



Ministerie van de
Vlaamse Gemeenschap

schooljaar 2002 - 2003

VERSLAG OVER DE TOESTAND VAN HET ONDERWIJS

ONDERWIJSSPIEGEL



onderwijsspiegel

*Kwaliteit van het onderwijs 2000-2003
Doorlichtingen 2002-2003*



Ministerie van de
Vlaamse Gemeenschap



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 Enschedé-Van Muysewinkel

Wettelijk depot:
D/2004/3241/022

Inhoudsopgave

Inleiding	7
-----------------	---

DEEL I

KWALITEIT VAN HET ONDERWIJS 2000-2003

I BASISONDERWIJS	10
1 SORTERING VAN ADVIEZEN EN TEKORTEN	10
1.1 Advies versus onderwijstype	10
1.2 Advies versus context	10
1.3 Tekorten in het gewoon basisonderwijs die resulteerden in advies 2	11
2 ANALYSE VAN DE ONDERWIJSKWALITEIT IN HET GEWOON BASISONDERWIJS	12
2.1 Onderwijsdoel: basisvorming als samenhangend geheel realiseren	12
2.2 Onderwijsdoel: brede ontwikkeling realiseren	15
2.3 Onderwijsdoel: zorgbreedte realiseren	19
2.4 Schoolorganisatorisch kenmerk: beschikken over een gezamenlijke doelgerichtheid	21
2.5 Schoolorganisatorisch kenmerk: intern leiderschap	24
2.6 Schoolorganisatorisch kenmerk: beschikken over het vermogen tot communicatie en overleg	26
2.7 Schoolorganisatorisch kenmerk: beschikken over ruimte voor professionele ontwikkeling	29
3 ONDERWIJSKUNDIG FUNCTIONEREN IN HET BUITENGEWOON ONDERWIJS	32
3.1 Beginsituatiebepaling	32
3.2 Doelenfase	33
3.3 Voorbereidingsfase	34
3.4 Uitvoeringsfase	35
3.5 Evaluatiefase	36
3.6 Geïntegreerd onderwijs (GON)	37
4 AANBEVELINGEN	39
4.1 Naar de lokale besturen	39
4.2 Naar het beleid	40
II CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING	41
1 INLEIDING	41
2 BESPREKING VAN DE KRITISCHE SUCCESFACTOREN	44
2.1 Vraaggericht werken met aandacht voor de risicoleerling	44
2.2 Multidisciplinaire aanpak	46
2.3 Eerste zorg op school	47
2.4 Preventief werken	49
2.5 Groei naar specialisatie	50
2.6 Schooloverstijgende inzetbaarheid	51
2.7 Gezamenlijke doelgerichtheid	53
2.8 Interne dialoog en participatief beleid	55
2.9 Samenwerking met derden	56
3 REGISTRATIE EN EVALUATIE	58
4 STIMULERENDE EN REMMENDE FACTOREN	59
4.1 Historiek en kenmerken van het centrum	59
4.2 Kenmerken van het werkgebied	59
4.3 Centrumorganisatie	60
5 BESLUIT	60

III DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS	63
1 VAN SCHOOLWERKPLAN TOT ARTISTIEK PEDAGOGISCH PROJECT	63
1.1 Beeldende kunst	66
1.2 Dans	68
1.3 Muziek	69
1.4 Woordkunst	71
2 SAMENWERKING MET HET DAGONDERWIJS	72
IV SECUNDAIR ONDERWIJS	74
1 ALGEMENE ONDERWERPEN	74
1.1 Het welbevinden van de leerlingen	74
1.2 Veiligheid en welzijn op school	77
2 VAKKEN	79
2.1 Aardrijkskunde	79
2.2 Beeldende kunsten	82
2.3 Economie- en handelsonderwijs	83
2.4 Klassieke talen	84
2.5 Lichamelijke opvoeding en sport	86
2.6 Moderne talen	88
2.7 Muzikale opvoeding	91
2.8 Natuurwetenschappelijke vakken	93
2.9 Plastische opvoeding	94
2.10 Wiskunde	95
3 STUDIEGEBIEDEN	99
3.1 Hout	99
3.2 Mechanica-elektriciteit	101
3.3 Verzorging-voeding en verzorging	105
V VOLWASSENENONDERWIJS	108
1 INLEIDING	108
2 FOCUS OP 7 KWALITEITSASPECTEN	108
2.1 Regelgeving: dura lex, sed lex	108
2.2 Modularisering: op weg naar een volledig modulair aanbod	111
2.3 Evaluatie: een delicate aangelegenheid	114
2.4 Leerprestaties: wat heb ik vandaag op school geleerd	116
2.5 Infrastructuur: een kostelijke aangelegenheid	117
2.6 Uitval: een begrip met vele gezichten	119
2.7 Welbevinden cursisten: een tevreden klant is een wissel op de toekomst	124
3 BESLUIT	126

DEEL II DOORLICHTINGEN 2002-2003

I BASISONDERWIJS	130
1 OVERZICHT	130
1.1 Schoodoorlichtingen	130
1.2 Uitgebrachte adviezen	130
1.3 Opvolgingscontroles	130
2 COMMENTAAR	130
II CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING	130
1 OVERZICHT	130
2 COMMENTAAR	131
2.1 Doorlichtingen	131
2.2 Erkenningsvoorwaarden	132

III DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS .....	.132
1 OVERZICHT .....	.132
2 COMMENTAAR .....	.132
IV SECUNDAIR ONDERWIJS .....	.133
1 OVERZICHT .....	.133
2 COMMENTAAR .....	.134
V VOLWASSENENONDERWIJS .....	.135
1 CENTRA VOOR BASISEDUCATIE .....	.135
1.1 Overzicht .....	.135
1.2 Commentaar .....	.136
2 CENTRA VOOR VOLWASSENENONDERWIJS .....	.137
2.1 Overzicht .....	.137
2.2 Commentaar .....	.138



Inleiding

De Vlaamse indicatoren leren ons dat de Vlamingen vertrouwen hebben in het onderwijs: 77,7 % staat waardevol tegenover het Vlaamse onderwijs. Dat steekt schril af tegen het globale vertrouwen van de Vlaming ten aanzien van instellingen. Hier wordt slechts een score bereikt van 29 %.

Het is niet aan ons om het vertrouwen in onderwijs in vraag te stellen. In tegendeel. Het is wel zinvol om wat meer inzicht na te streven in de kenmerken van dit kwaliteitsvol onderwijs. Hoe goed is ons onderwijs? Wat maakt een school tot een goede school? Waarom verschillen scholen?

In deze onderwijsspiegel denken we kritisch na over deze vragen. Daarbij baseren we ons op wat we in scholen hebben vastgesteld in een periode van 3 jaar, nl. van september 2000 tot juni 2003. Bewust kiezen we voor een voldoende lange referentieperiode omdat dit toelaat eventuele evoluties en trends zichtbaar te maken. Want onderwijs is geen statisch gegeven, onderwijs is een permanent dynamisch proces. Het materiaal voor dit rapport over de kwaliteit van ons onderwijs hebben we gehaald uit de doorlichtingsverslagen.

De opbouw van het verslag volgt de traditionele indeling van de Vlaamse onderwijsstructuur.

Deze onderwijsspiegel is ook een jaarverslag. Daarom vindt de lezer in een tweede deel een bondig overzicht van de vaststellingen die bij gelegenheid van doorlichtingen werden gemaakt tijdens het voorbije schooljaar 2002-2003.

Wat voorligt is andermaal het resultaat van volgehouden groepswork. Een aantal inspecteurs en medewerkers heeft zich meer intens geëngageerd voor dit verslag. Hun namen worden vermeld op blz 140. In tegenstelling tot voorgaande onderwijsspiegels vindt de lezer geen synthese van de tekst. Het verslag is immers reeds een reductie van tal van vaststellingen tot duidelijke krachtlijnen. Een verdere samenvatting leek ons een te vliegende simplificatie.

