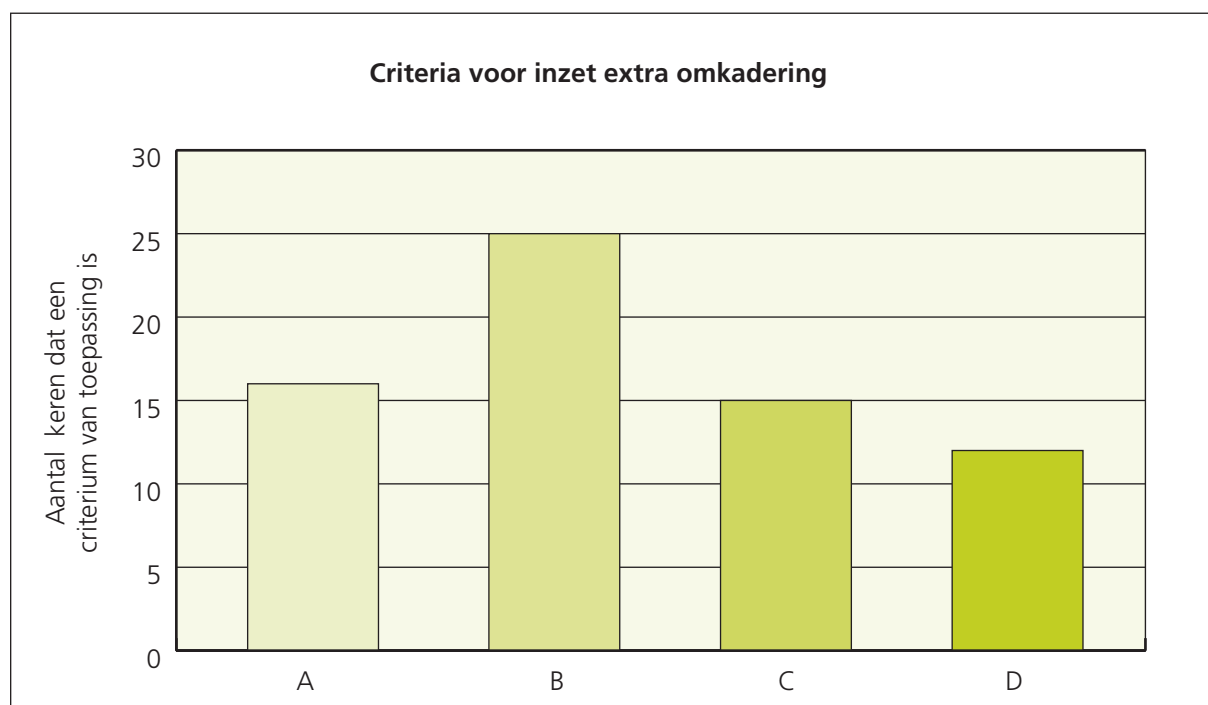
6.2.1 Hoe gebruiken de CLB's de extra omkaderingsgewichten?

CLB's met in hun werkgebied leerlingen die beantwoorden aan de GOK-criteria krijgen extra omkadering. Wetende dat de zorg voor gelijke onderwijskansen aansluit bij de missie van de centra en bij bepaalde taken en prioriteiten, rijst de vraag of de extra middelen zonder meer opgaan in het geheel of met een bepaald doel voor ogen gebruikt worden ten voordele van de doelgroep leerlingen. De bijlage geeft een overzicht van de omvang en de betekenis van deze 'extra omkadering GOK' in verhouding tot de totale omkadering van het centrum.

Aan de hand van vier criteria werd nagegaan op welke wijze de centra deze extra omkaderingsgewichten²¹ inzetten.

²¹ Omkaderingsgewicht(en) wordt verder afgekort als OG. Om een idee te geven van de mogelijkheden die deze extra omkadering biedt, volgend voorbeeld: 1 OG maakt de aanwerving van een voltijdse maatschappelijk werker mogelijk. Voor de voltijdse aanwerving van een psycholoog heeft men 1,3 OG nodig en een voltijdse (intercultureel) medewerker vereist 0,7 OG. 'Extra' verwijst naar wat men bovenop de lineaire omkadering en extra omkadering wegens densiteit krijgt. Aangezien het CLB als organisatie een aantal prioritaire opdrachten meekrijgt, betekent dit niet dat er uitsluitend op basis of ter wille van deze extra omkadering initiatieven kunnen worden genomen ten voordele van de doelgroep leerlingen. Integendeel, de extra omkadering versterkt de draagkracht van de centra op basis van de aanwezigheid van doelgroep leerlingen in het werkgebied.

- A. (Deel van de) extra OG gelijkmatig verdeeld over alle teams/vestigingsplaatsen (opgaand in het geheel zonder meer).
- B. (Deel van de) extra OG verdeeld over de teams op basis van het aantal doelgroepleerlingen in de scholen die ze begeleiden (verdeling in verhouding tot de te begeleiden doelgroepleerlingen).
- C. (Deel van de) extra OG wordt over de teams verdeeld op basis van meerdere criteria. Dit gebeurde vaak als gevolg van een aantal keuzes op het vlak van teamconcept en interne organisatie. Daardoor ging de extra omkadering op in het geheel maar er ontstond binnen het teamconcept wel ruimte voor actie en deskundigheid ten voordele van kansenbevordering, verhoogde draagkracht in scholen met doelgroepleerlingen, ...
- D. (Deel van de) extra OG (bij voorafname) toegekend aan individuele medewerkers in het centrum voor een specifieke opdracht in het kader van GOK: iemand draagt bijvoorbeeld de verantwoordelijkheid voor het bevorderen en coördineren van een CLB-werking met betrekking tot gelijke onderwijskansen en wordt hiervoor deels vrijgesteld van andere taken.



Men kon meer dan één criterium aanduiden indien de extra omkadering niet uitsluitend aan één criterium wordt besteed.

Meerdere centra besteden de volledige extra omkadering of een deel ervan aan het versterken van de draagkracht van het CLB-personeel actief in scholen met doelgroepleerlingen (criterium B). 17 van de 54 centra besteden hieraan **alle** extra OG.

In één centrum wordt de volledige extra omkadering aan coördinatie/specialisatie besteed (in dit geval gaat het om minder dan 1 OG).

In 12 van de 54 centra gaat de extra omkadering GOK **volledig op in het geheel** (criterium A). Die wordt van daaruit over de verschillende teams en vestigingen verdeeld zonder rekening te houden met de aanwezigheid van doelgroepleerlingen in de scholen uit het werkgebied. Meestal gaat het dan over 1 tot 1,5 OG en in één geval bedraagt de extra omkadering zelfs beduidend meer.

Het bestaan van GOK-criteria maakt het gemakkelijker om extra omkadering gericht in te zetten in scholen met doelgroepleerlingen. Dat is soms op een concrete manier voelbaar voor het CLB-personeel. Er valt bijvoorbeeld in de taakbelasting van sommige personeelsleden een school weg, waardoor er meer tijd overblijft om actief te zijn in scholen met veel doelgroepleerlingen. Toch blijft een dergelijk voelbaar effect vaak uit omdat het verschil te gering is.

Waar men in vergelijking met de berekening op basis van SIF+-criteria omkadering verliest, is er ongenoegen te horen. Dat is niet bevorderlijk voor een oriëntatie op de specifieke context van GOK.

In centra met een behoorlijk of omvangrijk aandeel extra omkadering, investeert men daarom vaak in coördinatie, sensibiliseren van CLB-medewerkers, verhogen van deskundigheid en het opzetten van projecten

gericht op kansenbevordering. De extra omkadering maakt in bepaalde centra ook het toepassen van een meer creatief en dynamisch teamconcept mogelijk. Ook hier beperkt men zich dan niet noodzakelijk tot de groep die aan de GOK-criteria voldoet maar kijkt men ruimer. Wat men 'extra' krijgt, wordt daardoor op meerdere vlakken gebruikt, vaak tegelijk met het versterken van de draagkracht in scholen met veel doelgroepleerlingen.

Uitzonderlijk gaat een centrum op zoek naar bijkomende middelen op basis waarvan men een ervaringsdeskundige inschakelt of integreert men (ten voordele van acties gericht op de doelgroep) een vrijwilliger in de werking van het centrum.

Sommige centra maken de opmerking dat de GOK-criteria een verenging zijn van wat op basis van artikel 22 en artikel 6,8° van het decreet CLB verstaan kan worden onder 'leerlingen door hun sociale achtergrond bedreigd in hun ontwikkeling en leerproces'.

Het laten opgaan van de extra omkadering GOK in de totale 'omkaderingspot' gebeurt vanuit de argumentatie dat het decreet CLB al voor een weging zorgt (toepassing van de coëfficiënten) en dat het hele team prioritair voor deze groep dient te werken. Een argument dat maar steek houdt voor zover dat dan ook uit de beleidscontracten en beleidsplannen blijkt. De analyse van beleidsplannen en beleidscontracten stelt op dat vlak niet echt gerust en daarom lijkt het ook gerechtvaardigd om navraag te doen over het gericht inzetten van de extra omkadering ten voordele van de doelgroep.

Soms gebruikt men de extra omkadering om een intercultureel medewerker²² (ICMW) in dienst te nemen (extra aanwerving) of in dienst te houden. Dat laatste wijst op de keuze om voor de ICMW te 'betalen' met de extra GOK-middelen in plaats van met de lineaire middelen.

6.2.2 Hoe verloopt de samenwerking tussen school en CLB?

Het beschrijven van de invloed van het GOK-decreet op de relatie en samenwerking tussen school en CLB én op de werking van beiden, is om verschillende redenen geen makkelijke opgave.

Het GOK-decreet kan moeilijk als 'beïnvloedende factor' geïsoleerd worden. Vooral op plaatsen waar eerder al initiatieven in het kader van het onderwijsvoorrangsbeleid, zorgverbreding en kansenbevordering van start gingen, zijn evoluties die men opgeeft vaak een gevolg van inspanningen die al meerdere jaren volgehouden worden. Meermaals werd ook op de keerzijde van deze medaille gewezen. Het opstarten van een procesmatige aanpak, uitgaande van een beginsituatieanalyse, werd op plaatsen waar men kon terugvallen op bestaande acties niet altijd als een noodzaak ervaren en kreeg daardoor soms niet de aandacht en plaats die het verdient.

Bovendien zijn er veranderingen die zich na vier schooljaren uitvoering van het decreet CLB beginnen af te tekenen. De visie die een school heeft op zorg voor leerlingen en de structuur die ze in dat verband opzet, hebben invloed op de verwachtingen die de school ten aanzien van het CLB formuleert. Wanneer de eerste zorg op de school minimaal uitgebouwd is en/of wanneer de druk van individuele begeleidingen groot is, hebben sommige scholen het nog steeds moeilijk met een CLB dat zich consequent op de tweede lijn positioneert. Toch wijst het GOK-onderzoek op een positieve evolutie van wat in het decreet CLB 'subsidiariteit'²³ genoemd wordt. Het GOK-decreet stimuleert in het verlengde van het decreet CLB de eerste zorg op school en de aandacht voor risicoleerlingen. Al moet hierbij een kanttekening gemaakt worden.

Vragen over de effecten van specifieke maatregelen ten voordele van de doelgroepleerlingen (cf. criteria in het GOK-decreet) en van leerlingen die door hun sociale achtergrond bedreigd worden (cf. decreet CLB, art. 6, 8° en art. 22), blijken op dit ogenblik nog moeilijk te beantwoorden. We komen hier verder nog op terug.

In de beschrijving van wat volgt, is het daarom goed niet alleen rekening te houden met de hiervoor aangehaalde opmerkingen, maar ook met de gevolgen ervan.

- Het is makkelijker om het effect op de structureel-organisatorische samenwerking tussen school en CLB te beschrijven dan het effect op de doelgroepleerlingen.
- De beschreven evolutie wijst vooral op de toename van algemene zorg en het versterken van de deskundigheid in dat verband.

²² Meestal nog zo genoemd maar strikt genomen in het kader bekend als 'medewerker'.

²³ Het begrip subsidiariteit verwijst in het decreet CLB naar een gedeelde verantwoordelijkheid tussen school, ouders en CLB, waarbij school en ouders de eerste verantwoordelijken zijn. Doorverwijzing naar of samenwerking met andere partners gebeurt waar nodig.

6.2.2.1 CLB als schakel van het proces?

In tegenstelling tot wat verwacht werd, blijkt het lang niet evident dat centra door scholen gevraagd worden mee te werken aan het ontwikkelen en realiseren van doelstellingen op basis van de beginsituatie. Tijdens het onderzoek ontstond een zeer gevarieerd beeld, verschillend al naargelang de betrokken school en de bevoegde CLB-medewerkers.

De inspectie peilde naar de betrokkenheid van de centra doorheen het hele proces, wetende dat de opdracht zich vooral richt op de fase waarin de doelstellingen bepaald en uitgewerkt moeten worden. Omdat het GOK-decreet echter nadrukkelijk de link legt tussen het opmaken van een plan en de beginsituatie, rees de vraag of de CLB's zich over de uit te werken doelen een mening vormen met kennis van de resultaten uit de beginsituatieanalyse. Het lijkt ook evident dat CLB's bij de zelfevaluatie betrokken worden omdat hieruit met betrekking tot de gekozen doelen en activiteiten mogelijk bijsturingen voortvloeien en omdat ze misschien mede verantwoordelijk zijn voor de uitvoering van bepaalde activiteiten.

Ondanks de grote verscheidenheid tekenen zich toch een aantal tendensen af:

- CLB's worden zelden betrokken bij het opmaken van de beginsituatieanalyse, maar het gebeurt wel vaker dat de school hen de resultaten meedeelt: spontaan of op verzoek. Er bestaan echter niet in elk CLB afspraken over het opvragen en gebruiken van de gegevens uit de beginsituatieanalyse. Dit is vaak afhankelijk van het persoonlijke initiatief van CLB-medewerkers. Soms stuiten CLB-medewerkers met een dergelijke vraag op een weigering van de school. Niet elke school voelt zich veilig genoeg om deze gegevens te delen met het CLB.
- Het kiezen van een GOK-thema/cluster vloeit in principe voort uit de beginsituatieanalyse. Wanneer CLB-medewerkers verwijzen naar een betrokkenheid in dit verband, dan past het in een bredere participatieve werking. Ze sluiten bijvoorbeeld aan bij een reflectie van het schoolteam op de resultaten van de beginsituatieanalyse met als doel op basis hiervan een GOK-thema/cluster te kiezen. Een betrokkenheid van het CLB in die zin is eerder uitzondering dan regel.
- Het uitwerken van de doelstellingen op basis van de beginsituatieanalyse sluit nauw aan bij het vorige punt en ook hier zijn CLB-medewerkers vaak niet bij betrokken. Door zelf initiatief te nemen en gegevens op te vragen is men meestal op de hoogte van de gekozen GOK-thema's en GOK-doelen en krijgt men dikwijls zicht op het GOK-plan dat de school uitwerkt.
- Het realiseren van sommige doelstellingen blijkt wél vaak een punt van gesprek tussen CLB en school te zijn. De school spreekt het CLB in dat geval aan over de uitwerking van één of meerdere acties in het kader van GOK.
- CLB's worden zelden betrokken bij de zelfevaluatie en ook de jaarlijkse evaluatie van het beleidsplan of beleidscontract geeft weinig aanleiding tot een grondige bespreking van afspraken in het kader van het GOK-beleid.

De moeizame start van het GOK-beleid in de school, de onervarenheid in het procesmatig handelen en de timing van het opmaken van beleidsplannen of beleidscontracten (die wel in theorie, maar niet in de praktijk, overeenkwam met het opmaken van het GOK-plan), worden als voornaamste redenen voor deze beperkte inbreng van de CLB's opgegeven.

Op meerdere plaatsen was de stimulerende invloed van een schooloverstijgende werking binnen de scholengroep/scholengemeenschap in het kader van GOK en van zorg merkbaar.

Soms was er sprake van onduidelijkheid en discussie over de afbakening van de rol van het CLB en de pedagogische begeleiding (schoolbegeleiding) met betrekking tot het ondersteunen van de keuze van de GOK-doelen en het operationeel maken ervan in een GOK-plan. De beleidsplannen en beleidscontracten voorzien een rubriek waarin afspraken tussen het centrum en de pedagogische begeleiding opgenomen kunnen worden. Maar concrete afspraken tussen het centrum en de pedagogische begeleiding, actief in scholen uit het werkgebied, werden niet vastgesteld tijdens het onderzoek. Noch het proces dat onder invloed van het GOK-decreet in de school tot stand kwam, noch de door regelgeving opgelegde jaarlijkse evaluatie van afspraken tussen school en CLB, blijken hiertoe een voldoende stimulans te zijn. Uitzonderlijk werd er door een centrum verwezen naar recent opgestart overleg en samenwerking, maar de concrete afspraken als gevolg daarvan zijn nog niet bekend.

6.2.2.2 Veranderingen in de samenwerking school en CLB

Een aantal evoluties in de relatie tussen school en CLB zijn een rode draad in elk gesprek met CLB-medewerkers. Er kan worden gesproken van een breed gedragen verbetering van de hierna opgesomde punten, zeker in het basisonderwijs. 'Breed gedragen' wil zeggen dat die punten in mindere of meerdere mate vermeld werden in **elk** CLB, betrokken bij het onderzoek. Het wil **niet** zeggen dat de hiernavolgende voorbeelden van toepassing zijn op de relatie van het CLB met **elke** school in zijn werkgebied.

Positieve veranderingen

Signaaldetectie

De stap naar het invoeren van leerlingvolgsystemen of een andere systematische opvolging van leerlingen, wordt nu al vaker gezet in scholen die eerder niet ingingen op een stimulans in die richting. Signalen worden bijgevolg sneller opgemerkt.

Vraaggestuurd werken

Waar eerder, naar aanleiding van het decreet CLB, een systeem van meldingsfiches werd ingevoerd, maken scholen er beter dan voordien gebruik van. De vragen die scholen aan het CLB stellen, worden concreter en zijn beter voorbereid en onderbouwd. Het totale beeld van de leerling (waarbinnen de vraag past) is nauwkeuriger dan voorheen uitgewerkt op het ogenblik dat de vraag wordt gesteld. Er worden niet minder vragen gesteld (zelfs méér dan vroeger) maar ze worden anders aangebracht. Het CLB krijgt meer complexe en intensievere begeleidingsvragen. Het zijn soms 'nieuwe' vragen of bestaande vragen die men nu binnen GOK kadert²⁴. Het zijn dan vragen om hulp bij de uitwerking van activiteiten in het kader van een gekozen thema.

Subsidiariteit

De verhoogde draagkracht in scholen stimuleert een betere taakverdeling tussen school en CLB. Er worden beter dan voorheen afspraken gemaakt (vooral op organisatorisch en uitvoerend niveau) en dat is soms ook merkbaar in het beleidsplan of beleidscontract. Meerdere personen in de school zijn nu betrokken en als partner aanspreekbaar. De aanwezigheid van een zorgcoördinator en GOK-leerkracht(en) levert het CLB vaste aanspreekpunten. Deskundigheid inzake 'eerste zorg voor leerlingen' neemt toe in de scholen.

Houding leerkrachten en schoolleiding

Op meerdere plaatsen wijzen CLB-medewerkers op een zich wijzigende houding bij leerkrachten en schoolleiding. Men stelt vaker dan vroeger vast dat leerkrachten bereid zijn kansen te geven en zich open willen stellen voor kind- of contextgebonden factoren die extra zorg vereisen. Soms wordt ook gewezen op een meer intrinsieke motivatie voor zorg en een al grotere bereidheid om ook zichzelf in vraag te stellen en te gaan differentiëren. Daardoor worden problemen op klas- of schoolniveau beter dan vroeger bespreekbaar en ziet men op sommige plaatsen dat scholen ruimer kijken dan alleen naar de kenmerken van het kind. Het laten uitwerken van zelf gekozen GOK-doelen en concrete acties, beschouwen CLB-medewerkers als een positieve stimulans.

In een aantal gesprekken wordt ook gewezen op een evolutie die aantoont dat scholen niet meer uitsluitend op het probleem gefixeerd zijn, maar sneller gaan denken in termen van oplossingen. De creativiteit in het zoeken van oplossingen of de bereidheid om creatief te denken, neemt in die scholen toe. Dit hangt samen met een verhoogde aandacht voor en versterkte vaardigheden op het vlak van handelen.

Op een aantal plaatsen wordt ook gewezen op de toenemende bereidheid bij scholen om meer aandacht te

²⁴ Bijvoorbeeld: de vraag naar systematisch medisch onderzoek en screeningstesten in het kader van preventie van TBC bij anderstalige nieuwkomers, vragen van ouders en leerlingen over rechten en procedures als gevolg van het inschrijvingsbeleid, de vraag om mee vorming te organiseren of te coördineren bij schooloverstijgend overleg over zorg/gelijke kansen, ...

besteden aan een betere communicatie met ouders. Dat vloeit voort uit de keuze van de GOK-thema's, maar is soms ook een gevolg van al lopende projecten in verband met kansenbevordering. In dit verband melden sommige intercultureel medewerkers dat ze meer dan voorheen en wel in verschillende scholen bij de werking betrokken worden.

Gezamenlijke nascholing

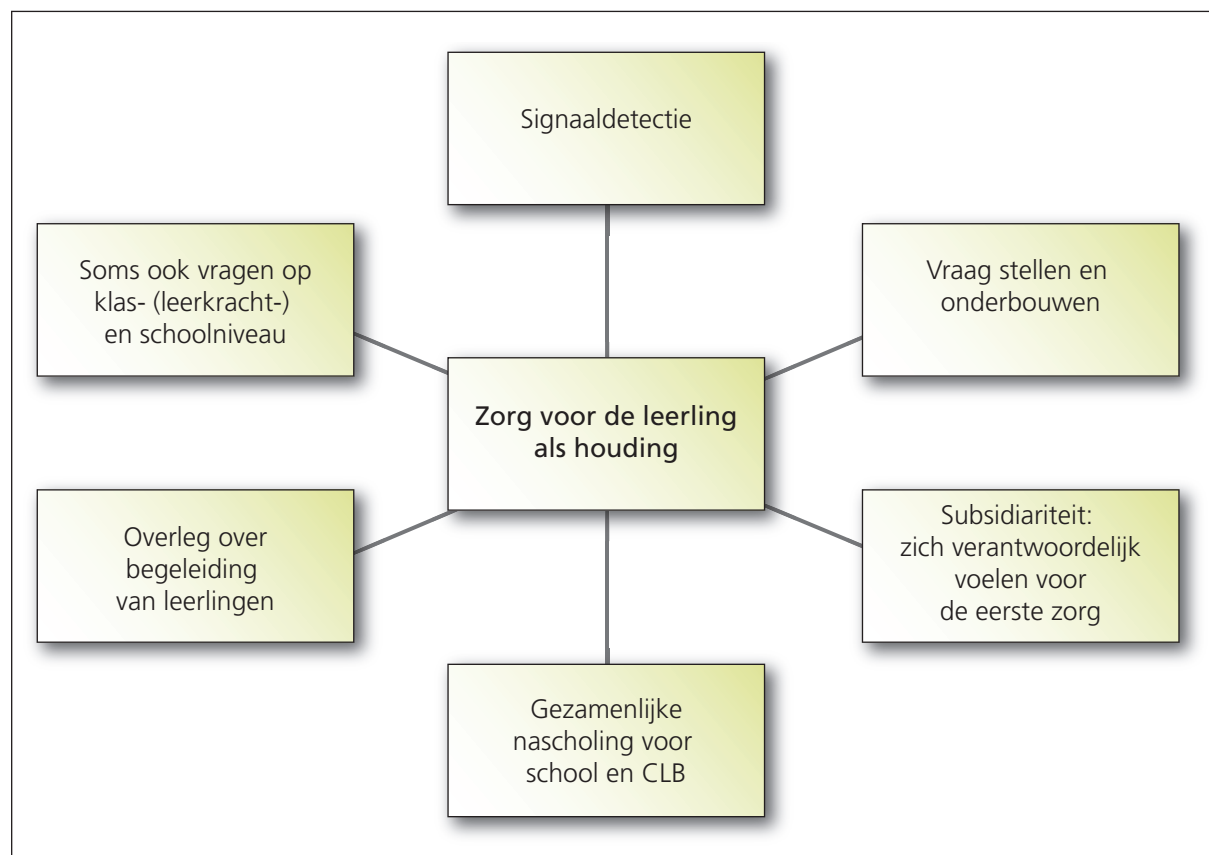
GOK stimuleert het gezamenlijk volgen van navorming met betrekking tot de verschillende thema's. Op sommige plaatsen wordt het CLB door de school aangesproken of krijgt het de kans een vormingsaanbod te verzorgen.

Overleg in verband met leerlingenbegeleiding

Overleg verloopt beter gestructureerd en kan rekenen op een breder draagvlak omdat meerdere personen erbij betrokken worden. Er is ook méér en intenser overleg tussen school en CLB. Soms geeft men aan dat casusbespreking en multidisciplinair overleg op CLB-niveau daardoor gestimuleerd worden.

Samenwerking op klas-/leerkrachtniveau en op schoolniveau

Hoewel de meeste vragen van scholen aan het CLB over individuele begeleiding van leerlingen gaan, ontstaat er hier en daar ook een situatie waarbij een CLB-team vragen krijgt die eerder gericht zijn op het ondersteunen van het handelen van de leerkracht of het mee uitwerken van het zorgbeleid op de school.



Figuur 1: positieve veranderingen

Knelpunten

Bij deze gunstige ontwikkelingen die het beleid nastreeft met de introductie van het decreet CLB en het GOK-decreet, moeten er ook enkele kanttekeningen gemaakt worden.

Randvoorwaarden

Op basis van de gesprekken blijken de volgende randvoorwaarden van invloed te zijn op de wijze waarop CLB-medewerkers zich inzake gelijke onderwijskansen profileren en daardoor stimulerend optreden, wanneer een school niet spontaan op eigen kracht de goede weg inslaat.

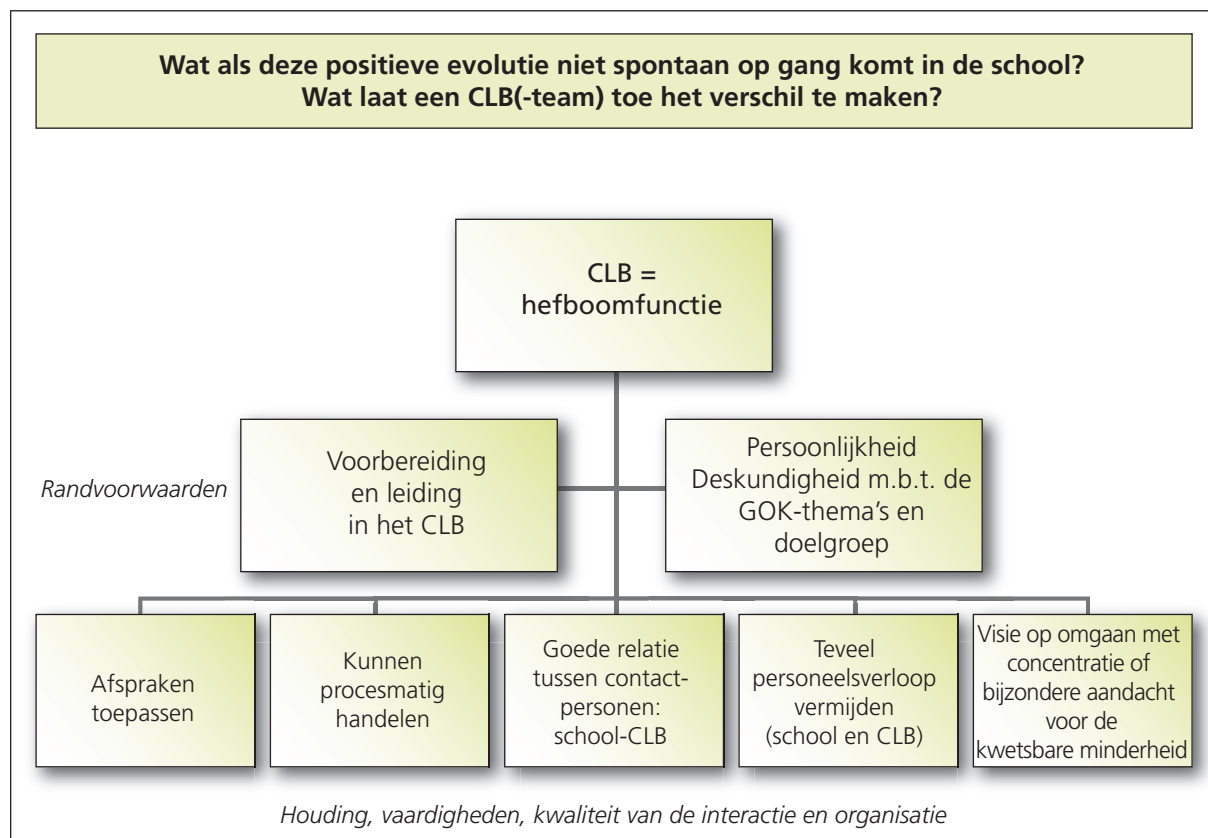
Het CLB dient als organisatie voldoende voorbereid te zijn en medewerkers te ondersteunen. CLB-medewerkers moeten weten op wie ze binnen het centrum een beroep kunnen doen voor coaching of aanvullende expertise. Goede voorbeelden in dit verband zijn onder meer: visie op de wijze waarop het CLB betrokken is, informatie en toelichting over GOK die permanent beschikbaar is en aangevuld wordt, overleg over de wijze van contact nemen en afspraken maken met de school, interne overlegstructuren en intervisiemogelijkheden. CLB-medewerkers zouden zich voldoende sterk, deskundig en veilig moeten voelen, zodat ze zich met betrekking tot de GOK-thema's durven te profileren. Het dient duidelijk te zijn in welke mate deze kennis en vaardigheden al dan niet door elk personeelslid op drie niveaus (kind, leerkracht, school) verworven moeten zijn. De visie op het gebruik van het verzekerde aanbod (laat dit toe gericht en schoolspecifiek initiatieven te nemen?) en de nascholing in verband met GOK-thema's (wordt die gepland in het nascholingsbeleid?), zijn eveneens van belang.

Verschillen tussen CLB-teams

Het onderzoek wijst vooral op verschillen tussen CLB-teams²⁵. Of de school al dan niet een vraag stelt over GOK en of ze al dan niet op de drie niveaus verwachtingen koestert, zal ondermeer afhangen van het beeld dat men heeft van het begeleidende CLB-team en van eerdere ervaringen met dat team en/of met de contactpersoon daarvan. Het hangt soms ook af van de mate waarin men weet dat ook andere CLB-medewerkers nog aangesproken kunnen worden²⁶. Ook de cultuur in de school en de vaardigheden van de schooldirectie, GOK-leerkrachten en zorgcoördinatoren zijn van invloed op de samenwerking en de mate waarin het CLB er in slaagt al dan niet een verschil te maken.

²⁵ Hiermee verwijzen we, al naargelang het teamconcept, naar de 'multidisciplinaire teams' (4 disciplines), eventueel aangevuld met andere CLB-collega's.

²⁶ Afhankelijk van het teamconcept en van interne afspraken in verband met specialisatie voor bepaalde thema's, begeleidingsvormen, doelgroepen en dergelijke.



Figuur 2: CLB als hefboom

De volgende kenmerken werden tijdens het onderzoek als mogelijke verklaring voor een verschil in werking vermeld:

- Het toepassen van de op het centrum gemaakte afspraken door CLB-medewerkers.
- De wens en vaardigheden van de school om procesmatig te werken (participatief een beginsituatieanalyse uitwerken, doelen bepalen en uitwerken, evalueren, ...) en de verwachtingen ten aanzien van het CLB in dit verband. De mate waarin men werkt op drie niveaus: de leerling, de klas/leerkracht en de school.
- De relatie tussen het CLB-team (ankerfiguur of contactpersoon) en de school (vooral de GOK-leerkrachten en zorgcoördinatoren) wordt beïnvloed door beschikbare deskundigheid en vaardigheden bij beiden.
- Te veel personeelsverloop blijkt meermaals een remmende factor (bij school en bij CLB).
- De aanwezigheid van doelgroepleerlingen. Als er sprake is van een concentratie van dergelijke leerlingen, dan ziet men daar toch vaak geen voldoende reden in om een beleid te voeren met extra of specifieke aandacht voor doelgroepleerlingen (want alle leerlingen hebben extra zorg nodig).

Als er weinig doelgroepleerlingen zijn, dan bestaat de neiging om doelgroepbenadering als niet prioritair te beschouwen.

Prioriteiten bepalen en bewaken

Het onderzoek toont aan dat de komst van het GOK-decreet er niet meteen toe heeft bijgedragen het takenpakket te rationaliseren: het beter bundelen en met elkaar in overeenstemming brengen van activiteiten die passen binnen bepaalde GOK-thema's. Evenmin heeft het ertoe geleid duidelijker te verwoorden wat men als prioritair ziet, welke criteria men hanteert om keuzes te maken, wie die maakt en in overleg met wie. CLB's hebben het moeilijk om als organisatie of als team duidelijke prioriteiten te stellen wanneer de draagkracht overschreden wordt en keuzes zich opdringen. Op momenten dat men onder druk van de omstandigheden afwijzend moet reageren op een vraag, zal dat de communicatie met de school (klant en partner) niet vergemakkelijken.

Onderlinge contacten

De brugfunctie van zorgcoördinatoren en GOK-leerkrachten wordt algemeen als een pluspunt ervaren. Toch signaleert men op basis van reacties van leerkrachten volgende randvoorwaarden: voldoende deskundigheid bij zorgcoördinatoren én communicatie met het leerkrachtenteam zodat leerkrachten niet het gevoel hebben dat er te weinig contact en samenwerking met het CLB is.

6.2.2.3 Het beleidsplan of beleidscontract

De veeleer beperkte inbreng van een CLB bij het ontwikkelen en uitwerken van GOK-doelen heeft wellicht invloed op de wijze waarop één en ander wordt verwoord in het beleidsplan of beleidscontract. De meeste centra nemen verwijzingen naar het GOK-decreet op, maar dit gebeurt niet overal. Wat informatie betreft, zijn deze verwijzingen doorgaans summier. Meestal gaat het niet om afspraken waaruit afstemming blijkt tussen het GOK-plan enerzijds en de CLB-inbreng anderzijds. Ook hier bestaat er erg veel verschil naargelang de school en het betrokken CLB-team.

De vele verschillende verwerkingen die in beleidsplannen en beleidscontracten aangetroffen werden, zijn in grote lijnen te vatten binnen de volgende indeling:

- verwijzingen naar de gekozen GOK-thema's of clusters en naar bepaalde activiteiten die de school en soms ook het CLB in dat verband uitvoeren
- verwijzingen naar de opdracht zoals beschreven in het GOK-decreet, maar geen concrete afspraken in dit verband
- verwijzingen naar acties in het kader van kansenbevordering, maar geen duidelijke relatie met de door de school gekozen GOK-thema's of clusters en de daarmee verbonden doelstellingen. Ook onduidelijkheid over de inbreng van het CLB bij het uitwerken van de doelstellingen
- verwijzing naar het GOK-plan, maar zonder concrete toelichting of toevoeging van een bijlage bij het beleidsplan of beleidscontract. Daardoor is er ook geen zicht op de concrete afspraken waartoe het CLB zich verbindt.

Doorgaans wordt dit onderdeel van de afspraken opgenomen in het onderdeel verzekerd aanbod. Slechts sporadisch staat vermeld dat scholen effectief ingaan op het verzekerd aanbod of dat ze het afwijzen (met motivatie).

In een aantal gevallen, soms zo aangestuurd vanuit het CLB-beleid, wordt de informatie over GOK in de beschrijving van de schoolcontext opgenomen. In dat geval is het begrijpelijk dat ze een weergave is van de GOK-dynamiek in de school en gegevens bevat over de betrokken personen en de gekozen GOK-thema's of clusters, eerder dan concrete afspraken met het CLB. Dat neemt echter niet weg dat ook die afspraken opgenomen moeten worden.

6.2.2.4 Effecten bij de betrokken leerlingen

Effecten kunnen worden opgevolgd op macro-, meso- of microniveau. Het onderzoek peilde naar de mate waarin de CLB's zich verantwoordelijk voelen om stimulansen te geven en initiatief te nemen waardoor er op een meer systematische wijze aandacht is voor het opvolgen van effecten bij doelgroepleerlingen.

Het versterken van de algemene zorg

Het versterken van de algemene zorg voor alle leerlingen is op vele plaatsen een principieel uitgangspunt. CLB's laten meermaals blijken dat ze de indruk hebben dat dit ook zo door de pedagogische begeleiding in scholen gestimuleerd wordt. Er wordt spontaan van uitgegaan dat deze aanpak ten goede komt van de doelgroepleerlingen. Een standpunt dat meerdere CLB's (in hun beleving) met scholen blijken te delen.

Om de zorg voor leerlingen op school te versterken, stimuleert men doorgaans het gebruik van leerlingvolgsystemen en streeft men naar de oprichting of verbeterde werking van een cel leerlingenbegeleiding of naar een efficiënter en intensiever verloop van het multidisciplinair overleg (MDO) op de basisschool. Een strategie die door het decreet CLB al werd ingezet en die er op wijst dat men in eerste instantie de nodige structureel-organisatorische maatregelen wil treffen, gericht op een snelle detectie van verontrustende signalen, een betere individuele begeleiding en een sterker zorgklimaat. Dit is een investering in ondersteunende structuren en een aanloop naar structurele preventie, waardoor deze aanpak ongetwijfeld waarde heeft. Men kan terecht verwachten dat het ook voordelig is voor de doelgroepleerlingen. Om te weten of dat inderdaad zo is en welke effecten er bij de doelgroepleerlingen wel of niet door bereikt worden, is echter meer nodig.

Leerlingvolgsystemen als middel om effecten op te volgen?

De vraag naar het opvolgen van effecten lokte meermaals een antwoord uit waarin men verwijst naar de systematische overlegmomenten en het gebruik van leerlingvolgsystemen. Dat strookt met de indruk dat men nog voornamelijk redeneert vanuit individuele begeleiding (vaak op basis van remediërende tussenkomsten na detectie van tekorten of andere signalen). De kwaliteit van de detectie en van het overleg zal bepalen of er inderdaad sprake is van een systematische opvolging van effecten.

Het geloof in de mogelijkheden van deze aanpak is groot en bij meerdere CLB-teams staat het opstarten of begeleiden van leerlingvolgsystemen bovenaan de te-doen-lijst. In het verlengde daarvan is er op een aantal plaatsen aandacht ontstaan voor een handelingsgerichte diagnostiek en voor de kwaliteit van handelingsplannen. Als een gevolg daarvan ziet men ook mogelijkheden voor de evaluatie van resultaten met bijsturing waar nodig.

Opvolgen van preventieve acties

Ook op plaatsen waar er doelgericht gewerkt wordt aan het versterken van het zorgbeleid en de leerlingenbegeleiding, ontbreekt het vaak nog aan het opvolgen van de effecten hiervan voor de betrokken leerlingen. Tijdens het onderzoek ontstond de indruk dat de boven beschreven strategie en dynamiek in de eerste plaats hun oorsprong vinden in het nastreven van subsidiariteit, het versterken van de signaaldetectie en het systematisch verzamelen van gegevens over een leerling, eerder dan vanuit een visie op effectmeting van begeleidingsprocessen of van preventie.

Deze indruk steunt op het feit dat er doorgaans weinig visie aanwezig is over het meten van effecten. Wat beschouwt men als effecten? Wat denkt men te kunnen evalueren of meten? Hoe denkt men dit te doen? Wat is daarbij de verantwoordelijkheid van het CLB en wat is de verantwoordelijkheid van de school? Aangezien dit in geen enkel centrum uit de steekproef grondig werd besproken, zijn er weinig antwoorden op deze vragen.

Meerdere CLB-medewerkers vinden het wel een stap die ze nog moeten zetten. Ze zijn bereid een stuk verantwoordelijkheid op te nemen. Het omgekeerde werd ook gehoord. Soms wordt in vraag gesteld of het CLB zich wel verantwoordelijk moet voelen om de effecten bij de doelgroep op te volgen. Of dat niet veeleer de taak is van de school.

Wie toch bereid is hiervoor een deel van de verantwoordelijkheid te dragen, wijst op de moeilijkheid om goede indicatoren te vinden en op het ontbreken van elke vorm van wetenschappelijke ondersteuning en instrumentarium in dit verband. Men vraagt zich af of het informatiseringproject op termijn wel zal toelaten via data²⁷ zicht te houden op tendensen en loopbaanbewegingen van doelgroepleerlingen voor wie men via preventie of begeleiding acties onderneemt. Bijvoorbeeld op het vlak van doorstroming, attesteren, kwalificatie, drop-out, afwezigheden, leerachterstand, instappen in hulpverlening indien nodig, ... Sommigen verwijzen naar het bestaande schooloverstijgende overleg (niveau scholengroep) als forum waarop men wil stimuleren daarover te reflecteren en initiatief te nemen.

De zelfevaluatie die scholen uitvoeren in het kader van GOK of de evaluatie van het beleidsplan of beleidscontract, bieden nochtans voldoende gelegenheid om activiteiten te beoordelen op hun waarde voor de doelgroep. Tot op heden is dit niet gebruikelijk.

Acties

Het voorgaande belet niet dat meerdere centra specifieke acties ten voordele van de doelgroep hebben opgezet, waarbij ze gebruik maken van de extra omkadering of projecten en acties voortzetten die ooit naar aanleiding van het onderwijsvoorrangsbeleid opgestart werden, zoals communicatie met ouders of initiatieven op het vlak van schoolopbouwwerk.

Uitzonderlijk blijkt dat een CLB een eigen visie heeft op de strategie die bij de doelgroep het best tot resultaten kan leiden. Soms leidt dat ertoe dat men zich afzet tegen de impulsen die vanuit de steunpunten gegeven worden.

²⁷ Decreet CLB, artikel 20, §1: "Het centrum brengt jaarlijks verslag uit op basis van gesystematiseerde gegevens van somatische, psychologische, pedagogische en sociale aard zodat de regering op basis hiervan beleidsopties kan formuleren."

6.2.3 Wat is de rol van een CLB in het kader van GOK?

6.2.3.1 Inschrijvingsproblemen en tuchtmaatregelen

Het is in de centra niet de gewoonte om naar aanleiding van inschrijvingsproblemen of tuchtmaatregelen gegevens over begeleiding of informatieverstrekking te registreren²⁸.

Om die reden is het niet gemakkelijk hierover volledige en betrouwbare cijfers te verzamelen. Toch levert de bevraging voldoende gegevens op om te kunnen besluiten dat CLB's zelden aangesproken worden door ouders of leerlingen naar aanleiding van een formele²⁹ weigering of doorverwijzing. Het opvragen van de cijfergegevens bracht aan het licht dat de centra spontaan een onderscheid maken tussen wat hen 'formeel' als weigering of doorverwijzing bekend is en wat ze informeel kennen als 'ontradingsgesprek' (met eenzelfde effect als weigering of doorverwijzing). Maar ook de informele weigeringen of doorverwijzingen leiden slechts zelden tot een vraag naar informatie of hulp. CLB's hebben de indruk dat ouders doorgaans berusten in de afwijzing³⁰ en liever niet de strijd over een inschrijving aangaan.

De CLB's worden meer betrokken wanneer leerlingen van school worden gestuurd. Meerdere CLB-teams merken in dat verband op dat ze lang niet altijd en vaak te laat bij de procedure en begeleiding betrokken worden. Preventief handelen is daardoor moeilijk. Uitzonderlijk kan worden vastgesteld dat het CLB-team om die reden nadrukkelijk schoolspecifieke afspraken opneemt in het beleidsplan of beleidscontract. Algemeen afgesproken stappenplannen komen vaker voor als bijlage bij het beleidsplan of beleidscontract, maar ze leiden daarom nog niet tot het toepassen van de werkwijze die erin beschreven staat.

Het is niet altijd even duidelijk of de CLB's zich voldoende profileren als instantie waar ouders en leerlingen terecht kunnen voor ondersteuning bij inschrijvingsproblemen. De meeste centra verwijzen in dit verband naar algemene informatie over de CLB-werking en naar de folder die samen met het LOP opgemaakt werd. Uitzonderlijk wordt vastgesteld dat een centrum een stap verder zet. Dat blijkt dan bijvoorbeeld uit interne afspraken over het systematisch opnemen van informatie over het inschrijvingsrecht naar aanleiding van de begeleiding van overgangen in de onderwijsloopbaan. Het opzetten van workshops met doelgroepen is een ander voorbeeld. Het is een actie gericht op kansenbevordering en naast andere onderwerpen kan daarbij ook het inschrijvingsrecht aan bod komen.

Sommige centra vermelden het aankaarten van knelpunten op schooloverstijgende overlegmomenten of in het LOP. Bij andere centra blijkt daarover enige terughoudendheid te bestaan. In dat verband verwijzen ze naar hun delicate verhouding met de scholen. Het vereist een duidelijke visie en positionering van het CLB (steunend op GOK) en het opnemen van verantwoordelijkheid door het CLB-beleid om te vermijden dat het al dan niet geven van ondersteuning in dit verband te zeer gaat afhangen van het nemen van een individuele verantwoordelijkheid.

6.2.3.2 Advies bij een doorverwijzing

Slechts enkele centra dienden advies te geven omdat een school uit hun werkgebied een leerling doorverwees, nadat de school oordeelde dat haar draagkracht onvoldoende is om tegemoet te komen aan de specifieke noden van de leerling inzake onderwijs, therapie en verzorging. Meerdere centra werden betrokken bij het beoordelen van een advies in de bemiddelingscommissie³¹. Wie ervaringen in die zin opdeed, wijst op een aantal problemen³² en op het feit dat een dergelijke adviesbemiddeling erg arbeidsintensief is. Hoewel meerdere centra de aandacht vestigen op inspanningen die erop gericht zijn de kwaliteit van doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs te verbeteren, is men zelden voldoende voorbereid op het geven van advies zoals werd vastgelegd in het GOK-decreet. Uiteraard kan men deels terugvallen op de expertise in het kader

²⁸ De meeste centra verwezen naar het nog niet operationeel zijn van NICO (informatiseringproject in de sector) en het niet opgelegd zijn van registratie in dit verband.

²⁹ In de eerste grafiek ('Cijfergegevens') werden uitsluitend de tussenkomsten naar aanleiding van formele weigering of doorverwijzing opgenomen.

³⁰ Ontrading, doorverwijzing of weigering.

³¹ De bemiddelingscommissie is het orgaan dat in de schoot van het lokaal overlegplatform (LOP) wordt opgericht en van waaruit het LOP haar bemiddelingsopdracht in verband met het recht op toegang uitvoert.

³² Zie 'Signalen en aanbevelingen aan het beleid'.

van doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs en meerdere centra hebben in eigen rangen een herkenbaar team buitengewoon onderwijs waarop men een beroep kan doen. Het onderzoek leert echter dat de bespreking van de procedure (krappe deadlines te respecteren) en de specifieke omstandigheden³³ in de centra nog niet aan bod kwam. Er bestaan dan ook weinig of geen interne afspraken over de wijze waarop men een dergelijke advisering tijdig, onafhankelijk, deskundig en objectief kan verstrekken. Ook niet in centra die geen team buitengewoon onderwijs hebben. Zij kunnen daardoor nochtans minder gemakkelijk een beroep doen op ervaring en deskundigheid met betrekking tot specifieke onderwijsbehoeften en beschikbare ondersteuning of hulpmiddelen (bijvoorbeeld via het Vlaams Fonds). Dat hypothekeert de garantie op een kwaliteitsvol advies van het CLB-team. Kennis van beschikbare ondersteunende maatregelen, evenals een werkbare invulling van het begrip 'draagkracht', zijn randvoorwaarden om het advies naar behoren inhoud te geven. Voor het operationeel maken van het begrip draagkracht kijken sommigen uit naar een initiatief van de overheid of de netgebonden ondersteuning.

Uit de cijfergegevens blijkt vrijwel overal een toename van het aantal doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs, vaak tegelijkertijd met een toename van het aantal GON-dossiers.

6.2.3.3 Deelname aan het LOP

51 van de 54 centra uit de steekproef zijn via hun werkgebied bij één of meerdere LOP's actief. De meeste (33 van de 54) zijn betrokken bij 2 tot 3 LOP's mét bijhorende substructuren en eventueel bemiddelingscommissie. 7 centra maken deel uit van 5 of méér LOP's. Betrokkenheid bij 10 LOP's was het maximum.

Elk³⁴ van de 51 CLB's neemt deel aan de algemene vergadering. CLB's zijn ook actief in het dagelijks bestuur, de bemiddelingscommissie en in meerdere werkgroepen. Op een aantal plaatsen groeide, in afspraak met de LOP-deskundige, een taakverdeling tussen CLB's (netoverschrijdend of binnen het eigen net). Daardoor neemt men wisselend deel aan bijvoorbeeld de bemiddelingscommissie of spreekt men af wie er aan welke werkgroepen deelneemt. De motivatie voor een meer flexibele of gedeelde deelname ligt in het haalbaar maken van de opdracht of het vermijden van te veel extra belasting voor CLB-medewerkers.

Het zich profileren als onafhankelijke organisatie die op de eerste plaats werkt in het belang van de leerling, maar tegelijk partner is van meerdere scholen met wie men de relaties goed wil houden, wordt als een spanningsveld aangevoeld.

Het is blijkbaar niet gebruikelijk om aan de centra gegevens te vragen in functie van de omgevingsanalyse, maar de centra nemen doorgaans wel deel aan de desbetreffende werkgroep. Het belang en het nut van deze analyse worden erg verschillend ervaren. Voor de ene erg nuttig omdat ze een betere achtergrond schetst, ook voor de eigen werking; voor de andere een bevestiging van wat men op basis van de ervaring al denkt te weten. Uit het onderzoek blijkt niet dat centra intensief gebruik maken van deze gegevens of de gewoonte hebben ze in het CLB te bespreken.

De centra geven voorlopig nog een voorzichtig antwoord op de vraag of het LOP bijdraagt aan de CLB-werking. Meestal ziet men nog onvoldoende een terugverdieneffect, in verhouding tot de inspanning die men levert door aan de activiteiten van het LOP deel te nemen. Toch gaat deze kritische opmerking vrijwel steeds gepaard met een uiting van vertrouwen in de verdere ontwikkeling van het LOP. Centra hopen dat het bestaande forum na verloop van tijd krachtiger en efficiënter wordt, waardoor de meerwaarde ervan voor het centrum beter voelbaar wordt. Ondanks de werkbelasting die voortvloeit uit de deelname aan het LOP en de nog beperkte effecten ten voordele van de CLB-werking of het bereiken van de CLB-missie, zijn vrijwel alle centra uit de steekproef tevreden over het bestaan van het LOP als nieuw forum voor overleg in het onderwijslandschap.

Waar het LOP rekening heeft gehouden met lopende netwerken en deze integreerde, wordt deze evolutie echter met gemengde gevoelens onthaald omdat ze niet meteen hetzelfde rendement oplevert. Maar de hoop bestaat dat verdere ontwikkeling van het LOP op termijn van deze integratie een efficiënte en rendabele beweging maakt.

De afwezigheid van een LOP wordt soms als een gemis aangevoeld wanneer er weinig net- en sectoroverschrijdend overleg is en het aanbod aan hulp- en dienstverlening in de regio ontoereikend is.

³³ Naar aanleiding van een verschil in mening tussen school en ouders, in het kader van een procedure en al dan niet voor een leerling die op het centrum gekend is.

³⁴ In één centrum is de deelname problematisch, maar op het ogenblik van het onderzoek waren bijstellingen aan de gang.

Pluspunten

Een sterker **engagement van de lokale overheden** dan voordien.

Meer aandacht voor de **kostprijs van het onderwijs**.

Een **nieuw forum in het onderwijslandschap** waarvan men zowel de samenstelling als de onderwerpen die er besproken worden, apprecieert. De samenstelling wordt als positief ervaren door de deelname van vertegenwoordigers uit verschillende sectoren én door de netoverschrijdende samenwerking. Het forum stimuleert op een aantal plaatsen ook de netoverschrijdende samenwerking tussen CLB's. Het LOP maakt het mogelijk om vanuit de verschillende onderdelen van de structuur onderwerpen op de agenda te plaatsen en knelpunten te bespreken. Omdat de thema's die in werkgroepen aan bod komen tot concrete resultaten of producten leiden en in een directer verband staan met het CLB-werk, voelen CLB-medewerkers zich vooral door de activiteiten in de werkgroepen aangesproken³⁵.

Randvoorwaarden

Bij de bovenvermelde pluspunten wordt ook een aantal randvoorwaarden vermeld, noodzakelijk voor een goede werking en effect van het LOP. Hieruit blijken bovendien enkele verwachtingen van centra ten aanzien van de verdere ontwikkeling van het LOP als netwerk.

De **samenstelling** is maar een troef voor zover de deelnemers uit de andere sectoren voldoende aanwezig zijn en voor zover men er in slaagt de verschillende invalshoeken aan bod te laten komen en men niet alleen de onderwijskundige aspecten laat domineren. Voldoende inbreng vanuit de ervaringen van de doelgroep en andere sectoren dan onderwijs is belangrijk.

De **netoverschrijdende werking** heeft maar ten volle nut indien er voldoende openheid en transparantie is, ook over de meer gevoelige thema's. Dat is nu nog niet overal het geval, waardoor het objectiveren van onderwijsorganisatorische argumenten en het zichtbaar maken van aspecten van onderwijsconcurrentie vaak nog onvoldoende aan bod komen. De wijze waarop knelpunten geformuleerd worden, zijn in die situaties soms een vorm van weerstand en de oplossingen die men aanreikt sporen niet noodzakelijk met een goed begrip van gelijke kansen.

De **algemene vergadering** heeft het voordeel meerdere sectoren samen te brengen, maar het nadeel een grote groep te zijn. Dit in goede banen leiden, stelt hoge eisen aan de voorzitter en de LOP-deskundige. Waar men er onvoldoende in slaagt de werking van de algemene vergadering en het dagelijks bestuur goed voor te bereiden en goed te leiden tijdens het overleg, daalt de motivatie voor deelname aan het LOP en wordt het eerder als een extra belasting ervaren.

De algemene vergadering en vooral het dagelijks bestuur zijn de structuren van waaruit onderwerpen geagendeerd en werkgroepen opgericht worden. De mate van **interne communicatie in het centrum** bepaalt of de inbreng van het CLB vooral een persoonlijk initiatief is van haar vertegenwoordiger (geïsoleerd) of steunt op voorstellen en signalen die groeien vanuit overleg met meerdere CLB-medewerkers (gedragen door, steunend op een gedeelde praktijkervaring en inschatting van behoeften). Interne communicatie heeft ook invloed op wat er met resultaten en producten uit het LOP op CLB-niveau gebeurt.

³⁵ In dat verband werden bijvoorbeeld volgende werkgroepen vermeld: anderstalige nieuwkomers, activiteiten gericht op het zich inleven in de leefwereld van kansarmen, bekendmaking van het LOP en informeren over het inschrijvingsrecht, inschrijvingsbeleid, onderwijsloopbaan. Soms moeilijk om op de agenda te krijgen maar door CLB wel geapprecieerd wanneer het toch gebeurde: GON en inclusief onderwijs, actuele stand van de inschrijvingen in de school.

6.2.4 CLB als partner voor gelijke kansen

6.2.4.1 Ervaringen en verwachtingen vanuit het LOP

Positieve ervaringen

CLB's worden ervaren als partners die 'alomtegenwoordig' zijn. Dat heeft te maken met hun systematische en brede betrokkenheid bij meerdere overlegfora. Op basis van die betrokkenheid onderstrepen de LOP-deskundigen het engagement van de centra ten aanzien van het onderwerp gelijke kansen en de doelgroep. Centra die zelf ook projecten opzetten rond kansenbevordering, initiatief nemen om (soms delicate) onderwerpen bespreekbaar te maken en blijf geven van een sterke interne communicatie (breed draagvlak), ervaart men als een ondersteuning voor de LOP-werkzaamheden. Omgekeerd gaan de LOP-deskundigen er ook van uit dat de activiteiten van het LOP voor de centra een meerwaarde moeten hebben, zeker op langere termijn. Het initiatief en de deelname van de CLB's aan het Centraal Meldpunt te Antwerpen worden gewaardeerd (zie blz. 94).

LOP-deskundigen plaatsen de medewerking van de CLB's in een context van ontwikkeling en groei. Men wijst op het soms tere evenwicht dat tussen de vele partners van het LOP bereikt en bewaard moet worden. De CLB's zoeken binnen dat geheel een plaats en moeten in de rol die ze opnemen door alle partners aanvaard worden.

Om CLB's toe te laten met succes een inbreng te hebben, ziet men een aantal op te lossen problemen en verbeterpunten. Naarmate het proces van overleg en samenwerking verder evolueert, moeten die aangepakt of sterker worden. Deze punten liggen niet altijd rechtstreeks of exclusief binnen de invloedssfeer van de centra.

Negatieve ervaringen

De **vergaderdruk** is erg hoog. Wegens de betrokkenheid van centra bij meerdere overlegfora, vraagt men zich met enige bekommernis af of de centra dit vol kunnen houden. Werken met plaatsvervangers of verdelen van taken onder centra, kunnen een oplossing zijn voor agendaconflicten, op voorwaarde echter dat van de plaatsvervangers eenzelfde engagement uitgaat en dat ze even goed geïnformeerd en deskundig zijn.

De **kenmerken van het onderwijslandschap** leiden soms onvermijdelijk tot een onevenwicht in de vertegenwoordiging vanuit de verschillende netten. Waar er een duidelijk overwicht van het marktaandeel is vanuit één net (wegens het aanbod in de regio), heeft dat op sommige plaatsen invloed op de mate waarin een CLB zich wil en durft te profileren.

Centra zitten **gepositioneerd tussen leerling, ouders, school en andere partners**. Het vraagt heel wat persoonlijkheid en communicatievaardigheden om vanuit die centrale positie een vertrouwensrelatie met de school te behouden en toch de vragen te stellen die ter wille van het nastreven van gelijke kansen gesteld moeten worden. Zowel loyaliteitsconflicten als problematische interacties tussen school en CLB (in beide gevallen als een gevolg van de samenwerking buiten het LOP), beïnvloeden soms activiteiten van het LOP.

Centra zijn niet altijd op de hoogte van het **inschrijvingsbeleid van de scholen** en van evoluties op dit vlak.

Een aantal van de gesignaleerde knelpunten kwam ook ter sprake tijdens het onderzoek in de CLB's. Ze worden hierna opgenomen bij de signalen aan het beleid. Het betreft vooral het advies over doorverwijzing wegens specifieke onderwijsbehoeften, de procedure voor doorverwijzing of weigering en het spanningsveld tussen recht op inschrijving en een kwaliteitsvolle begeleiding van de onderwijsloopbaan.

Op een aantal plaatsen wijst men op het ontbreken van de inrichtende machten van de CLB's op het LOP-overleg, hoewel de regelgeving hun aanwezigheid in de algemene vergadering voorziet.

Verwachtingen

Op de eerste plaats hoopt men de algemeen gewaardeerde betrokkenheid en aanwezigheid van de centra op LOP-activiteiten te mogen behouden. Het belang van de positie van het CLB als spil tussen onderwijs, leerlingen, hun ouders en andere partners, wordt benadrukt.

Naargelang het centrum of de regio doen er zich verschillen tussen centra voor. Dit geeft aanleiding tot het formuleren van een aantal verwachtingen. Zowel de houding van de centra, de mate van netoverschrijdende samenwerking van centra als de eerder genoemde remmende factoren, verklaren die verschillen.

Op een aantal punten verwachten de LOP-deskundigen een verdere groei van de CLB's.

Profilering

Tijdens een aantal van de gesprekken werd de hoop geuit dat **alle** centra er met de tijd in zouden slagen zich sterker te profileren door vaker initiatief te nemen en onderwerpen te agenderen op bijeenkomsten van het LOP. Moeilijke maar te bespreken thema's zijn bijvoorbeeld: problemen met inschrijvingsrecht, omgaan met tuchtproblemen, verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs, hanteren van inclusief onderwijs (GON) en steun aan jongeren die nog nergens ingeschreven zijn.

Vaardigheden verwerven

Een omgevingsanalyse kunnen lezen en daaruit conclusies trekken die vervolgens in concrete initiatieven omgezet worden, is een vaardigheid die vaak nog niet verworven is. Toch wijzen sommige LOP-deskundigen op het belang van centra die constructief met deze gegevens omgaan. Het zou van het CLB een partner maken die binnen de dynamiek van het overlegplatform, vanuit data en wetenschappelijk onderzoek, mee de agenda en de werking van het LOP inspireert. Er lijkt dus een vraag te bestaan naar het mee helpen interpreteren van gegevens en het omzetten ervan in acties, eerder dan een vraag naar het aanleveren van informatie (nu als 'samenwerking' opgenomen in de regelgeving). Het vereist ook een sterke onafhankelijke houding van de centra: kritische vaststellingen mogen (uit solidariteit met onderwijs) geen geïrriteerde of ontwijkende reacties uitlokken maar moeten bespreekbaar worden gemaakt. CLB's kunnen daarbij een steun zijn. De specifieke positie van de centra vereist sterke communicatieve vaardigheden als men een duidelijke profilering wil verbinden aan het aanvaardbaar maken van de rol die men ten voordele van gelijke kansen en de doelgroep opneemt.

Structurele inbedding van de LOP-dynamiek in het centrum

Opdat de betrokkenheid bij de LOP-werkzaamheden voldoende groot wordt bij alle CLB-medewerkers en opdat bepaalde inzichten en producten een brede verspreiding en toepassing krijgen, is een sterke interne communicatie noodzakelijk. Informatie moet in twee richtingen doorstromen. Het is belangrijk dat de CLB's meehelpen om ouders te informeren over hun rechten en bepaalde op het LOP gemaakte afspraken (bijvoorbeeld inzake tuchtmaatregelen) in de afspraken met de school opnemen en toepassen. Op sommige plaatsen is er ervaring met centra die CLB-medewerkers afvaardigen om binnen het LOP (soms éénmalig) activiteiten te ondersteunen of een navormingssessie te verzorgen. Dat wordt als voorbeeld gegeven van een handige werkwijze om meerdere CLB-medewerkers vanuit een specifieke deskundigheid te betrekken, zonder hen daarom systematisch in vergaderingen op te nemen.

Nergens ingeschreven jongeren

Jongeren die zich voor de eerste keer aanmelden in een school en voordien nergens waren ingeschreven, vinden niet altijd steun. Ze vallen strikt genomen niet binnen het werkgebied van een CLB en er bestaat nu te weinig garantie voor ondersteuning van deze jongeren. In dit verband zijn er afspraken tussen centra nodig waardoor er in elk geval begeleidingsmogelijkheden gepland worden, terwijl men de bijkomende taakbelasting deelt.

6.2.4.2 Ervaringen en verwachtingen vanuit de scholen

We geven hier slechts een algemeen beeld van wat scholen tijdens het GOK-café besproken hebben. Meer informatie op de website van de onderwijsinspectie.

Ervaringen

De notities die scholen tijdens het GOK-café neerschreven, wijzen op een verscheidenheid aan ervaringen en verwachtingen. Toch vallen een aantal steeds weerkerende onderwerpen op en geven waarderende of ontevreden reacties aan wat scholen belangrijk vinden in de samenwerking met het CLB. Er werd nadrukkelijk gevraagd te redeneren vanuit het hele GOK-gebeuren, maar soms zijn de reflecties ruimer dan alleen de samenwerking in het kader van GOK.

De resultaten van het café wijzen op een samenwerkingsverband waarvan de ontwikkeling door verschillende factoren beïnvloed wordt. Beide partners, school en CLB, dragen een verantwoordelijkheid en hebben een specifieke taak. Toch blijkt het voor scholen nog steeds onduidelijk wat ze precies van een CLB mogen verwachten. Er is behoefte aan duidelijkheid over de deskundigheid waarop men een beroep kan doen en men vraagt zekerheid over systematisch overleg en bereikbaarheid van CLB-medewerkers. Pedagogische vaardigheden zijn belangrijk opdat de specifieke deskundigheid van het CLB ook vertaald wordt naar de concrete situatie in de klas.

Het kunnen beschikken over een degelijke CLB-ondersteuning krijgt een hoge prioriteit. Dat vertaalt zich in opmerkingen over de te beperkte draagkracht in de centra en het efficiënt inzetten van beschikbare middelen (verwijzend naar het gevoerde personeelsbeleid, het vermijden van overbodige administratie en naar het sterker koppelen van middelen aan scholen met doelgroepopleerlingen).

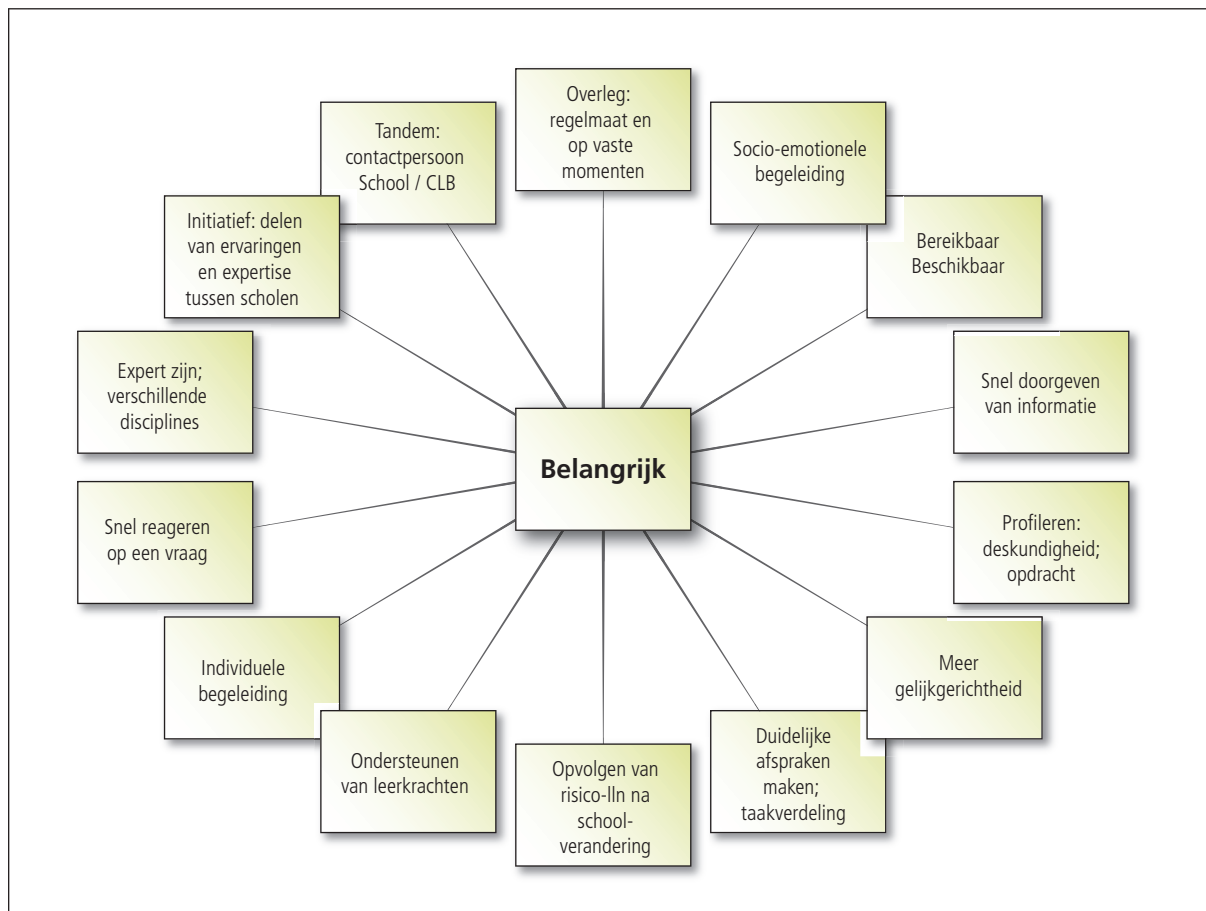
Men stelt voor dat de samenwerking zou steunen op duidelijker afspraken en op beleidscontracten of beleidsplannen op maat van de school. Met daarin ook de verwerking van afspraken over GOK. Een groot personeelsverloop (school of CLB) is een remmende factor en verhoogt de behoefte aan meer formele afspraken. Uit het GOK-café blijkt voorts dat scholen wijzen op verschillen (tussen CLB-medewerkers, tussen CLB's en tussen de netten) die men blijkbaar niet als een pluspunt of een terechte differentiatie ervaart. Verschillen in aanbod, werkwijze en kwaliteit voeden mee de behoefte aan een duidelijker profilering en betere afspraken. Snel doorgeven van informatie is algemeen een vraag én een voorbeeld van verschil in werkwijze. De contactpersonen uit het CLB en de school nemen in dit samenwerkingsverband een sleutelpositie in (tandem contactpersoon uit het CLB en de zorgcoördinator of GOK-leerkrachten behouden/versterken). Het kunnen beschikken over meerdere disciplines acht men belangrijk, ook al kent men voornamelijk de contactpersoon van het CLB.

Verwachtingen

Elke deelnemer kon aan de hand van klevers prioriteiten aanduiden naast de genoteerde opmerkingen.

De belangrijkste verwachtingen ten aanzien van het CLB blijken uit de besproken onderwerpen (zie figuur 3). Voor een meer gedetailleerd beeld en een concreet overzicht van verbetertips, verwijzen we naar het document op de website van de inspectie.

Wat (het meest) als verbetertip van toepassing is, hangt af van de concrete situatie. De tips hebben in de context van deze bijdrage vooral waarde omdat ze aantonen welke factoren men van invloed acht op de kwaliteit van de samenwerking tussen school en CLB en omdat ze een evaluatie van de lokale samenwerking vergemakkelijken. Af en toe kan het ook een aanleiding zijn om nog even de opdracht van de CLB's en de grenzen daarvan duidelijk te stellen.



Figuur 3: wat vinden scholen belangrijk in de samenwerking met het CLB?

6.3 Besluit

6.3.1 Uitvoering van de opdracht

6.3.1.1 Voorbereiding en gebruik van de extra omkadering

Vrijwel alle centra hebben zich voorbereid op het opnemen van de opgelegde taken door het personeel uitgebreid te informeren over het GOK-decreet. In meerdere centra werd afgesproken bij de scholen te informeren naar de stand van zaken met betrekking tot de beginsituatieanalyse en/of gekozen GOK-doelen en afspraken inzake GOK op te nemen in het beleidsplan of beleidscontract. Soms bestaat er in het centrum een overlegstructuur waarbinnen men op CLB-niveau de ontwikkelingen en intervisie in verband met GOK opvolgt. Rekening houdend met de aanwezigheid van doelgroepleerlingen in scholen van het werkgebied wordt extra omkadering dikwijls ingezet om de draagkracht van het personeel rechtstreeks te verhogen. Op basis van deze middelen wordt er vaak tegelijkertijd geïnvesteerd in coördinatie, in het verhogen van deskundigheid met betrekking tot het thema kansenbevordering of de GOK-thema's, in projecten en in overlegmomenten met scholen. 12 centra laten de extra omkadering GOK volledig opgaan in wat men lineair en eventueel op basis van densiteit krijgt.

6.3.1.2 Aandachtspunten met betrekking tot de uitvoering van de opdrachten

Om te vermijden dat er te grote verschillen ontstaan in de kwaliteit van leerlingenbegeleiding en de ondersteuning die het centrum aan een school aanbiedt, is ook in het CLB een sterk beleidsvoerend vermogen vereist. Om na te gaan of kwaliteitsverschillen in de uitvoering van de GOK-opdrachten (of het afstemmen ervan op de rest van de CLB-opdrachten) aan de werking van het CLB toe te schrijven zijn, is opvolging nodig.

Voor sommige centra betekent dit meer werk maken van visie, afspraken en duidelijke beleidslijnen in verband met GOK. Voor andere komt het neer op het beter opvolgen van de toepassing van afspraken in elk team of het versterken van deskundigheid en coaching van CLB-medewerkers. Dat geldt vooral wanneer de medewerkers actief zijn in een schoolcontext die het niet evident maakt om passend in te spelen op de GOK-dynamiek. Het blijft omwille van de brede opdracht en de verhouding tussen verplichte begeleiding, verzekerd aanbod en vraaggestuurde werking, een hele opgave om hiervoor in een gepast nascholingsbeleid en teamconcept te voorzien.

Het opvolgen van effecten bij de doelgroepeleringen (mede) als gevolg van de begeleiding en ondersteuning door het CLB, is doorgaans niet gebruikelijk. Een duidelijke visie op het evalueren van effecten ontbreekt.

Het geven van een kwaliteitsvol advies naar aanleiding van overschreden draagkracht (cf. GOK-decreet), vraagt meer en gerichte voorbereiding.

6.3.1.3 Relatie school-CLB

Een positieve evolutie tekent zich vooral af op het vlak van de structureel-organisatorische samenwerking tussen school en CLB, waardoor het toepassen van het subsidiariteitsprincipe door het GOK-decreet gestimuleerd wordt. Deze ontwikkeling draagt bij tot een beter overleg tussen school en CLB: op de eerste plaats in systematiek en kwantiteit maar soms ook kwalitatief. De toegenomen extra draagkracht in scholen als gevolg van de GOK- en zorguren ziet men als een belangrijke ondersteunende en verklarende factor.

Dat leidt in de afspraken tussen school en CLB (beleidsplan en beleidscontract) op een aantal plaatsen al tot meer concrete vermeldingen van taakverdeling en overlegmomenten. De inhoudelijke afstemming blijft, ondanks de beschikbaarheid van gegevens uit de beginsituatieanalyse en het GOK-plan, nog zwak. De relatie met eerder gemaakte afspraken en de evaluatie ervan naar aanleiding van GOK, blijkt meestal niet uit de afspraken die school en CLB maken. Beide processen -het opmaken van een GOK-plan en het uitwerken van een beleidsplan of beleidscontract- gebeuren nog té vaak gescheiden.

6.3.1.4 Aandachtspunten met betrekking tot de afstemming tussen school en CLB

Meerdere CLB's voldoen op dit ogenblik nog niet aan de vereiste om afspraken over de samenwerking in het kader van GOK op te nemen in een beleidsplan of beleidscontract.

Dit plan of contract wordt nog altijd te veel ervaren als een administratief document en een last in plaats van als een kans tot en een product van dialoog en afstemming. Er leven op dat vlak ook verwachtingen én verbetervoorstellen bij de scholen (cf. GOK-café), hoewel men tegelijk signalen geeft waaruit kan worden afgeleid dat het beeld overheerst van een CLB dat te veel met papier bezig is en daardoor te weinig actief is in de school.

De overheid legt de te bespreken rubrieken op. Dit is het kader voor het verwerken van concrete afspraken. Het is echter de vraag of dat strakke kader als uitgangspunt voor overleg niet veeleer een dynamisch en concreet overleg met de school afremt. Om tot een voor de school herkenbaar overleg te komen, lijkt het nodig:

- dat de school en het CLB zich voldoende vertrouwd maken met elkaars werkcontext
- gemaakte afspraken te integreren in een procesmatige aanpak indien deze voorhanden is (dynamiek in de school benutten en behoeften als uitgangspunt nemen).

6.3.2 Ervaringen van klanten en partners

6.3.2.1 LOP-deskundigen

De samenwerking met de centra wordt als positief ervaren. LOP-deskundigen waarderen de hoge betrokkenheid bij LOP-activiteiten en men ervaart een zeker engagement ten aanzien van de doelstellingen van het gelijkkansenbeleid. Er is veel begrip voor de specifieke positie van de centra (centraal tussen meerdere actoren) en de nauwe band met de scholen (vanuit andere CLB-taken). Deze positie plaatst de centra echter voor de opgave een duidelijke profilering te combineren met het ontwikkelen van een aantal vaardigheden op het vlak van communicatie en gebruik van data. Men hoopt dat de centra er in slagen een organisatiestructuur te hanteren die deelname aan LOP-activiteiten haalbaar maakt (houdt) en men verwacht een sterke interne communicatie over ontwikkelingen, producten en afspraken die op het LOP ontstaan zodat die in de dagelijkse CLB-werking een brede toepassing krijgen.

6.3.2.2 Onderwijspartners

De gedachtewisseling tussen scholen levert vooral informatie op over wat scholen belangrijk vinden in de samenwerking met het CLB en hoe ze verbetering mogelijk achten. Tegelijk verwijst men naar een toenevende vraag en een beperkte draagkracht in de centra. Om die redenen kunnen scholen ook begrip opbrengen voor niet ingeloste verwachtingen. Het beeld dat de inspectie zich tijdens het GOK-onderzoek in de centra vormde, wordt aangevuld door de verwerking van de notities uit het GOK-café. Scholen waarderen inderdaad de individuele begeleiding van leerlingen en uit sommige notities blijkt zelfs de vraag om het rechtstreekse contact met leerlingen, ouders en leerkrachten nog te versterken. Het is echter niet de éne wens van scholen. Andere taken worden eveneens gewaardeerd en verwacht. Deze taken hebben te maken met het vervullen van een brugfunctie naar externen, het coachen en ondersteunen van leerkrachten en het mee uitwerken van projecten of beleidsinitiatieven. Wat dit laatste betreft pleiten sommigen ervoor CLB's een duidelijker mandaat te geven in het schoolbeleid.

Bepaalde verbetervoorstellen vallen op omdat ze strikt genomen nu al dienen aanwezig te zijn omwille van de regelgeving:

- evaluatie van de samenwerking
- beleidsnota op maat van de school uitwerken met vaste afspraken tussen school en CLB
- het opnemen van afspraken over GOK in het beleidsplan of beleidscontract
- het doorgeven van informatie tussen de centra onderling naar aanleiding van de schoolverandering van een leerling.

6.3.2.3 Aandachtspunten

De uitdaging waar scholen moeten op inspelen is groot en de verwachtingen op het vlak van ondersteuning betreffen de drie niveaus waarop scholen zelf geacht worden inspanningen te leveren en resultaten te behalen: het niveau van de leerling, de klas en de school. De verwachtingen op deze drie niveaus maken het wenselijk om bij het opmaken van het beleidsplan of beleidscontract, werk te maken van de door de regelgeving opgelegde afstemming tussen het CLB en de pedagogische begeleiding.

Scholen (ook leerkrachten, zorgcoördinatoren, GOK-leerkrachten) zijn vragende partij om een duidelijker zicht te krijgen op wat ze precies van een CLB mogen verwachten. Ze willen op dat vlak minder afhankelijk zijn van toevallige persoonsgebonden omstandigheden. Om die reden vragen ze een sterkere profilering, betere afspraken (met inspraak van leerkrachten) en een meer gelijkgerichte werking.

De beleidsplannen of beleidscontracten zijn eventueel een instrument om afspraken die op het LOP tot stand komen of producten die er ontwikkeld worden, een breder draagvlak en een sterke toepassing te geven.

In de context van de geformuleerde verwachtingen, de invulling van wat 'kwaliteitsvolle samenwerking' is en rekening houdend met de beperking op het vlak van draagkracht, is het belangrijk:

- prioriteiten toe te kennen en hierover te overleggen en te communiceren
- een geschikt teamconcept te hanteren (cf. vraag naar deskundigheid afhankelijk van behoeften).

6.4 Signalen en aanbevelingen aan het beleid

6.4.1 Geïntegreerd ondersteuningsaanbod voor doelgroepeleringen

6.4.1.1 Verschil in kwaliteit

Initiatieven zoals het GOK-decreet willen een werking die gericht is op de meest kwetsbare groepen ondersteunen. Hoewel dit initiatief het beleidsvoerend vermogen van een school kan versterken, blijkt dit lang niet evident. Het ziet er veeleer naar uit dat de school die of het CLB dat al sterk is, sterker wordt terwijl anderen minder voordeel halen uit het beleidsinitiatief. De kloof dreigt groter te worden. Zowel voor de school als voor het CLB maakt de aanwezigheid van een sterk beleidsvoerend vermogen zichtbaar dat er sneller en efficiënter wordt ingespeeld op impulsen zoals het gebruik van de beginsituatieanalyse in relatie met gekozen doelen, GOK-plan en zelfevaluatie. De vaardigheid om in te spelen op beleidsimpulsen heeft invloed bij beide partners en verklaart een verschil in dynamiek, deskundigheid en diepgang bij het realiseren van een

meer procesmatige aanpak. De individuele deskundigheid en vaardigheden van CLB-medewerkers versterken dit en zijn vaak bepalend voor de kwaliteit waarmee het CLB inspeelt op de schoolspecifieke context. Het bevestigt de noodzaak voldoende aandacht te hebben voor het implementatieproces, in de school zowel als in het CLB, vooral op plaatsen waar het beleidsvoerend vermogen nog onvoldoende aanwezig is.

6.4.1.2 Rol van de scholengroepen

Op meerdere plaatsen kon worden vastgesteld dat CLB's schooloverstijgende overlegniveaus (scholengroep/scholengemeenschappen) benutten om met meerdere scholen tegelijk overleg en samenwerking te zoeken³⁶. Vaak behandelt men hier ook het algemene zorgbeleid en het geïntegreerde ondersteuningsaanbod voor doelgroepleerlingen in één werkgroep of bespreekt men het inschrijvings- en oriënteringsbeleid in de scholen. Soms nemen centra het initiatief voor dergelijke overlegvormen en/of coördineren ze de werking van deze werkgroepen.

Tijdens het onderzoek werden daardoor de voordelen van een breder draagvlak duidelijk. Tegelijk vielen echter een aantal risico's op naar aanleiding van de beschrijving van de werking van dit overleg en de analyse van beleidsplannen en beleidscontracten³⁷. Het is goed als het overleg een visie helpt ontwikkelen, het opstarten ondersteunt, spontaan aanleiding geeft tot vormen van intervisie en het mogelijk maakt ervaring uit te wisselen over instrumenten en werkvormen. Het geeft te denken indien de dynamiek van de groep of de beschikbaarheid van instrumenten bepaalt wat men wel of niet aanpakt en dus haaks staat op een schoolspecifieke aanpak en afbreuk doet aan een procesmatige keuze en uitwerking van de gekozen GOK-thema's of clusters.