De onderwijsinspectie hoopt dat dit rapport beleidsmensen en onderwijsverantwoordelijken - zowel op landelijk als op lokaal vlak - zal inspireren bij het ontwikkelen van toekomstgerichte beleidsplannen. In afwachting: veel leesgenot.

De onderwijsinspectie



DEEL I

KWALITEIT VAN HET ONDERWIJS 2000-2003

I BASISONDERWIJS

In dit deel brengen we eerst een sortering van de gunstige adviezen en van de tekorten die resulteerden in advies 2. Vervolgens rapporteren we uitvoerig over dragende elementen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit, maar evenzeer over knelpunten die de onderwijskwaliteit afremmen. Zowel kwantitatief als kwalitatief focussen we op diverse aspecten van onderwijskwaliteit en schoolorganisatie zoals die zijn opgenomen in het CIPO-model (context-input-proces-output). Om de herkenbaarheid voor de lezer te verhogen, volgen we hierbij de structuur van het doorlichtingsrapport.

Tenslotte gaan we nader in op het buitengewoon en het geïntegreerd onderwijs (GON) en formuleren we onze adviezen naar de plaatselijke besturen en het beleid.

1 SORTERING VAN ADVIEZEN EN TEKORTEN

1.1 Advies versus onderwijstype

September 2000 - juni 2003	Gewoon basisonderwijs	Buitengewoon basisonderwijs	Totaal
Aantal doorlichtingen	1 092	35	1 127
Advies 1	782	13	795

Uit de beschikbare gegevens blijkt dat ongeveer 70,5 % van het aantal doorlichtingen in het basisonderwijs resulteert in een gunstig advies. De verhouding van het aantal scholen met een advies 1 ligt in het buitengewoon basisonderwijs gevoelig lager dan in het gewoon basisonderwijs.

Eenzijds gaat het bij de doorlichtingen in het buitengewoon basisonderwijs steeds om een klein aantal scholen en moeten we zeer omzichtig omspringen met veralgemeend interpreteren van de uitgebrachte adviezen. Anderzijds stellen we vast dat er toch nog veel scholen in het buitengewoon basisonderwijs prioritair aandacht moeten besteden aan het proces van handelingsplanning (art. 46 van het decreet basisonderwijs) om een totale en harmonische persoonlijkheidsontwikkeling en integratie van elk kind te realiseren.

1.2 Advies versus context¹

Procentueel aantal scholen met advies 1			
Onderwijsniveau		Inplanting school	
basisschool	70,9	landelijk	74,9
autonome kleuterschool	71,1	halfstedelijk	71,6
autonome lagere school	77,9	stedelijk	65,3
Schoolgrootte (aantal leerlingen)		Aantal vestigingsplaatsen	
minder dan 180	76,5	1 vestigingsplaats	73,4
tussen 180 en 360	74,1	2 vestigingsplaatsen	71,3
meer dan 360	67,5	meer dan 2 vestigingsplaatsen	64,2
Sociaal-cultureel thuismilieu van de kinderen ²			
overwegend alle milieus	81,9	overwegend midden milieu	64,8
overwegend lager milieu	74,7	overwegend hoger milieu	64,5

(1) Op basis van 90 % van het totaal aantal doorlichtingsrapporten gewoon basisonderwijs.

(2) Deze informatie werd door de schooldirecteurs aangereikt aan de inspectie.

Uit deze sortering blijkt dat voor de groep scholen met advies 1 de volgende scholen procentueel iets sterker vertegenwoordigd zijn: een autonome lagere school, een school met minder dan 180 kinderen, een landelijke school en een school met slechts 1 vestigingsplaats. Vooral bij het criterium sociaal-cultureel thuismilieu van de kinderen zijn er frappante verschillen en komen de scholen met overwegend alle milieus het sterkst in beeld.