Het zou een pluspunt zijn indien scholengemeenschappen of scholengroepen het tot hun taak rekenen de procesmatige aanpak te bewaken en effecten op te volgen.

6.4.1.3 CLB als partner

We zeen reeds enkele malen op het belang van voldoende draagkracht, in de school zowel als in het CLB, en op de invloed ervan. Vanwege de specifieke positie van het CLB, verdienen het haalbaar maken (houden) van netwerkontwikkeling en het opvangen van het ontbreken van een aanbod aan partners, een aparte vermelding.

Netwerkontwikkeling is een noodzaak opdat de CLB's aan de draaischijffunctie vorm en inhoud geven vanuit een preventieve en curatieve invalshoek. Er gaat heel wat tijd naar deelname en aanwezigheid. Voor sommige centra betekent deelname aan overleg een niet geringe investering omdat men, naargelang het initiatief uitgaat van welzijn, gezondheid, onderwijs, lokale overheid, ... bij meerdere overlegvormen betrokken wordt. Ook de indeling van de LOP's en de structuur die er lokaal aan gegeven wordt (met substructuren), betekent voor sommige centra een aanzienlijke bijkomende taakbelasting. Vooral indien men bij meerdere werkgroepen betrokken is én indien men streeft naar voldoende interne communicatie. Rationaliseren op het vlak van netwerkontwikkeling (eerder nodig dan nuttig), prioriteiten stellen, interne taakverdeling en eventueel taken verdelen in overleg met andere centra, is een deel van de oplossing. Tijdens het onderzoek werd er echter op gewezen dat taken delen met andere centra ook een keerzijde heeft, omdat daardoor onvermijdelijk de betrokkenheid daalt én omdat de betrokken centra ook onderling voldoende dialoog moeten voeren.

Het is daarom noodzakelijk op macroniveau de indeling van regio's met het oog op overleg en samenwerking beter af te stemmen (overlast als gevolg van overlappende overlegstructuren vermijden) en de efficiëntie en noodzaak van wat centraal als overleg gestimuleerd wordt, op te volgen. Dat zal intersectoraal³⁸ bekeken moeten worden. Het is bovendien wenselijk om na te gaan of, indien zware structuren door omstandigheden onvermijdelijk zijn, de draagkracht voor sommige centra kan verhogen in functie van netwerkontwikkeling. Ook het omgekeerde doet zich voor: het ontbreken van voldoende andere partners of overlegstructuren brengt centra in een geïsoleerde positie waarbij ze één van de weinige 'externe' aanspreekpunten worden voor school en ouders. Ook dat verhoogt op een aantal plaatsen de taakbelasting.

³⁶ Uit het GOK-café blijkt dat scholen dit soort initiatief waarderen/vragen.

³⁷ Vooral de manier waarop men omgaat met het verzekerd aanbod.

³⁸ Bijvoorbeeld in overleg met gezondheidszorg en andere sectoren uit integrale jeugdhulpverlening of preventie.

6.4.1.4 Ondersteuning

Indien men scholen en CLB's wil stimuleren om de stap te zetten naar het meten van effecten, dan zal hiervoor ondersteuning nodig zijn. Misschien kunnen bepaalde gegevens op macroniveau verzameld worden op basis van (al) beschikbare anonieme gegevens over doelgroepleerlingen. Hoe dit alles kan op een manier die volgens de wet op de privacy aanvaardbaar is, moet onderzocht worden. Maar de privacy op zich kan geen excuus zijn om niet na te gaan of de verhoogde zorg inderdaad het beoogde effect bij de doelgroepleerlingen heeft. Op microniveau kunnen leerlingvolgsystemen een hulp zijn, maar ze zijn niet het enige instrument en ze leveren niet noodzakelijk de nodige informatie op om te kunnen uitmaken of er zich op het vlak van instroom, doorstroom en uitstroom, positieve tendensen aftekenen die er op wijzen dat de kloof kleiner wordt en dat achterstellingsmechanismen verdwijnen. Indien we in de toekomst over data willen beschikken die aantonen of de beoogde effecten al dan niet bereikt worden, dan moet dit voorbereid en georganiseerd worden. Op macroniveau waar mogelijk, maar indien er initiatief moet worden genomen op meso- of micro-niveau, dan zal sensibiliseren en ondersteunen nodig zijn.

6.4.2 Inschrijvingsbeleid

6.4.2.1 Doorverwijzing op basis van overschreden draagkracht van de school

Het onderzoek wees in dit verband op een aantal knelpunten waarvoor men van de overheid een duidelijke oplossing verwacht.

Motivering versus wet op de privacy

Er bestaan vragen over de vereiste vorm en inhoud van het advies (motivatie en formulering van de beslissing) omdat men ervaart dat ouders zich baseren op de wet op de privacy om geen verwijzingen naar de conditie van het kind op te nemen. Dat standpunt bemoeilijkt het uitbrengen van een gemotiveerd advies waarbij een aantal afwegingen gemaakt worden, rekening houdend met de specifieke onderwijsbehoeften of de behoefte aan therapie. Een niet inhoudelijk gemotiveerd advies zal het aanvaarden ervan bemoeilijken en ontkomt onvermijdelijk twijfels en spanningen.

De tijdslimiet

Een doorverwijzing impliceert dat er binnen tien kalenderdagen een bemiddeling volgt door het LOP. Centra signaleren dat het bijzonder moeilijk is om in die korte tijd alle noodzakelijke gegevens (kind, leefomgeving, school, ...) te verzamelen, deze multidisciplinair te bespreken (eventueel samen met experts op het vlak van buitengewoon onderwijs/inclusief onderwijs en ondersteunende maatregelen) en overleg te plegen met ouders, leerling en school. Zeker wanneer de leerling bij het CLB niet bekend is.

'Draagkracht van de school'

Dit begrip moet concreet uitgewerkt worden zodat het advies kan steunen op een aantal algemeen toegepaste criteria. De centra maakten deze oefening nog niet zelf en sommige verwijzen in dit verband naar de belofte van de overheid om het begrip te operationaliseren.

Inclusief onderwijs: een nieuwe vorm van dualiteit?

Tijdens het onderzoek werd gewezen op het ontstaan van een nieuw soort dualiteit. Inclusief onderwijs voor wie sterk genoeg is om het inschrijvingsrecht af te dwingen. Buitengewoon onderwijs voor wie niet sterk genoeg is om zijn zaak te bepleiten en drempels in procedures te overwinnen. Vandaar de suggestie om oog te hebben voor een mogelijk groeiende dualiteit. Wie vraagt naar inclusie en realiseert het? Groeit hier een kloof op basis van socio-economische kenmerken?

Recht op inschrijving versus een kwaliteitsvolle begeleiding

Sommige CLB's botsten op ouders die hardnekkig vasthouden aan een bepaalde inschrijving en het behalen van eindtermen of ontwikkelingsdoelen afwijzen als een argument om te pleiten voor een andere keuze van onderwijsvorm of studierichting. Men kan zich afvragen of deze ouders zonder meer het gelijk aan hun kant hebben. Er lijkt meer duidelijkheid nodig over de wijze waarop de overheid de relatie tussen het recht op inschrijving en de te bereiken onderwijsdoelen ziet (instroom, doorstroom en uitstroom met kwalificatie) en hoe de Commissie inzake Leerlingenrechten daarmee omgaat. Tegelijk dienen de scholen en de centra zich er van bewust te zijn dat hier van ouders en leerlingen vertrouwen in de kwaliteit van de loopbaanbegeleiding gevraagd wordt. Wil men dat vertrouwen winnen, dan moeten scholen en CLB's de kwaliteit van het begeleidingsproces ook garanderen. Dat impliceert openheid over het inschrijvingsbeleid, het wegwerken van sluiks ingebouwde drempels en het -met zichtbaar effect- bestrijden van het watervalstelsel.

6.4.2.2 Structurele problemen

Onvoldoende onderwijsaanbod

Zowel in Antwerpen als in Brussel bleek tijdens het onderzoek dat een ontoereikend onderwijsaanbod mede oorzaak is van extra druk op inschrijvingen. In Brussel toont de omgevingsanalyse aan dat op sommige plaatsen niet alleen het aanbod in het Nederlandstalig onderwijs onvoldoende is, maar ook dat in het Franstalig onderwijs.

In Antwerpen-Noord is er onvoldoende kleuter- en lager onderwijs waardoor ouders en kinderen vaak verre verplaatsingen moeten maken. Ook het dalende aanbod 1B, 2BVL en BSO veroorzaakt een kloof tussen vraag en aanbod. Men vreest een toename van dit probleem door de sluiting van bepaalde scholen. Dit bemoeilijkt het begeleiden van leerlingen.

Stabiliteit van bepaalde initiatieven

Het Centraal Meldpunt in Antwerpen biedt een antwoord op een reële behoefte en werkt op basis van tijdelijke middelen. Verschillende centra verlenen hun medewerking. De werking van het Meldpunt werd in de LOP-werking geïntegreerd maar behield een driedubbele opdracht: procesbegeleiding, registratie en onderzoek. Jongeren met problematische onderwijsloopbanen en risico op drop-out en ongekwalificeerde uitstroom vormen de doelgroep. Er leeft echter onzekerheid over het voortbestaan van dit initiatief. Een onderzoek naar een meer stabiele en structurele inbedding is wenselijk.

6.4.2.3 Procedure

De 'grijze zone' waarnaar centra verwijzen inzake doorverwijzing en weigering, geeft de grenzen aan van wat de regelgeving afdwingbaar kan maken. Ouders verkiezen vaak een school te zoeken die open staat voor hun kind, eerder dan een recht op inschrijving af te dwingen. Gesprekken hierover wijzen op een hoge drempel voor kansarme ouders indien men wel geneigd zou zijn een weigering of doorverwijzing aan toezicht en bemiddeling te onderwerpen.

6.4.3 De werking van het LOP, de bemiddelingscommissie en de Commissie inzake Leerlingenrechten

6.4.3.1 Informatie (data) in functie van begeleiding

Op sommige plaatsen biedt het LOP een geactualiseerd overzicht van de scholen en studierichtingen die 'vol' zitten. Het is een initiatief dat door de centra die ervan genieten erg gewaardeerd wordt. Het maakt de informatieverstrekking aan ouders en leerlingen een stuk efficiënter omdat men daardoor voorkomt dat men tevergeefs aanklopt bij een school. Bij de meest kwetsbare doelgroep voorkomt dat ontmoediging en vergemakkelijkt het de inschrijving. Het aanbod is echter maar uitzonderlijk beschikbaar en het vereist van de scholen de bereidheid om correcte en actuele informatie door te geven. Een houding die nog niet overal verworven is maar die wenselijk is vanuit het standpunt van transparantie, efficiënte informatieverstrekking en begeleiding bij inschrijving. Zeker voor de groepen die het risico lopen moeilijk een school te vinden om

reden van hun profiel en/of het beperkte aanbod van het soort onderwijs waarnaar ze vragen. Het zou goed zijn te onderzoeken of dit aanbod versterkt of verruimd kan worden.

6.4.3.2 De werking van de Commissie inzake Leerlingenrechten

Transparantie van de criteria

De criteria die de Commissie inzake Leerlingenrechten hanteert bij het beoordelen van een advies over een doorverwijzing wegens specifieke onderwijsbehoeften en overschreden draagkracht, worden als onduidelijk ervaren. Men vindt het bedenkelijk dat de Commissie zich laat leiden door reeds geleverde inspanningen in plaats van rekening te houden met argumenten die wijzen op een overschreden draagkracht.

Een combinatie van drempels

CLB-medewerkers met ervaring in het begeleiden van ouders die voor de Commissie inzake Leerlingenrechten verschijnen, wijzen op een combinatie van meerdere drempels, zeker voor kansarme ouders. De zware procedure en de verplaatsing naar Brussel vragen heel wat zelfredzaamheid en mobiliteit. De context waarbinnen het gesprek verloopt, maakt indruk en vereist zelfzekerheid en assertiviteit. Zo gaat het om een openbare zitting in een grote zaal, hanteert men een juridisch taalgebruik en dient men samen met de tegenpartij te wachten in een geïmproviseerde ruimte. Er is geen tijd voor een korte kennismaking en geruststelling. Men verschijnt na het afroepen van een nummer. De commissieleden worden niet voorgesteld en de zaak gaat meteen van start.

Ouders moeten in die omstandigheden nog maar eens hun verhaal doen. CLB-medewerkers wijzen erop dat de combinatie van drempels in de huidige procedure, een betere begeleiding en ondersteuning van ouders noodzakelijk maakt.

Bijlage: overzicht van de extra GOK-omkadering voor de 54 centra uit de steekproef

OMKADERING CLB's 2003 - 2006	Totale extra-omkadering GOK (135,00)	Totaliteit van omkaderingsgewichten in CLB (2.779,02)	GOK/Tot.
Naam CLB	Omkadering op basis van GOK-criteria	Totale omkadering	%
Stedelijk CLB Antwerpen	12,55	84,59	14,84 %
VCLB Pieter Breughel	8,19	52,33	15,65 %
CLB GO Brussel	6,17	26,48	23,30 %
CLB VGC Brussel	6,17	42,28	14,59 %
VCLB Regio Gent	4,91	102,34	4,80 %
Interstedelijk CLB Gent	4,30	49,65	8,66 %
VCLB Het Kompas	4,22	91,39	4,62 %
VCLB Waas en Dender	4,06	125,73	3,23 %
VCLB 3 Antwerpen	3,71	25,77	14,40 %
CLB GO Antwerpen	3,28	23,35	14,05 %
CLB GO Genk-Maasland	3,19	29,35	10,87 %
VCLB Kempen	3,02	137,58	2,20 %
VCLB 4 Antwerpen	2,95	39,07	7,55 %
CLB GO Mechelen-Keerbergen-Heist o/d Berg	2,60	33,56	7,75 %
CLB GO Gent	2,52	35,08	7,18 %
VCLB 2 Antwerpen	2,44	30,76	7,93 %
Provinciaal CLB Antwerpen	2,35	21,65	10,85 %
VCLB Regio Genk	2,18	31,10	7,01 %
CLB GO Hasselt	2,08	26,40	7,88 %
VCLB Leuven	2,01	63,48	3,17 %
CLB GO Dender	1,98	33,03	5,99 %
VCLB 1 Antwerpen	1,78	30,92	5,76 %
CLB GO Limburg-Noord/Adite	1,69	28,99	5,83 %
CLB GO Leuven-Tienen-Landen	1,65	27,64	5,97 %
CLB GO Kempen	1,64	30,89	5,31 %
CLB GO Schelde-Dender-Durme	1,60	20,16	7,94 %
VCLB Midden-Limburg	1,59	22,74	6,99 %
CLB GO Mandel en Leie	1,57	30,03	5,23 %
VCLB Groeninge	1,56	66,51	2,35 %
CLB GO De Klaver	1,54	30,30	5,08 %
VCLB Maasland	1,51	42,76	3,53 %
CLB GO Brasschaat	1,48	29,32	5,05 %
VCLB West-Limburg	1,48	39,31	3,76 %

CLB GO Oostende	1,44	23,54	6,12 %
CLB GO Vilvoorde-Zaventem-Tervuren	1,43	24,82	5,76 %
VCLB 2 Antwerpen-Middegebied	1,28	50,18	2,55 %
CLB GO Zuid-Limburg	1,12	26,51	4,22 %
Provinciaal CLB Limburg	1,06	23,18	4,57 %
CLB GO Waasland	1,05	20,80	5,05 %
VCLB Noordwest-Brabant	1,04	52,62	1,98 %
VCLB Zuid-Limburg	1,02	47,03	2,17 %
VCLB Zuid-Oost-Vlaanderen	1,02	49,66	2,05 %
CLB GO Halle	1,01	22,57	4,47 %
CLB GO Deinze-Eeklo	1,01	25,23	4,00 %
CLB GO Boom	0,99	22,54	4,39 %
VCLB Oostende-Gistel	0,94	30,84	3,05 %
VCLB Antwerpen Voor- en Noorderkempen	0,91	56,99	1,60 %
VCLB Roeselare	0,90	42,55	2,12 %
CLB GO Lier	0,87	17,93	4,85 %
CLB GO Oudenaarde	0,87	31,09	2,80 %
CLB GO Westhoek	0,81	22,08	3,67 %
VCLB 1 Antwerpen-Middegebied	0,78	38,42	2,03 %
VCLB Weimeersen	0,74	28,78	2,57 %
VCLB Regio Hasselt	0,72	42,84	1,68 %

II Gelijke onderwijskansen: ook voor volwassenen?

1 Inleiding

In het leerplichtonderwijs zijn er de afgelopen jaren door de overheid initiatieven opgestart inzake zorgbeleid voor kansarme groepen. In de jaren '90 richtten onderwijsvoorrang en zorgverbreding zich projectmatig op kansarme allochtone leerlingen in het kader van het non-discriminatiebeleid. Na evaluatie werden deze initiatieven bijgestuurd en ruim twee jaar geleden ingepast in het gelijkeonderwijskansendecreet. Dit GOK-decreet omvat naast bepalingen over het inschrijvingsrecht en de daaraan verbonden lokale overlegplatforms, een ondersteuningsaanbod dat in de plaats komt van de projecten onderwijsvoorrang en zorgverbreding.

Voor het volwassenenonderwijs is er tot nu toe weinig specifieke actie vanuit de overheid. Nochtans is het principe van gelijke onderwijskansen binnen de permanente educatie niet nieuw. Reeds in de jaren '60 werd permanente educatie door de Unesco naar voren geschoven als hét cultuurpolitieke principe voor de toekomst. Ieder land moet ernaar streven een samenhangende, geïntegreerde en flexibele structuur van voorzieningen op te bouwen die elke mens kansen geeft om gedurende *zijn hele leven* zijn educatieve, sociale en culturele behoeften te bevredigen en zijn persoonlijkheid te ontwikkelen.

1. Waar staan we vandaag in Vlaanderen? Is er sprake van een samenhangende, geïntegreerde en flexibele structuur van voorzieningen? Krijgen alle volwassenen voldoende leerkanen? Wie grijpt deze kansen? Het antwoord op deze vragen vormt het eerste deel van deze bijdrage.
2. In het tweede deel staan we stil bij de gelijkheid in onderwijskansen. We richten de focus op vier kansengroepen binnen het volwassenenonderwijs: de laaggeschoolden, de korter en kortgeschoolden, de allochtonen en de gedetineerden. De opvang van deze groepen in de centra voor volwassenenonderwijs en basiseducatie wordt geschetst vanuit een kwantitatief en kwalitatief oogpunt.
3. 16 van de 121 centra krijgen extra omkadering voor het opzetten van een zorgbeleid voor deze kansengroepen. Hoe doeltreffend zijn deze 'zorgmiddelen' vanuit macro-, meso- en microperspectief? De resultaten van een kleinschalig onderzoek worden in een derde deel besproken.
4. Van voorbeelden van goede praktijk gaan inspiratie en stimulatie uit. In een vierde onderdeel stellen we vijf zorgprojecten voor die veelal zonder extra middelen maar met inzet en engagement werden opgestart en die het begrip gelijke onderwijskansen voor volwassenen concreet invullen.
5. Bijzondere aandachtspunten voor de overheid en de centra ronden deze bijdrage af.

2 Onderwijskansen voor volwassenen in Vlaanderen

2.1 Kansen geven en kansen nemen

Het volwassenenonderwijs kent geen GOK-decreet en krijgt evenmin GOK-middelen. Dat betekent evenwel niet dat het Vlaamse volwassenenonderwijs geen rol speelt in het scheppen van onderwijskansen voor volwassenen. Jaarlijks vinden ruim 300.000³⁹ cursisten de weg naar een centrum voor volwassenenonderwijs of basiseducatie om zich bij te scholen, een certificaat, een getuigschrift of een diploma te verwerven.

De centra bieden in hun totaliteit een levensbrede vorming aan, gespreid over ruim dertig studiegebieden op secundair niveau en zeven categorieën van hoger onderwijs. 60 % van de cursisten in het secundair onderwijs volgt een vreemde taal- of informaticaopleiding. Bijna de helft van de cursisten in het hoger volwassenenonderwijs volgt een lerarenopleiding. Eén op de zes cursisten is ingeschreven in een cursus Nederlands voor anderstaligen⁴⁰. Onderzoek leert dat bij levenslang leren in de eerste plaats en vooral aan computerkennis en vreemde talen wordt gedacht⁴¹.

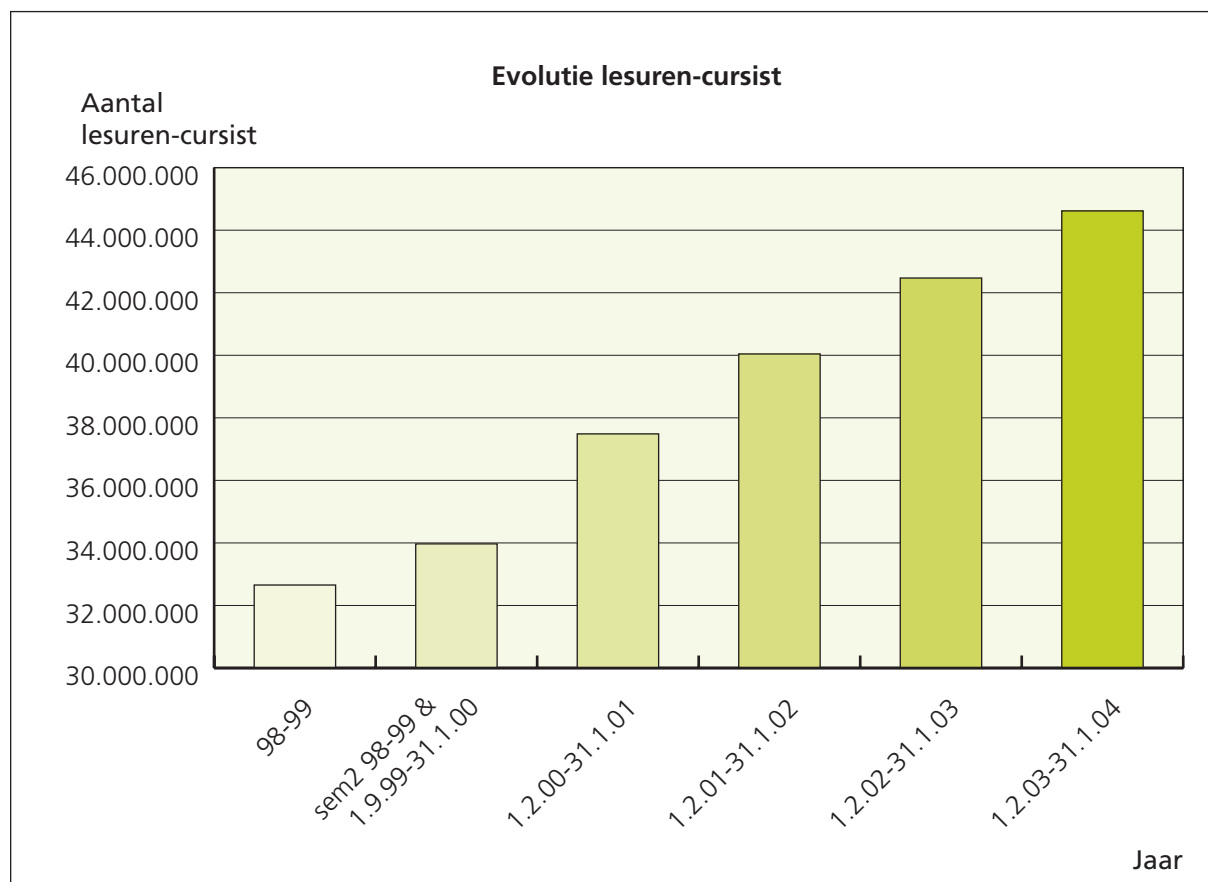
³⁹ In 2002-2003 werden in de centra voor basiseducatie 24.662 cursisten ingeschreven, in de centra voor volwassenenonderwijs, die zowel hoger als secundair onderwijs inrichten, respectievelijk 26.435 en 266.767 cursisten.

⁴⁰ Zie *Vlaams Onderwijs in cijfers 2003-2004*. (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2004).

⁴¹ Zie C. Steverlynck, *Permanent in evolutie. Enkele rode draden doorheen de geschiedenis van het volwassenenonderwijs*. In *Op eigen vleugels. Liber Amicorum An Hermans*. (Garant, 2004).

In de centra voor basiseducatie waar laaggeschoolde cursisten terecht kunnen voor cursussen ICT, NT1, NT2⁴², wiskunde, maatschappijoriëntatie en opstapcursussen Frans en Engels, werd sedert het schooljaar 2004-2005 de modulaire structuur ingevoerd en daarmee ook de certificering mogelijk gemaakt. Daardoor zijn de doorstromingsmogelijkheden naar vervolgopleidingen voor de cursisten structureel vergroot. Met NT2 trekken de centra basiseducatie verreweg het meest cursisten aan. Het aandeel NT2 ten aanzien van het volledige aanbod schommelt tussen 62,6 % en 96,2 %. Maar ook in de andere opleidingen (wiskunde, ICT en andere taalcursussen) krijgen allochtonen de bovenhand.

Bij deze deelnamecijfers kunnen we een aantal kanttekeningen plaatsen. Duidelijk is alleszins dat het volwassenenonderwijs in opmars is. Sedert de invoering van het decreet is het totale aantal lesuren dat cursisten in een centrum volgen (LUC) met ruim één derde toegenomen zoals de volgende grafiek laat zien⁴³.



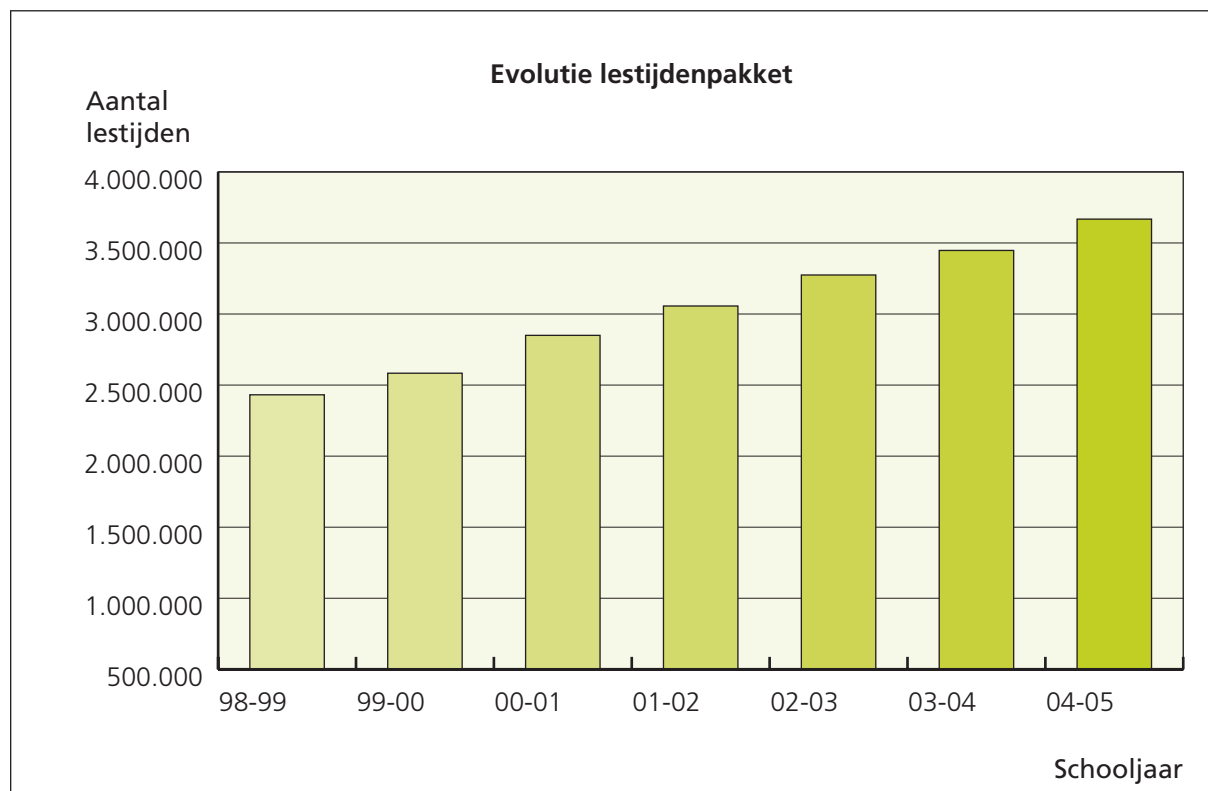
Ook de deelnamecijfers in de basiseducatie stijgen voortdurend, hoewel sterk beperkt door de gesloten enveloppe.

De stijging van de lesuren-cursist in het volwassenenonderwijs vertaalt zich in een constante groei van het lestijdenpakket en vanzelfsprekend ook in een grotere tewerkstelling van leerkrachten. Het lestijdenpakket is met een factor 1,4 gegroeid gedurende de laatste zeven jaren⁴⁴.

⁴² NT1 staat voor Nederlands moedertaal of eerste taal, NT2 staat voor Nederlands tweede taal.

⁴³ Deze gegevens werden ter beschikking gesteld door de Administratie Permanente Vorming.

⁴⁴ Deze gegevens werden ter beschikking gesteld door de Administratie Permanente Vorming.



Toch steeg het budget voor permanente vorming binnen het totale onderwijsbudget over de periode 1999-2004 niet evenredig. Het evolueerde van 3,9 naar 4,7 %⁴⁵.

Om een antwoord te geven op de vraag of in Vlaanderen voldoende kansen voor volwassenen worden gecreëerd, moeten deze absolute Vlaamse cijfers geconfronteerd worden met Europese. In Europees perspectief behoort Vlaanderen met 9,1 % tot de middenmoot wat de deelname aan levenslang leren betreft. Als de Europese Unie de vooropgestelde benchmark van 12,5 % wil halen van 25 tot 64-jarigen die aan een of andere vorm van opleiding of vorming deelnemen, dan zullen de landen gezamenlijk een grote inspanning moeten doen. Volgens Eurostat lag het gemiddelde in 2003 op 9,3 %⁴⁶.

In navolging van Europa stelt het Vlaamse beleid ambitieuze doelstellingen voorop in het Pact van Vilvoorde. Vlaanderen moet in 2010 geëvolueerd zijn naar een lerende samenleving waarbij levenslang en levensbreed leren ingebed zijn in de samenleving. Tegen dan moet minstens 10 % van de Vlaamse inwoners tussen 25 en 65 jaar deelnemen aan permanente vorming. Het is duidelijk dat lerenden en leermogelijkheden daartoe dichter bij elkaar moeten worden gebracht.

Negen op de tien Euroburgers zijn van oordeel dat levenslang leren belangrijk is in onze moderne kennismaatschappij, al is de gemiddelde Belg sceptischer dan de doorsnee Europeaan, zo blijkt uit onderzoek. De leergierigheid is het grootst in de Scandinavische landen. In Noord-Europa volgt meer dan de helft van de volwassenen een of andere vorm van onderwijs of opleiding. In Griekenland en Portugal zijn dat er slechts twee op de tien. In die landen zegt ook twee op de drie volwassenen niet met een computer te kunnen omgaan. Volwassenen die niet bijscholen, wijten dit vooral aan tijdsgebrek. Recent onderzoek wees uit dat de tijd die de gemiddelde Vlaming aan opleiding spendeert eerder stagneert of achteruit gaat dan vooruit⁴⁷.

Het is zonder meer duidelijk dat de Europese kaap niet overbrugd kan worden zonder levenslang en levensbreed leren in een positief daglicht te stellen. De Vlaamse overheid doet inspanningen via initiatieven als de campagne 'Word wat je wil'. Een ander middel vormen de ondersteunende maatregelen zoals opleidingscheques, bijblijfrekeningen, opleidingskredieten. Ze vormen een aanvulling op het betaald educatief verloop dat al sedert 1985 bestaat en jaarlijks ruim 35.000 loontrekkende Vlamingen aanspreekt. Zeker de opleidings-

⁴⁵ *Het Vlaams onderwijs in beeld.* (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs).

⁴⁶ *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief.* (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2004).

⁴⁷ Zie C. Steverlynck, *Permanent in evolutie. Enkele rode draden doorheen de geschiedenis van het volwassenenonderwijs.* In *Op eigen vleugels. Liber Amicorum An Hermans.* (Garant, 2004).

cheques waarbij cursisten tot de helft van de gevolgde opleiding terugbetaald krijgen, zijn een succes, al is dit succes niet onverdeeld. De administratieve verwerking van de opleidingscheques vormt voor de centra met een geringe omkadering een aanzienlijke planlast. Het blijft ook een open vraag welke nieuwe doelgroepen door middel van de opleidingscheques worden aangesproken om zich na te scholen. In het veld leeft in elk geval de overtuiging dat dezelfde cursisten als vroeger zich nu gesponsord bijscholen. Uit een evaluatie van de opleidingscheques door de Administratie Werkgelegenheid blijkt dat 57,73 % van de opleidingscheques worden uitgereikt voor opleidingen in een centrum voor volwassenenonderwijs, 0,09 % voor opleidingen in de basiseducatie. 47 % van de gebruikers van een opleidingscheque beschikken over een diploma hoger of universitair onderwijs. Slechts 15 % van de gebruikers heeft geen diploma secundair onderwijs. 26 % van de cheques wordt gespendeerd aan ICT- of taalopleidingen, 22 % aan sectorspecifieke opleidingen⁴⁸. Ook deze gegevens roepen op zijn minst vragen op.

2.2 Kansen voor sociale gelijkheid

Ondanks alle inspanningen is er onmiskenbaar een probleem inzake de participatie van kansarme groepen aan het volwassenenonderwijs. Ongelijke onderwijskansen zetten zich ook door in het volwassenenonderwijs. Sociale herkomst speelt een grote rol in de deelname aan het volwassenenonderwijs. Daarbij is er zelfs sprake van een Mattheüseffect. Zo is de vrij aanzienlijke groei van het volwassenenonderwijs voornamelijk op rekening te brengen van de goed- of hooggeschoolden die steeds vaker deelnemen aan permanente vorming en opleiding. Zo blijkt uit doorlichtingen dat steeds meer jong gepensioneerd of actieve senioren allereerst informatica- en taalcursussen volgen. Heel wat centra voor volwassenenonderwijs gaan deze markt ook gericht bespelen door samen met seniorenorganisaties een specifiek dagaanbod voor deze doelgroep uit te bouwen. Onderzoek wijst nog uit dat de onderwijkskloof op de Vlaamse opleidingsmarkt groot is⁴⁹.

Vraag is dan ook of alle promotie rond permanente educatie de dualisering tussen hoog- en laaggeschoolden niet eerder verscherpt dan wegwerkt. Voor laaggeschoolden en kansarmen is de drempel naar de centra voor het volwassenenonderwijs en de basiseducatie vaak nog te hoog. Zij die de grootste nood hebben aan een nieuwe kans op basisopleiding of diploma verliezen hun weg in de ondoorzichtige structuren of krijgen te weinig begeleiding bij het invullen van hun leerbehoefte of zijn minder geneigd op een scholingsaanbod in te gaan.

Het decreet van 2 maart 1999 houdt geen rekening met individuele cursistenkenmerken zoals scholingsgraad, onderwijsverleden, socio-economische status, ... Het decreet voorziet wel een beperkt aantal stimulansen voor een doelgroepenbeleid. Zo zijn er voor de studiegebieden algemene vorming en NT2 gunstige numerieke delers voorzien zodat kleinere klasgroepen kunnen worden gevormd. Er is vrijstelling van inschrijvingsgeld voor kansarme groepen en de centra die via deze cursisten minstens 30 % lesuren cursist genereren, kunnen een bijkomend deeltijds ambt adjunct-directeur inrichten dat uitsluitend mag worden aangewend voor onthaal en trajectbegeleiding.

Het blijft voorts onduidelijk in welke mate deze maatregelen voor de centra een voldoende stimulans vormen om een gelijke onderwijskansenbeleid op te zetten en gericht promotie te voeren voor kansarme doelgroepen. Tot op vandaag worden hieromtrent door de overheid weinig data verzameld. Een goed monitoringsysteem als toetssteen van de werkelijke resultaten van alle acties gericht op sociale gelijkheid, ontbreekt nog grotendeels. Ook de centra zelf zijn weinig geneigd om data te verzamelen omtrent uit- en doorstroming van hun cursisten. Het ontbreekt hen daartoe aan omkadering.

Bij de uitbouw van het aanbod laten centra zich vooral leiden door het marktprincipe. Zij beschikken daartoe over volledige autonomie. Dat kansengroepen die moeilijker te bereiken zijn en een grotere ondersteuning vragen daardoor soms in de verdrukking komen, zal niemand verwonderen.

⁴⁸ *Evaluatie van opleidingscheques door werknemers. Periode 1.1.2004 – 31.12.2004.* (Administratie Werkgelegenheid).

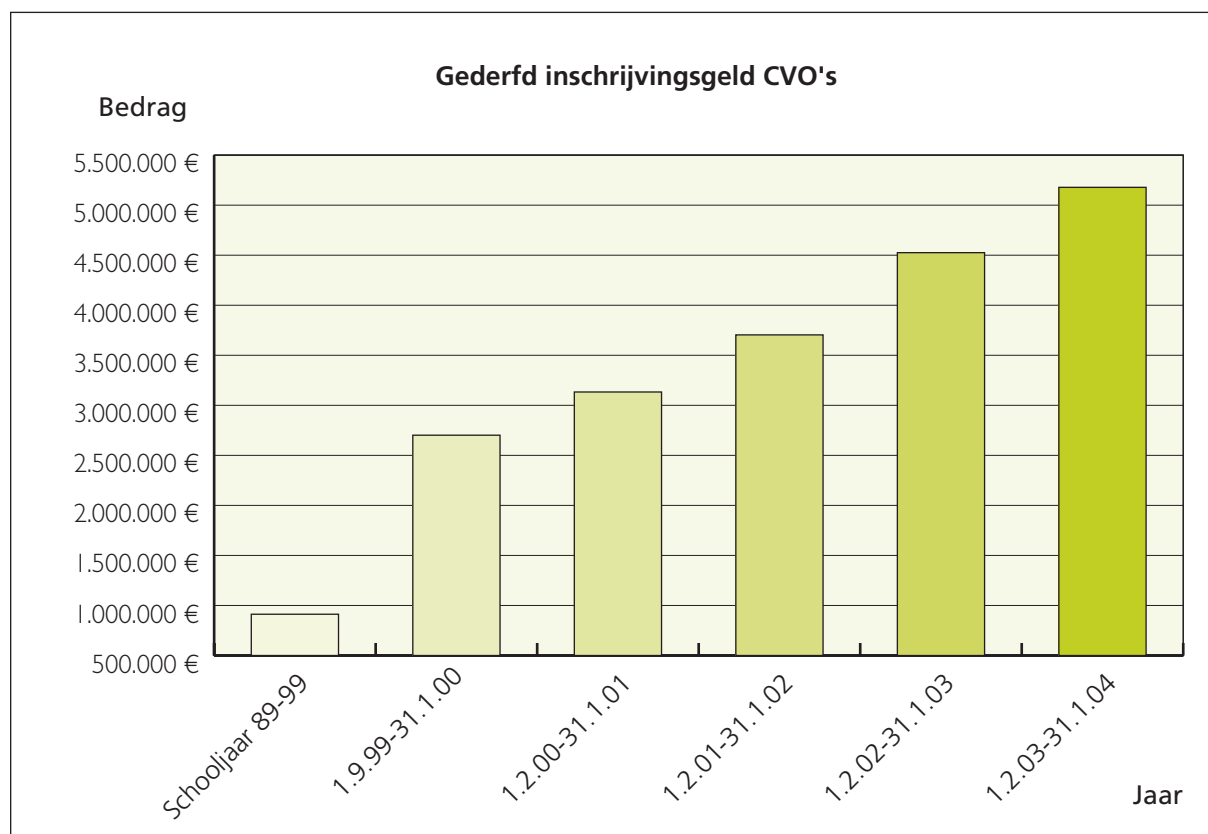
⁴⁹ *Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen. Gegevens, ontwikkelingen en beleidsmaatregelen.* (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, DIVA, 2003).

2.3 Een lage financiële drempel

Waar het marktprincipe minder of niet speelt, is bij de kostprijs van de opleidingen. Reeds lang voor de term gelijke onderwijskansen ingang vond, trachtte het volwassenenonderwijs dit concreet in te vullen via een laagdrempelige financiële toegang. Het is een optie met een lange traditie die in 1999 met het decreet op het volwassenenonderwijs werd verankerd. Het maximale inschrijvingsgeld voor een cursus werd vastgelegd op 74 eurocent per lesuur. Een aantal kansarme groepen werd vrijgesteld van inschrijvingsgeld. Decretaal worden ze omschreven als werkzoekenden, leefloontrekkers, mensen met een handicap, gedetineerden, politieke vluchtelingen, leerplichtigen, ...

Bepaalde onderdelen van het opleidingsaanbod, meer bepaald de studiegebieden NT2 en algemene vorming of het tweedekansonderwijs, werden als kansenscheppend omschreven en zijn in principe kosteloos. Hetzelfde geldt voor de basiseducatie waar cursisten geen inschrijvingsgeld moeten betalen. Ook bij een vervolgaanbod in een centrum voor volwassenenonderwijs zijn deze cursisten vrijgesteld van inschrijvingsgeld.

Voor deze cursistengroepen krijgen de centra van de overheid een minimaal inschrijvingsgeld (37 eurocent per lesuur) terugbetaald. In die zin kan het jaarlijkse budget aan gedeerde inschrijvingsgelden dat aan de centra wordt betaald, gelden als een indicator voor het bereiken van kansengroepen. De onderstaande grafiek laat zien dat het totale budget aanzienlijk gestegen is en in vergelijking met de periode van voor het decreet van 1999 zelfs verviervoudigd is. We zien een jaarlijkse stijging van ongeveer 20 %.

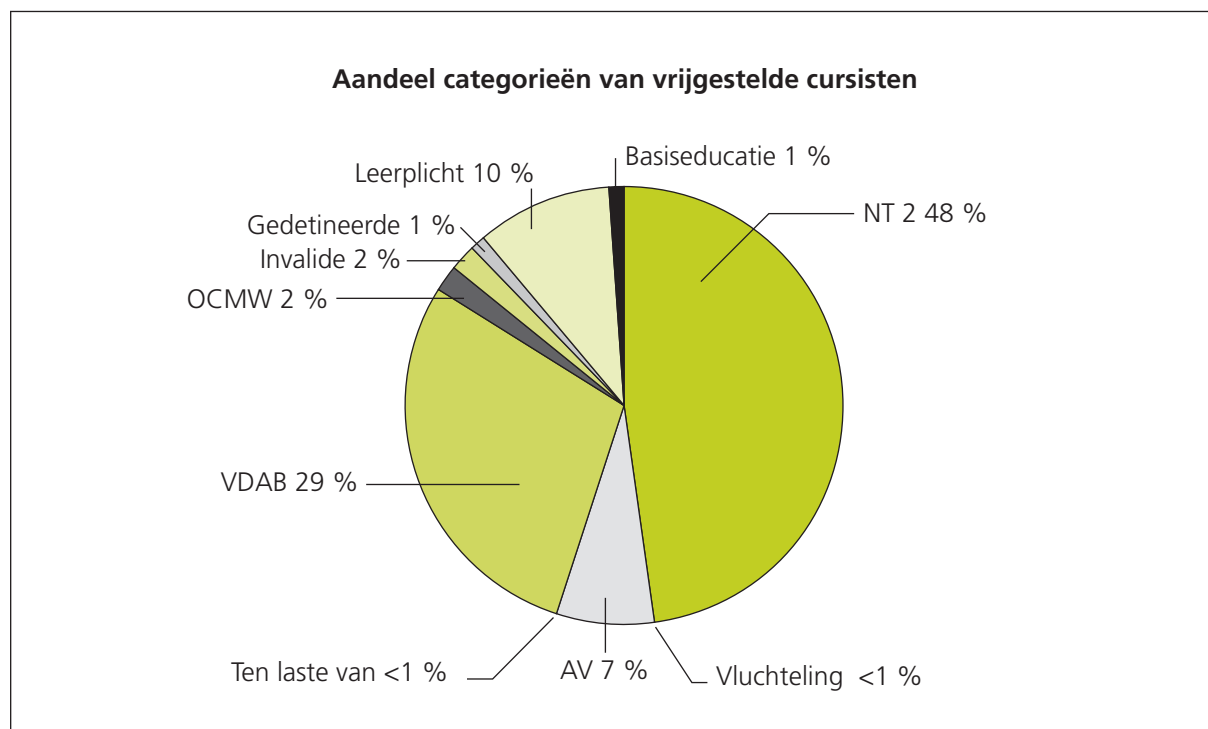


Deze aanhoudende stijging brengt zowel de overheid of de geldschieter als de centra in moeilijkheden. De terugbetaling van de gedeerde inschrijvingsgelden gebeurt immers met een aanzienlijke vertraging. Hierdoor raken centra met grote kansengroepen in financiële moeilijkheden en worden ze genoodzaakt kaskredieten op te nemen. Ondanks de inspanningen van de overheid is de achterstand nog niet volledig weggewerkt⁵⁰.

⁵⁰

In het najaar van 2005 werden de gedeerde inschrijvingsgelden van het schooljaar 2003-2004 uitbetaald en hadden de centra reeds een voorschot op de gedeerde inschrijvingsgelden van 2004-2005 gekregen.

Indicatief voor de gelijkheidsproblematiek binnen het volwassenenonderwijs is de grootte van de doelgroepen vrijgesteld van inschrijvingsgeld. De onderstaande figuur laat zien dat allochtonen op de eerste plaats, maar ook werkzoekenden, cursisten uit het tweedekansonderwijs, leerplichtige cursisten en steuntrekkers numeriek de grootste kansengroepen vormen.



Als het systeem van vrijstelling van inschrijvingsgeld wordt afgemeten aan de budgetgroei, dan duidt dit op een positieve evolutie. Toch moet een en ander worden genuanceerd. Daarvoor dringt zich een nauwgezetter analyse van de kansengroepen op, wat in een tweede deel wordt opgenomen. In ieder geval ervaren de veldwerkers het systeem van vrijstellingen momenteel als grofmazig en soms ook als ondoeltreffend omdat geen rekening wordt gehouden met individuele cursistenkenmerken.

2.4 Op weg naar een geïntegreerde, samenhangende en flexibele structuur

De toegang tot permanente educatie wordt in hoge mate opgedreven door een geïntegreerde, samenhangende en flexibele structuur van voorzieningen die op een transparante wijze bekend wordt gemaakt bij het grote publiek. Via een brochure, een attractieve website en recent de campagne 'Word wat je wil' probeert de Vlaamse overheid het aanbod bekend te maken. Afgemeten aan het aantal bezoekers die de website en de elektronische databank consulteren, blijken de acties succesvol. Toch moet de vraag worden gesteld in welke mate kansengroepen met dit soort acties echt bereikt worden.

Ook inzake samenhang en afstemming tussen de verschillende aanbieders van permanente educatie zijn reeds stappen gezet. In 1997 werden dertien Edufora in het leven geroepen die per regio een educatieve kaart uitwerkten en de behoeften signaleerden. In 2003 werden ze ontbonden en richtte de Vlaamse Regering de 'Interface' op. Dat interdepartementale beleidsorgaan bestaande uit Onderwijs, Werkgelegenheid, Economie en Cultuur brengt de vier grote spelers op het terrein van de volwasseneneducatie (Onderwijs, VDAB, VIZO en SoCiuS) samen. Dit samenwerkingsproject kreeg een naam en een logo: DIVA - Dienst Informatie Vorming en Afstemming. In de schoot van DIVA startten diverse projecten. Zo tracht men onder meer de erkenning van elders verworven competenties te stroomlijnen, een instrument voor behoeftedetectie te operationaliseren, een stagedatabank uit te werken, het NT2-beleid te coördineren, e-leren te promoten en een opleiding voor opleiders van volwassenen vorm te geven. Momenteel wordt DIVA ingrijpend hervormd. Op het snijvlak van de bevoegdheden werk, onderwijs en vorming wordt een geïntegreerd beleid ontwikkeld en geïmplementeerd dat gericht is op het stimuleren van levenslang en levensbreed leren en het versterken van de aansluiting tussen enerzijds onderwijs, opleiding en vorming en anderzijds de arbeidsmarkt. Het geïntegreerde beleid krijgt vorm via een integrerende structuur waarin de nieuwe DIVA een cruciale rol zal spelen.

De weg naar een globaal Vlaams beleid voor permanente educatie is evenwel nog lang. In het veld worden de historisch gegroeide klimaatsverschillen tussen de verschillende vormen van permanente educatie nog moeilijk overwonnen. De diverse opleiders verschillen sterk inzake structuur, beleid, financieringsmechanisme en doelgroep. Bovendien is er overlap in het aanbod waardoor overheidsmiddelen weinig doeltreffend worden ingezet. Van de kant van het volwassenenonderwijs werpen de verzuiling en de verbondenheid met het voltijds onderwijs beschotten op. Netoverschrijdende structuren met een voldoende schaalgrootte vormen de noodzakelijke basis van waaruit samenhang en afstemming tussen de verschillende partners van de permanente educatie mogelijk is. Deze ontbreken nog grotendeels en moeten alleen al vanuit de gelijkheidsproblematiek dringend vorm krijgen.

3 Focus op vier kansengroepen in het Vlaamse volwassenenonderwijs

Vanuit menig oogpunt dringt zich een analyse op van de kansengroepen in het volwassenenonderwijs. Wie zijn ze? Hoe evolueren ze? Op welke manier worden ze bereikt? Voldoet het aanbod aan de behoeften in kwantitatief en kwalitatief opzicht?

3.1 De laaggeschoolden

Door het decreet van 12 juli 1990⁵¹ heeft de onderwijsoverheid de erkenning en subsidiëring geregeld van de centra voor basiseducatie. Die bieden opleidingen aan voor volwassenen die niet beschikken over voldoende basisvaardigheden om maatschappelijk te functioneren en om een verdere opleiding te volgen. De opleidingen hebben als doel de cursisten competenties te laten verwerven die nodig zijn om maatschappelijk te functioneren en voor het volgen van verdere opleiding of vorming. Het niveau van de opleidingen basiseducatie is vergelijkbaar met het niveau van het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs.

Twee belangrijke tendensen in cursistendeelname tekenen zich af⁵². Het aantal ingerichte lesuren NT2 en alfa NT2⁵³ is de voorbije jaren voortdurend gestegen. Dit is zonder twijfel het gevolg van de grote maatschappelijke druk op anderstaligen om een basiskennis van het Nederlands te verwerven. Daarnaast stijgt ook voortdurend het aantal ingerichte lesuren voor de opleidingen ICT (basisgebruik computer en internet).

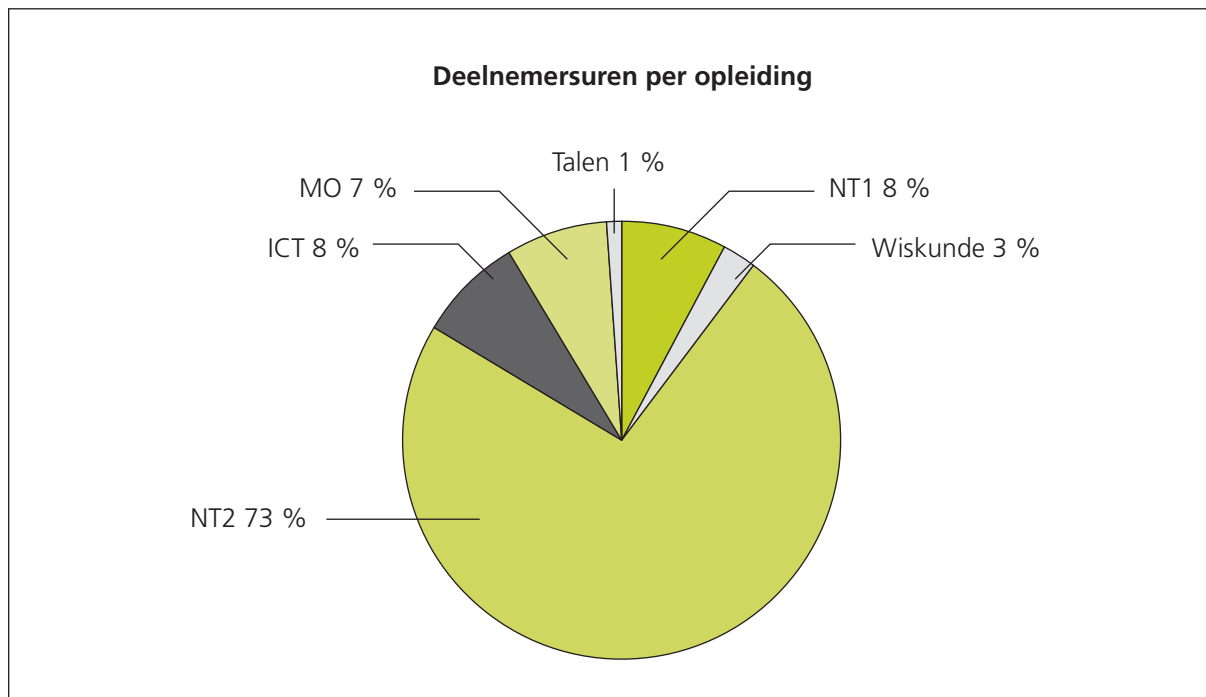
De centra voor basiseducatie worden gefinancierd met een gesloten enveloppe. Dit leidt in verschillende centra tot wachtlijsten voor succesvolle opleidingen zoals NT2 en ICT. De inschrijvingen voor het meer klasieke alfabetiseringsaanbod of NT1 stagneren of lopen in sommige regio's fors terug.

De terugloop van het onderwijsaanbod wiskunde en Nederlands is niet volledig op rekening te schrijven van de groei van het NT2-aanbod voor anderstaligen. Het eigen programmatiebeleid van centra speelt ook een rol. Uit cijfers blijkt dat het ene centrum nauwelijks 5 % van het aanbod besteedt aan Nederlands moedertaal en wiskunde, terwijl een ander centrum ruim 15 % besteedt zonder dat er aanwijsbare populatieverschillen zijn in het werkingsgebied van het centrum. Ook ontbreekt een geactualiseerde visie op het geletterdheidsprobleem, waarbij geletterdheid gedefinieerd wordt als basis voor verder leren. Het plan 'geletterdheid verhogen' dat door de Vlaamse Regering in juli 2005 goedgekeurd werd, moet dat verhelpen.

⁵¹ Decreet van 12 juli 1990, houdende de regeling van de basiseducatie voor laaggeschoolde volwassenen, gewijzigd op 5 mei 2004.

⁵² Gegevens kalenderjaar 2004.

⁵³ Alfa NT2 staat voor het alfabetiseringstraject analfabete Nederlandsonkundigen.



60 % van alle cursisten zijn vrouwen. In de opstapcursussen talen, bij initiatie ICT, alfa NT2 en maatschappijoriëntatie schommelt het aantal vrouwen tussen 63 % en 68 %.

70 % van alle cursisten zijn allochtonen. Vrijwel alle cursisten NT2 en alfa NT2 zijn van allochtone herkomst, maar ook in de opleidingen Nederlands moedertaal, bij initiatie ICT en maatschappijoriëntatie treft men een aanzienlijk aantal allochtone cursisten aan. Bij ICT gaat het om 17 %, bij Nederlands moedertaal is dat 22 % en bij maatschappijoriëntatie 25 %.

Een meerderheid van alle cursisten (54 %) bevindt zich in de leeftijdsgroep tussen de 26 en de 45 jaar. 21 % van de cursisten is ouder dan 55 jaar. 4 % van deze groep is ouder dan 65. Er zijn over het algemeen slechts beperkte verschillen naar leeftijd bij de verschillende opleidingen. In de opleiding NT2 is ruim 85 % van de cursisten nochtans jonger dan 45 jaar. Bij initiatie ICT daarentegen is maar 15 % van de cursisten jonger dan 35 jaar.

Bestaansonzekerheid is een belangrijk kenmerk van grote groepen cursisten die deelnemen aan opleidingen in de centra voor basiseducatie. Ruim 40 % van de cursisten heeft een vervangingsinkomen uit de sociale zekerheid (werkloosheidsvergoeding, leefloon of een andere uitkering). 20 % van de cursisten is alleenstaand. De aandacht voor een doorgedreven zorgbeleid is een essentieel aspect in de missie van centra voor basiseducatie. De onderwijsoverheid stimuleert dit door een gunstige financiering van de lesuren. De globale financiële enveloppe die aan de centra voor basiseducatie ter beschikking wordt gesteld, gaat uit van een lage numerieke deler van 8 cursisten per lesgroep en een gemiddeld prestatieniveau van 16 lesuren per week voor een voltijds aangestelde lesgever. Per 36.000 deelnemersuren wordt eveneens een halftijdse lesvrije medewerker gefinancierd.

Deze gunstige financieringsregeling stelt de centra in staat om een zorgbeleid uit te bouwen dat ingrijpt op de verschillende fasen van het leertraject. Het zorgbeleid start bij een actief informatiebeleid. Er is een algemene brochure, er zijn affiches, strooibriefjes, persberichten en folders. Alle diensten en doorverwijzers worden gecontacteerd. Er zijn informatie- en wervingsacties via scholen en uitoefenaars van vrije beroepen (dokters, advocaten). Ook ex-cursisten worden geïnformeerd. De centra hebben ook vlotte en doeltreffende procedures voor de intake en oriëntering van cursisten.

De open leersfeer is kenmerkend voor de centra basiseducatie. Er is een grote klantvriendelijkheid en de cursisten worden gestimuleerd om bij te leren. De ongedwongen benadering en de hoge interactiviteit tussen lesgevers en cursisten resulteren meestal in een aangename lespraktijk.

In verschillende centra is er ook aandacht voor trajectbegeleiding in de eigenlijke zin van het woord. Na evaluatie en met het oog op (her-)oriëntering in het leertraject worden soms voortgangsgesprekken gepland met cursisten, maar de cursistenbegeleiding zelf is nog vaak een louter technisch/administratieve procedure, zonder veel meerwaarde in het leertraject.

De reglementering maakt het mogelijk dat de centra voor basiseducatie zogenaamde activerings- en toelidingsactiviteiten opzetten. Het doel is om die doelgroepen te motiveren die niet uit eigen beweging de stap zetten voor deelname aan opleiding en onderwijs. Deze activiteiten worden als financierbare lesuren geteld.

De instroom van nieuwe cursisten in opleidingen basiseducatie kan immers vaak pas gerealiseerd worden via stelselmatig opgezette voorbereidende activiteiten. Potentiële cursisten worden door een persoonlijke benadering aangezet tot deelname aan een opleidingsaanbod. Een indirecte benadering kan gebeuren via tussenpersonen die de mogelijke leerbehoefte verkennen. Zij signaleren de noden en stimuleren om deel te nemen aan een opleiding. De centra voor basiseducatie zelf staan in voor de directe activering waarbij een specifieke activiteit wordt georganiseerd voor potentiële cursisten. De activeringsactiviteiten vertegenwoordigen 0,25 % van het totale aantal ingerichte lesuren. De onderwijsoverheid heeft in de voorbije jaren inspanningen gedaan om in samenspraak met de centra het activeringsaanbod scherper te profileren. Dat is tot nu toe slechts in geringe mate gelukt. In veel gevallen beperkt het activeringsaanbod zich tot een vorm van informatieverschaffing of tot een vluchtige kennismaking met de opleidingsmogelijkheden in de centra. Instrumenten en procedures voor het opsporen en expliciteren van latente leerbehoeften zijn niet of nauwelijks ontwikkeld.

Een ander sleutelement in het creëren van kansen voor laaggeschoolden vormt de doorstroming naar andere opleiders. De centra voor basiseducatie moeten hun onderwijsopdracht realiseren door opleidingen aan te bieden waarbij de cursussen met lagere niveaus als opstap dienen voor een hoger niveau, zodat cursisten een hoger kwalificatieniveau kunnen bereiken. De structurele samenwerking met centra voor volwassenenonderwijs komt in enkele regio's goed op gang. Er is vooral samenwerking voor NT2-opleidingen, de opstapcursussen Frans en Engels en in enkele gevallen voor ICT. In andere regio's verloopt die samenwerking minder vlot.

3.2 De korter en kortgeschoolden

Een tweede groep vormen de korter en kortgeschoolden. Wat het volwassenenonderwijs tot op vandaag onderscheidt van de andere aanbieders permanente vorming, is het diplomagerichte karakter.

Dit geldt in eerste instantie voor de cursisten uit het hoger onderwijs voor sociale promotie die via een wijdverspreid aanbod en soms zonder diploma secundair onderwijs een graduaatsdiploma trachten te behalen. Een graduaatsdiploma dat op de arbeidsmarkt naar waarde wordt geschat en vaak resulteert in tewerkstellings- en/of promotiekansen⁵⁴. Het aantal cursisten hoger onderwijs voor sociale promotie is sedert het decreet van 1999 gestegen van 17.000 naar 27.000 in het schooljaar 2003-2004.

Een tweede weliswaar minder grote maar meer achtergestelde doelgroep vormen de cursisten zonder diploma secundair onderwijs. Ook deze groep stijgt jaar na jaar. In het schooljaar 1999-2000 werden 1.349 cursisten in het tweedekansonderwijs (TKO) ingeschreven. In het schooljaar 2003-2004 telde dit onderwijs reeds 2.483 cursisten. Daarbij valt op dat het aandeel mannen versus vrouwen exact 50 % bedraagt. Toch verbleekt deze positieve evolutie als ze wordt geconfronteerd met de ongekwalificeerde uitstroom van het secundair onderwijs. In Vlaanderen dienen er zich momenteel bijna 45.000 of 12 % van de 20- tot 24-jarigen ongekwalificeerd op de arbeidsmarkt aan. Slechts één op de twee jongeren behaalt op zijn achttien jaar een diploma of een getuigschrift van het secundair onderwijs. Wat betekenen deze cijfers en deze vergelijking? Wat was het tweedekansonderwijs in het verleden en wat is het vandaag?

Het tweedekansonderwijs in Vlaanderen ontstond een twintigtal jaren geleden in Mechelen, Antwerpen, Brugge en Leuven, naar het Nederlandse voorbeeld van de moeder-mavo's. Men gaf er in die beginjaren ASO aan vrouwen op leeftijd die zich om emancipatorische en persoonlijke redenen algemeen wilden vormen. In die beginjaren hielden de TKO-centra het midden tussen een vorm van welzijnsvoorziening en van onderwijs. Ze werden vaak in stand gehouden dankzij de vrijwillige inzet van velen. In 1999 werden ze centra voor volwassenenonderwijs en kregen ze een plaats in het onderwijslandschap.

Ondertussen is er veel veranderd, zeker wat het publiek betreft. Het publiek van weleer is vandaag bijna niet meer terug te vinden in de heterogene populatie dat het tweedekansonderwijs bedient. Hoewel we slechts over partiële gegevens beschikken, vallen in ieder geval vier tendensen op⁵⁵.

Het publiek in het tweedekansonderwijs is opmerkelijk jonger geworden. De dertigplussers maken nog slechts een derde van de cursistenpopulatie uit. Jongeren die om een of andere reden in het voltijds secundair onderwijs hebben afgehaakt, maken naast de centrale examencommissie vooral van deze mogelijkheid gebruik om vooralsnog een diploma secundair onderwijs te behalen. Het zijn cursisten met een complex onderwijsverleden en getekend door onderwijslittekens. Ook de spijbelproblematiek is hen vaak niet vreemd. Het aantal ongekwalificeerde secundaire onderwijsverlaters dat onder druk van de ouders wordt ingeschreven, neemt stelselmatig toe. Dit werpt meteen een ander licht op de motivatie waarmee deze jongeren hun opleiding

⁵⁴ In het schooljaar 2000-2001 voerde de inspectie VVO een audit uit op het hoger onderwijs voor sociale promotie waarbij getracht werd de output van deze opleidingen in kaart te brengen.

⁵⁵ We baseren ons op gegevens ter beschikking gesteld door de centra en de Federatie Tweedekansonderwijs.

aanvatten.

Verder valt op dat het publiek in het tweedekansonderwijs steeds mannelijker wordt, wat deels samenhangt met de ongekwalificeerde uitstroom die vooral jongens telt.

Ten derde geven de centra aan dat ze geconfronteerd worden met cursisten met persoonlijke of gezinsproblemen.

Ten vierde is een vrij aanzienlijk deel van de cursisten alleenstaand en/of kampt met financiële problemen. Meer en meer dient het TKO als een traject om jongvolwassenen uit de spiraal van de kansarmoede te halen. Naar schatting leeft ongeveer de helft van de cursisten van een vervangingsinkomen.

De heterogeniteit van de doelgroep speelt niet alleen een rol op het vlak van de maturiteit, de persoonlijkheid en de motivatie, bovendien hebben de cursisten ook een heel verschillend studieniveau. Acht op de tien cursisten in het tweedekansonderwijs stromen in in de 3^{de} graad, wat lang niet altijd een evidentie is noch voor hen noch voor de leerkrachten. Het is duidelijk dat het bedienen van deze kansengroep geen sinecure is. De TKO-centra zijn ternauwernood beslagen om deze uitdaging aan te gaan. Er rijzen verschillende problemen op verschillende echelons.

Vooreerst is er op macrovlak het structurele probleem van de afstudeerrichtingen. Het aantal afstudeerrichtingen, zeker in het beroepsonderwijs dat meer en meer cursisten aantrekt, is ontoereikend. Momenteel is er alleen de afstudeerrichting Kantoor BSO3 die weinig aanslaat bij het jonger, voor de helft mannelijk en soms schoolmoe publiek. De plannen om het aanbod te verruimen lopen vast op administratieve obstakels. De procedures om nieuwe opleidingen vorm te geven zijn log en leveren in geen geval de gewenste output op. Los van het gebrek aan keuzemogelijkheden voor het beroepsvormende gedeelte, is er vooral behoefte aan een veelheid van flexibele leertrajecten en aan veel meer leermogelijkheden. Sommige cursisten hebben nood aan lange en intensieve trajecten met voldoende begeleiding en ondersteuning. Anderen willen korte en versnelde trajecten omdat ze al heel wat werk- en levenservaring kunnen inbrengen. Nog anderen kiezen voor trajecten die een combinatie zijn van contactonderwijs en zelfstudie, en weer een andere groep heeft nood aan afstandsonderwijs en webleren. Momenteel ontbreekt die veelheid aan trajecten. Op het macroniveau krijgt de concordantie met het leerplichtonderwijs qua onderwijstijd tegenwoordig meer prioriteit dan een eindtermmatige gelijkstelling. Dit verhindert de uitbouw van flexibele structuren in het veld.

Ook op het mesovlak zijn er problemen. De TKO-centra vinden nog moeizaam de weg naar andere partners binnen het volwassenenonderwijs waarmee nieuwe richtingen kunnen worden ontwikkeld, waarmee kan worden samengewerkt en waarmee wordt afgestemd. Al blijkt hierin toch langzaam een kentering te komen. Problematischer nog is de samenwerking en de afstemming met de centra voor basiseducatie. Nog steeds is er geen aansluiting gevonden tussen het aanbod van de centra voor basiseducatie die normaliter de 1^{ste} graad aanbieden en dat van de TKO-centra vanaf de 2^{de} graad.

Het bedienen van het heterogene TKO-publiek vergt gedifferentieerde en alternatieve methodieken zoals vormen van projectonderwijs, contract- en maatwerk, ... Doorlichtingen wijzen uit dat deze methodieken nog weinig gebruikt worden in de TKO-centra. Misschien is dat niet zo verwonderlijk. De leerkrachten daar missen enerzijds de nodige ondersteuning en opleiding om op een kwaliteitsvolle manier een geëigende aanpak uit te bouwen. Anderzijds is er de natuurlijke weerstand tegen verandering en zijn er de technische moeilijkheden om vernieuwingen te realiseren. Typerend in dit verband is de keuze van de TKO-centra voor de kwaliteitsvolle maar zeer gesloten leerplannen die voor het algemeen vormend gedeelte worden gehanteerd. De centra kozen voor een strikte vakkenopdeling en een grote analogie met het voltijdse circuit en niet voor projectmatig onderwijs. Ze stimuleren evenmin een aansluiting en integratie van het beroepsvormend op het algemeen vormend gedeelte. Ook cursisten ervaren deze strikte opsplitsing als belemmerend en belastend, zo blijkt uit doorlichtingen. De Vormingsleergangen voor Sociaal en Pedagogisch Werk, op Vlaams niveau verenigd, doen op dit moment voor de opleiding Personenzorg wel ernstige inspanningen om deze dualiteit te overbruggen. Wellicht vormt het Project Algemene Vorming voor het BSO een stimulans in de nabije toekomst.

Toch is het water nog diep en staan de centra voor uitdagingen zeker op het vlak van effectmetingen. Wat is het profiel van de TKO-cursisten en welke slaagkansen hebben zij? Waar komen ze terecht? Hoe vormt het behalen van een diploma secundair onderwijs een kans op sociale promotie? Dit zijn vragen die nu nog te weinig worden gesteld maar die uiterst belangrijk zijn voor het volwassenenonderwijs in het algemeen en de TKO-centra in het bijzonder.

3.3 De allochtonen

Het gelijkeonderwijskansendebat spitst zich in het volwassenenonderwijs net als in het leerplichtonderwijs ook toe op inburgering van allochtonen en anderstaligen. Zij vormen een omvangrijke kansengroep in onze multiculturele samenleving en kunnen rekenen op heel wat politieke en bijgevolg ook mediabelangstelling. In de vorige legislatuur kregen de centra voor basiseducatie en volwassenenonderwijs een belangrijke rol

toebedeeld in de verplichte inburgeringstrajecten. Toch vormt het bedienen van de groep van de verplichte inburgeraars maar één aspect van de gehele NT2- problematiek. Naar schatting is slechts één op de zes NT2-cursisten als verplichte inburgeraar te omschrijven. Naast de verplichte inburgeraars zitten er oudkomers, Fransen, Walen, sportlui, zakenlieden en Euroburgers in de centra. Zij worden allemaal vrijgesteld van inschrijvingsgeld, ...

Het is duidelijk dat de NT2-opleidingen zowel in de centra voor basiseducatie als in die voor volwassenenonderwijs spectaculair zijn gegroeid. In het schooljaar 1999-2000 waren 17.946 cursisten in het studiegebied NT2 ingeschreven. Vijf jaar later, in het schooljaar 2003-2004 waren dat er 43.450. In totaal verstrekken 68 centra voor volwassenenonderwijs en 29 centra voor basiseducatie verspreid over heel Vlaanderen NT2-cursussen. Wekelijks worden in het volwassenenonderwijs alleen al 15.341 lesuren NT2 gegeven door 767 voltijdse leerkrachten. Zeven centra voor volwassenenonderwijs stellen meer dan 20 voltijdse NT2-leerkrachten te werk. Ook in diverse centra voor basiseducatie halen allochtone cursisten ruim de bovenhand.

Ging deze kwantitatieve groei in de laatste vijf jaar ook gepaard met een evolutie inzake onderwijskwaliteit? Hebben de belangstelling en de extra middelen zich vertaald in een betere kwaliteit? Er kunnen een zevental wetmatigheden voor kwaliteitsvol NT2-onderwijs worden aangeduid: (1) een stroomlijning van de instroom, (2) een transparant en flexibel aanbod, (3) het centraal stellen van de behoefte van de taalleerder, (4) het communicatief, functioneel en taalgericht karakter, (5) de professionele ondersteuning van lesgevers, (6) de remediëring, differentiëring en (7) de beheersing van de uitval.

In ieder geval heeft de overheid duidelijke krijtlijnen uitgezet en stimulansen gegeven. Een duidelijke grens vormde zeker de gekleurde besteding van het NT2-lestijdenpakket. Alle middelen gegenereerd uit NT2 moeten naar NT2 terugvloeien. De modularisering werd gestimuleerd en de Dienst voor Onderwijsontwikkeling heeft specifieke trajecten (zoals professioneel bedrijfsgericht, juridisch en Latijns Schrift) ontwikkeld. Daarnaast werden kansen geboden om verkorte en verlengde trajecten in te richten. Ter ondersteuning van de professionele ontwikkeling in het veld stelde de overheid een budget ter beschikking voor de ontwikkeling van voorbeeld- en lesmateriaal. Zo ontwikkelde het Steunpunt NT2 luistermateriaal, een toetsenbank, remediëringmateriaal, een multimediapakket en een screeningsinstrument (een studievoordigheidsproef of de COVAAR-toets). Tegelijkertijd ontvingen de centra eenmalig een nascholingsbudget. Momenteel wordt de laatste hand gelegd aan een niveaubepalingsstoets voor cursisten die reeds over enige kennis van de Nederlandse taal beschikken.

De aandacht van de overheid ging gepaard met een ontdekking van de NT2-markt door de uitgevers. Zij publiceerden attractieve handboeken op maat van het modulaire opleidingsprofiel.

Verder kregen de Huizen van het Nederlands gestalte. Ze worden beheerd door de opleidingsverstrekkers en zijn geconcentreerd als een regionaal samenwerkingsverband. Ze fungeren als platform voor een centrale intake en doorverwijzing. Op het vlak van afstemming tussen vraag en aanbod spelen zij een rol doordat ze voorzien in een behoeftedekkend aanbod.

Hoe efficiënt waren al deze middelen? Vanuit vaststellingen tijdens doorlichtingen proberen we de evolutie van het NT2-onderwijs gedurende de laatste vijf jaar op de zeven kwaliteitsindicatoren te vatten.

Anders dan in het leerplichtonderwijs zijn heterogene volwassenengroepen qua studievoordigheid en/of qua leerbehoefte moeilijker kwaliteitsvol te bedienen. In het stroomlijnen van de cursistenstroom hebben de centra grote vooruitgang geboekt. Laaggeschoolden komen doorgaans in de basiseducatie terecht, hooggeschoolden in de centra voor volwassenenonderwijs. De Huizen van het Nederlands spelen in die stroomlijning een grote rol. Ze baseren zich op de COVAAR-toets, die als eerste screeningsinstrument zijn deugdelijkheid bewezen heeft. Toch zijn er nog weerbarstige centra aan te duiden die het belang van homogene lesgroepen niet inzien en zich blijven focussen op een kwantitatieve groei in plaats van een kwalitatief aanbod. Het blijft dus de taak van de overheid om nauwlettend toe te zien op een onderbouwde doorverwijzing van de cursist naar het gepaste aanbod. Een efficiënte stroomlijning van de instroom wordt gedragen door regionaal overleg. Ook op dit vlak is via de Huizen van het Nederlands al één en ander gerealiseerd. Waar dit vijf jaar geleden zowel aan de kant van de CVO's als aan de kant van de basiseducatie slechts in één op de vier centra met effect plaatsvond, zijn er nu duidelijke aanzetten tot afstemming en zelfs samenwerking. Maar ook hier zijn er uitzonderingen op de regel.

Positief is dat centra door middel van verlengde en verkorte trajecten centrumintern gaan diversifiëren. Een heikel punt in de stroomlijning blijft de doorverwijzing van de laaggeschoolde cursisten van de basiseducatie naar de CVO's voor het vervolganbod. De cultuur- en onderwijsverschillen tussen beide instellingen zijn nog lang niet overbrugd en vragen om gerichte acties van de overheid.

Het is evident dat een transparant kader, een kader dat voor heel Vlaanderen geldt en voor andere aanbieders en voor de cursist duidelijk is, de algemene kwaliteit van het NT2-onderwijs en de perceptie van die kwaliteit door de goegemeente stimuleert. Het is ondertussen ook voor iedereen duidelijk dat een flexibel aanbod, een aanbod met verschillende instapmomenten en met een verschillende graad van intensiteit een

must is voor NT2. Het spreekt voor zich dat flexibiliteit en modularisering hand in hand gaan. Was in 2000 de lineaire organisatie nog toonaangevend, momenteel worden in het volwassenenonderwijs vier op de vijf NT2-cursisten modulair bediend. Verstrekking voor de onderlinge afstemming en dus ook voor de rechtszekerheid van de cursist zijn de afgestemde opleidingsprofielen en de netoverschrijdende leerplannen die de modulaire organisatie schragen.

Wie de taalleerder centraal stelt, zorgt voor een gediversifieerd aanbod, een aanbod op maat en een aanbod in comfortabele omstandigheden. Waar anno 2000 slechts ad hoc rekening werd gehouden met de leerbehoeften en -noden van de cursist, zijn de trajecten vandaag meer gedifferentieerd en de doelgroepen homogener. De centra gaan meer samenwerken in de schoot van de Huizen van het Nederlands om op een gerichte manier de verschillende doelgroepen te bedienen. Binnen de Dienst voor Onderwijsontwikkeling werden diverse specifieke trajecten ontwikkeld. Toch is deze evolutie nog niet af. Maar in het veld voltrok zich in ieder geval een mentaliteitsverandering en bij de overheid is er het engagement om binnen de uitgestippelde lijnen verder te gaan. De centra hebben in vijf jaar tijd een flexibel aanbod opgezet met dag-, avond- en weekendcursussen, met intensieve, superintensieve en minder intensieve trajecten, met verschillende instapmomenten en zomercursussen, met vormen van gecombineerd onderwijs en met een geprofileerd aanbod socio-culturele integratie. De gekleurde besteding van de NT2-middelen in het volwassenenonderwijs is daarbij sterk stimulerend.

Wie NT2 leert, doet dit met het oog op communicatie in gebruikssituaties. Taal staat niet op zich maar ondersteunt de uitvoering van andere taken. Wie van deze premisse uitgaat, zorgt voor communicatief, functioneel en taakgericht NT2-onderwijs. Met het in voege treden van het opleidingsprofiel moderne vreemde talen is het communicatieve en functionele talenonderwijs voor volwassenen een verworvenheid. Ook op het vlak van taakgerichtheid maakte het NT2-onderwijs een duidelijke vooruitgang en kan het voor Vlaanderen als trendsetter worden aangeduid. Deze positieve evolutie is het werk van velen. In de eerste plaats van de leerkracht die klassikaal een hele weg wist af te leggen, maar ook van hen die de leerkracht ondersteunden.

In 2000 was er bij de leerkrachten nog een schreeuw om ondersteuning te horen, was het nascholingsaanbod nog uiterst beperkt en had slechts één op de drie centra coördinatie uitgebouwd. Vandaag is de situatie duidelijk anders. De gemiddelde groeps grootte die in 2000 voor de beginnersklassen van NT2 ruim 20 bedroeg, is vandaag opmerkelijk lager. Het vrij dure Nederlandse materiaal van toen is vervangen door deugdelijk Vlaams materiaal. De bijscholingsgelden, ook al werden ze maar eenmaal ter beschikking gesteld, hebben voor NT2-leerkrachten de weg geopend naar de ondersteuningscentra. Meer nog, de centra zijn hun expertise met elkaar gaan delen en het middenveld heeft voor het eerst netoverschrijdend samengewerkt om de centra en de leerkrachten te ondersteunen. De gekleurde besteding zorgde verder voor kleinere groepen, voor een doorgedreven en onderbouwde coördinatie en voor kwaliteitsprojecten. Er werd een beroepsvereniging voor NT2-leerkrachten opgericht. Kortom, de centra hebben de overheidsmiddelen met beide handen aangegrepen voor de professionele ondersteuning van de leerkrachten.

Ondanks alle stroomlijning, het diversifiëren en de zorg voor kwaliteitsvol onderwijs blijven remediëringssituaties soms aangewezen. NT2-cursisten hebben andere leergewoonten dan de Vlaamse cursist die een vreemde taal leert. NT2-onderwijs op maat van de cursist is onderwijs dat met die cursistenkenmerken rekening houdt. In 2000 waren remediëring en het beheersen van de uitval nog haast onbekende begrippen. In Vlaanderen bedraagt de referentiewaarde voor uitval in NT2 58 %. De uitval varieerde tussen de centra onderling van 0 tot 99 %. Tot op heden zoeken de centra nog hoe ze die uitval kunnen beheersen. Toch zijn er voorbeelden bekend van centra die hun uitval tot een minimum weten terug te dringen. In de voorbeelden van goede praktijk gaan we daar verder op in. Opmerkelijk is wel dat centra steeds meer een beroep doen op vormen van remediëring om hun cursisten kwaliteitsvol te bedienen. Het overheidsmateriaal voor remediëring enerzijds en vormen van open leren anderzijds ondersteunen deze evolutie. Op dit moment vormt de uitbouw van een cursistenvolgsysteem dat nog in zijn kinderschoenen staat, de grote uitdaging voor het NT2-onderwijs.

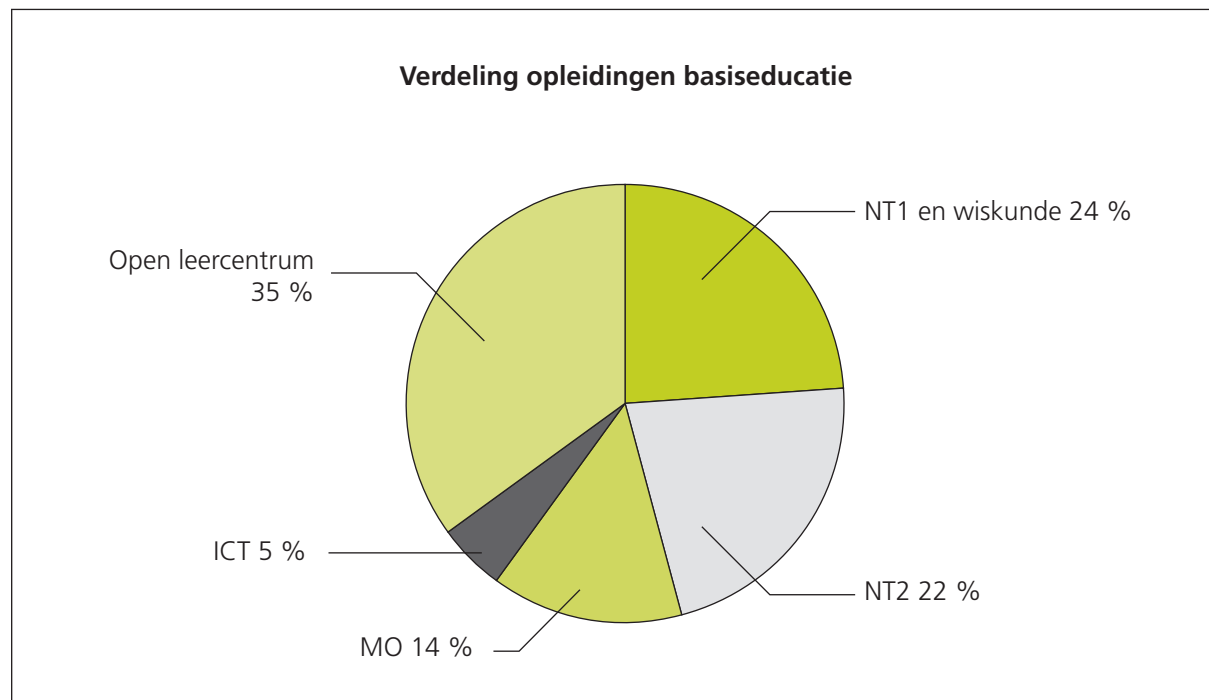
Een valide toetsing vormt een begerenswaardig objectief voor het NT2-traject als onderdeel van een ruimer inburgeringstraject. Net als voor alle opleidingen binnen het volwassenenonderwijs, vormt een kwaliteitsvolle evaluatie voor NT2 op dit moment een uitdaging. De centra zijn zich van deze uitdaging bewust en maken hiervan een werkpunt. De zoektocht is nog lang niet ten einde, maar er worden structurele stappen gezet. Een volgehouden inspanning en een interne deskundigheidsuitwisseling vormen hierbij sleutelementen.