1.3 Tekorten in het gewoon basisonderwijs³ die resulteerden in advies 2

Advies 2 op basis van tekorten ten aanzien van onder meer ⁴ ...	in % van uitgebrachte adviezen 2
onderwijsdoel: basisvorming als samenhangend geheel	48,0
• basiscompetenties - continuïteit	45,8
• werkelijkheidsgericht onderwijs	17,8
• leerstrategieën	13,8
onderwijsdoel: brede ontwikkeling	13,1
• harmonisch evenwicht	9,5
• stimulerend pedagogisch klimaat	6,5
onderwijsdoel: zorgbreedte	40,4
• optimale afstemming	35,6
• zorgverbredende maatregelen	33,1
schoolorganisatorisch kenmerk: gezamenlijke doelgerichtheid	28,0
• gelijkgerichte visie	26,9
• zelfevaluatief vermogen	10,9
• positionering	5,8
schoolorganisatorisch kenmerk: intern leiderschap	28,7
• richting geven - koers bewaken	25,8
• gerichte druk	23,3
• intern ondersteunend netwerk	15,6
schoolorganisatorisch kenmerk: communicatie en overleg	16,4
• intern	16,0
• extern	2,9
schoolorganisatorisch kenmerk: professionele ontwikkeling	16,4
• ruimte voor leerervaringen	11,6
• nascholing	13,1
materiële toestand	60,0
regelgeving	34,9

(3) Op basis van 275 van de 310 rapporten met advies 2.

(4) Een advies verwijst vaak naar meerdere aspecten.

Basisvorming als samenhangend geheel en zorgbreedte eisen in bijna de helft van de scholen met advies 2 een prioritaire aandacht op. Advies 2 is in 3 van de 5 gevallen onder meer te wijten aan een gebrekkige materiële toestand. Ruim 33 % van advies 2 wordt gegeven om reden van het niet naleven van de regelgeving. Hoewel tekorten inzake onderwijskwaliteit principieel worden geformuleerd in relatie met de doelen, zijn er in de schoolorganisatorische kenmerken - de hefboomen om de doelen te realiseren - vaak signalen die wijzen op tekorten in de onderwijsdoelen.

2 ANALYSE VAN DE ONDERWIJSKWALITEIT IN HET GEWOON BASISONDERWIJS

Om een beeld te krijgen over de onderwijskwaliteit analyseerde de inspectie ongeveer 90 % van alle doorlichtingsverslagen. Met het oog op een duidelijke uitspraak hanteerde ze een vierdelige ordinale waarderingschaal: sterk, meer sterk dan zwak, meer zwak dan sterk en zwak. Bij de verwerking van deze gegevens groepeerden we de positieve scores in voldoende, de negatieve in niet voldoende.

Achtereenvolgens zullen we focussen op de verschillende onderwijsdoelen en schoolorganisatorische kenmerken met hun onderscheiden indicatoren. Een score onvoldoende op het niveau van de indicator impliceert niet meteen een onvoldoende op het niveau van het doel of van het schoolkenmerk. Vandaar dat het percentage van voldoende hoger ligt op het niveau van doel of schoolkenmerk.

We geven telkens een numeriek overzicht in tabelvorm met bijbehorende toelichting in de vorm van dragende vaststellingen, gesprokkeld uit rapporten van scholen met voldoende onderwijskwaliteit en knelpunten in scholen waar de onderwijskwaliteit wordt afgeremd. Deze toelichting werd verrijkt met feedbackgegevens van het inspectiekorps, opgevraagd in mei 2003.