3.4 De gedetineerden

De gedetineerden vormen de vierde kansengroep. Alle centra voor basiseducatie die een strafinstelling in hun werkingsgebied hebben, organiseren de opleidingen die tot hun opdracht behoren ook binnen de muren van de gevangenis. De centra voeren dit beleid sinds het decreet van 12 juli 1990. Door een decreetwijziging in 2001⁵⁶ kregen de centra voor basiseducatie een spilfunctie toegewezen voor de organisatie van het onderwijs aan gedetineerden. De centra voor basiseducatie kregen de opdracht individuele onderwijstrajecten voor gedetineerden uit te stippelen, zélf onderwijs te verstrekken, het reguliere onderwijsaanbod (CVO, TKO, BIS, ...) beter toegankelijk te maken voor gedetineerden en het geheel te coördineren.

In 2002 werd op initiatief van de Vlaamse Regering het 'Strategisch plan voor hulp- en dienstverlening aan gedetineerden' gestart. Het plan bevat een uitgebreid pakket aan doelstellingen en acties voor een kwalitatief hoogstaand en behoeftedekkend dienstverleningsaanbod aan die doelgroep. Voor wat het onderwijs betreft, werden de centra voor basiseducatie in Antwerpen en de Noorderkempen bij de uitvoering betrokken. Het Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie (VOCB) staat in voor de ondersteuning en de begeleiding. Het onderwijsproject in de gevangenis van Oudenaarde dat sinds 1994 aan gedetineerden de kans biedt om een diploma hoger secundair beroepsonderwijs te behalen, werd opgenomen in het ruimere onderwijsproject. Het project is een autonoom initiatief van de gevangenisdirectie, dat buiten de formele onderwijsvoorzieningen tot stand kwam.

De decretaal vastgelegde coördinatieopdracht wordt in de drie centra opgenomen door daartoe aangestelde onderwijsverantwoordelijken. Aan de centra voor basiseducatie zelf werden middelen toegekend voor een bijkomend onderwijsaanbod. Het onderwijs dat de centra voor basiseducatie in de gevangenissen inricht, is een variant van het decretaal modulair vastgelegde aanbod, aangepast aan de behoeften van de gedetineerden en de eigenheid van de verschillende strafinstellingen. De centra staan in voor informatievervalsing, toeleiding en oriëntering (individueel of in groep). Zij organiseren taal- en rekenwerkplaatsen voor beginnende leerders, initiatiecursussen computergebruik, maatschappijoriëntatie en NT2. In alle regio's kwam er ook een open leercentrum voor de individuele begeleiding van cursisten. Juiste cijfers omtrent het aantal cursisten en de verdeling over de opleidingen ontbreken omdat de activiteiten in de gevangenis niet altijd afzonderlijk geregistreerd zijn in de jaarlijkse dossiers van de centra. De procentuele verdeling weergegeven in de volgende grafiek is dan ook slechts indicatief.



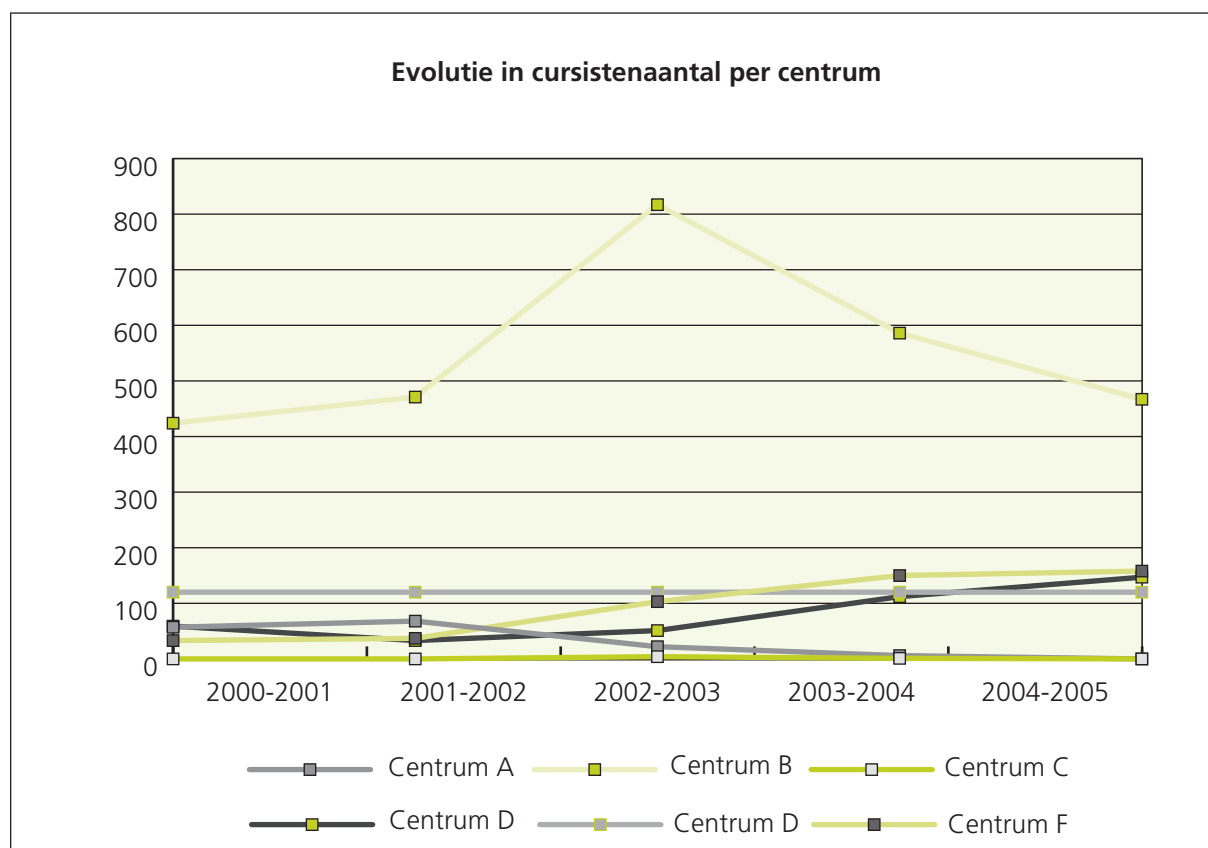
⁵⁶ Wijziging decreet op 13 juli 2001.

Het centrum voor basiseducatie Turnhout dat de vier strafinstellingen in zijn regio bedient, organiseerde het voorbije jaar 14.850 deelnemersuren voor de verschillende opleidingen samen. Nadere gegevens voor alle centra samen zijn niet beschikbaar.

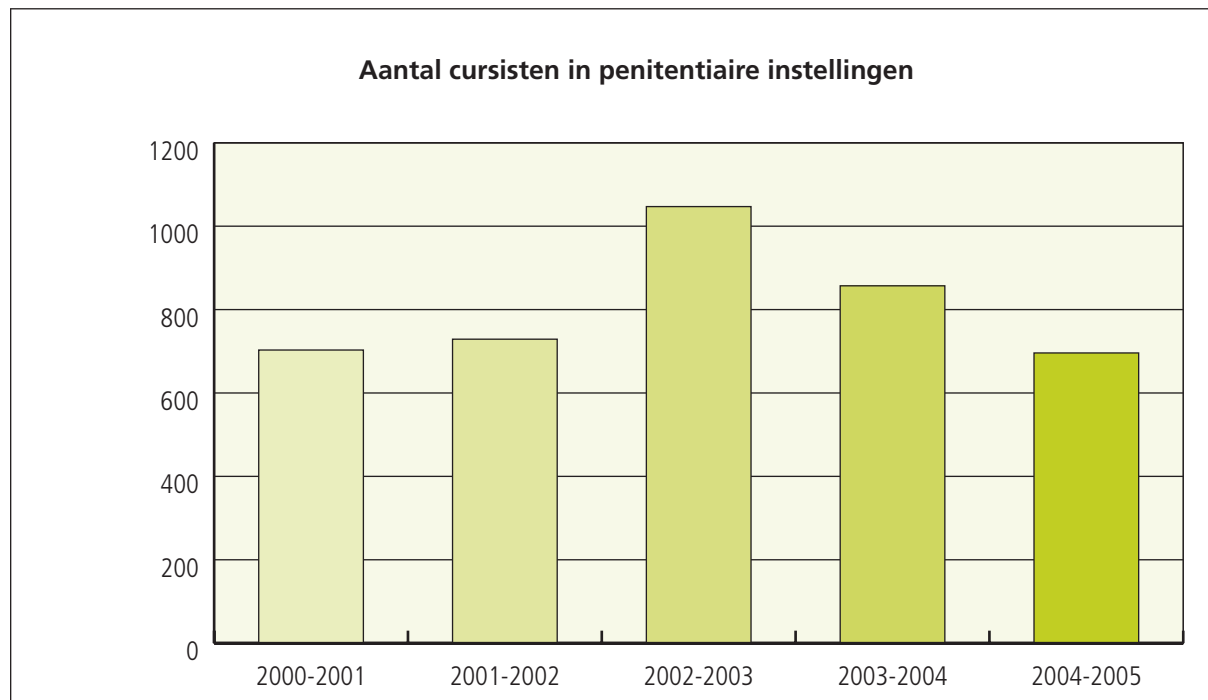
In het voorjaar 2005 verrichtte de inspectie volwassenenonderwijs via een enquête een beperkt onderzoek naar het onderwijs aan gedetineerden bij de zes centra voor volwassenenonderwijs (centra A t.e.m. F) die deze doelgroep bedienen. De resultaten van dit onderzoek worden hieronder besproken.

In 1993 werd voor het eerst door een CVO een opleiding aangeboden aan gedetineerden. Lange tijd bleef dit initiatief vrij uniek. Pas in 1998 kwam er uitbreiding. In 2002 hadden zes CVO's een aanbod in penitentiaire instellingen. Het aanbod bestrijkt onder meer NT2, enkele moderne vreemde talen (Frans, Engels en Spaans), IT-opleidingen, koken, hotelbedrijf en enkele nijverheidsopleidingen zoals bouw, grafische technieken en tuinbouw.

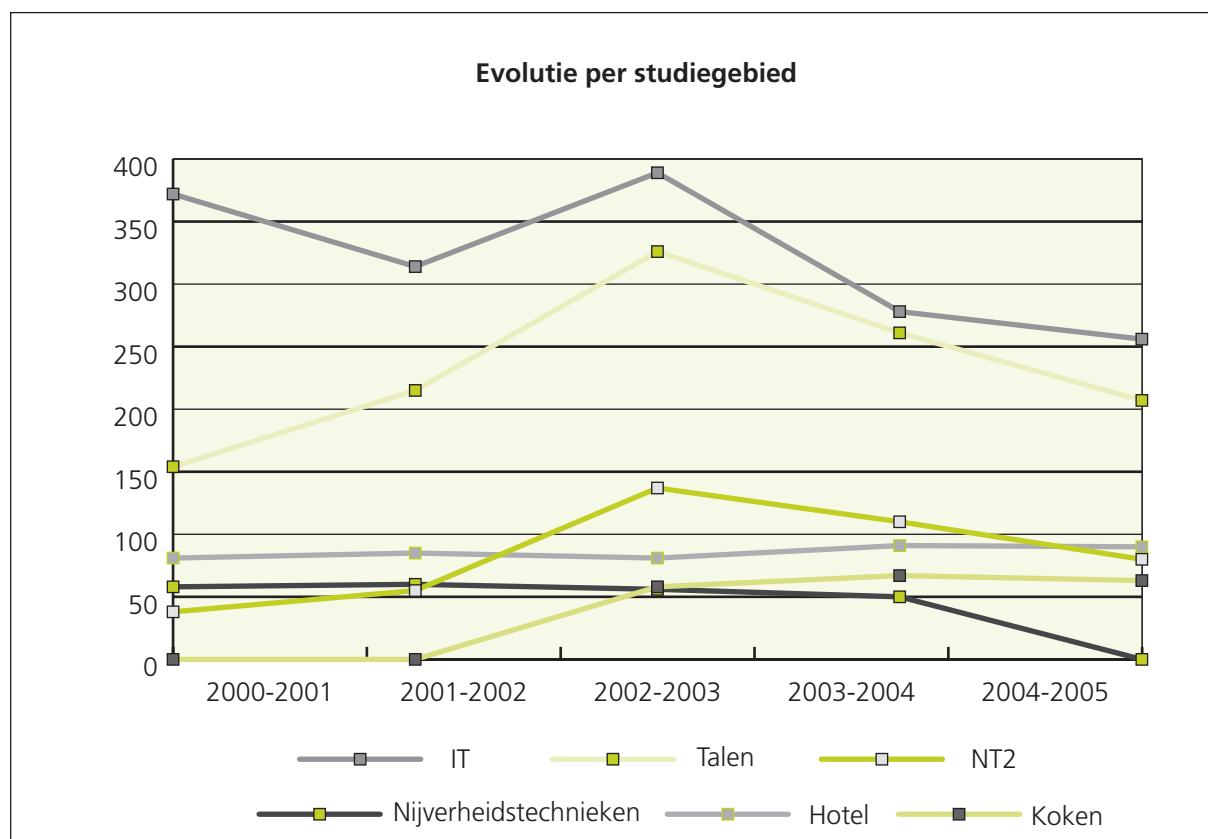
Zowel het aantal gedetineerde cursisten als de evolutie van dat aantal is zeer verschillend in de diverse centra. Uit volgende grafiek blijkt duidelijk dat één centrum kwantitatief heel wat hoger scoort dan de overige centra. In de voorbije vijf jaar is er in dit centrum een niet nader te verklaren piekwaarde opgetekend voor het schooljaar 2002-2003.



De merkbare stijging van het aantal cursisten in het schooljaar 2002-2003 is quasi volledig het gevolg van deze piekwaarde. Zonder deze uitschieter schommelt het totale cursistenaantal uit penitentiaire instellingen vrij constant tussen de 700 en de 850 cursisten.



De plotse stijging in het schooljaar 2002-2003 kwam vooral tot uiting in de opleidingen NT2, moderne vreemde talen, IT en koken. Na dat schooljaar kende alleen de opleiding koken nog een lichte toename van cursisten.

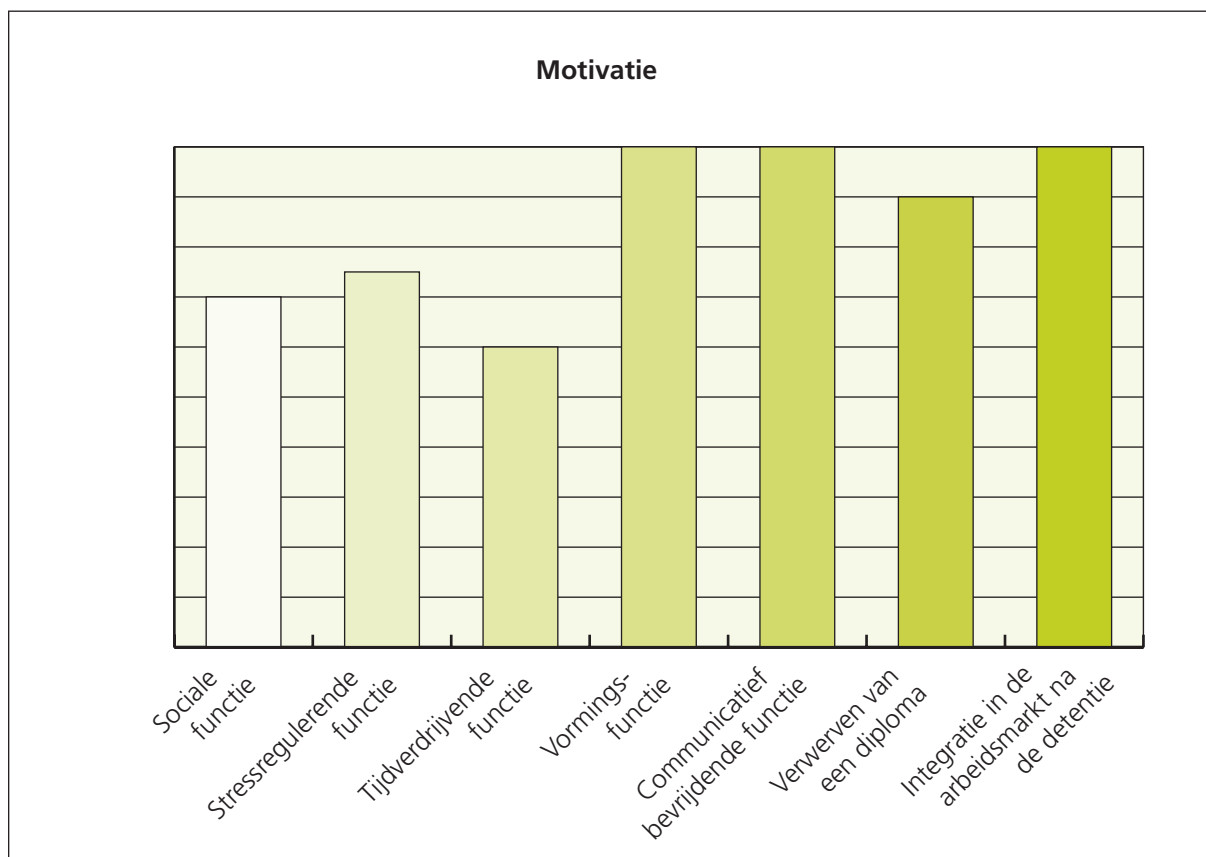


Voor het schooljaar 2004-2005 was de verdeling per studiegebied zoals weergegeven in de grafiek op blz. 112. Zoals overal elders in het volwassenenonderwijs, zijn de taal- en informaticaopleidingen op dit moment het meest gegeerd bij de gedetineerden, net als de opleidingen koken en hotelbedrijf. Merkwaardig is wel het volledig ontbreken van het tweedekansonderwijs, gericht op het behalen van een diploma secundair onderwijs.

Uit het onderzoek blijkt dat de samenwerking tussen de basiseducatie en de CVO's voor het toeleiden van cursisten niet altijd optimaal verloopt en een grote variatie kent. Voor slechts één centrum gebeurt de toeleiding voor alle opleidingen door de basiseducatie. In een andere regio gebeurt dat alleen voor NT2. In twee gevallen gebeurt de toeleiding na screening van kandidaten die zich vrijwillig melden na de bekendmaking van het programma door het CVO en de vormingscoördinator van het penitentiair centrum. In een ander centrum gebeurt de toeleiding via overleg tussen alle betrokken partners, het CVO, Justitieel Welzijn, CWA en basiseducatie. Dit centrum wenst de toeleiding cursistvriendelijker te organiseren door de potentiële cursisten beter te informeren over de inhoudelijke aspecten van de aangeboden modules.

De intake gebeurt door de opleidingscoördinator en de leerkrachten. Voor één centrum gebeurt de toeleiding via de culturele dienst van de gevangenis. Eén centrum richt zich rechtstreeks tot de penitentiaire instelling. De decretaale opdracht voor de centra basiseducatie om in te staan voor de algemene coördinatie van het onderwijs in de gevangnissen blijkt onhaalbaar. De professionele capaciteit en de draagkracht van de centra is te klein om structureel overleg met grotere partners in goede banen te leiden en tot bindende afspraken te komen.

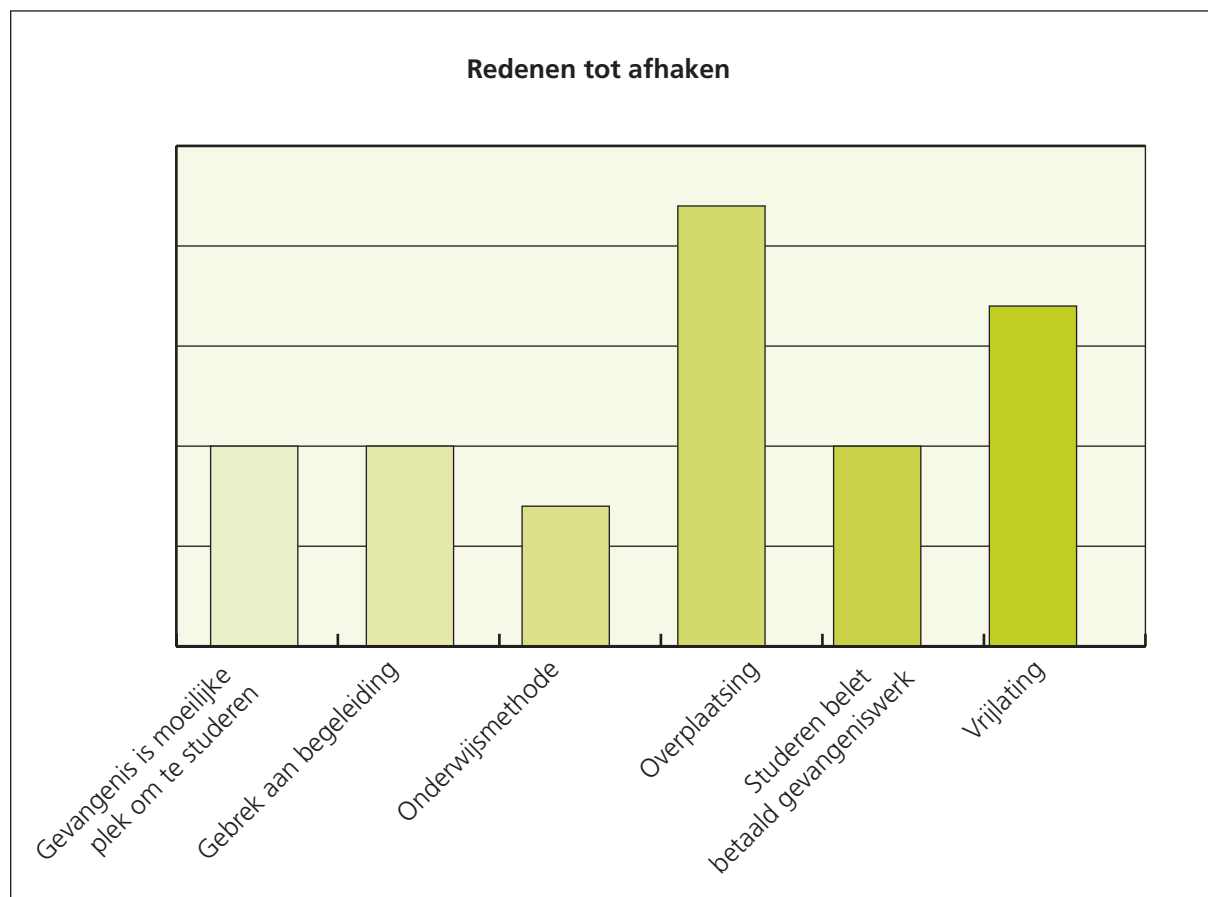
De motivatie van de gedetineerden om een opleiding te volgen, wordt door de centra volwassenenonderwijs overwegend als positief beoordeeld. Uit de volgende grafiek blijkt dat volgens de centra vooral de communicatief bevrijdende functie, de vormingsfunctie en de integratie in de arbeidsmarkt, de belangrijkste beweegredenen zijn om een opleiding te volgen. Ook het verwerven van een diploma speelt een belangrijke motiverende rol. De stressregulerende functie, de sociale functie en de tijdverdrijvende functie zijn minder doorslaggevend.



De output van het onderwijs aan gedetineerden is wisselvallig. Over alle aangeboden modules heen behaalt gemiddeld 52,6 % van de starters een deelcertificaat. Per centrum schommelen de slaaggemiddelden tussen 86,6 % en 43,8 %. De opleidingen tuinbouw en hotelbedrijf scoren respectievelijk het hoogst (80 % of meer), gevolgd door de opleidingen informatica-toepassingssoftware, Engels en koken (meer dan 60 % geslaagden).

In de opleidingen Frans, Spaans, NT2, informatica, stenodactylo en grafische technieken behaalt minder dan de helft van de gedetineerden het deelcertificaat. Het slaagcijfer is bijzonder laag voor informatica-programmeren en Frans (respectievelijk 28 en 34 %).

De onvoorspelbare uitval van gedetineerden vormt vaak een probleem, zoals blijkt uit de volgende tabel. De belangrijkste redenen zijn overplaatsing en vrijlating. Cursisten zijn soms onregelmatig aanwezig in de lessen omdat een aantal cursussen geen recht geeft op een vergoeding die loonverlies compenseert en wegens de vraag naar arbeidskrachten voor de gevangenisarbeid. De onderwijsmethode speelt slechts een geringe rol. Volgens de centra zijn demotivatatie tengevolge van persoonlijke problemen, het gebrek aan stimulansen door het gevangeniswezen en sancties vanwege de penitentiaire instelling bijkomende oorzaken van het afhaken.



De realisatie van een kwaliteitsvol onderwijsaanbod in de penitentiaire instelling wordt vaak bemoeilijkt door een gebrek aan geschikte infrastructuur en door een aantal voorschriften eigen aan het gevangenisregime zoals de dagindeling en de veiligheid. De centra zijn dus duidelijk vragende partij voor een financiering door de strafinrichting, voor de aanschaf en verbetering van de infrastructuur en de noodzakelijke uitrusting. Er is ook een vraag naar een aangepaste vorm van de omkaderingsberekening, aangezien het aantal cursisten per lesgroep in de penitentiaire instellingen om evidente veiligheidsredenen beperkt moet blijven. De centra vragen om een betere samenwerking met de strafinrichting en meer mogelijkheden om het aanbod uit te breiden of aan te passen, bijvoorbeeld via korte opleidingen op projectbasis.

Naast opleidingen, aangeboden door de centra voor basiseducatie en de centra voor volwassenenonderwijs, krijgen gedetineerden ook de kans cursussen op afstand te volgen. In samenwerking met de administratie van het Begeleid Individueel Studeren (BIS) werd de service voor gedetineerde cursisten verbeterd en is de basis gelegd voor een betere begeleiding van de gedetineerde cursisten. De afspraken met de Afdeling Volwassenenonderwijs werden uitgebreid tot alle strafinstellingen in Vlaanderen. De verantwoordelijken voor het onderwijs in de gevangenis kunnen kennismakingspakketten aanvragen. Bij de Afdeling Volwassenenonderwijs werden twee medewerkers belast met de opvolging van het BIS-aanbod in de gevangenis.

Het is zeer de vraag of dit aanbod toereikend is en voldoende kansen biedt voor de doelgroep. Het is duidelijk dat het onderwijsaanbod basiseducatie beantwoordt aan een reële behoefte. Er is zelfs vraag naar een ruimer aanbod en naar uitbreiding van het project over alle regio's. De centra voor volwassenenonderwijs van hun kant betreuren dat ze onvoldoende kansen krijgen om volledige trajecten aan te bieden. Door het gebrek aan

een volledig uitgebouwd onderwijsaanbod kunnen gedetineerden nooit een studiebekrachtiging -in casu een certificaat- behalen en kan de missie van de Vlaamse Gemeenschap, zoals beschreven in het 'Strategisch plan voor hulp- en dienstverlening aan gedetineerden', onmogelijk gerealiseerd worden. Bepaalde centra formuleren de wens om met tweedekansonderwijs te starten in de penitentiaire instellingen, maar zij stuiten dikwijls op organisatorische problemen omdat het een vrij uitgebreide en dus langdurige opleiding betreft. Ook door het veelvuldig overplaatsen van gedetineerden naar andere inrichtingen kunnen de cursisten hun opleiding niet voltooien.

4 Het zorgbeleid van de centra voor de kansengroepen

Hoe nemen de centra hun zorgbeleid op? Hoe worden ze daartoe omkaderd en is deze omkadering toereikend en doeltreffend? Om een antwoord te formuleren op deze vragen onderzochten we de implementatie van art. 55 van het decreet van 2 maart 1999 dat in extra omkadering van een adjunct-directeur voor kansengroepen voorziet⁵⁷. Het onderzoek omvatte een kwantitatief en een kwalitatief gedeelte. Voor het kwantitatieve deel werd enerzijds geput uit de gegevens die centraal bij de administratie beschikbaar zijn. Anderzijds werden ook de centra bevraagd naar bijkomend cijfermateriaal. Voor het kwalitatieve deel werden de ingediende aanwendingsplannen bestudeerd. Daarnaast werd een elektronische enquête uitgevoerd met een aantal open vragen inzake visie, beleidsplan, aanwending, procedures en instrumenten en evaluatie. Er werd bij de centra ook gepeild naar wensen en verwachtingen ten aanzien van de overheid inzake het zorgbeleid van de toekomst.

4.1 Het zorgbeleid in cijfers

Tijdens het schooljaar 2004-2005 maakten zestien centra gebruik van de mogelijkheden die art. 55 biedt. Veertien van hen deden dat ook de voorgaande jaren en allemaal deden ze hun aanvraag voor het volgende schooljaar. In totaal genereren deze centra 94/20^{ste} bijkomend ambt adjunct-directeur of 4,7 FTE met als uitersten 10/20^{ste} tot 2/20^{ste} ambt. Daarnaast besteden deze centra gemiddeld 14,20 % van hun lestijdenpakket aan coördinatie-uren met als uitersten 40,17 % tot 3,33 %. Dit stemt overeen met 101 FTE. Of met andere woorden: naast de 4,7 FTE die de overheid uittrekt voor een zorgbeleid putten de zestien centra nog 101 FTE coördinatie uit het eigen lestijdenpakket.

Er zijn opmerkelijke verschillen tussen de centra inzake het volume van coördinatie. De verschillen zijn gebaseerd op de cursistenkenmerken. Centra met een groot aandeel TKO- en NT2-cursisten wendden het meest coördinatie-uren aan. Wellicht scheppen de gunstige numerieke deler van negen cursisten per lesgroep en de gekleurde besteding van de NT2-uren daartoe mogelijkheden.

Het is vrij moeilijk om te achterhalen welke cursisten via het zorgbeleid worden bereikt. Er worden verschillende indelingen voor de classificatie van de cursisten vrijgesteld van inschrijvingsgeld gehanteerd. Twaalf centra leverden cijfers op conform de decretaal opgelegde classificatie. Hieruit blijkt dat de cursisten uit de studiegebieden NT2 en TKO samen goed voor 75 %, het sterkst vertegenwoordigd zijn. Daarnaast zijn er niet-werkende, verplicht ingeschreven werkzoekenden en uitkeringsgerechtigde werklozen (15 %) en cursisten die aanspraak kunnen maken op een leefloon (5 %). Enkele centra hebben een eigen classificatie uitgewerkt. Op het departement Onderwijs is het aantal cursisten geteld per sociaal economisch statuut, in zoverre de centra de gegevens volledig en correct doorgeven. Dit gebeurde slechts in zeven op de zestien gevallen. Het is duidelijk dat de telling van de vrijgestelde cursisten voor verbetering vatbaar is.

In het veld wordt het bijkomende ambt toegewezen aan één persoon. In drie gevallen zijn de uren verdeeld over twee personen. Eén centrum spreidt de opdracht over vijf personen. Hoewel de toewijzing van de uren decretaal beperkt wordt tot het ambt van adjunct-directeur, blijkt dat de toewijzing ervan in een aantal centra ruimer wordt opgevat. Het is duidelijk dat de uren gegenereerd via art. 55 samen met de coördinatie-uren uit het lestijdenpakket een geheel vormen om een zorgbeleid uit te werken.

⁵⁷ Volgens artikel 55 van het decreet van 1999 krijgen centra die over minstens één derde cursisten beschikken vrijgesteld van inschrijvingsgeld extra uren voor een adjunct-directeur die aan cursistenzorg moeten worden gespendeerd.

4.2 Het zorgbeleid vanuit kwaliteitsoogpunt

Het onderzoek naar het zorgbeleid ging ook in op de planmatige en concrete uitbouw van het zorgbeleid in de centra en wat daarbij de knelpunten zijn.

Slechts zes van de zestien centra hebben een aanwendingsplan bij de overheid ingediend. Hoewel voorgeschreven hanteert de overheid de indiening van dit plan niet direct als een voorwaarde voor toekenning van extra omkadering. Ze wijst de uren toe op basis van de cijfermatige normen, wat uiterst vlot gebeurt.

De ingediende aanwendingsplannen bieden inhoudelijk weinig meerwaarde en een onvoldoende houvast om een extern kwaliteitsoordeel te vellen. Het betreft vooreerst een verantwoording bij het document 3A wat de bijkomende uren betreft. Daarnaast wordt verwezen naar de decretaal vastgelegde bepalingen met name onthaal en trajectbegeleiding. In een beperkt aantal gevallen wordt dit verder gespecificeerd, onder meer met termen als evalueren, oriënteren, doorverwijzen, begeleiden en externe contacten. Ook andere onderwijskundige items zoals onderwijsontwikkeling, vakgroepwerking, coaching van leerkrachten en onderwijsondersteunende items zoals dagelijkse leiding en administratie komen aan bod.

Hoe gestructureerd gaan de centra te werk? Zeven centra hebben een uitgeschreven visie op centrumniveau. Hiervan zijn er drie centra met een apart onderdeel inzake zorgbeleid voor kansarme groepen, gespecificeerd per studiegebied. In de visie wordt de nadruk gelegd op toegankelijkheid en meer specifiek op drempelverlaging, remediëring, inclusie, tweedekansfunctie, zelfontplooiing en maatschappelijke emancipatie.

Alle centra vermelden een aantal concrete acties. Een minderheid heeft die ook ingeroosterd in een planning met jaardoelstellingen en bezit een werkplan. Bij de centra met een uitgeschreven visie leidt die tot concrete acties gekaderd binnen een afgesproken planning met tijdspad. Die acties zijn vrij omvangrijk en divers en hebben in het algemeen te maken met noden inzake studieadvies en oriëntatie, traject- en studiebegeleiding, specifieke didactische aanpak en zorgverbreding voor cursisten met leermoeilijkheden en agogische begeleiding. Een minderheid investeert ook in contacten met externe actoren met het oog op verhoogde tewerkstellingskansen van de cursist onder meer via ministages en sollicitatietrainingen. Kortom, een minderheid van de centra beschikt over een uitgeschreven specifieke visie inzake zorgbeleid. Deze centra zijn ook het verst gevorderd inzake een planmatige aanpak op basis van een beleidsplan met tijdspad. De meerderheid van de centra werkt veeleer ad hoc.

De toegekende uren worden aangewend voor een waaier van activiteiten die niet beperkt blijven tot de decretaal omschreven opdracht van onthaal en trajectbegeleiding. Dit heeft enerzijds te maken met de grote verwevenheid met de coördinatie-uren waarop zorgbeleid gestoeld is. Anderzijds worden de desbetreffende begrippen niet omschreven of geduid zodat een brede interpretatie mogelijk blijft. De toegekende uren worden in overgrote mate gebruikt om aangepaste leertrajecten te realiseren. Hiervoor is er een waaier van activiteiten voorzien die door alle centra in meer of mindere mate worden gehanteerd. Dit gaat van niveau-bepalingen tot individuele begeleiding voor cursisten met taalproblemen, een handicap of gedragsproblemen. Verder gaat er aandacht naar het opvolgen van het leerproces. Een aantal centra voorziet in coaching en technische ondersteuning van de trajectbegeleiders. Ook de contacten met externe organisaties, onder meer met de Huizen van het Nederlands, de VDAB, het OCMW, het Onthaalbureau en de Werkwinkel, vallen binnen de opdracht van de zorgcoördinator. In een beperkt aantal gevallen zijn er projecten opgestart en worden cursisten begeleid bij hun overstap naar een vervolgopleiding of naar de werkvloer. Ook informatieverstrekking is een belangrijke activiteit. Die omvat naast een presentatie van de leertrajecten ook informatie over de doorstromingsmogelijkheden. Naast deze activiteiten wordt de extra omkadering aangewend voor louter administratieve taken, zoals het voorbereiden van de verificatie en het verzorgen van de documentenstroom naar Brussel. Ook onderwijsondersteunende activiteiten zoals het organiseren van vakwerkgroepen en deliberaties komen aan bod. In een aantal gevallen worden de toegekende uren besteed aan de dagelijkse leiding.

Alle centra hanteren in meer of mindere mate een aantal procedures en instrumenten voor het onthaal van de cursisten. Die kristalliseren zich in eerste instantie rond informatieverstrekking en intake. Informatie wordt verstrekt via een infobrochure en mondelinge toelichting, onder meer op informatiedagen, open dagen en openlesdagen. Websites en in een aantal gevallen een elektronisch leerplatform worden eveneens ingeschakeld. Een aantal centra gaat ook extern het aanbod presenteren in wijken, bij integratiediensten en in basisscholen voor ouders met kinderen in de lagere school. De centra zien nauwlettend toe op het totale kostenplaatje en bieden soms financiële ondersteuning onder meer via een renteloze lening of een afbetalingsplan. Het intakegesprek vormt een tweede belangrijk element bij het onthaal. Dit gesprek verloopt in een aantal gevallen volgens een afgesproken stramien en leidt meestal tot de aanmaak van een persoonlijk dossier. Het onthaal mondt uit in een aantal oriënterende en begeleidende maatregelen, onder meer taalproeven en trainingsdagen voor sociale en communicatieve vaardigheden. Er is telkens een niveaubepaling. In een aantal gevallen is er een screening door de VDAB.

Alle centra hanteren in meer of mindere mate een aantal procedures en instrumenten voor trajectbegeleiding van de cursisten. Hierbij moet trajectbegeleiding wel minimaal worden geïnterpreteerd. Inschakeling op de werkvloer en jobconsolidatie komen alsnog weinig aan bod. De hoofdbetrachting is centrumintern de uitval te beperken en goede slaagcijfers te verkrijgen. Hierbij staan maatwerk, studiebegeleiding, specifieke didactische aanpak en zorgverbreding voor cursisten met leer- en gedragsmoeilijkheden centraal.

Een beperkt aantal centra probeert maatwerk te realiseren door korte en verlengde trajecten aan te bieden. Dat gebeurt onder meer via gesprekken, telefonische contacten en vragenlijsten voor specifieke noden en leidt in een aantal gevallen tot adequate studietrajecten.

Alle centra investeren in studiebegeleiding en in een specifieke didactische aanpak. Hiervoor zijn in een aantal gevallen studietoelagen, opleidingscoördinatoren en trajectbegeleiders aangewezen en is er soms een monitorteam. De meeste centra investeren in een open leercentrum om ondersteuning te bieden. Men hanteert elektronische trajectfiches en verschaft tussentijdse feedback. Een aantal centra evolueren naar permanente evaluatie met bijsturing om uitval te beperken. Sommige centra hebben samenwerkingsverbanden opgezet met externe organisaties die over de nodige knowhow of contacten beschikken. Een aantal centra zetten een specifieke begeleiding op voor bijzondere doelgroepen met fysieke en psychische problemen. Zo worden er psychologen en logopedisten aangesteld voor begeleiding van specifieke problemen bij het leerproces en voorziet men in een aangepaste evaluatie.

Het aantal zorgcoördinatoren blijft evenwel beperkt. In de meeste centra staat een doordacht zorgbeleid nog in de kinderschoenen. Het ziet er naar uit dat de beperkte omkadering van nog geen vijf voltijdse betrekkingen en de frustratie daarover op dit moment de toon zetten. Alle centra stellen dat het toegekende aantal uren absoluut onvoldoende is -een habbekrats, een peulschil- om het zorgbeleid als beleidsprioriteit uit te kunnen bouwen. Het zorgbeleid is momenteel gebouwd op het fundament van de coördinatie-uren waarvoor uit het lestijdenpakket wordt geput. Verder zijn vrijwilligerswerk en externe ondersteuning noodzakelijk. De toekenning van de uren op basis van procenten wordt massaal aangeklaagd. Deze procedure is nadelig voor centra die naast TKO en/of NT2 nog andere goedbezette studiegebieden in hun aanbod hebben. Ook grote centra met alleen TKO en/of NT2 worden benadeeld. Het veld pleit dan ook voor een toekenning op basis van absolute cijfers, met name het aantal lessen-cursist en/of het aantal hoofdelijke cursisten.

De wensen en de verwachtingen van de centra zijn vrij gelijklopend. Alle bevroegde centra pleiten voor een meer gediversifieerde benadering, met name een betoelaging op basis van individuele cursisten- en schoolkenmerken en/of studiegebiedkenmerken. Hierbij kan een inkleuring of oormerking van de middelen komen zodat deze ook effectief ten goede komen aan de doelgroep. Een aantal centra ervaren het huidige systeem als te beperkt. Ook leer-, gedrags- en medische problemen spelen een rol en verdienen aandacht.

Een aantal centra ervaart een gebrek aan institutionele coördinatie -iedereen werkt te geïsoleerd van elkaar- en pleit voor het openen van communicatiekanalen met allerlei instanties, onder meer VDAB, RVA, asielcentra en opvangcentra. Er is weinig sprake van een volledige trajectbegeleiding als een aaneenschakeling van verschillende stappen in een logische volgorde, en als zodanig door de klant ervaren, met als hoofddoel hogere tewerkstellingskansen. Schuilt hierin geen uitdaging voor een geïntegreerd zorgbeleid?

5 Voorbeelden van goede praktijk en praktijkconcepten

De beperkte omkadering en gebrekkige regelgeving inzake zorgbeleid beletten de centra niet om gelijke onderwijskansen voor volwassenen te scheppen. In de meeste centra gaat het initiatief daartoe uit van individuele medewerkers of leerkrachten en is er vooral sprake van acties ad hoc. Sommige centra werken samen met bijvoorbeeld de VDAB om een deel van een zorgtraject voor werklozen te verzorgen. Nog andere centra gaan meer gestructureerd en planmatig te werk door gelijke onderwijskansen als uitdrukkelijke beleids optie naar voren te schuiven. Deze centra zetten een project op, iets wat vanzelfsprekend de nodige inzet en energie vereist.

We selecteerden vijf van die projecten. We willen daarmee geenszins afbreuk doen aan andere initiatieven die in het veld ontstaan. We hopen evenwel dat deze voorbeelden van goede praktijk anderen stimuleren en inspireren. Ze bestrijken heel diverse terreinen en illustreren mooi hoe een zorgbeleid voor volwassenen vorm kan krijgen. Het eerste project beoogt een voor de cursisten drempelverlagende samenwerking tussen drie Antwerpse CVO's. Een variatie hierop vormt een praktijkconcept van samenwerking tussen een centrum voor basiseducatie en volwassenenonderwijs in het Hageland. Dat project wordt vanaf september 2005 geïmplementeerd. Een Gents centrum besteedt op bijzondere wijze aandacht aan het zelfredzaam leren en leven van allochtonen. Twee andere Oost-Vlaamse centra bouwden een systeem van trajectbegeleiding uit. In het ene centrum wordt dit concreet ingevuld door uitval te beheersen en in het andere centrum door in gerichte studiebegeleiding te voorzien.

5.1 Samen-scholing: de praktijk van een drempelverlagende samenwerking in het Antwerpse volwassenenonderwijs

'Samen-scholing' is een initiatief van voorlopig drie centra voor volwassenenonderwijs in Antwerpen: CVO Tweede Kansonderwijs Antwerpen, CVO Antwerpen-Zuid en het Stedelijk CVO Sité.

CVO TKO Antwerpen wil aan laaggeschoolde maar gemotiveerde volwassenen een tweede kans geven om een diploma secundair onderwijs te behalen. Het centrum biedt daarvoor opleidingen aan op het niveau 2^{de} en 3^{de} graad ASO, TSO en BSO. De achtergrond van de cursisten is divers. Naast werklozen, herintreders en migranten stijgt het aantal kansarmen. CVO Antwerpen-Zuid biedt opleidingen aan op niveau secundair en hoger onderwijs. Op secundair niveau worden naast onder andere NT2, talen- en informaticaopleidingen een tweetal diplomagerichte opleidingen, namelijk BSO Kantoor en TSO Secretariaat-talen, aangeboden. CVO Sité organiseert naast opleidingen NT2 een aantal beroepsopleidingen van het studiegebied Personenzorg, namelijk TSO Initiatie tot de bibliotheek-, documentatie- en informatiekunde, TSO Jeugd- en gehandicaptenzorg en BSO Kinderzorg. Vooral in deze laatste twee opleidingen is de cursistenpopulatie heterogeen en multicultureel samengesteld en zijn de laaggeschoolden en ongekwalificeerden substantieel vertegenwoordigd.

Vanuit de missie 'Gezamenlijk definitief kansen keren' zijn de drie centra aan de slag gegaan. Het decreet op het volwassenenonderwijs en het structuurbesluit biedt de mogelijkheid om via het combineren van algemene vorming en een beroepsopleiding een diploma secundair onderwijs TSO of BSO te behalen. CVO TKO kiest voor een samenwerking met andere CVO's voor het beroepsvormend gedeelte. Het doet dit met CVO Antwerpen-Zuid voor Secretariaat-talen en met CVO Sité voor Jeugd- en gehandicaptenzorg. Concreet betekent dit dat de cursisten de algemene vorming volgen in het CVO TKO en de beroepsgerichte opleiding in één van de twee andere centra. Door deze combinatie kunnen de cursisten een diploma secundair onderwijs behalen. Op die manier tracht het project tegemoet te komen aan de ongekwalificeerde uitstroom.

Na een voorzichtige start van het project 'Samen-scholing' in 2003-2004, kozen in het schooljaar 2004-2005 reeds 46 cursisten voor een gecombineerde opleiding. Vooral de combinatie met Secretariaat-talen heeft succes (32 cursisten). Voor de tewerkstelling is het diploma voor Jeugd- en gehandicaptenzorg in veel gevallen niet echt nodig. Opvallend is dat twee cursisten op eigen initiatief een combinatie met een opleiding Chemie in een CVO in het Brusselse volgen.

Hoewel het nog te vroeg is om tendensen af te leiden, kan toch worden vastgesteld dat de groep van vroegtijdige schoolverlaters uit het secundair onderwijs pertinent vertegenwoordigd is. Bijna de helft van de deelnemende cursisten ontvangt kinderbijslag. Iets minder (32 op 73) is uitkeringsgerechtigd werkzoekende. Het is dus duidelijk dat de samenwerkende centra met dit project aan (jong-)volwassenen een tweede kans bieden en aldus bijdragen tot gelijke onderwijskansen voor een bepaalde doelgroep.

De cursisten worden bij het begin van het traject in een assessmentperiode gescreend. Zo kunnen de centra een betere trajectbegeleiding opzetten. Deze begeleiding is nodig want de modulaire organisatie is zeer flexibel, maar voor deze cursisten niet altijd voldoende doorzichtig.

Een eerste gezamenlijke evaluatie door de centra leidde reeds tot een aantal bijstellingen. In de toekomst wensen de partners de combinatiemogelijkheden nog te verhogen. De eerste contacten om het aanbod uit te breiden met andere centra en opleidingen zijn al gelegd. Ook samenwerking met andere opleiders zoals VDAB, SYNTRA en SoCiuS wordt niet uitgesloten. Het is duidelijk dat het project 'Samen-scholing' inspeelt op de verwachting van de overheid dat centra voor volwassenenonderwijs meer gaan samenwerken. Zij maken gebruik van de huidige reglementaire mogelijkheden maar hopen dat die in de toekomst nog verder uitgebreid zullen worden.

5.2 Samen zorg opzetten in een vorm van open leren: CVO Oranjerie en CBE Diest

Het CVO De Oranjerie en het CBE Hageland willen de doorstroming van de basiseducatie naar het CVO bevorderen en startten in september 2005 met een project 'geletterdheid'. Met dit project willen de beide organisaties een specifieke begeleiding opzetten voor al wie in het volwassenenonderwijs de basiscompetenties mist en die daardoor dreigt uit te vallen. Tegelijkertijd willen ze zo de mogelijkheden voor laagopgeleiden tot verder leren stimuleren.

Alle cursisten die laagopgeleid zijn, worden betrokken in het project, ongeacht of ze nu een cursist zijn in het centrum voor volwassenenonderwijs of in het centrum voor basiseducatie. Toch gaat de aandacht vooral naar de cursistengroep zonder diploma secundair onderwijs en de groep uit het beroepsonderwijs. Vooral de cursisten basiseducatie en de cursisten van de studiegebieden algemene vorming, bedrijfsbeheer, informatica toepassingssoftware, talen en hout zullen in het project worden betrokken.

Deze groepen van cursisten worden grondig gescreend op de basiscompetenties. Op basis van de screening stippelt de trajectbegeleider de leerweg uit. Vanzelfsprekend gebeurt dit in overleg met de cursist.

Bij het uitstippelen van de leerwegen stellen de centra zich creatief en vernieuwend op. Zo kunnen de cursis-

ten vrij kiezen voor een voor- of een nevenschakeling van de modules uit de diverse opleidingen. Opleidingen in de basiseducatie en in het volwassenenonderwijs worden in pakket aangeboden. Een individuele aanpak is ook mogelijk. Een belangrijk instrument om de individuele benadering van de cursist vorm te geven is het open leercentrum of OLC. Zo kan bijvoorbeeld de ene cursist bedrijfsbeheer procenten leren berekenen in het open leercentrum, terwijl iemand die problemen heeft om informatiebronnen op te sporen, te raadplegen en te verwerken daarvoor bijkomend begeleid kan worden in hetzelfde open leercentrum.

Innovatief in het project is de combinatie van trajectbegeleiding met individuele bijsturing in het OLC. Om dit afdoend te realiseren is de registratie van de cursisten van cruciaal belang. Daarom zullen de bestaande administratieve netwerken geïntegreerd worden met de aanmelding van de cursist in het OLC en met het bestaande leerplatform.

Een OLC heeft daarnaast ook nog andere belangrijke functies die niet onder de noemer 'zorgbeleid' geplaatst kunnen worden, maar die vast ook een meerwaarde kunnen betekenen voor de cursist. Hierbij denken we dan aan het zelfstandig werken op het leerplatform, de combinatie met afstandslernen, het werken aan projecten in het kader van de GPB-opleiding, de voorbereiding op het afleggen van een examen. Op onderwijskundig vlak zal werk gemaakt worden van toepassingen van het probleemgestuurde leren en van een aangepaste digitale didactiek. Kortom, het OLC biedt voor alle cursisten en leraren een krachtige leeromgeving, naast de vertrouwde aanpak in het leslokaal.

5.3 Zelfredzaam leren en leven: CVO De Bargiekaai

CVO De Bargie ligt in het hartje van een allochtone buurt van Gent. Het centrum is een belangrijke aanbieder NT2 in de regio en kan als een gekleurd centrum omschreven worden. De Bargie wendt lesuren gegenereerd door NT2 aan voor de organisatie en de coördinatie van een zorgbeleid dat aansluit bij zijn pedagogisch project, namelijk een didactische aanpak die erop gericht is cursisten te helpen bij het leerproces. De begeleiding van de anderstalige cursisten krijgt veel aandacht. Daartoe werden voor de NT2-cursisten drie projecten opgestart: logopedische ondersteuning, begeleiding bij maatschappelijke problemen en zelfstudie in het OLC. De logopedische ondersteuning komt tot stand met de medewerking van het departement Gezondheidszorg van de Hogeschool Gent. De stagebegeleider wijst de stagiairs aan die moeten instaan voor de begeleiding van de cursisten. Een docente logopedie van de hogeschool biedt alle mogelijke ondersteuning, zowel op praktisch als op inhoudelijk vlak. In samenwerking met de stagiairs kan de logopedische ondersteuning aangevuld worden met opdrachten in het OLC waarbij steeds een leerkracht NT2 aanwezig is. Ook tijdens de logopediesessies is er steeds een leerkracht NT2 aanwezig.

De logopedische ondersteuning omvat uitspraaklessen Nederlands voor anderstaligen. Het behandelingsplan bestaat onder andere uit het auditief discrimineren van klanken, het koppelen van klank en grafeem, het expressief oefenen van klanken en het automatiseren van klanken bij spontaan spreken. Voor iedere cursist wordt een specifiek behandelingsplan uitgewerkt. De coördinator organiseert de logopediesessies en informeert de leerkrachten, die op hun beurt de cursisten motiveren om de logopediesessies te volgen.

Het integratieproject 'Link' startte in 2003 dankzij een aantal cursisten orthopedagogie van het CVO VSPW Sint-Amansberg. Het project wil cursisten NT2 ondersteunen om hun weg te vinden in onze maatschappij, rekening houdend met de individuele mogelijkheden en beperkingen. De hoofddoelstelling is zelfredzaamheid bij het oplossen van problemen zoals huisvesting, mobiliteit, sociale wetgeving. De methodiek is zeer taakgericht. 'Link' organiseert ook extramurale activiteiten met het oog op integratie in de directe leefwereld. Het project beschikt over een eigen ruimte op de hoofdvestiging van het CVO en is herkenbaar aanwezig. Alle gegevens worden zorgvuldig bijgehouden en de werking wordt regelmatig geëvalueerd en zo nodig bijgesteld.

Het centrum wil dat de cursisten de verantwoordelijkheid op zich nemen voor hun eigen leerproces en spoort hen aan tot zelfstandig leren. Het OLC draagt daartoe bij door een leeromgeving te creëren die de cursisten NT2 de middelen aanreikt om hun vaardigheden bij te werken, zich te vervolmaken en zichzelf te evalueren aan de hand van authentieke leerervaringen. ICT en audiovisueel materiaal zijn hierbij belangrijke didactische hulpmiddelen, naast andere ondersteunende technieken en eigen op maat ontwikkeld didactisch materiaal. De organisatie en de realisatie van het project zijn toevertrouwd aan personeelsleden die zich aanboden op basis van een functiebeschrijving en die hun expertise en ervaring bundelen om het OLC uit te bouwen. De remediërende zelfstudie gebeurt steeds onder begeleiding van een lesgever NT2. De cursist kan in het OLC terecht op eigen initiatief of via doorverwijzing.

Het zorgbeleid NT2 van het CVO De Bargie is een mooi voorbeeld van samenwerking met verschillende onderwijspartners. De werking bevordert de integratie in de buurt, zowel van het centrum als van de lerenden. De cursist verwerft zelfredzaamheid in zijn leerproces én in zijn leefwereld.

5.4 Extra aandacht voor afhakers: het cursistenvolgsysteem van CVO Lokeren-Hamme-Zele-Dendermonde

Kansarmen zijn het meest kwetsbaar en dikwijls ook het vlugst tot afhaken geneigd. Het CVO Lokeren-Hamme-Zele-Dendermonde voert al enkele jaren een beleid dat gericht is op het terugdringen van de uitval in al zijn opleidingen. Daartoe wordt enerzijds de tevredenheid van de cursisten gemeten vanuit de overtuiging dat een grote tevredenheid leidt tot geringe uitval. Anderzijds neemt het centrum initiatieven om de cursisten correct en duidelijk te informeren over de aard en de inhoud van de opleiding om ontgoochelingen zo veel mogelijk te vermijden. Reeds drie jaar worden de leerkrachten daarnaast aangespoord om telefonisch contact te nemen met cursisten na twee afwezigheden. Bovendien probeert het centrum een vinger aan de pols te houden door halfweg het schooljaar het aantal blijvers procentueel in kaart te brengen. Deze zogenaamde 'rendementscijfers' worden in alle afdelingen via een dienstmededeling aan het personeel kenbaar gemaakt. Ze vormen een extra stimulans voor de leerkrachten om de uitval in hun afdeling te bewaken.

Het centrum streeft naar minimum 80 % blijvers in alle opleidingen. In de loop van de voorbije jaren is er een behoorlijk resultaat geboekt. Waar het centrum in het schooljaar 2001-2002 nog een rendement haalde van 79 % blijvers, kon het op het einde van het schooljaar 2004-2005 over alle opleidingen heen reeds 88 % blijvers optekenen. In een volgende fase wil het centrum ook informatie verzamelen over de oorzaak van de resterende 12 % uitval. In diverse andere centra is men ondertussen wel reeds gestart met een afhakersonderzoek. Cursisten die hun opleiding niet volledig afmaken, worden door het centrum bevestigd over de reden voor het stopzetten van de opleiding. Door de belangrijkste redenen voor uitval tijdig te detecteren, kan het centrum vervolgens gepaste maatregelen treffen om het aantal blijvers te verhogen.

Het centrum heeft recent een initiatief genomen om behalve aan het algemeen geldend uitvalsbeleid ook bijzondere aandacht te besteden aan de drop-out in de opleiding NT2. Door de specifieke situatie van de meeste cursisten is de uitval in deze opleiding doorgaans opmerkelijk groter dan in andere afdelingen. Het centrum heeft daarom een trajectbegeleider aangesteld om ook in deze opleiding het rendement zo hoog mogelijk te houden. Het koos bewust voor een trajectbegeleider met een vooropleiding als maatschappelijk werker die bovendien beschikt over een aantal ICT-vaardigheden. Aangezien 500 cursisten in dit centrum een opleiding NT2 volgen, kan het centrum de trajectbegeleider bijna volledig lesvrij maken. Hij krijgt zo de mogelijkheid om zich nagenoeg volledig te concentreren op deze bijzondere opdracht.

Het betrokken personeelslid gaat daarbij heel omzichtig en gefaseerd te werk. Cursisten met klachten over leerkrachten worden daarom verzocht om hun probleem eerst met de betrokken leerkracht zelf te bespreken. Indien dit niet mogelijk is, wordt hij/zij doorverwezen naar de directie. In elk geval moet de vertrouwensband van de trajectbegeleider met de leerkrachten gevrijwaard worden. In een eerste fase werden de leerkrachten geïnformeerd over het initiatief en de geplande werkwijze. Vervolgens werden alle klasgroepen bezocht en werd aan de hand van een flyer het aspect trajectbegeleiding toegelicht. Uiteraard volstaat dit niet en is het noodzakelijk om zoveel mogelijk direct en indirect contact te zoeken met de cursisten, want hun vertrouwen is van cruciaal belang in dit project. Dit gebeurt voor en na de les, tijdens de pauze, in de wandelgangen, tijdens uitstappen en cursistenfeesten, ... De kunst bestaat erin om merkbaar interesse te betonen voor hun leefwereld zonder daarbij opdringerig te worden.

De trajectbegeleiding gebeurt als volgt: op basis van de aanwezigheidslijsten wordt nagegaan of cursisten wegblijven. Na twee afwezigheden neemt de trajectbegeleider telefonisch contact met de cursist om deze te motiveren terug naar de les te komen. Als er problemen zijn die het volgen van de les bemoeilijken, wordt gezocht naar een oplossing. Sommige hinderpalen zijn van louter praktische aard zoals het zoeken van een gepaste busverbinding, de opvang van de kinderen, kiezen van andere lesmomenten, enzovoort. Indien er sprake is van ernstiger problemen zoals huisvesting, financiën of sociale problemen, dan wordt de cursist uitgenodigd voor een gesprek in het centrum of wordt hij/zij eventueel doorverwezen.

De trajectbegeleider informeert de leerkracht over dit gesprek. Indien nodig kan in samenspraak met de leerkracht een huisbezoek worden gepland. De cursist wordt daarbij steeds zoveel mogelijk gemotiveerd om de lessen Nederlands te blijven volgen.

Deze intensieve vorm van begeleiding heeft geleid tot een aanzienlijke stijging van het aantal volhouders. Waar het centrum het voorgaande schooljaar in deze opleiding nog een uitval van 40 à 50 % registreerde, is die in amper één jaar tijd gereduceerd tot minder dan 20 %. Een duidelijk bewijs dat de centrumleiding hier de juiste keuze heeft gemaakt en dat de investering rendeert.

5.5 CVO VSPW Sint-Amandsberg begeleidt cursisten bij hun leertraject

CVO VSPW Sint-Amandsberg organiseert vooral opleidingen in het studiegebied Personenzorg. Door de implementatie van de modulaire organisatie en de toenemende complexiteit van de cursistengroepen ontstond de nood aan trajectbegeleiding. Deze kwam geleidelijk tot stand en bevindt zich momenteel in het stadium van de formalisering.

De trajectbegeleiding richt zich vooral naar cursisten die om een of andere reden begeleiding nodig hebben bij het leertraject binnen de modulaire organisatie. Begeleiding kan nodig zijn ondermeer doordat ze niet slagen in één of meer modules, instromen uit andere opleidingen, kiezen voor een individueel traject, ... Daarnaast richt het zich ook naar cursisten die door allerlei omstandigheden beperkte slaagkansen hebben. In feite gaat het hier om cursisten met zorgvragen zoals leerproblemen, problemen met de studiemethode, de taalverwerving en persoonlijke moeilijkheden. Vooral bij deze laatste groep komt het zorgbeleid tot uiting. Om de trajectbegeleiding te realiseren, heeft het centrum een aantal trajectbegeleiders aangesteld. Die informeren en adviseren de cursisten over de mogelijkheden en de consequenties van de keuzes die zij maken. Voor de cursisten met individuele zorgvragen speelt de trajectbegeleider de rol van doorverwijzer naar de meest aangewezen dienst zoals de interne zorgverbreding, de trajectbegeleiding van VDAB of het OCMW. In zijn beleidsplan omschrijft het centrum zijn zorgbeleid ten aanzien van de doelgroepen van cursisten in de opleidingen. Het doet dit door de toegankelijkheid voor kansengroepen te verhogen door de informatie zo begrijpelijk mogelijk voor te stellen. Het doet extra inspanningen voor allochtonen. Het screent de potentiële cursisten met het oog op de haalbaarheid van de opleiding. Om uitsluiting om financiële redenen te voorkomen, kan de betaling van de kosten gespreid worden.

Afhankelijk van de opleiding worden ook specifieke inspanningen geleverd. De kansengroepen (personen met leerproblemen zoals dyslexie, mensen met visuele, auditieve of fysieke handicap, allochtonen, kansarme personen) worden in kaart gebracht. Intern worden ondersteunende mogelijkheden aangeboden. Cursisten met vragen over examenstress, faalangst, problemen met leerstofverwerking en persoonlijke problemen kunnen terecht bij de praktijk- of trajectbegeleider. Die biedt zo mogelijk concrete hulp, advies en persoonlijke begeleiding. Ook de externe ondersteuningsmogelijkheden worden onderzocht. Indien nodig worden cursisten doorverwezen.

Het innovatieve van het project is dat het centrum de nood onderkent aan een zorgbeleid om alle cursisten zoveel mogelijk gelijke onderwijskansen te bieden. Het centrum maakt daarvoor de nodige leraarsuren vrij. In het kader van het zorgbeleid wordt een interne ondersteuning voorzien. Indien nodig verwijst het centrum door naar andere instanties.

6 Aanbevelingen volwassenenonderwijs

Er zijn al een aantal initiatieven genomen. Die zijn nog niet afgewerkt maar vormen stappen in een groter proces. Vanuit diverse oogpunten kan inmiddels worden gesproken van een aanzet tot gelijke onderwijskansen. Die inspanningen moeten echter worden voortgezet. Wat zijn de uitdagingen én voor de overheid én voor de centra?

De zorgen van de centra zijn de zorgen van de overheid. Het is merkwaardig hoe de huidige beleidsintenties sporen met de wensen en de verwachtingen van het veld. De beleidsnota 2004-2009 'Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen' focust op vier cruciale doelstellingen met name de aansluiting van het onderwijs met de arbeidsmarkt verbeteren, een nieuw financieringssysteem voor het onderwijs uitwerken, het beleidsvoerend vermogen van de scholen versterken en de professionaliteit van leerkrachten ondersteunen. Elk van deze vier domeinen heeft alles te maken met gelijke kansen. De conceptnota 'Nieuw decreet op het volwassenenonderwijs' van 8 mei 2005 sluit hier naadloos op aan. Intake en individuele trajectbegeleiding en het voeren van een doelgroepenbeleid worden hier expliciet als doelstelling voor het toekomstige volwassenenonderwijs naar voren geschoven. De conceptnota voorziet hieromtrent een aantal stimulerende maatregelen. De aanbevelingen die we hier formuleren zitten dan ook op dezelfde lijn en/of vullen de geformuleerde overheidsopties aan.

6.1 Aan het beleid

- Werk maken van een geïntegreerde, samenhangende en flexibele opleidingsstructuur die op mesoniveau maatwerk toelaat en waardoor op overkoepelend niveau een zorgbeleid vorm kan krijgen.
- Het zorgbeleid definiëren, de doelgroep omschrijven, de procedures, een instrumentarium en een doeltreffend financieringssysteem op basis van individuele cursistenkenmerken uitwerken.
- Van de centra een resultaatsverbintenis eisen.
- Voorbeelden van goede praktijk opvolgen en verspreiden.
- Een monitoringsysteem uitwerken dat een toetssteen vormt van de effecten van alle acties op het vlak van gelijke onderwijskansen voor volwassenen.

6.2 Aan de centra

- Het zorgbeleid volledig, geïntegreerd en op een kwaliteitsvolle manier aanpakken.
- In maatwerk investeren en leerwegen diversifiëren in functie van de leervraag en -noden.
- Samenwerken met andere actoren in het onderwijsveld ten einde de beschikbare expertise te verspreiden.
- Samenwerken met externe partners om tot een volledige trajectbegeleiding te komen.

III Deeltijds kunstonderwijs en gelijke onderwijskansen

1 Inleiding

Het *tijdelijk project kunstinitiatie* is de vertaling voor het kunstonderwijs van de verwachtingen zoals geschetst in het GOK-decreet. Academies voor deeltijds kunstonderwijs kunnen samen met basisscholen, secundaire scholen en cultuurorganisaties tijdelijke projecten kunstinitiatie organiseren. De bedoeling van deze projecten is om kansarme jongeren, zowel autochtonen als allochtonen, te laten kennismaken met kunstzinnige vorming en zo de stap naar het kunstonderwijs te vergemakkelijken. De achterliggende gedachte is de overtuiging dat deelnemen aan het culturele leven (bijvoorbeeld via vorming) bijdraagt tot maatschappelijke integratie en individuele emancipatie.

Het decreet bevat een aantal mogelijke strategieën om deze doelstelling te bereiken:

- een (individuele) artistieke begeleiding van de betrokken minderjarigen door kunstenaars
- professionalisering van leerkrachten uit het basisonderwijs of het secundair onderwijs met het oog op de integratie en de optimalisering van muzische vorming in een (inter-)culturele schoolomgeving
- de organisatie van een vorm van kunstinitiatie die nauw aansluit bij de leefwereld van de betrokken jongeren.

2 Kunstinitiatie in de praktijk

2.1 Partners

29 projecten worden ondersteund binnen bovenvermelde operationele doelstellingen. De projecten worden gerealiseerd middels samenwerkingsverbanden tussen diverse partners, waarbij het aandeel (onder andere de sturing, bijvoorbeeld als penvoerende instantie) van de basisscholen, de secundaire scholen en de specifieke culturele organisaties aan belang wint ten aanzien van het deeltijds kunstonderwijs.

De diverse partners zijn:

- academies voor deeltijds kunstonderwijs
- basisscholen
- secundaire scholen
- asielcentra
- kunsteducatieve organisaties
- buurtwerking en stedelijke preventiediensten
- verenigingen voor allochtonen.

2.2 Projecttypes

Bij het inventariseren van de 29 goedgekeurde projecten kunstinitiatie merken we dat er zowel grootschalige projecten zijn met meer dan duizend leerlingen, als kleinschalige projecten met twintig leerlingen.

In de reeks projecten kan men vijf types onderscheiden:

1. Kansarme jongeren krijgen les in een academie voor deeltijds kunstonderwijs. De projecten vinden plaats in de vrije tijd.
2. Kansarme jongeren krijgen les in buurthuizen onder leiding van leerkrachten deeltijds kunstonderwijs. De projecten vinden plaats in de vrije tijd.
3. Kansarme jongeren krijgen les in opvangcentra onder leiding van leerkrachten deeltijds kunstonderwijs. De projecten vinden plaats in de vrije tijd.
4. Muzische activiteiten in het basis- en secundair onderwijs in samenwerking met deeltijds kunstonderwijs en/of met kunsteducatieve organisaties binnen de schooltijd.
5. Het instrumentenaanbod in de academie voor muziek wordt uitgebreid. De projecten vinden plaats in de vrije tijd.

2.3 Deelnemers 2002-2005

Tijdelijke projecten kunstinitiatie	Aantal leerlingen 2002-2003	%	Aantal leerlingen 2003-2004	%	Aantal leerlingen 2004-2005	%
Kunstenaarsprojecten	320	2,4	343	2,2	335	2,4
Muzischevormingsprojecten	12.800	96,7	14.729	96,6	13.458	96,4
Verruiming opleidingsaanbodprojecten	111	0,8	179	1,2	172	1,2
Totaal	13.231	100	15.251	100	13.965	100

Figuur 1: Deelnemers per schooljaar en per projecttype

2.4 Middelen 2002-2005

	2002	2003	2004	2005
Salarissen	21 (vanaf 1/11)	391 (van 1/9 tot 30/6)	464 (van 1/9 tot 30/6)	350 (tot 30/6)
Werkingsmiddelen	261 (voorschot + saldo 2002-2003)	90 (voorschot 2003-2004)	98 (saldo 2003-2004)	204 (voorschot + saldo 2004-2005)
Totaal	282	481	562	554

Figuur 2: Bestede middelen in duizend euro per begrotingsjaar

3 Evaluatie van de projecten kunstinitiatie: voor wie, wat, waar?

Voor de effectmeting zijn er enerzijds de concrete bepalingen van het GOK-decreet en de bepalingen in het bijhorende Besluit van de Regering. Anderzijds is er de zelfevaluatie door de betrokkenen en de opvolging ervan door de inspectie.

De initiatiefnemers dienden zelf te voorzien in een projectplan, een zelfevaluatie en het verslag van overlegvergaderingen met de verschillende projectpartners.

De inspectie onderzocht de (artistieke) resultaten van de individuele projecten en volgde de nascholing inzake muzische vorming op.

De opdracht concentreerde zich in hoofdzaak op volgende aandachtspunten:

- evaluatie inzake de strategische doelstellingen
- evaluatie inzake het breder maatschappelijk gegeven
- evaluatie inzake de artistieke geloofwaardigheid.

3.1 Kansarme jongeren krijgen les in een academie voor deeltijds kunstonderwijs

Dit eerste projecttype sluit het best aan bij de eerste strategische doelstelling "een individuele artistieke begeleiding van de betrokken minderjarigen door kunstenaars".

Binnen dit type werden er vier projecten gerealiseerd: *Kunstinitiatie voor nieuwkomers*, *Kunst op een kier*, *Kunst aan de Maas* en *Kunstfabriek*.

Voor de kansarme jongeren die naar het deeltijds kunstonderwijs komen, ligt in drie van de vier projecten de leerwinst vooral op het artistieke en culturele vlak. De leerlingen maken kennis met de verschillende culturele tradities, rituelen en gebruiken alsook met de kunstzinnige uitingen van verschillende culturen. Zo leren de

Russische kinderen bijvoorbeeld over de gebruiken van lichaamsbeschildering in de Noord-Amerikaanse indianenculturen en in de culturen van Midden-Afrika. De Vlaamse jongeren leren op hun beurt over de Slavische cultuur en over het beschilderen van de Paashaan in Roemenië.

De kunstzinnige verwerking van de kunst en cultuurinitiatie ligt kwalitatief het hoogst in deze projecten. De kansarme leerlingen worden ondergedompeld in de sfeer van een kunstacademie, ze zien de werken van de andere leerlingen en worden ook betrokken bij de werking van een kunstacademie. Daarbij krijgen ze les van talentvolle leerkrachten die met hart en ziel verknocht zijn aan het project en de doelgroep.

In het grootschalige project *Kunstfabriek* werkten de leerlingen van het basisonderwijs aan de hand van korte workshops. Men bereikte weliswaar meer dan tweeduizend leerlingen per schooljaar, maar voor de leerling zelf bleef het contact met het project beperkt tot een workshop van maximum twee lessen.

3.2 Kansarme jongeren krijgen les in buurthuizen onder leiding van leerkrachten deeltijds kunstonderwijs

Het tweede projecttype werd in twee projecten gerealiseerd: *Kunstenaars in de buurt* en *Kunstpoort*.

Dit type vroeg reeds van in het begin een inhoudelijke bijsturing. Na een eerste contact met het doelpubliek en gesprekken met de buurtwerkers dienden de leerkrachten hun inhoudelijke aanpak bij te sturen. Aanvankelijk gestart met de doelstellingen van een brede kunstinitiatie op maat van het deeltijds kunstonderwijs, moesten de leerkrachten al gauw op zoek gaan naar thema's die sterker aansloten bij de bijzondere leefwereld van de leerlingen. Men evolueerde van een gestuurd onderwijs naar een emancipatorisch en ervaringsgericht onderwijs waarin de leerling een centrale plaats bekleedt. Aldus werd deze beschouwd als een belangrijke partner in het leerproces, daar waar de jonge kansarme in de thuissituatie dikwijls wordt geconfronteerd met een ondergeschikte rol. In enkele buurthuizen maakten de leerkrachten ook kennis met de 'no future generation': kinderen met weinig of geen vertrouwen in zichzelf. De leerkrachten werkten dan ook vooral aan het opbouwen van een positief zelfbeeld waardoor de leerlingen weer respect kregen voor hun eigen werk en voor dat van hun medeleerlingen. De opdrachten waren er op gericht om hun in een woestijn van negativisme een gevoel van oase te geven. Via de buurtwerkers werd er contact genomen met de ouders opdat zij respect zouden tonen voor de creaties van hun kinderen.

Dit resulteerde in leerwinst, niet alleen voor de kansarme jongeren, maar ook voor de leerkrachten deeltijds kunstonderwijs én de ouders.

3.3 Kansarme jongeren krijgen les in opvangcentra onder leiding van leerkrachten deeltijds kunstonderwijs

Het derde projecttype werd in twee projecten verwezenlijkt: *Arte* en *Kunst en Culturen*.

Ook bij dit type voelde men de nood van een vroege inhoudelijke bijsturing. Ook hier bleek het ervaringsgerichte onderwijs een must. Via groepsgesprekken werden een drietal thema's naar voren geschoven waar de leerlingen mee konden werken.

In dit projecttype waren er, veel meer dan in andere projecten, problemen die rechtstreeks te maken hadden met de lokatie. De sfeer en de communicatie in de opvangcentra bleken niet meteen bevorderlijk voor een kunstzinnige activiteit. Vooral het gebrek aan een permanente aanwezigheid woog zwaar op de leerkrachten, zowel artistiek-pedagogisch als emotioneel. Leerlingen met wie de leerkrachten een emotionele band hadden opgebouwd, verdwenen soms zonder enig spoor na te laten.

Het project *Kunst en Culturen* in het opvangcentrum van Kapellen is vooral om deze reden stopgezet.

3.4 Muzische activiteiten in het basis- en secundair onderwijs in samenwerking met deeltijds kunstonderwijs en/of met kunsteducatieve organisaties

Het merendeel van de projecten (19 van de 29) behoorde tot dit projecttype.

In dit type werkten er 17 basis- en 2 secundaire scholen samen met het deeltijds kunstonderwijs. Het deeltijds kunstonderwijs had een groot aandeel in de samenwerking met het basis- en secundair onderwijs. De kunsteducatieve organisaties waren in mindere mate betrokken bij deze samenwerking.

De grootste effectiviteit lag dan ook in de projecten kunstinitiatie waarbij het deeltijds kunstonderwijs een belangrijke partner was in de samenwerking. Vele scholen die instapten in het project konden in de loop van de voorbije schooljaren een knowhow opbouwen op het vlak van kunst- en cultuureducatie, wat een blijvend effect heeft op het muzische denken en handelen in die scholen.

De grootschalige projecten waren minder effectief op het artistiek en algemeen cultureel vlak omdat ze door hun organisatievorm beperkt waren in het uitwerken van thema's. Omdat ze bovendien vier expressievormen (beeld, muziek, woord en dans) aanboden, moesten ze onvermijdelijk keuzes maken in de samenstelling van de groepen. Een bijkomende hinderende factor was de verbondenheid met de leeractiviteiten in het basisonderwijs. De letterlijke en figuurlijke 'artistieke bewegingsruimte' was hierdoor soms wel erg beperkt.

De middelgrote projecten (gelukkig het grootst in aantal) kenden binnen dit projecttype de grootste effectiviteit. Meestal was het project beperkt tot één of twee scholen basis- of secundair onderwijs in samenwerking met het deeltijds kunstonderwijs.

De kwaliteit van het project binnen de muren van de school had een sterk positief stimulerende werking op de andere leerkrachten. Na een afwachtende en ietwat kritische houding, zagen velen de positieve invloed op de schoolresultaten. Dit zorgde voor een brede interesse binnen de school. Elke leerkracht begon creatief mee te denken hoe het hele schoolproject meer uitstraling en elan kon krijgen. Beeld, muziek, woord en dans werden uiteindelijk als belangrijke leerelementen erkend binnen een schools gegeven.

Deze projecten toonden op een significante wijze hoe kunst en cultuureducatie kunnen bijdragen tot leerwinst op verschillende domeinen.

3.5 Uitbreiding instrumentenaanbod in de muziekacademies

Het vijfde en laatste projecttype richtte zich vooral tot allochtone kansarmen.

De projecten *Saz* (Turkse langhalsluit) en *Ud* (Arabische luit) en *Rom Roma* werden uitsluitend georganiseerd in academies voor muziekonderwijs.

In het project *Saz* en *Ud* koos men er voor om allochtonen cultuureigen instrumenten te leren bespelen.

Uit het aantal leerlingen per instrument blijkt dat de *saz* grotere aantallen leerlingen kon bekoren (10 leerlingen in 2004-2005) dan de *ud* (0 leerlingen in 2004-2005).

In het project *Rom Roma* werden er met wisselend succes en op verschillende plaatsen in Antwerpen cultuureigen muzieklessen georganiseerd. Via de taal van de klanken kunnen de leerlingen zich non-verbaal uiten. De leerkrachten kunnen in nauwe samenwerking met de centra voor leerlingenbegeleiding deze jongeren desgevallend doorverwijzen naar een specifieke hulpverlening.

4 Algemene vaststellingen

De ambitieuze doelstellingen gaan voorbij aan één bijzondere voorwaarde: de geboden kansen houden ook in dat de doelgroep zelf enige toenadering zoekt. Dit impliceert openheid, respect en engagement ten opzichte van de aangeboden artistieke leerinhouden. Zo sluiten de allochtonen van westerse en Slavische afkomst veel nauwer aan bij onze cultuur. Het is dan ook evidentier voor leerkrachten deeltijds kunstonderwijs om in te spelen op de culturele achtergronden van deze bevolkingsgroepen en leefgemeenschappen. Er is een sterke traditionele verbondenheid met elementen uit de muziek, de beeldende kunst en de literatuur.

Voor allochtonen uit de moslimlanden is deze afstand -zelfs tussen hun eigen leefgemeenschappen- bijzonder groot. Wegens die zo verschillende culturele tradities is het voor de leerkrachten van het deeltijds kunstonderwijs geen sinecure om in te spelen op de gevoeligheden, de verwachtingen, de erg uiteenlopende attitudes en de mentaliteit van deze doelgroep. Ook het religieuze aspect bemoeilijkt soms een vlotte participatie in de westerse cultuur.

Toch wordt nagenoeg in alle projecten, en voornamelijk in het basisonderwijs, de doelgroep in voldoende mate bereikt. De betrokken basisscholen hebben meestal reeds voldoende ervaring met de concentratie van die leerlingentypes die voor deze projecten in aanmerking komen.

Wat de participatie van volwassen allochtonen betreft, situeert de instroom zich vooral in de Brusselse agglomeratie. Zo zijn in de academie voor beeldende kunsten in Anderlecht maar liefst 90 verschillende nationaliteiten ingeschreven. Significants is dan wel dat deze leerlingen de weg naar het kunstonderwijs vonden op reguliere basis en dus zonder primaire aanmoediging vanuit het GOK-decreet. Motivatie en openheid voor de geboden leerinhouden spelen daarin een erg belangrijke rol.

Met betrekking tot het maatschappelijk kader ondervindt de inspectie dat er vanuit een sociale bewogenheid en een sociale evidentie vraag is naar een breder maatschappelijk draagvlak voor het creëren van permanente kansen voor kansarmen. In de huidige context van het GOK-decreet is er voldoende beleidsmatige aandacht voor deze materie.

De goede relatie tussen kunst- en leerplichtonderwijs blijkt een belangrijk aandachtspunt binnen de geschetste context. Mogelijk is een gebrekkige integratie van de kunstinitiatie bij de allochtone doelgroep te wijten aan een gebrekkige kennis van het Nederlands. Goede communicatie met leerlingen én ouders is immers een conditio sine qua non voor een positieve uitwisseling van ervaringen rond kunst en expressie. Het blijft een erg delicate opdracht hierin bemiddelend op te treden. De doelgroep van de autochtone kansarmen situeert zich in hoofdzaak binnen de vierde wereld. Ook hier is nog een grote taak weggelegd voor sociale werkers eerder dan voor specifiek opgeleide leerkrachten/kunstenaars.

5 Conclusie

Er heerst onduidelijkheid over het voortbestaan van het globale initiatief, de geloofwaardigheid van (objectieve) selectiecriteria wat betreft erkenning van nieuwe projecten en het al dan niet verlengen en laten groeien van bestaande projecten. Die onzekerheid hangt niet alleen als een zwaard van Damocles boven de hoofden van de betrokken initiatiefnemers, maar drukt ook het enthousiasme, het vertrouwen en het geloof in de essentie van kunstinitiatie.