2.1 Onderwijsdoel: basisvorming als samenhangend geheel realiseren

*In welke mate bewaakt de school dat de **basiscompetenties** door zoveel mogelijk kinderen worden gerealiseerd en biedt ze hiertoe onderwijs aan dat **continu** is opgebouwd, **werkelijkheidsgericht** is en het verwerven van **cognitieve leerstrategieën** centraal stelt?*

Overzicht van de resultaten

	Indicator	Indicator	Indicator	Doel
	basiscompetenties/ continue opbouw	Werkelijkheids- gericht onderwijs	Leerstrategieën	Basisvorming als samenhangend geheel realiseren
Procentueel aantal scholen met voldoende	73,9	74,2	63,9	78,3

Toelichting

2.1.1 De realisatie van de basiscompetenties, vastgelegd in ontwikkelingsdoelen en eindtermen, bewaken en een continue opbouw garanderen

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

Heel wat schoolteams slagen erin hun **visie** te laten aansluiten bij de uitgangspunten van de **ontwikkelingsdoelen** en de **eindtermen**. In scholen waar deze minimumdoelen richtinggevend zijn voor het onderwijsleer-

aanbod, hebben leraren toenemende aandacht voor de leergebiedoverschrijdende eindtermen. Een sterk intern leiderschap, de gezamenlijke doelgerichtheid, een overlegcultuur, het evaluerende vermogen en de professionele draagkracht van het team, vormen de basis voor formele afspraken over de realisatie van een basisvorming als samenhangend geheel.

Veelal is er in scholen een duidelijk verband tussen een doordacht nascholingsbeleid en de leerplanimplementatie. De **leerplannen** vormen doorgaans belangrijke criteria voor de keuze van nieuwe onderwijsleermethodes in de lagere school en voor het ontwikkelen van groeilijnen in de kleuterschool. Door deze zo getrouw mogelijk te volgen, trachten schoolteams de leerplandoelen te realiseren. Tevens komt het voor dat lagere schoolleraren voor het bepalen van de leerinhouden van bepaalde leerdomeinen leerplandoelen uitsplitsen in basis- en/of deelvaardigheden.

Met het oog op een continue en **drempelverlagende aanpak**, organiseren de meeste scholen geïntegreerde activiteiten voor de oudste kleuters en de leerlingen van de 1ste leergroep. Bij de overgang naar een volgende leergroep houden de betrokken leraren overgangsgesprekken aan de hand van een volgsysteem en van andere beschikbare gegevens. Vanuit een overlegcultuur streven schoolteams naar meer overeenkomst in de onderwijsstijl en -aanpak.

Diverse teams in kleuterscholen maken formele afspraken over **continuïteit en gradatie** in leerinhouden en in het gebruik van ontwikkelingsmaterialen, kalenders en symbolen. Vaak hanteren zij daarbij ontwikkelingslijnen. In het lager onderwijs beogen leraren continuïteit in, en verticale opbouw van het onderwijsleeraanbod door het gebruik van leerlijnen, uniforme leerpakketten en/of functionele planningsdocumenten, gebaseerd op de leerplannen. In het schoolwerkplan zijn veelal concrete afspraken opgenomen betreffende de gradatie van aspecten van het onderwijsleeraanbod.

• Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd

De uitgangspunten van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen zijn onvoldoende voorwerp van reflectie om de onderwijsvernieuwingen te kunnen kaderen. Ook nemen schoolteams vaak te weinig initiatieven om, na de introductie van de leerplannen, de implementatie ervan verder te begeleiden en op te volgen. De ontwikkelingsdoelen, de eindtermen en de leerplannen vormen in de meeste scholen nog geen uitgangspunt en referentiekader voor het nastreven, bereiken en systematisch bewaken van de basiscompetenties. Weinig of geen scholen maken een selectie van leerinhouden op basis van de minimumdoelen of van de leerplandoelen om tegemoet te komen aan de instroomkenmerken van de kinderen.

Over het algemeen zijn visieteksten, leerplannen en beschikbare planningsdocumenten te weinig richtinggevend om een continue opbouw van het onderwijsleerproces, binnen en over leeftijdsgroepen heen, te realiseren en te bewaken. Vooral voor die leergebieden en -domeinen waarvoor het schoolteam geen uniforme leerpakketten hanteert, ontbreken inhoudelijke afspraken over verticale samenhang. Vaak is er onvoldoende overleg met het oog op gradatie en continuïteit bij de referentiekaders voor tijd en ruimte, het symboolgebruik, de leermiddelen, werkwijzen en onderwijsstijl.