De initiële doelstelling met betrekking tot de *toeleiding tot het deeltijds kunstonderwijs* wordt slechts in geringe mate bereikt, niet alleen wegens socio-economische problemen zoals kansarmoede, maar vooral ook door té grote cultuurverschillen en de daaraan gekoppelde culturele achtergronden en verwachtingen. Enerzijds stelt de inspectie bijvoorbeeld vast dat bij vele allochtonen -ondanks de roep en de verzuchtingen op een bepaald beleidsniveau en ondanks het veelkleurige aanbod- er relatief weinig voeling is met noch vraag naar kennis en achtergronden van onze westerse cultuur.

Anderzijds behoort het net tot de primaire taak van het kunstonderwijs de eigen cultuur aan te bieden en te leren begrijpen. De technische en expressieve beheersing van kunst genereert daarenboven een sterke binding met het volledige denkkader van onze maatschappij. Het verruimen van het specifieke studieaanbod kan daar een bijzonder vruchtbare impuls aan geven. Het GOK-decreet is dan ook slechts zinvol in relatie tot het (deeltijds) kunstonderwijs in de mate dat men zich niet blindstaart op de cijfers van de concrete instroom van kansarmen in het deeltijds kunstonderwijs. Van veel fundamenteeler belang is het dat deze groep via kunstinitiatie een middel krijgt aangereikt dat kan leiden tot een grotere eigenwaarde, een positief zelfbeeld, betere globale leerprestaties (op individueel vlak) en een intensievere maatschappelijke integratie (op collectief vlak).





DEEL II:
SCHOOLDOORLICHTINGEN
2004-2005

I Basisonderwijs

In deze bijdrage geven we een overzicht van de schooldoorlichtingen en de opvolgingscontroles tijdens het schooljaar 2004-2005.

1 Overzicht

1.1 Aantal

Schooldoorlichtingen	Gewoon basisonderwijs	Buitengewoon basisonderwijs	Totaal
Gemeenschapsonderwijs	11	4	15
Officieel onderwijs	13	3	16
Vrij onderwijs	29	16	45
Totaal	53	23	76

1.2 Uitgebrachte adviezen

Aantal schooldoorlichtingen met ...	Gewoon basisonderwijs	Buitengewoon basisonderwijs	Totaal
Advies 1 (gunstig)	32	9	41
Advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)	21	14	35
Advies 3 (ongunstig)	0	0	0
Totaal	53	23	76

1.3 Opvolgingscontroles⁵⁸

Opvolgingscontroles	
Gewoon basisonderwijs	110
Buitengewoon basisonderwijs	6
Totaal	116

Alle opvolgingscontroles resulteerden in een gunstig advies.

Conform art. 12, §1 van het Besluit van de Vlaamse Regering van 02.02.99 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.

⁵⁸ Opvolgingscontroles van scholen met advies 2, doorgelicht in vorige schooljaren.

II Secundair onderwijs

1 Overzicht

Wij presenteren een overzicht van en een toelichting bij de doorlichtingen en de uitgebrachte adviezen van het schooljaar 2004-2005.

1.1 Aantal

Schooldoorlichtingen	Gewoon voltijds onderwijs	Deeltijds beroepsonderwijs	Buitengewoon onderwijs	Totaal
Gemeenschapsonderwijs	20	1	2	23
Officieel onderwijs	17	2	3	22
Vrij onderwijs	31	1	11	43
Totaal	68	4	16	88

1.2 Uitgebrachte adviezen

Aantal schooldoorlichtingen met ...	Gewoon voltijds onderwijs	Deeltijds beroepsonderwijs	Buitengewoon onderwijs	Totaal
Advies 1 (gunstig)	16	1	2	19
Advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)	51	3	14	68
Advies 3 (ongunstig)	1	0	0	1
Totaal	68	4	16	88

2 Commentaar

De inspectie secundair onderwijs heeft het voorbije schooljaar duidelijk minder scholen doorgelicht in het gewoon voltijds onderwijs en in het deeltijds beroepsonderwijs. Dat komt omdat de eerste cyclus gelijke kansonderwijs afliep en de inspectie een decretaal verplichte controle moest uitvoeren. Daarvoor moest het doorlichtingswerk onderbroken worden.

Opvallend is dat, op één enkele uitzondering na, alle onderzochte scholen een gunstig advies kregen. Dit wijst erop dat het Vlaamse onderwijs het goed blijft doen. Voor de grootste groep scholen is het gunstig advies wel beperkt in de tijd. Zij moeten bij opvolging bewijzen dat ze aan één of enkele actiepunten met goed gevolg hebben gewerkt.

Eén school kreeg een ongunstig advies, dat bevestigd werd door een paritair samengesteld college van inspecteurs. De minister ging echter niet in op het ongunstig advies en gaf de school, onder voorwaarden, een bijkomende kans.

'Advies 2' op basis van tekorten ten aanzien van ...	Gewoon voltijds onderwijs	Deeltijds beroepsonderwijs	Buitengewoon onderwijs
Regelgeving	15	1	3
Studiepeil	47	2	7
Vakoverschrijdende eindtermen	5	0	Niet van toepassing
Infrastructuur en leermiddelen	3	0	10
Veiligheid en hygiëne	27	3	4

De tekorten voor studiepeil betreffen bijna steeds een beperkt deel van het studieaanbod. De betrokken scholen vervullen hun opdracht terzake dus grotendeels volledig. Zij moeten wel hier en daar steken oprapen om een homogeen goede onderwijskwaliteit te kunnen waarborgen. In een aantal gevallen is er een duidelijk oorzakelijk verband tussen het zwakke studiepeil en de tekorten op het vlak van infrastructuur, leermiddelen en soms ook veiligheid en hygiëne.

Sommige scholen hebben het bepaald moeilijk om beleidsbeslissingen te integreren in hun organisatie. Het meest krasse voorbeeld is wel dit van de 5 scholen die er, na zoveel jaren, nog steeds niet in slagen te voldoen aan hun inspanningsverplichting voor wat de vakoverschrijdende eindtermen in de 1^{ste} graad betreft. Inbreuken tegen de regelgeving wijzen in dezelfde richting. Zo zijn er nog steeds scholen die geen nascholingsplan kunnen voorleggen om de besteding van de daartoe verkregen middelen te rechtvaardigen. Ook het respect voor alle regels op het vlak van de studiebekrachtiging is nog niet overal evident. Het correct notuleren van de beslissingen van de delibererende klassenraad en het motiveren en van een advies voorzien van B- en C-at- testen, is nog niet algemeen gangbaar. Dat maakt scholen kwetsbaar in geval van betwisting. Recentere evoluties in de regelgeving, zoals de leerlingenstages, moeten scholen nog beter onder de knie krijgen.

De veiligheid en de hygiëne in de scholen blijft een aandachtspunt. Vooral de leer- en werkomgeving is een kritiek punt. Het ontbreken van een brandveiligheidsverslag en van verplichte controleattesten en risico op valgevaar komen nog geregeld voor. Bovendien stelt men een groeiend aantal situationele factoren vast. De school heeft een tweede vestigingsplaats die niet is voorzien op het onderwijs dat ze er wil verstrekken. Of ze gebruikt lokalen van een andere school die niet veilig zijn of ze heeft een gebouw dat niet meer voldoet aan de geldende normen van hygiëne en woonbaarheid. Dit alles wijst erop dat de scholen nog infrastructurale noden hebben.

3 Opgvolgingscontroles

De inspectie SO heeft tijdens het schooljaar 2004-2005 in 53 scholen (waarvan 8 BuSO-scholen) de opvolging van de schooldoorlichting gedaan. 11 scholen (waarvan 4 BuSO-scholen) hadden bij de schooldoorlichting een gunstig advies; de opvolging wijzigt in dat geval niets aan het advies. 42 scholen (waarvan 4 BuSO-scholen) hadden een gunstig advies, beperkt in de tijd. Voor 37 scholen (waarvan 3 BuSO-scholen) resulteerde de opvolging in een gunstig advies. De 5 overige scholen worden het volgende schooljaar verder opgevolgd.

III Volwassenenonderwijs

1 Overzicht

In het schooljaar 2004-2005 lichtte de inspectie VWO 21 CVO's door, 2 van het Gemeenschapsonderwijs, 7 van het Officieel Onderwijs en 12 van het Vrij Onderwijs.

Voor 7 centra kon de inspectie na de doorlichting onmiddellijk een gunstig advies afleveren. Voor de andere centra is er een in de tijd beperkt gunstig advies. Dit betekent dat het inspectieteam telkens één of meerdere punten van voorbehoud heeft geformuleerd waaraan het centrum moet tegemoetkomen binnen een bepaalde termijn. Het voorbehoud van de inspectie heeft vooral betrekking op de regelgeving (het ontbreken van leerplannen en lessentabellen, het onzorgvuldig implementeren van het modulaire structuurschema, ontbrekende elementen in de organisatie of het onvoldoende benutten van de onderwijstijd), het realiseren van de doelstellingen en op elementen van veiligheid en welzijn.

Aantal doorlichtingen met ...		
Advies 1 (gunstig)	7	33,33 %
Advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)	14	66,66 %
Advies 3 (ongunstig)	0	0,00 %
Totaal	21	100,00 %

Aard van de adviezen 2	Punten van voorbehoud
Regelgeving	53
- benutten van de onderwijstijd	5
- leerplannen	13
- lessentabellen	9
- modulaire structuurschema's	5
- organisatie	21
Realiseren van de doelstellingen	8
Veiligheid en welzijn	9
Totaal	70

2 Commentaar

2.1 Regelgeving

Het optimaal benutten van de onderwijstijd blijft een discussiepunt binnen het volwassenenonderwijs. In 5 centra is er een probleem met de onderwijstijd omdat men voor één of meerdere opleidingen het voorziene aantal uren niet inricht. Uiteraard vraagt een volwassen en meestal werkend publiek een soepele omgang met onderwijstijd en aanwezigheid. De inspectie formuleerde dan ook pas een voorbehoud voor pertinente inbreuken. Zo worden pauzes niet ingeroosterd, terwijl ze in de feiten wel degelijk doorgaan. Zo worden in een 32-wekensysteem de voorziene klokuren vooral 's avonds niet effectief gerealiseerd.

In 11 centra zijn er opmerkingen over het examenreglement. Meestal zijn de examenmodaliteiten onvoldoende correct weergegeven of zijn er andere onvolkomenheden waardoor het examenreglement niet is opgesteld volgens de decretale voorschriften.

In 9 centra ontbreekt voor één of meerdere opleidingen een goedgekeurde lessentabel. Het betreft voornamelijk technische opleidingen. In 5 centra implementeerde men het modulaire structuurschema onzorgvuldig.

In 13 centra beschikte men voor één of meerdere opleidingen niet over een goedgekeurd leerplan. In een aantal gevallen is er een leerplan, maar geen document met goedkeuring van de inspectie. Het ontbreken van een goedgekeurd leerplan is een steeds weerkerend fenomeen dat het voor de inspectie bijzonder moeilijk maakt om onderwijskwaliteit te beoordelen. In een aantal gevallen werd de inspectie ook geconfronteerd met verouderde leerplannen. Ook hier betreft het vooral technische opleidingen.

In 13 centra zijn er opmerkingen over de organisatie van de opleidingen en/of het niet naleven van de administratieve voorschriften. 8 van de 21 doorgelichte centra slaagden er niet in de bij het begin van het schooljaar 2004-2005 ingevoerde bepalingen omtrent de maximumfactuur voor cursisten correct toe te passen. Een ander heikel punt vormen de functiebeschrijvingen die in acht centra nog niet waren opgesteld.

2.2 Het realiseren van de doelstellingen

De inspectie stelde in 8 centra problemen vast in verband met het realiseren van de doelstellingen in één of meerdere opleidingen. In de meeste gevallen werden niet alle reglementair vastgelegde doelstellingen gerealiseerd. In een aantal gevallen was de examenpraktijk onvoldoende transparant om na te gaan of de reglementair vastgelegde doelstellingen gerealiseerd werden of ontbrak het leerplan waardoor er op voorhand geen doelstellingen waren geformuleerd.

2.3 Veiligheid en welzijn

Veel centra zijn pas recent gestart met het uitwerken van een beleid inzake veiligheid, gezondheid, hygiëne en milieu. De inspectie stelde dan ook in 9 centra een ontoereikend beleid op één of meerdere punten vast. Aangezien heel wat centra gebruikmaken van de infrastructuur van het leerplichtonderwijs kan men veelal terugvallen op het werk dat terzake reeds door die scholen is gerealiseerd. De afstemming op de specifieke noden van het volwassenenonderwijs en het bewaken van het vestigingsplaatsoverschrijdend beleid blijven belangrijke aandachtspunten, al is er een verbetering merkbaar.

3 Opvolgingscontroles

De inspectie voerde in totaal 26 opvolgingsbezoeken uit. Ze bracht een opvolgingsbezoek aan 20 van de 22 centra die tijdens het schooljaar 2003-2004 werden doorgelicht. Voor twee centra zal de opvolging gebeuren in het schooljaar 2005-2006. Tijdens de opvolgingsbezoeken stelde de inspectie vast dat alle centra de punten van voorbehoud hadden weggewerkt.

Daarnaast bracht de inspectie nog opvolgingsbezoeken aan 6 centra die in het schooljaar 2002-2003 werden doorgelicht. Hierbij bleek dat voor 5 van de 6 centra aan alle punten van voorbehoud werd tegemoet gekomen. Slechts van één centrum is de doorlichting tijdens het schooljaar 2002-2003 en de twee opvolgingsbezoeken tijdens de daaropvolgende schooljaren nog niet positief afgerond.

Bij een eerste opvolgingsbezoek hebben de meeste centra zich dus in regel gesteld, voor een kleine minderheid gebeurt dat na een tweede bezoek. Verder stelt de inspectie met genoeg vast dat de centra volop meegaan met de geformuleerde aanbevelingen en het verslag van de doorlichting aangrijpen als referentiekader om verbeterprocessen op gang te brengen. Dit getuigt van een dynamiek en een gerichtheid op kwaliteitsverbetering.

IV Deeltijds kunstonderwijs

1 Overzicht

Aantal doorlichtingen met ...	Muziek-woord- dans	Beeldende kunst	Totaal
Advies 1 (gunstig)	6	7	13
Advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)	5	2	7
Advies 3 (ongunstig)	0	0	0
Totaal	11	9	20

Tijdens het schooljaar 2004-2005 werden in totaal 20 academies voor deeltijds kunstonderwijs doorgelicht: 9 academies voor beeldende kunst, 6 academies voor muziek, woord en dans en 5 academies voor muziek en woord. Voor 13 academies kon de inspectie onmiddellijk een gunstig advies formuleren. Bijna een derde (7) van doorgelichte academies kreeg een advies 2 (gunstig beperkt in de tijd): 3 keer in een academie voor muziek, woord en dans, 2 keer in een academie voor muziek en woord en 2 keer in een academie voor beeldende kunst. Er werden geen ongunstige adviezen uitgesproken.

2 Commentaar

2.1 Beeldende kunst

2.1.1 Realiseren van de minimumleerplannen

In 2 scholen werden de minimumdoelen van een graad en/of van een optie onvoldoende gerealiseerd. In die 2 scholen was er te weinig aandacht voor de verschillende beeldende leerelementen in de opleiding zoals aangegeven in de minimumleerplannen.

2.1.2 Realiseren van de eigen leerplandoelstellingen en het artistiek-pedagogisch project van de school

In 2 scholen werden de eigen leerplandoelstellingen onvoldoende gerealiseerd en misten ze ook de link met de artistiek-pedagogische visie zoals beschreven in het artistiek-pedagogisch project van de school.

2.1.3 Samenhang

In beide scholen werd het voorbehoud gemaakt voor opleidingen waarbij er meerdere leerkrachten les gaven in eenzelfde graad en/of optie. Er was een onvoldoende samenhang tussen de verschillende ateliers in eenzelfde optie, in die mate dat een doorstroming of overstap tussen de verschillende ateliers en/of leerjaren problemen gaf op vlak van al of niet verworven kennis, vaardigheden en inzichten.

2.1.4 Aangepast onderwijs

In beide scholen die een voorbehoud kregen was er een onvoldoende aangepast onderwijs. In de lagere graad was er onvoldoende aandacht voor de leefwereld van de leerlingen en voor de creatieve verbeelding, in de optie van de hogere graad was het leerproces onvoldoende consecutief opgebouwd en niet aangepast aan de leeftijd, talenten en vaardigheden van de leerlingen.

2.1.5 Opgvolgingscontroles

De inspectie beeldende kunst voerde 6 opvolgingsbezoeken uit. Voor 2 scholen zal de opvolging gebeuren in het schooljaar 2005-2006. Tijdens de opvolgingsbezoeken stelde de inspectie vast dat alle scholen de punten van voorbehoud hadden weggewerkt. Het advies met voorbehoud werd omgezet in een gunstig advies. Verder stelt de inspectie met genoeg vast dat de scholen de geformuleerde aanbevelingen zo getrouw mogelijk realiseren en het verslag van de doorlichting waarderen als lichtbaken om inhoudelijke en organisatorische bijstellingen op de sporen te zetten, wat getuigt van een interne dynamiek en een zorgende aandacht voor het optimaliseren van het klantgericht onderwijs in de beeldende kunst.

2.2 Muziek, woord en dans

2.2.1 Advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)

In vergelijking met het schooljaar 2003-2004 werden in verhouding meer academies voor muziek, woord en dans met een advies 2 bedacht. Het voorbehoud is vooral toe te schrijven aan tekorten van infrastructurele aard enerzijds en aan structureel-organisatorische problemen anderzijds.

2.2.2 Schoolleiding en organisatie

De nood aan een goed overwogen en stabiel beleid is tegelijk een vraag om dialoog en rust, waarin kunst en kunstonderwijs alle kansen en ruimte krijgen. De academies met een goed uitgebouwde, democratisch tot stand gekomen piramidale structuur met aandacht voor overleg en communicatie tussen directie, administratieve medewerkers en een hecht team van kunstenaars-pedagogen scoren dan ook beter in het bereiken van de beoogde doelstellingen.

2.2.3 Artistiek-pedagogisch project

De ontwikkeling van een artistiek-pedagogische visie en het daaruit voortvloeiende onderwijsproject van de academie kent een gunstige evolutie. Helaas stelde de inspectie vast dat ook in deze vaak nog te weinig effect wordt gerealiseerd op de essentie van het kunstonderwijs: de relatie meester-leerling. Een te beperkte interne communicatie en een bepaald soort conservatisme van (onderwijsvernieuwende) geslotenheid werkt daarbij soms remmend.

2.2.4 Onderwijskundige knowhow

Het deeltijds kunstonderwijs heeft behoefte aan wetenschappelijke studies omtrent onderwijskundige kennis in relatie tot de artistieke onderbouw. In het kader van enig ontwikkelingsperspectief kunnen in veel meer academies de bijzondere aard van aan kunstonderwijs releverende onderwijskundige aspecten uitgebouwd en verdiept worden.

2.2.5 Opgvolgingscontroles

De inspectie realiseerde inmiddels 16 opvolgingsbezoeken bij de 16 academies voor muziek, woord en dans die in de loop van het schooljaar 2003-2004 werden doorgelicht. In de meeste gevallen werd daadwerkelijk gevolg gegeven aan de verbeterpunten zoals vermeld in het doorlichtingsverslag. Opmerkelijk ook dat enkele academies na de doorlichting een nieuw elan ontwikkelden in zowel inhoudelijke als organisatorische aspecten van het kunstonderwijs. In een enkel geval werd eindelijk de aanzet gegeven tot aanvaardbare en leefbare infrastructurele voorzieningen.



DEEL III:

**OPVOEDEN EN ONDERWIJZEN TOT
TOLERANTIE - KARAKTERISTIEKEN
VAN HET LEVENSBESCHOUWELIJK
ONDERRICHT IN HET LICHT
VAN GOK**

I Inleiding

In dit deel van de Onderwijs Spiegel staat de vraag centraal in welke mate het levensbeschouwelijk onderricht bij leerlingen bijdraagt tot het ontwikkelen van een open houding tegenover andere culturen en andere levensbeschouwingen.

Daarbij gaat de inspectie-begeleiding levensbeschouwelijke vakken ervan uit dat deze vakken een belangrijke bijdrage leveren binnen de GOK-problematiek. Door leerlingen constructief te leren omgaan met de relatie tussen identiteit en pluraliteit, krijgen ze meer kansen in de samenleving. Daarom is het nodig dat een leerling zich door anderen gerespecteerd weet in zijn levensbeschouwing en zo tot wederzijds respect komt.

Deze bijdrage is als volgt opgebouwd:

1. Het standpunt van de inspectie-begeleiding levensbeschouwelijke vakken met betrekking tot de relatie levensbeschouwelijke vorming en het zoeken van jongeren naar identiteit en verbondenheid met anderen⁵⁹.
2. Een bijdrage vanuit iedere levensbeschouwing met betrekking tot de doelstellingen (zoals verwerkt in de leerplannen) ten aanzien van een open levensbeschouwelijke vorming.
3. Verslag over een beperkte enquête bij directies, leerkrachten en leerlingen.
4. Conclusies en werkpunten.

⁵⁹ Aan deze bijdrage werkten leden van de inspectie-begeleiding van israëlitische, orthodoxe, protestantse en rooms-katholieke godsdienst en van de niet-confessionele zedenleer mee. Anglicaanse godsdienst werkte niet mee omdat zij alleen een erkende instantie heeft en geen inspectie-begeleiding. Islamistische godsdienst werkte niet mee omdat zij op het moment van de bevraging en van het tot stand komen van deze bijdrage noch een erkende instantie noch een inspectie-begeleiding heeft.

II Levensbeschouwelijke vakken en gelijke onderwijskansen

Mensen verschillen grondig van elkaar. Niet alleen op verstandelijk, sociaal of emotioneel vlak is er een groot verschil, maar ook qua ontwikkeling, interesse, leer- en schoolbetrokkenheid en levenservaring. De levensbeschouwelijke vakken die meewerkten aan deze bijdrage, zijn zich bewust van deze fundamentele startongelijkheid van leerlingen. Ze stellen zichzelf onder meer tot doel deze ongelijkheid aan te grijpen om leerlingen te stimuleren in hun persoonlijke groei naar identiteit én naar respect voor het anders zijn van de anderen.

Op cultureel en levensbeschouwelijk gebied treffen we een grote verscheidenheid aan. We vinden het dan ook belangrijk dat leerlingen in hun levensbeschouwing erkend worden. De levensbeschouwelijke vakken vertrekken niet vanuit een neutrale analyse van maatschappelijke themata, maar vanuit een geëngageerd vak dat het zoeken naar zin stimuleert vanuit een duidelijk omschreven levensbeschouwelijk referentiekader. Dit sluit een wisselwerking niet uit maar is een aanzet tot grotere vruchtbaarheid voor de kwaliteit van een zich pluraliserende samenleving.

Kinderen en jongeren hebben in deze gepluraliseerde maatschappij meer dan ooit nood aan dromen, geborgenheid, antwoorden, perspectief, houvast, richting, levenszin, ... én aan mensen die hen daarin oriënteren. Zij krijgen pas echt kansen wanneer ze met eigen identiteit én met pluraliteit leren omgaan. Dit betekent omgaan met 'ik en de ander', 'mijn levensbeschouwing en andermans overtuiging', 'gerespecteerd worden en anderen respecteren'.

Met leerlingen op zoek gaan naar *eigen identiteit* kan niet gebeuren vanuit vrijblijvendheid. Vanuit een eigen kijk op de werkelijkheid in het algemeen en op onze maatschappij in het bijzonder, zetten levensbeschouwelijke vakken hen op weg om op een kritische manier te zoeken naar zin en om keuzes te maken. Het vormt een stimulans en een uitdaging om vanuit de eigen levenservaring in dialoog te treden met anderen. De leerkracht -ondersteund door de (ontwikkelings)doelen van het leerplan- zet bakens uit om de belangrijkste levensdomeinen te verkennen, te verrijken vanuit de grondtonen van de eigen levensbeschouwing en in dialoog met andere levensbeschouwingen. De bedoeling is het verhelderen van het eigen waarheidszoeken. Leerlingen worden gestimuleerd om klaarheid te krijgen over hun identiteit. Ze leren deze inzichten verwoorden en verantwoorden en komen -ieder op zijn niveau- tot betere zelfkennis en positionering binnen de eigen levensbeschouwing en binnen de ruimere maatschappij.

Dit zoeken van een eigen (levensbeschouwelijke) identiteit en de ervaring van duidelijke schakeringen binnen de eigen levensbeschouwing, vormen een kans om te werken aan verdere dialoog, verdraagzaamheid, overleg en respect voor ieders mening.

Het leren kennen en respecteren van '*de ander*' komt uitdrukkelijk naar voren binnen de levensbeschouwelijke vakken. We kunnen de ander pas tegemoet treden als we weten wie we zelf zijn. Alleen als we bewust zijn van onze eigen levensbeschouwing en ons daarin verdiepen, kunnen we op een vruchtbare manier met de ander in dialoog treden. Kinderen en jongeren worden sowieso uitgedaagd om te leren leven in een wereld van verscheidenheid. Het leren kennen van verschillen is juist een stimulans om de ander meer te bevragen. Levensbeschouwelijke vakken werken aan meer respect in het omgaan met spanningen tussen wat we gemeenschappelijk hebben en wat ons onderscheidt. In de ontmoeting met de ander gaan we niet uit van het eigen gelijk. Deze ontmoeting brengt meer duidelijkheid in wie we zelf zijn en wie de anderen zijn.

Levensbeschouwelijke vakken moeten een werkplaats zijn voor kritisch zoeken naar identiteit en verbondenheid-met-anderen. Een atelier waar gewerkt wordt aan gelijk(waardig)heid, ongeacht de verschillen. En hierin speelt de leerkracht een belangrijke rol. Hij heeft een voorbeeldfunctie in deze zoektocht en in het gebruik van een geschikte pedagogisch-didactische methode die drie stappen omvat: (1) de eigen levensbeschouwelijke achtergrond, keuze en zoektocht thematiseren, (2) de eigen levensbeschouwing in relatie brengen tot andere en (3) hierover reflecteren om tot integratie te komen.

III De verschillende levensbeschouwingen en hun specifieke benadering

In dit tweede onderdeel zijn de concrete leerplannen het uitgangspunt. Elke levensbeschouwing toont aan hoe men concreet werkt aan het stimuleren van een eigen (levensbeschouwelijke) identiteit en aan respect voor de ander in deze plurale samenleving.

1 Het leerplan Israëlitische godsdienst

In ons 'moderne' leven blijkt godsdienst ouderwets. Maar is dat zo? Ouderwets, de universaliteit van de joodse bijbel? Ouderwets, het pluralisme van de moeder van alle huidige godsdiensten? Ouderwets, de sociale wetten ter bescherming van de kansarmen of een verplichte rustdag? Ouderwets, de eerste milieuwet van Adam, die de tuin van Eden moest bewerken en bewaren? Ouderwets, de wetten van hygiëne bij het eten of de besnijdenis? In geen geval! Wie de basisideeën van het jodendom bestudeert, zal merken hoe modern die eigenlijk zijn. De thora, die -volgens traditionele berekening- 613 geboden bevat, bepaalt de betrekkingen van de mens tot God, de houding van de mens tegenover zichzelf en van de mens tot zijn naaste. Deze wetten omvatten zowel metafysische als rituele en morele voorschriften. Deze thora, die in haar geschreven en mondelinge vorm de bron is van de levenswijze van het joodse volk, heeft tot doel de toekomst van Israël te smeden en de geestelijke toekomst van de hele mensheid te beïnvloeden. Israël heeft inderdaad van God de opdracht gekregen alle mensen te brengen tot de erkenning van de enige God en tot onderwerping aan de fundamentele morele wetten.

In de lessen Israëlitische godsdienst krijgen de leerlingen notie van deze boodschap: eigenheid en identiteit, een idee van deze ouderwets-moderne basisideeën voor een harmonieuze samenleving en pluralisme.

De eerste plicht van de jood is de geschreven en mondelinge thora te kennen en te bestuderen. Maar de theoretische studie van de thora is geen doel op zich. Zij moet de gelovige ertoe brengen de wet die hij bestudeert na te leven.

In de joodse traditie is het bijzonder belangrijk dat de leraar de klemtoon legt op de overlevering: het geloof wordt doorgegeven van vader op zoon, van leraar op leerling. Daarom is het enerzijds noodzakelijk dat iedere jood zich inspant om de thora te bestuderen en zich aan alle goddelijke voorschriften -zowel de rituele als de morele en de collectieve- te onderwerpen.

Anderzijds moet de leraar de zo bijzondere geestelijke bestemming van het joodse volk naar voren brengen, zodat de leerling -al is hij kind van het moderne rationalistische denken- daarin de geschiedenis van een aan God gewijd volk kan herkennen en beseft dat deze geschiedenis in ons voortleeft en ook na ons verder zal leven. De studie van Israël's geschiedenis van het begin tot op heden is een vak dat bij de leerlingen het geloof in een goddelijke bestemming van het volk van Israël zal versterken.

De leraar zal de voorschriften van de schriftelijke en mondelinge thora aan zijn leerlingen onderwijzen en hen leren deze lief te hebben als middelen tot heiliging van de persoonlijkheid. Hij zal de goddelijke geboden onderwijzen, voor zover dat binnen het tijdsbestek van de godsdienstlessen mogelijk is en hij zal een keuze moeten maken volgens het kennispeil van zijn leerlingen.

Daar zowel de schriftelijke als de mondelinge thora en haar traditionele verklaringen in het Hebreeuws geschreven zijn, zal de leraar -in de mate van het mogelijke- trachten deze taal te onderwijzen om de bijbelse teksten in hun originele taal te kunnen benaderen. Op dat gebied is de leerkracht een 'taalbrug' voor anderstalige nieuwkomers die het Nederlands nog niet beheersen. Enerzijds voelen de nieuwkomers zich gewaardeerd als ze een 'ankertaal' mogen gebruiken, anderzijds is de leerkracht een steun in het leerproces van het Nederlands.

De godsdienstleraar spoort, als vertrouwensman, de kansarme leerlingen met hun problemen op en probeert die moeilijkheden op te lossen binnen het kader van de school of de joodse gemeenschap.

De leraar zal door voorlezen, verhalen, gezangen, enzovoorts een sfeer scheppen die bij de jongeren het verlangen doet ontstaan om zich aan de voorschriften van de thora te onderwerpen: die welke de relaties tot God bepalen (kennis van God, liefde voor God, onderwerping aan God en navolging van God), die welke de plichten jegens onszelf bepalen (eerbied voor onze persoon, zelfbeheersing, meditatie, studie van de thora en

gebeden) en die welke de Israëliet door dialoog aan andere mensen bindt, zowel individueel als collectief (gemeente, organisatievormen, volk en mensheid).

In het kort zal het onderwijs de verschillende aspecten van het jodendom benaderen: feesten, traditie, godsdienst, gebeden, Hebreeuws, geschiedenis, opvoeding tot burgerzin. Gezien de verscheidenheid van de religieuze voorbereiding (en zelfs achtergrond: in deze zin is de vrije keuze van cursus een perfect voorbeeld van een niet discriminerend beleid) van de leerlingen die ons toevertrouwd zijn, is het moeilijk om een leerplan of een gezamenlijk programma, geldig voor allen, per leerjaar, te bepalen. Ons leerplan is veeleer een rigide structuur waar elke leerkracht volgens niveau, kennis, achtergrond en belangstelling van de leerlingen op een eigen manier zijn leerstof haalt. Zo bieden wij aan elke leerling de kans om zich te ontplooiën, ongeacht herkomst of geslacht. Zo'n leerplan met enkele aanbevelingen en aanduidingen volstaat om in een multiculturele maatschappij 'gelijke', verantwoordelijke, gelovige mannen en vrouwen te vormen.

2 Niet-confessionele zedenleer

2.1 De leerplannen

Autonomie van een individu en gelijkwaardigheid van allen zijn de twee polen in de leerplannen niet-confessionele zedenleer. Kinderen en jongeren moeten zich oriënteren in een wereld. Zij groeien hierbij naar zelfstandigheid, maar moeten evengoed met anderen kunnen omgaan. Levensbeschouwing is een belangrijke zaak in deze oriëntatie. Alleen mensen die zich gerespecteerd weten, maken een goede kans om anderen te respecteren. Respect voor hun keuzes, overtuigingen, levensbeschouwing vormt dan de basis voor dialoog.

2.2 Toepassing in het lager onderwijs

De persoonlijke identiteit en autonomie is de basis voor een dialoog met mensen die vanuit andere waarden, andere sociale, andere levensbeschouwelijke, andere culturele achtergronden denken en handelen. Zowel het ontdekken en ontwikkelen van een eigen identiteit, het exploreren, verkennen, integreren en implementeren van vrijzinnig humanistische waarden als het kennismaken met verschillende levensbeschouwingen wordt in het leerplan lager onderwijs uitgewerkt in thema 1: Wie ben ik? Wie ben jij?

Bij de uitwerking van lessen niet-confessionele zedenleer rond identiteitsvorming en zelfkennis is het belangrijk dat de opdrachten gebeuren in een prettige, veilige en open sfeer om communicatie mogelijk te maken en een positief zelfbeeld bij de kinderen te stimuleren. Een positief gevoel van eigenwaarde vermindert onzekerheid en angst. Elkaar beter leren kennen en onderling vertrouwen opbouwen, draagt ertoe bij dat kinderen zich beter kunnen oriënteren. Kinderen met een positief zelfbeeld zijn bovendien beter in staat zelf vorm en inhoud te geven aan hun leven en verantwoordelijkheid te nemen voor wat ze doen of niet doen.

In de lessen niet-confessionele zedenleer vertrekken we niet vanuit een wij-zij houding, omdat dit eerder tot polarisatie dan tot dialoog leidt. Toch zullen we de verschillen niet minimaliseren. We trachten juist vaardigheden te ontwikkelen en attitudes te stimuleren die recht doen aan diversiteit. We vertrekken vanuit het individu en zoeken naar gelijkenissen in ervaringen en gevoelens. We streven ernaar positieve en negatieve ervaringen zo aan te wenden dat we in relatie met de ander(en) kunnen functioneren op een manier die voor iedereen waardevol is. We leggen er de nadruk op dat kenmerken van een groep niet automatisch voor elk individu gelden. Dat we vaak geneigd zijn om anderen te snel te beoordelen zonder de anderen te kennen. We laten kinderen ervaren en inzien dat we vaak te intuïtief en te primair reageren op nieuwe gezichten of gebeurtenissen. Dat generalisaties gemakkelijk leiden tot stereotiepe beeldvorming, tot het plakken van etiketten en tot vooroordelen. Dit leren omgaan met verscheidenheid wordt in het leerplan niet-confessionele zedenleer lager onderwijs uitgewerkt in thema 5: Omgaan met diversiteit.

De cursus niet-confessionele zedenleer lager onderwijs wil zo de kinderen leren denken en handelen vanuit respect voor zichzelf en anderen. Tolerantie, gelijkwaardigheid en rechtvaardigheid zijn daarbij vanzelfsprekende waarden. We trachten dit te doen door een nieuwsgierige, open en tolerante houding bij kinderen en jongeren te ontwikkelen en te stimuleren.

2.3 Toepassing in het secundair onderwijs

Het leerplan niet-confessionele zedenleer secundair onderwijs is opgebouwd rond procesdoelen. De leraar zal in zijn lessen doelgericht een leerproces op gang brengen. Hij zal de leerlingen aan het denken zetten, hen met conflicten leren omgaan, ervoor zorgen dat ze vragen rond zingeving kunnen stellen. De activiteit van de leerlingen staat centraal. Hoe denken zij, hoe gaan zij om met zichzelf, de anderen en de wereld? Herkennen zij argumenten? Kennen zij voldoende alternatieven om conflicten op te lossen? Hebben zij voldoende informatie over een thema? De leraar staat open voor de leerlingen. Hij heeft zowel aandacht voor kennis als vaardigheden, voor wat intellectueel als affectief belangrijk is voor de leerlingen.

De autonomie is essentieel in het leerplan, maar ze wordt gesitueerd. Het individu hangt niet in het luchtledige, maar heeft te maken met anderen, leeft in een wereld waar culturen elkaar ontmoeten en is deel van de natuur. Naast een eerste procesdoel dat streeft naar zelfstandig denken en handelen, is het tweede procesdoel gericht op betrokkenheid als kern van moreel denken. Met het humaniseren van de samenleving, het derde procesdoel, ligt de klemtoon op het maatschappelijk leven. Het vierde procesdoel, verantwoordelijkheid voor huidige en toekomstige generaties, plaatst het individu in een nog bredere context. Het vijfde procesdoel gaat uitdrukkelijk over zingevingsvragen die uiteraard ook vragen naar de anderen en de wereld kunnen zijn.

Een individu bestaat niet zonder anderen. Door perspectiefwisseling, empathie of betrokkenheid komen de anderen op hun beurt als autonome en gelijkwaardige wezens in beeld. Met het humaniseren van de samenleving werken we deze relatie met de anderen concreet uit. Humanistische waarden zoals tolerantie, verdraagzaamheid en vrijheid bekijken we op hun praktische waarde. De relatie met andere levensbeschouwingen komt hier zeer zeker ter sprake. Hoe kunnen we in een samenleving de waardigheid van iedereen respecteren? Hoe uit zich dat op het macro- en microniveau, in de samenleving en de kleine groepen waartoe we behoren? Ook hier is er aandacht voor vaardigheden. Kan ik democratisch overleggen? Houd ik rekening met de rechten van anderen? Met de verantwoordelijkheid voor de huidige en toekomstige generaties letten we op de consequenties van ons handelen, zowel voor onze onmiddellijke omgeving als voor grotere gehelen. We trachten zo ook zicht te krijgen op de wijze waarop we door te handelen vorm geven aan de wereld en hoe we die dus ook ten goede kunnen veranderen.

De autonomie en waardigheid van anderen is samen met die van het individu de leidraad. Dat kan niet anders als we autonomie als waarde veralgemenen. Zoals eveneens kritisch en vrij denken niets anders kan betekenen dan het doorbreken van het eigen perspectief. Een fundamenteel uitgangspunt van het leerplan is het besef dat ons lot met dat van anderen is verweven. Vandaar het belang van vaardigheden zoals dialoog en perspectiefwisseling om te komen tot een goede manier van samenleven. Vandaar ook dat zorg voor anderen en het niet louter instrumenteel omgaan met mensen belangrijke items zijn in het leerplan.

3 Orthodoxe godsdienst

3.1 Grondslag en algemene doelstelling

De orthodoxe kerk is één van de drie hoofdvormen van het historisch christendom.

De orthodoxe kerk leeft vanuit de overtuiging dat God in de mens de aanleg voor het eeuwige leven heeft neergelegd, wanneer geschreven staat dat de mens het beeld is van God. Dit is in de mens de drang naar het absolute, het verhevene, het schone: weg van het begrensde, het middelmatige.

De orthodoxe godsdienst als levensbeschouwing is het zich laten opnemen in het observeren van het leven. Dit beschouwen gebeurt vanuit de ervaring met de realiteit alsook door het verwerven van kennis om deze ervaring nog beter te situeren. Dit beschouwen stelt een visie voor over mens en wereld. Het onderricht moet uitmonden in een levenshouding, een attitude, een praxis.

In de lessen orthodoxe godsdienst komt het er op aan 'de schoonheid die redt' te realiseren, om zo in dialoog te komen met de waarheid: bron van alle schoonheid, liefde, verhevenheid, volmaaktheid, zachtheid, vrede en vergevingsgezindheid. Dit veroorzaakt de uitbouw van een innerlijk geestelijk leven dat het individu, de medemens, de samenleving en de cultuur voedt en richting geeft. Hier ligt de basis en de sleutel voor de uitbouw van een identiteit in de verscheidenheid.

3.2 Het leerplan orthodoxe godsdienst

De leerplannen lager en secundair onderwijs zijn naar vorm en inhoud gericht op het vormen van jonge mensen die zich goed voelen in de veelzijdige en veelsoortige samenleving van vandaag. Een jonge relationele mens die, vanuit zichzelf en de andere, de andere en zichzelf weet te verkennen, te situeren, te aanvaarden en te respecteren.

Het vertrekpunt is het wekken van verwondering bij de jongeren en het wekken van een metafysisch reveil bij de ouderen. Dit om de continuïteit te verzekeren.

Orthodoxie versus moderniteit vormen het voorwerp voor de uitbouw van een persoonlijkheid gekenmerkt door een religieuze maturiteit, met inbegrip van zowel het historische als catechetische/theologische aspect.

De diverse maatschappelijke gebeurtenissen en schoolactiviteiten worden gevolgd om eventueel een standpunt te geven, om eventueel vakoverschrijdend te werken. Er wordt ten stelligste vermeden een levensbeschouwelijke vorming te geven los van het reële leven. Er is een bijzondere aandacht voor de leer over de mens of de antropologie, met inbegrip van de vele aspecten van het existentiële avontuur van onze jonge mensen, geschetst vanuit het wereldbeeld en gesitueerd binnen de domeinen van de ethiek en de ecologie.