2.1.2 Het onderwijs is werkelijkheidsgericht en beoogt waar mogelijk horizontale samenhang

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

In scholen waar veel aandacht is voor werkelijkheidsgericht onderwijs, besteedt het team de nodige aandacht aan het realiseren van een **projectmatige aanpak**. De uitwerking van projecten en van één- of meerdaagse extramurale activiteiten getuigt van een geïntegreerde aanpak waarbij leerinhouden van meerdere leergebieden en/of -domeinen zijn geconcentreerd rond een centraal onderwerp. Geregeld worden **experts** betrokken bij het klas- of schoolgebeuren. Schoolteams waken erover dat verschillende kindbetrokkenen die verantwoordelijk zijn voor een leerlingengroep, regelmatig overleggen met het oog op **samenhang** in het pedagogisch-didactische handelen en in het gebruik van ondersteunende materialen.

In het kleuteronderwijs zorgen thema's die aansluiten bij de jaarkring en bij de interesse en de leef- en belevingswereld van de kleuters voor **horizontale samenhang**. Ook in het lager onderwijs zijn onderwijsleerpak-

ketten meestal thematisch opgebouwd. De leerinhouden hebben raakpunten met de leef- en belevingswereld van de leerlingen. Het bewust streven naar horizontale samenhang binnen en tussen de leergebieden en -domeinen, komt stilaan op gang. Meerdere teams maken functioneel gebruik van het **eigen milieu**, van maatschappelijke thema's en van de **actualiteit** als uitgangspunt voor het leren. Bij hen is er doorgaans een duidelijke evolutie van cursorisch naar thematisch en wereldoriënterend onderwijs. Hiertoe hanteren zij meer en meer een democratische en participerende begeleidingsstijl die steunt op de principes van coöperatief (samenwerkend) leren.

Vele schoolteams investeren in een kindvriendelijke school- en klasinrichting en in het gebruik van **onderwijsleermiddelen** die zijn afgestemd op het bieden van onderwijs met een hoge werkelijkheidswaarde.

• Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd

In vele kleuterscholen maken de teamleden te weinig afspraken voor het verrijken van het klasbeeld en van de speelleerhoeken, gericht op het actuele thema. Het aanbod van geïntegreerde nevenactiviteiten is soms beperkt.

In tegenstelling tot het kleuteronderwijs, benaderen veel lagereschoolleraren het onderwijsleeraanbod onvoldoende vanuit de werkelijkheid. De meeste teams stemmen de leerinhouden te weinig af op de leef- en belevingswereld van de leerlingen. Leergebiedgebonden, domeinspecifiek en programmagericht onderwijs staan er nog centraal en de actualiteit is nagenoeg geen uitgangspunt voor realistische leersituaties. Integratie van leer- en vormingsinhouden is er nog geen verworvenheid.

In het algemeen benutten de scholen de plaatselijke historische en geografische gegevens in te geringe mate om tijd- en ruimtekaders vulling te geven. Ze schakelen de verkenning van de schoolomgeving onvoldoende in om meer werkelijkheidsgericht te werken.

2.1.3 Het onderwijs is gericht op het verwerven van leerstrategieën

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

Overeenkomstig de schoolvisie streeft een aantal scholen naar **functioneel leren** dat intentioneel gericht is op het verwerven van leerstrategieën. Deze teams beogen eveneens **transfergericht onderwijs** middels het modelerende optreden van leraren. Leraren treden dan op als expert om aan de hand van goede praktijkvoorbeelden hun aanpak, gericht op het uitlokken en toepassen van efficiënte leerstrategieën, toe te lichten.

Schoolteams die **probleemstellend onderwijs** beogen, maken formele afspraken over:

- het aanbieden en uitdiepen van betekenisvolle situaties
- het verwoorden, vergelijken en evalueren van gehanteerde werkwijzen
- het leren toepassen van verschillende oplossingswijzen in een probleemgeoriënteerde leeromgeving
- het verhogen van de metacognitieve vaardigheden van de kinderen.

Diverse scholen nemen ook initiatieven om transfer te bevorderen op het sociaal-emotionele vlak. Ze investeren onder meer in het **groepsbevorderend leren** en in het verhogen van de **maatschappelijke weerbaarheid**.

In de kleuterafdeling hebben veel doelstellingen een intrinsieke transferwaarde en de teams creëren, veelal spontaan en intuïtief maar soms ook doelbewust, ruime kansen tot transfer. Dit gebeurt vooral via het inoefenen van technieken en vaardigheden, het gebruik van schema's en **stappenplannen** en het organiseren van vrije keuzeactiviteiten in de speelleerhoeken. Daar krijgen de kleuters tal van mogelijkheden tot **explorerend beleven** aan de hand van materiaal met een rijke ontwikkelingswaarde. Nagenoeg alle kleuterscholen hebben expliciet aandacht voor gewoontevorming en voor het bevorderen van de zelfredzaamheid en de **zelfstandigheid**. Vaak zorgt een goede informatiedoorstroming naar de ouders voor het transfereren van leerinhouden naar de thuissituatie.

In het **lager onderwijs** hebben scholen die sterk focussen op het transferabele leren, aandacht voor onder meer:

- het leren toepassen van algoritmen en heuristieken
- het leren aanwenden van nieuwe media zoals informatie- en communicatietechnologie om informatie op te zoeken en te verwerken
- het hanteren van interactieve werk- en organisatievormen
- het aanreiken van studeertips en het stimuleren van de leerlingen tot studieplanning.

• Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd

Te vaak blijven scholen steken in het onbewust, spontaan en occasioneel nastreven van transfer. De klemtoon ligt dan vooral op het verwerven van kennis en vaardigheden binnen de oorspronkelijke leeromgeving. De leerlingen krijgen tijdens het lesverloop en de verwerkingsmomenten wel kansen om eerder verworven leerstof in te oefenen en toe te passen. Maar intentionele aandacht voor het verwerven van leerstrategieën met het oog op planning, realisatie en evaluatie van onderwijsleersituaties behoort nog niet tot de schoolcultuur.

Vaak viseert het team eenzijdig cognitieve vaardigheden waarbij vooral het verwerven van reproduceerbare kennis wordt beoogd. Leraren laten aangeleerde lees-, schrijf- en leerstrategieën uit de leerpakketten te weinig functioneren in nieuwe situaties en focussen onvoldoende op het verwerven van metacognitieve vaardigheden.

De expertise die sommige leraren omtrent de leergebiedoverschrijdende eindtermen leren leren en sociale vaardigheden reeds hebben opgebouwd, stroomt nog te weinig door tot op schoolniveau.

In de meeste scholen is het nog geen verworvenheid om doelgericht te zoeken naar mogelijkheden tot interactief, zelfgestuurd en probleemgeoriënteerd onderwijs.

2.2 Onderwijsdoel: brede ontwikkeling realiseren

*In welke mate zorgt de school dat haar onderwijs gericht is op een brede ontwikkeling, gekenmerkt door een **harmonisch evenwicht** in het onderwijsleeraanbod binnen een **stimulerend pedagogisch klimaat**?*

Overzicht van de resultaten

	Indicator	Indicator	Doel
	harmonisch evenwicht	stimulerend pedagogisch klimaat	brede ontwikkeling realiseren
Procentueel aantal scholen met voldoende	92,6	91,8	93,3

Toelichting

2.2.1 Het onderwijs is gericht op een harmonische ontwikkeling bij kinderen

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

In bijna alle scholen is het onderwijsleeraanbod voldoende tot sterk gericht op een **harmonische ontwikkeling** van kinderen. Schoolteams steunen vooral op hun opvoedingsproject en op de goedgekeurde leerplannen om het pedagogisch-didactische handelen te richten op de realisatie van een **brede ontwikkeling**. Hierbij volgen ze

de algemene richtlijnen van hun begeleidingsdienst en hanteren ze vrij nauwgezet dag- en weekroosters, zodat het evenwicht tussen de leergebieden niet in het gedrang komt.