4 Protestantse godsdienst

4.1 Grondslag en algemene doelstelling

Het protestantse godsdienstonderwijs neemt temidden van de levensbeschouwelijke vakken een bescheiden plaats in, maar kent een bijzondere dynamiek als gevolg van de grote diversiteit van denominaties en nationaliteiten die binnen het protestantisme aangetroffen worden. Al binnen de eigen gelederen ziet het protestantse godsdienstonderwijs zich voor de uitdaging geplaatst zowel respect bij te brengen voor het eigene, de bijzondere individuele overtuiging van de kerk en het gezin waartoe de leerling behoort, als openheid te vragen voor de verscheidenheid, de vele verschillende protestantse richtingen en stromingen.

Protestantse godsdienst biedt een protestants-evangelisch godsdienstonderwijs aan in de lijn van de reformatie of kerkhervorming van de 16de eeuw. Eigen aan het protestantisme is dat de bijbel gezien wordt als richtsnoer voor heel het leven. Daarom wordt in de lessen protestantse godsdienst getracht de leerlingen een grondige bijbelkennis bij te brengen. De bedoeling daarvan is echter niet kennis zonder meer, maar steeds laten zien hoe relevant de bijbelse boodschap is voor het persoonlijke leven van de leerlingen. Hierbij heeft men ook de toekomstige maatschappelijke verantwoordelijkheid van de leerlingen op het oog. Eén van de richtlijnen van het protestantse godsdienstonderwijs luidt: "Elke mens is uniek en waardevol, geschapen naar Gods beeld tot een leven in relatie met God en de medemens." Een andere richtlijn stelt: "Het protestantse godsdienstonderwijs wil kinderen en jongeren helpen bij hun groei naar volwassenheid, hun identiteitsontwikkeling en maatschappelijk functioneren en het vinden van antwoorden op levens- en zingevingsvragen." Op grond daarvan is als één van de algemene doelstellingen voor het protestantse godsdienstonderwijs geformuleerd: "De leerlingen zijn in staat de historische, ethische, sociale en culturele betekenis van de bijbel voor hun persoonlijk leven, voor gezin en familie, voor kerk en gemeente en voor de maatschappij te herkennen en te beschrijven."

4.2 De einddoelen

Bepalend voor de doelstellingen per leer- en studiejaar zijn de einddoelen die voor het lager en het secundair onderwijs afzonderlijk geformuleerd zijn. De einddoelen van het lager onderwijs geven aan dat de leerkrachten steeds rekening moeten houden met de ontwikkeling en bijzondere situatie van de leerling: "De leerlingen verkrijgen een goede bijbelkennis, die per graad wordt bepaald en waarbij rekening gehouden wordt met de psychologische en religieuze ontwikkeling van de leerlingen." Behalve de aandacht voor het eigene ("De leerlingen kunnen het specifieke van het protestantisme herkennen en verwoorden") leren de kinderen ook eerbied en erkenning op te brengen voor andersdenkenden: "De leerlingen ontwikkelen respect voor andere levensbeschouwingen en leren hierbij het unieke van het christelijk geloof onderscheiden en de eigen christelijke identiteit hooghouden."

De einddoelen voor het secundair onderwijs beogen de kennis van de bijbel te verbreden en te verdiepen. Behalve op de bijbel zelf wordt nu ook ingegaan op de wijze waarop men aan de bijbelse boodschap gestalte gegeven heeft in de kerkgeschiedenis, meer bepaald in het hedendaagse christendom. Zo luidt één van de einddoelen: “De leerlingen kennen de grote lijnen van de kerkgeschiedenis en kunnen zich in het licht daarvan een oordeel vormen over hedendaagse ontwikkelingen.” Er is nadere aandacht voor het eigene: “De leerlingen hebben inzicht in het geheel van het protestantisme en kunnen zich situeren in de pluriformiteit ervan.” Maar opnieuw ook voor de ideeën en gedachten van anderen: “De leerlingen verwerven inzicht in andere godsdiensten en levensbeschouwingen en leren zich hierover een oordeel te vormen in het licht van de bijbel.” De uitdrukkelijke bedoeling daarbij is de leerlingen het besef van medeverantwoordelijkheid bij te brengen voor de samenleving waaraan zij zullen deelnemen: “De leerlingen ontwikkelen een respectvolle houding tegenover andersdenkenden en verwerven inzicht in de samenhang van godsdienstvrijheid en verdraagzaamheid.”

4.3 De leerplannen

Als men de leerplannen per leer- en studiejaar en de doelstellingen per periode nagaat, kan men vaststellen dat deze einddoelen ook werkelijk in specifieke doelstellingen omgezet worden. In het kader van dit beperkte verslag kunnen daarvan slechts enkele voorbeelden gegeven worden. Zo komt in het vijfde leerjaar in het lager onderwijs vanuit de Evangelieën het thema van het Koninkrijk van God dikwijls aan de orde. Enkele doelstellingen daaromtrent luiden: “De leerlingen geven met voorbeelden aan hoe mensen gelijk en ongelijk worden behandeld en geven weer hoe dit wordt ervaren”, “de leerlingen herkennen in de gelijkenissen ‘meer krijgen dan je verdient’ als een aspect van het woord ‘genade’” en “de leerlingen tonen zich gemotiveerd om anderen gelijk te behandelen en hen meer te gunnen dan hen toekomt (genadig zijn).” In het zesde leerjaar ten slotte wordt vanuit enkele oudtestamentische verhalen uitdrukkelijk op het thema identiteit ingegaan: “De leerlingen herkennen in de verhalen van Daniël en/of Esther het omgaan met de eigenwaarde en die van anderen en het omgaan met culturele en godsdienstige verschillen.”

Wat het secundair onderwijs betreft, kan worden gewezen op de thema’s die in de loop van de verschillende leerjaren behandeld worden. In de 1^{ste} graad wordt ingegaan op de bedoeling van de Tien Geboden en de Bergrede, vooral op de draagwijdte van het tweede van de hoofdgeboden, “Heb uw naaste lief als uzelf”: “De leerling kan de bijbelse opdracht van het naaste zijn duiden in zijn eigen levenssituatie.” In de 2^{de} graad wordt in het ASO en TSO de kerkgeschiedenis behandeld, waarbij steeds wordt gewezen op de gevaren van machtsmisbruik vooral jegens minderheden: “De leerlingen geven voorbeelden van religieuze minderheden en duiden het gevaar van onverdraagzaamheid tegenover deze minderheden aan.” In het BSO komt in het kader van de behandeling van thema’s uit de jongerenwereld de problematiek van racisme, discriminatie en onverdraagzaamheid directer aan bod. In de 3^{de} graad wordt in het ASO en TSO ingegaan op thema’s op het raakvlak van geloof en samenleving. Als voorbeelden van christenen die zich vanuit het protestantisme hebben geëngageerd worden personen als Dietrich Bonhoeffer en Martin Luther King besproken, die beiden gestreden hebben tegen de uitsluiting van de naaste. In het BSO wordt concreet ingegaan op verschillende andere godsdiensten en stromingen binnen de maatschappij, waarbij de hoofdgedachte steeds is ook met deze anderen als naasten te leren omgaan.

5 Rooms-katholieke godsdienst

5.1 De leerplannen

Alle leerplannen rooms-katholieke godsdienst zijn gebaseerd op een gezamenlijke visietekst die de volgende doelstellingen (leerresultaten bij leerlingen) nastreeft: (1) openheid scheppen bij leerlingen voor Jezus en het christelijk geloven, (2) hen helpen om de rijkdom van de christelijke boodschap te ontdekken, (3) hen kritisch laten nadenken over leven en cultuur, levensbeschouwing, godsdienst, geloof, bijbel en kerk, (4) hen communicatieve vaardigheden in verband met levensbeschouwing bijbrengen en zingeving aanleren, (5) hen laten groeien als mens en bouwen aan een eigen identiteit en (6) kinderen en jongeren aansporen om te groeien naar een eigen en verantwoorde beslissing betreffende geloven en leven.

De leerplannen gelden voor alle netten. In het vrij katholiek onderwijs gaat het vak uit van de pluraliteit aan levensbeschouwingen die in de klas aanwezig is. “Wij kunnen moeilijk volhouden”, aldus de visietekst, “dat een school een gemeenschap van gelovigen is. Mede door de algemene leerplicht, brengen kinderen en jon-

geren deze verscheidenheid de school en de klas binnen. Deze veelheid manifesteert zich evengoed in de godsdienstles als in de andere vakken". Deze 'externe pluraliteit' wordt aangegrepen als "hefboom om het levensbeschouwelijke gesprek en het waarheidszoeken uit te zuiveren en te verdiepen. Godsdienstonderricht moet leerlingen niet alleen oriënteren naar waarheid en rechtvaardigheid, maar ook tot begrip, verdraagzaamheid en dialoog". Tevens is er een 'interne pluraliteit', een groot verschil van betrokkenheid bij geloven en kerk. Aangezien leerlingen in het officieel onderwijs kiezen voor het vak rooms-katholieke godsdienst vinden we er vooral deze 'interne pluraliteit'.

Door deze ideeën als uitgangspunt te nemen, krijgt elke leerling de kans zijn eigen en unieke weg te gaan. In confrontatie met het rooms-katholieke geloof, krijgt hij daartoe de nodige tijd en steun om te groeien naar een eigen levensbeschouwelijke visie.

5.2 Toepassing in het lager onderwijs

'Groeien als mens' is de rode draad in het leerplan voor het lager onderwijs. Het wil kinderen in hun identiteitsontwikkeling begeleiden. Het leerplan vertrekt vanuit godsdienstpsychologische inzichten die componenten van groei aanreiken als voedingsbodem voor de levensbeschouwelijke en religieuze ontwikkeling van een kind. In de identiteitsontwikkeling zijn vier grote gebieden waarbinnen kinderen 'zin geven' aan de ervaringen die ze meemaken. De eerste component is hun fundamentele bestaansconditie: kinderen zoeken naar evenwicht in de spanning tussen vertrouwen versus wantrouwen en naar acceptatie van zichzelf met mogelijkheden en beperkingen. De tweede component is de verbondenheid die kinderen opbouwen met zichzelf, met anderen, met gemeenschappen en met natuur en cultuur. De derde component is het groeien in gevoeligheid voor goed en kwaad. De vierde component is de gevoeligheid voor symboliek en het verkennen van de specifieke geloofstaal.

Deze domeinen van identiteitsontwikkeling worden als 'componenten voor levensbeschouwelijke en religieuze groei' verkend en diepgaand in communicatie met de kinderen uitgewerkt, alles aangepast aan de specifieke leeftijdsfase. De doelen van elk onderwerp zijn telkens zo omschreven dat kinderen systematisch hun eigen ervaringen in het leerproces binnenbrengen. Ze leren hierover reflecteren en communiceren. Kinderen worden in contact gebracht met (levensbeschouwelijke) verscheidenheid die in de klas en in de samenleving aanwezig is. Die wordt gethematiseerd en verkend. Uiteraard wordt ook het eigene van het christelijk geloven aangebracht, opdat kinderen dit als 'waardevol' leren kennen.

Vanuit deze rijke verkenning van eigen ervaringen, van verscheidenheid en christelijk geloven worden kinderen op hun niveau uitgedaagd tot persoonlijke integratie op levensbeschouwelijk vlak. Het leerplan stelt zich immers tot doel dat kinderen doorheen deze onderwerpen groeien naar een eigen en verantwoorde beslissing inzake geloven en leven. Door de eigen ervaringen van de kinderen (beginsituatie) als lesinhoud te thematiseren in een actieve en interactieve aanpak, verhoogt de motivatie, werkt je aan een positief zelfbeeld en integreer je sociale competenties. Dit vraagt een klasklimaat waarin open communicatie centraal staat.

Deze ideeën willen we concreet maken. Uit de volgende leerlijn blijkt duidelijk dat zowel 'identiteit' als 'pluraliteit' uitdrukkelijk naar voren komen.

Eerste cyclus 'groeien in geborgenheid' Identiteit	Tweede cyclus 'groeien in verbondenheid' Wederkerigheid	Derde cyclus 'groeien met kracht' Solidariteit-engagement
---	--	--

Ook in de onderwerpen komen ze uitdrukkelijk aan bod. In de eerste cyclus komen vooral de uiterlijke aspecten van de identiteitsvorming aan bod. Dat gebeurt bijvoorbeeld in de thema's 'ik heb een lichaam met vele mogelijkheden ...' (met als doelen: kinderen beleven hun lichaam, hanteren lichaamstaal, beleven sommige vormen van lichamelijke nabijheid als deugdzaam en genezend en kennen lichaamstaal bij gebed en meditatie) en '... maar ik kan niet alles' (met als doelen: kinderen zien grenzen en beperkingen in hun leven, zien naast beperkingen ook mogelijkheden, weten hoe gelovige mensen verder kijken dan grenzen en beseffen dat liefde grensoverschrijdend is). Innerlijke aspecten van identiteit komen aan bod in de onderwerpen 'ik wil het goede doen' (met als doelen: verkennen van het goede in verschillende vormen, erkennen dat liefde voor de ander basis is voor het goede, beseffen dat het goede doen niet altijd lukt, ontdekken dat gelovige mensen het goede willen doen vanuit hun geloof in God) en 'ik voel mij vandaag zo ...' (met als doelen: gevoelens verkennen, omgaan met gevoelens, rust en stilte kunnen een hulp zijn bij het omgaan met gevoelens en kinderen leren Jezus kennen als een gevoelig man).

Vooral in de derde graad komt de klemtoon te liggen op solidariteit of respect voor anderen. Bijvoorbeeld in het thema 'bewogen en zoekende mensen vinden elkaar: kerk - andere godsdiensten' (met als één van de belangrijke doelen: kinderen ontdekken hoe een verscheidenheid aan godsdiensten en levensbeschouwingen aan het leven van mensen zin wil geven).

Het leerplan besluit dan ook: "Wij wensen dat dit leerplan er in de eerste plaats mag toe bijdragen dat kinderen groeien als mens." En verder: "Als christenen hebben wij veel respect voor mensen van andere godsdiensten en levensbeschouwingen. Wij geloven dat door openheid en onderlinge dialoog iedereen kan groeien in eigen geloven of levensbeschouwing en in waardering voor elke mens van goede wil."

5.3 Toepassing in het secundair onderwijs

De algemene visie rond 'identiteit' en 'pluraliteit' vinden we ook terug in de grondopties van het leerplan secundair: (1) eerbied voor de persoon van de leerling, (2) gericht op een (plurale) context, (3) gesitueerd tegenover de rijkdom van het christelijk geloven, (4) binnen een relationeel en inhoudelijk communicatief leerproces, (5) met ruimte voor de actualiteit van het klasgebeuren, samenleving en kerk, waarbij (6) de leerkracht optreedt als getuige, specialist en moderator.

Identiteitsvorming en aandacht voor pluraliteit komen terug binnen de leerlijn. Vanuit de grondopties en de pedagogisch-didactische implicaties wordt dan ook duidelijk gekozen voor een groeigericht, eerder dan voor een traditiegericht onderwijsleerproces. Daarom worden in het leerplan geen 'thema's' voorgesteld, maar 'terreinen' of 'levensgebieden' waarrond gewerkt wordt en die helpen om de werkelijkheid en het leven vanuit een christelijke en/of multilevensbeschouwelijke invalshoek te bekijken. Het gaat om een cluster van aspecten van zinzoeken en beleven.

Het leerplan omschrijft de basisdoelen als "openstaan voor en inzien wat christelijk geloven kan betekenen in een wereld die radicaal pluraal ervaren en begrepen wordt. (1) Zich bewust worden van en zich levensbeschouwelijk uitgedaagd weten door de pluraliteit van zinaanbod (levensbeschouwingen) in onze hedendaagse leefwereld en samenleving. (2) Het zinaanbod van het christelijke geloof kennen en plaatsen in de context van levensbeschouwelijke pluraliteit. (3) Vanuit het inzicht van het plurale levensbeschouwelijke karakter van het menselijke spreken, denken en handelen, en in dialoog met het zinaanbod van het christelijke geloof in deze context zich rekenschap geven van het eigen levensbeschouwelijk profiel."

We illustreren dit aan de hand van de doelen van enkele terreinen en kiezen die doelbewust binnen hetzelfde niveau. Het terrein van het eerste jaar van de tweede graad TSO en KSO draagt als duidelijke titel: 'identiteit?' en stelt als doelen: de eigen levensstijl op verschillende levensdomeinen verwoorden om te ontdekken welke identiteit erachter schuilgaat; identiteit ontdekken als een groeiproces; aangeven hoe gelovigen de liefde van God als bepalende factor in hun identiteit ervaren; aan de hand van concrete verhalen het christelijk spreken over identiteit verduidelijken in de spanning gave en opgave en in typologieën van persoonlijkheden een mensbeeld opsporen en kritisch bespreken. Daarbij aansluitend wordt in het tweede jaar van de tweede graad het terrein 'omgaan met verschil' met de volgende doelen omschreven: openstaan voor andere dan de eigen (levens)keuzes; vaardigheden in het omgaan met verschil oefenen en bespreken; houdingen ontwikkelen in het constructief omgaan met verschil; Jezus' omgaan met anderszijn duiden en actualiseren; aangeven hoe gelovigen God als de gans Andere benaderen en het christelijk verzet tegen onrecht en de keuze voor gelijkwaardigheid illustreren en herkennen in de actualiteit.

Het leerplan stelt ook hier als besluit: "De kern van godsdienstonderwijs is dat jongeren de wereld om zich heen en zichzelf als onderdeel van die wereld zin en betekenis geven in confrontatie met de christelijke godsdienst en cultuur en in communicatie met anderen".

IV Toetsing aan de realiteit

1 Inleiding

In dit onderdeel geven we een samenvatting van de bevraging die door alle levensbeschouwingen werd afgenomen in april 2005. De rode draad in de enquête was de vraag naar een mogelijk verband tussen het levensbeschouwelijke onderricht en de vorming van jongeren tot tolerante burgers. Het is een bevraging die zeker geen wetenschappelijke allures wil hebben. Het is veeleer een steekproef die peilt naar de houding en de visie van directie en leerkrachten tegenover de levensbeschouwelijke vakken en tegenover 'eigenheid' en 'pluraliteit'. Ook de leerlingen werden bevraagd over hun houding en hun concrete ervaring in de les godsdienst/niet-confessionele zedenleer vanuit hun visie op 'zichzelf zijn' en 'respect voor anderen'.

2 Methodologie van de bevraging

De enquête werd afgenomen in de 3^{de} graad lager onderwijs, in het buitengewoon lager onderwijs type 8, in het secundair onderwijs en in het buitengewoon secundair onderwijs opleidingsvormen 3 en 4. Elke inspecteur-adviseur bezocht 6 scholen en zorgde voor een goede variatie en representativiteit qua onderwijsniveau, onderwijsvorm, net en geografische ligging (grootstedelijk gebied en meer landelijke omgeving) en leeftijd van de leerlingen. De leerkrachten en klasgroepen werden ofwel rechtstreeks ofwel door de directie aangesproken. De enquête bij de leerlingen werd steeds door de voltallige klasgroep én anoniem ingevuld.

Er werd gewerkt met stellingen waarbij men kon aankruisen er 'helemaal oneens', 'gedeeltelijk oneens', 'gedeeltelijk eens' of 'helemaal eens' mee te zijn. Om de bespreking overzichtelijk te houden, brengen we telkens in schema het totale procent van de 'gedeeltelijk en helemaal eens'-aanduidingen. De volledige bevraging en resultaten kunnen worden geconsulteerd op de website van de onderwijsinspectie.

Omwille van de leesbaarheid, laten we in de tekst de cijfers na de komma weg.

We brengen kort verslag uit van de resultaten zonder deze echt te interpreteren.

3 Resultaten van de bevraging bij de directies

Bij de stellingen voor de directies werd vooreerst gepeild naar de plaats die de directie binnen het curriculum toekent aan de levensbeschouwelijke vakken en vervolgens naar de observaties van leerkrachten LBV in hun houding tegenover leerlingen in het algemeen en tegenover zwakke of moeilijke leerlingen in het bijzonder. In het basisonderwijs werden 118 directies bevraagd, in het buitengewoon lager 11, in het secundair 79 en in het buitengewoon secundair onderwijs 8. De resultaten van de bevraging bij directies wijzen op een positieve attitude ten aanzien van de levensbeschouwelijke vakken. Dat blijkt eveneens uit de bevraging van de leerkrachten naar de omkadering van het levensbeschouwelijk onderricht. Zo krijgt de overgrote meerderheid van de leerkrachten de kans om leermiddelen te laten aankopen en kan driekwart gebruik maken van de multi-media en ICT-mogelijkheden in de school.

Stelling	BaO	BuLO	SO	BuSO
1. Ik stimuleer de leerkrachten levensbeschouwelijke vakken om samen te werken	96,00	100,00	93,00	100,00
2. Ik stel me 'open' op naar alle levensbeschouwelijke vakken	98,31	100,00	100,00	100,00
3. Ik ervaar levensbeschouwelijke vakken als een meerwaarde voor mijn school	94,87	100,00	100,00	87,50
4. Ik ervaar dat de meerderheid van de leerkrachten levensbeschouwelijke vakken een vertrouwelijke relatie met de leerlingen hebben	93,81	100,00	96,20	100,00
5. Ik vind dat de meerderheid van de leerkrachten levensbeschouwelijke vakken een bijdrage levert aan de opvang van zwakke of moeilijke leerlingen	89,29	90,91	89,33	100,00

4 Resultaten van de bevraging bij de leerkrachten levensbeschouwelijke vakken

Wat de bevraging van de leerkrachten betreft, bespreken we hier twee reeksen vragen. In een eerste reeks vragen werd vooral gepeild naar de concrete situatie met betrekking tot 'eigenheid' en 'pluraliteit' zowel in klas- als in schoolverband. Vervolgens werden de stellingen veeleer toegespitst op de houding en visie van de leerkracht. In het basisonderwijs vulden 125 leerkrachten de bevraging in, in het buitengewoon lager 11, in het secundair 101 en in het buitengewoon secundair onderwijs 13.

4.1 Concrete situatie in klas- en schoolverband

De bevraging vertrekt vanuit de concrete praktijk in les- en schoolverband. Hieruit blijkt dat leerkrachten er algemeen van overtuigd zijn dat hun vak een belangrijke bijdrage kan leveren aan het levensbeschouwelijke aspect van de identiteitsvorming van de leerling. Velen ontdekken in de leerplannen aanknopingspunten om aandacht te hebben voor zwakkere leerlingen. De overgrote meerderheid verwijst in de les naar andere levensbeschouwingen en voelt zichzelf gerespecteerd en aanvaard. Uitwisseling met collega's van andere levensbeschouwelijke vakken over levensbeschouwing en maatschappij gebeurt geregeld. Samenwerking gebeurt vooral op basis van gemeenschappelijke waarden in het gewoon en buitengewoon lager onderwijs. In het secundair onderwijs wordt rond ruimere thema's samengewerkt.

Stelling	BaO	BuLO	SO	BuSO
1. Mijn vak levert een goede bijdrage aan de eigen levensbeschouwelijke identiteit van de leerlingen	99,20	100,00	97,20	100,00
2. Ik voel mij in mijn zorg voor de zwakke leerlingen gesteund door de pedagogisch- didactische aanpak die het leerplan vooropstelt	85,60	81,82	82,82	83,33
3. Ik verwijs in mijn lessen naar andere levensbeschouwingen	96,80	90,91	97,03	100,00
4. Ik ervaar dat mijn levensvisie wordt gerespecteerd	96,80	99,91	100,00	92,31
5. Ik ervaar dat ik aanvaard word als leraar levensbeschouwelijk vak door de collega's van de andere vakken	95,14	100,00	98,02	100,00
6. Ik spreek met de collega's van andere levensbeschouwelijke vakken over levensbeschouwelijke en maatschappelijke thema's	89,52	100,00	91,97	84,62
7. Alleen over thema's gebaseerd op gemeenschappelijke waarden kan echt worden samengewerkt tussen levensbeschouwelijke vakken	71,80	87,50	65,31	50,00

4.2 Houding en visie van de leerkracht

Leerkrachten zijn het er unaniem over eens dat ze op het vlak van samenwerking hun eigenheid moeten kunnen behouden. Levensbeschouwingen mogen geen 'grijze massa' worden. Elkaar beter leren kennen en samenwerken, vinden ze belangrijk. Velen hebben aandacht voor de doelen in het leerplan die respect voor eigenheid en pluraliteit beogen. Bijscholing rond deze thematiek scoort iets lager in het buitengewoon onderwijs. Overleg met collega's van andere vakken over levensbeschouwelijke onderwerpen gebeurt het minst in het basisonderwijs. Ondersteuning door de inspectie-begeleiding is voor velen een wens.

Stelling	BaO	BuLO	SO	BuSO
1. Ik vind dat in de samenwerking met andere levensvisies ik mijn identiteit en opvattingen moet kunnen behouden	100,00	100,00	100,00	100,00
2. Ik vind het boeiend om ieders eigenheid te ontdekken en om samen na te denken in een 'eenheid in verscheidenheid'	100,00	97,60	99,00	92,31
3. Ik vind het belangrijk met leerkrachten van de andere levensbeschouwingen samen te werken	88,46	100,00	96,08	100,00
4. Ik heb in de voorbereiding van mijn les speciale aandacht voor de doelen die werken aan pluraliteit en respect voor ieders eigenheid	93,60	90,91	99,01	100,00
5. Ik probeer mezelf bij te scholen rond de kennis van andere levensbeschouwingen	84,80	72,72	92,07	76,92
6. Ik spreek geregeld met collega's over levensbeschouwelijke onderwerpen	73,70	100,00	82,83	84,62
7. Ik wens ondersteuning door de inspectie-begeleiding over samenwerking	76,80	81,82	72,00	61,54

5 De resultaten bij de leerlingen

5.1 Basisonderwijs

In het basisonderwijs werd aan 2.220 leerlingen uit de derde graad een lijst met vragen voorgelegd. We telden opnieuw de 'gedeeltelijk en helemaal eens'-aanduidingen op en zetten ze om in procenten om een beeld te krijgen van hoe leerlingen zich voelen in de les en hoe ze staan tegenover omgang met 'andersdenkenden'.

Uit een bevraging bij de leerlingen blijkt dat het levensbeschouwelijk onderricht in de school vrij sterk gewaardeerd wordt. Leerlingen kunnen er doorgaans hun mening en hun vragen kwijt zonder te worden uitgelachen. Iets meer dan een kwart van de leerlingen merkt op dat leerlingen met een andere levensbeschouwing op de speelplaats wel eens worden uitgelachen. Bijna driekwart vindt dat medeleerlingen rekening houden met de eigenheid van de levensbeschouwing van hun vrienden. Ze stellen bij zichzelf vast meer respect te krijgen voor anderen door hen beter te leren kennen. Een kleine helft geeft aan dat men thuis minder expliciet over levensbeschouwing spreekt dan op school.

Stelling	BaO
1. Ik vind het fijn om over godsdienst of zedenleer les te krijgen	78,60
2. Ik mag van de juf of de meester alle vragen stellen die ik heb	90,67
3. Waar we het in de les over hebben, daar spreken we thuis ook over	42,84
4. In de les godsdienst of zedenleer leer mag ik mijn eigen gedacht zeggen	80,97
5. De andere leerlingen houden rekening met wat ik denk of geloof	74,23
6. Ik leer veel over andere godsdiensten en over zedenleer	66,75
7. Ik kan vriend zijn met kinderen die niet denken zoals ik en die een andere godsdienst of zedenleer volgen	93,42
8. De andere leerlingen in de klas lachen mij niet uit om wat ik zeg	82,28
9. Ik heb vrienden of vriendinnen die een andere godsdienst of zedenleer volgen	72,68
10. Op de speelplaats wordt soms gelachen met kinderen die een andere godsdienst of zedenleer volgen	27,28
11. Omdat ik leer over andere godsdiensten en over (niet-confessionele) zedenleer, krijg ik meer respect voor die mensen	73,97

5.2 Secundair onderwijs: eerste graad

Voor het secundair onderwijs vergelijken we de niveaus per graad. In de eerste graad werden 220 leerlingen uit de A-stroom bevestigd en 34 uit de B-stroom.

Ruim 80 % van de leerlingen vindt het belangrijk te werken aan een eigen levensbeschouwing. In de klas is er algemeen (tussen de 79 % en de 92 %) voldoende openheid om vragen te stellen en kunnen leerlingen zichzelf zijn. De helft van de leerlingen in de B-stroom en 60 % van de leerlingen in de A-stroom vinden dat het vak aansluit bij wat ze van thuis uit meekrijgen aan levensvisie. De lessen in de B-stroom helpen de leerlingen beter op weg om tot een eigen levensvisie te komen. Opvallend is het verschil tussen de A- (51 %) en de B-stroom (85 %) met betrekking tot de verworven kennis over andere levensbeschouwingen. Even opvallend is het verschil met betrekking tot het voldoende contact hebben met andere levensbeschouwingen (59 % in A-stroom en 91 % in B). Maar beide groepen (A: 67 % en B: 76 %) ervaren een aanzienlijk verschil tussen 'leren over' en 'de praktijk' van verdraagzaamheid en respect. Vooral leerlingen uit de B-stroom zijn er (91 %) van overtuigd dat kennis van andere levensbeschouwingen leidt tot meer respect. Ook in de A-stroom is iets meer dan 75 % deze mening toegedaan.

Stelling - SO1	A	B
1. Werken aan een eigen levensbeschouwing vind ik belangrijk in het kader van de multiculturele samenwerking	84,09	86,24
2. Ik ervaar in de klas voldoende openheid om alle vragen die bij me leven te kunnen stellen	79,09	91,18
3. Het levensbeschouwelijk vak dat ik volg, sluit aan bij de levensvisie die ik van thuis uit meekrijg	59,54	50,00
4. Ik ervaar dat de lessen levensbeschouwing mij helpen om te komen tot een eigen levensvisie	65,00	73,53
5. Ik vind dat andere leerlingen rekening houden met wat ik denk of geloof	69,09	73,53
6. Ik vind dat ik genoeg weet over andere levensbeschouwingen	50,91	85,30
7. Ik heb respect voor klasgenoten die een andere levensbeschouwing volgen	92,73	100,00
8. Ik kan mezelf zijn in de les	86,76	94,12
9. Ik vind dat ik voldoende contact heb met leerlingen die een andere levensbeschouwing hebben	59,28	91,18
10. Ik ervaar een groot verschil tussen het 'leren over' respect en verdraagzaamheid en het gedrag op de speelplaats of buiten de school van jongeren met een andere visie	66,67	76,47
11. Het kennen van andere levensbeschouwingen doet mij ook meer begrip en respect opbrengen voor deze mensen	77,28	91,18

5.3 Secundair onderwijs: tweede graad

In de tweede graad gebeurde de bevestiging bij 148 leerlingen uit ASO, 115 uit TSO en KSO en 87 uit BSO. We bekijken de cijfers en maken de vergelijking met de eerste graad.

Tussen de 82 % en de 90 % van de leerlingen vindt het 'werken aan een eigen levensbeschouwing' belangrijk. Dit is een stijging tegenover de eerste graad. In de klas lijkt er in vergelijking met de eerste graad minder openheid. Toch blijven de cijfers tussen de 68 % en de 74 %. Leerlingen kunnen er ook iets minder zichzelf zijn. Maar ook hier schommelen de percentages tussen de 79 % en de 83 %. Dat de lessen een bijdrage leveren tot de eigen levensvisie klinkt minder overtuigd en ook de aansluiting bij wat men van thuis uit meekrijgt, gaat er licht op achteruit. Het grote verschil tussen de A- en B-stroom over de nood aan kennis over andere levensbeschouwingen is verdwenen. Iets meer dan de helft van de leerlingen uit het ASO (54 %) vindt dat ze genoeg weten over andere levensbeschouwingen, in vergelijking met TSO (60 %) en BSO (63 %). Het verschil tussen de theorie en de praktijk blijft in vergelijking met de eerste graad ongeveer gelijk (tussen de 67 % en de 71 %). Dat kennis leidt tot meer begrip en respect neemt in het ASO toe (van 77 % naar 83 %) en neemt in het BSO duidelijk af (van 91 % naar 75 %).

De vergelijking tussen ASO, TSO en BSO in de tweede graad toont een relatief groot verschil: in ASO vindt

74 % en in TSO 68 % van de leerlingen dat anderen rekening houden met wat zij denken of geloven tegenover 41 % van de leerlingen in BSO.

Opvallend zijn dan weer de hoge percentages bij de stelling 'Ik heb respect voor klasgenoten die een andere levensbeschouwing volgen'(tussen de 89 % en de 96 %).

Stelling - SO2	ASO	TSO	BSO
1. Werken aan een eigen levensbeschouwing vind ik belangrijk in het kader van de multiculturele samenwerking	89,19	87,50	82,76
2. Ik ervaar in de klas voldoende openheid om alle vragen die bij me leven te kunnen stellen	73,65	72,56	68,96
3. Het levensbeschouwelijk vak dat ik volg, sluit aan bij de levensvisie die ik van thuis uit meekrijg	51,35	54,86	45,88
4. Ik ervaar dat de lessen levensbeschouwing mij helpen om te komen tot een eigen levensvisie	47,97	53,09	55,17
5. Ik vind dat andere leerlingen rekening houden met wat ik denk of geloof	73,65	68,14	41,37
6. Ik vind dat ik genoeg weet over andere levensbeschouwingen	54,05	60,00	62,79
7. Ik heb respect voor klasgenoten die een andere levensbeschouwing volgen	95,95	91,15	89,66
8. Ik kan mezelf zijn in de les	79,06	80,53	82,76
9. Ik vind dat ik voldoende contact heb met leerlingen die een andere levensbeschouwing hebben	63,51	71,68	72,41
10. Ik ervaar een groot verschil tussen het 'leren over' respect en verdraagzaamheid en het gedrag op de speelplaats of buiten de school van jongeren met een andere visie	67,36	67,26	70,12
11. Het kennen van andere levensbeschouwingen doet mij ook meer begrip en respect opbrengen voor deze mensen	83,10	77,88	74,71

5.4 Secundair onderwijs: derde graad

In de derde graad werden de vragen voorgelegd aan 252 leerlingen uit ASO, 236 uit TSO en KSO en 219 uit BSO. Ook hier maken we de vergelijking met de tweede graad. Daarna kijken we naar opvallende verschillen in de cijfers tussen de niveaus of naar opvallend hoge of lage scores.

Werken aan een eigen levensbeschouwing blijft belangrijk. Alleen in het BSO daalt het cijfer onder de 80 %. Ongeveer 70 % vindt dat er voldoende openheid heerst en meer dan 80 % kan zichzelf zijn in de les. Nog steeds vindt ongeveer de helft van de leerlingen (tussen 48 % en 55 %) dat de lessen een belangrijke bijdrage leveren om te komen tot een eigen levensvisie.

Opvallend zijn de wisselende percentages bij de vraag naar de band tussen de inhoud van de lessen en de levensvisie die leerlingen van thuis uit meekrijgen. In de tweede graad is dit tamelijk gelijklopend (ASO 51 %, TSO 55 % en BSO 46 %). In de derde graad is er een stijging in ASO (van 51 % naar 64 %), in TSO een daling (van 55 % naar 46 %) en in BSO een status quo (46 %).

Het verband tussen kennis van en respect voor de ander wijzigt vooral in TSO (78 % in de tweede graad en 90 % in de derde graad).

Het opvallendste verschil tussen de niveaus ligt in de relatie tussen school en thuis. Volgens 64 % van de leerlingen uit ASO is er een duidelijke correlatie. In TSO en BSO kan slechts 46 % van de leerlingen deze stelling onderschrijven.

Stelling - SO3	ASO	TSO	BSO
1. Werken aan een eigen levensbeschouwing vind ik belangrijk in het kader van de multiculturele samenwerking	86,90	82,98	75,00
2. Ik ervaar in de klas voldoende openheid om alle vragen die bij me leven te kunnen stellen	69,05	70,34	70,32
3. Het levensbeschouwelijk vak dat ik volg, sluit aan bij de levensvisie die ik van thuis uit meekrijg	63,89	46,18	46,12
4. Ik ervaar dat de lessen levensbeschouwing mij helpen om te komen tot een eigen levensvisie	55,20	55,08	48,16
5. Ik vind dat andere leerlingen rekening houden met wat ik denk of geloof	77,77	66,52	63,93
6. Ik vind dat ik genoeg weet over andere levensbeschouwingen	53,17	50,64	59,17
7. Ik heb respect voor klasgenoten die een andere levensbeschouwing volgen	99,60	88,56	93,15
8. Ik kan mezelf zijn in de les	85,71	80,51	80,73
9. Ik vind dat ik voldoende contact heb met leerlingen die een andere levensbeschouwing hebben	66,27	73,19	71,23
10. Ik ervaar een groot verschil tussen het 'leren over' respect en verdraagzaamheid en het gedrag op de speelplaats of buiten de school van jongeren met een andere visie	64,28	74,57	72,15
11. Het kennen van andere levensbeschouwingen doet mij ook meer begrip en respect opbrengen voor deze mensen	87,25	90,26	72,35

V Slotbeschouwingen

1 Het levensbeschouwelijk onderricht op macroniveau

Het is duidelijk dat levensbeschouwelijke vakken impliciet meewerken aan gelijke kansen voor alle jongeren zoals beschreven in het inleidende standpunt. De erkende vereniging en instanties werken in de eerste plaats aan de eigen ontwikkelingsdoelen van het leerplan. Binnen deze krijtlijnen proberen ze alle kinderen en jongeren in heel Vlaanderen en over alle scholen heen aan te moedigen om niet zomaar de trend van de tijd te volgen, maar om kritisch te zoeken naar zingeving en waarden. Langs deze weg moedigen ze jongeren aan om hun eigen identiteit te ontwikkelen. Vooral op levensbeschouwelijk vlak is het belangrijk te zoeken naar je eigenheid. Het leren kennen van jezelf en van de traditie waarin je bent opgegroeid, gaat samen met kennis van en respect voor de 'anderen'. Eigenheid en identiteit dienen vandaag uit te monden in het leren kennen en respecteren van de ander.

De bespreking van de leerplannen van de verschillende levensbeschouwingen toont aan dat iedereen zoekt om zowel eigenheid als pluraliteit in de lessen te realiseren. Godsdiensten en niet-confessionele zedenleer zien het als hun taak om kinderen en jongeren te begeleiden en op te voeden tot jonge mensen die respect verdienen en die anderen respecteren.

2 Het levensbeschouwelijk onderricht op mesoniveau

Uit de bevraging blijkt dat directies er algemeen van overtuigd zijn dat leerkrachten levensbeschouwelijke vakken een meerwaarde betekenen voor de school en voor de leerlingen. Dit blijkt eveneens uit de voorziene omkadering bij het levensbeschouwelijk onderricht.

Leerkrachten vinden dat ze zinvol werk leveren bij het stimuleren van leerlingen in hun zoektocht naar zingevingsvragen. Ze staan overwegend positief tegenover andere levensbeschouwingen en tegenover samenwerking. De vraag om nascholing wijst er op dat zij zich nog onvoldoende toegerust weten hoe dit concreet in te vullen.

Vanuit de nascholing zullen de leerkrachten blijvend worden ondersteund en aangemoedigd om alle nieuwe pedagogisch-didactische middelen aan te wenden om leerlingen aan te spreken.

Het zal een blijvend aandachtspunt zijn van de inspectie-begeleiding levensbeschouwelijke vakken om de leerkrachten continu te motiveren om creatief te werken aan respect, eigenheid en gelijke kansen voor iedereen in onze samenleving.

3 Het levensbeschouwelijk onderricht op microniveau

Veel leerlingen geven aan dat het leren kennen van de eigenheid en de gebruiken van de anderen tot meer respect leidt. Naast het theoretisch leren kennen van de ander speelt ook samenwerking een belangrijke rol. Dit alles biedt een goede kans om mee te werken aan meer verdraagzaamheid in onze maatschappij. Jongeren leren beseffen dat ze medeverantwoordelijk zijn voor de samenleving waarin ze nu opgroeien en waarin ze straks actief zullen participeren.

Opvallend is dat leerlingen een groot onderscheid zien tussen de lesinhoud en de beleving van hun godsdienst of levensbeschouwing thuis. Deze kloof is ongetwijfeld te wijten aan een reeks van factoren en niet zomaar eenduidig te verklaren. Als inspectie-begeleiding van de levensbeschouwelijke vakken kunnen we dit alleen maar nauwgezet en dieper (laten) onderzoeken.

Minder opvallend, maar evenzeer een signaal is de tegenstelling die de leerlingen ervaren tussen theorie en praktijk, tussen dat wat ze op school leren en dat waarmee ze worden geconfronteerd in het dagelijkse leven. Ook de vaststelling dat leerlingen (zeker in het secundair onderwijs 3^{de} graad) door het levensbeschouwelijk vak onvoldoende worden geholpen om tot een eigen levensvisie te komen, kan eventueel leiden tot nadere studie.

Daarbij stellen we ook vast dat veel leerlingen het levensbeschouwelijk vak graag volgen en het belangrijk vinden. Mogelijk kan hieruit worden afgeleid dat de wereld van de volwassenen soms te weinig ingaat op vragen van jongeren over zingeving en waarden. De nood hieraan blijkt duidelijk aanwezig te zijn bij kinderen en jongeren in deze leeftijdsperiode, waarin zij op zoek zijn naar zichzelf.



Ministerie van de
Vlaamse Gemeenschap