Leraren bewaken het **evenwicht** tussen de leerdomeinen middels hun lange- en/of kortetermijnplanning, al dan niet gerelateerd aan ontwikkelings- of leerplandoelen. Diverse kleuteronderwijzers gebruiken een vorm van functionele themaplanning en volgen een gevarieerd dagschema met een cyclisch verloop van klassikale en gedifferentieerde activiteiten. In het lager onderwijs zijn de onderwijsleerpakketten sterk richtinggevend voor een evenwichtige benadering van de verschillende domeinen. Dit is vooral het geval binnen de leergebieden taal en wiskunde.

Binnen het leergebied **muzische vorming** krijgen vooral beeld en muziek een vrij systematische aandacht. Een minderheid van scholen probeert drama, beweging en media te integreren in andere leergebieden. Sommige schoolteams passen een vorm van uitwisseling toe, waarbij een specifiek domein wordt toegewezen aan een deskundige of geïnteresseerde collega of doen occasioneel een beroep op een externe deskundige. Meerdere scholen verrijken de impressies door de deelname aan culturele manifestaties, de organisatie van bezoeken, festiviteiten, projecten of creadagen waarbij al dan niet klasdoorbrekende muzische activiteiten worden opgezet en meerdere domeinen aan bod komen. Soms werken de school en de plaatselijke kunstacademie nauw samen bij de organisatie van dergelijke activiteiten.

De scholen focussen vrij sterk op de **lichamelijke ontwikkeling**. In het kleuteronderwijs krijgt deze component geregeld kansen tijdens gymactiviteiten, bewegingsspelen en -tussendoortjes. Ook gerichte fijnmotorische activiteiten en het werken in het verticale vlak komen vrij algemeen voor. In het lager onderwijs is er veelal een gevarieerd aanbod in bewegingseducatie middels gym, spel, sport en zwemmen. Met het oog op sportinitiatie organiseren veel teams - aanvullend op de schoolspordag - een meerdaagse sportschool en/of naschoolse activiteiten, al dan niet in samenwerking met externe organisaties. Zo werken sommige teams expliciet op de fietsbehendigheid.

Gezondheidseducatie krijgt - mede dankzij de ondersteuning van de kinderverzorger - intentionele aandacht bij de gewoontevorming van de kleuters en bij specifieke projecten en thema's.

Milieu-educatie is reeds in de meeste scholen een verworvenheid. Concrete acties in het kader van lopende projecten zijn dan ook legio. **Opvoeden tot burgerzin** komt algemeen aan de orde in het kader van vredesopvoeding en vanuit mediaberichten en burgerlijke feestdagen of bij het opzetten van plaatselijke inspraakorganen.

Overeenkomstig hun schoolvisie focussen de meeste scholen in ruime mate op de sociale werkelijkheid. De intentionele aandacht voor de **socio-emotionele en relationele opvoeding** en het leren omgaan met verschillen, resulteert in een brede waaier van waardevolle initiatieven die sociale vaardigheden oefenen. Meerdaagse extramurale activiteiten, uitwisselingsprojecten, interactieve werkvormen of het aanwenden van een gefaseerd opvoedingsplan, zijn reeds in veel scholen herkenbaar.

Het werken rond thema's met affectieve inslag, de organisatie van kringgesprekken of het gebruik van gestructureerd bronnenmateriaal, bieden in veel scholen kansen tot de ontwikkeling van het emotionele leven. De meeste schoolteams beogen de **wilsontwikkeling** door het aanbieden van school- en klasafspraken, door het gebruik van een takenbord en/of van betrokkenheidsverhogende organisatievormen zoals het kiesuur en contractwerk.

Naargelang het lopende thema focussen de meeste scholen op de maatschappelijke **weerbaarheid** bij kinderen. Ze benutten tevens de occasionele situaties die zich voordoen en gaan veelal in op het aanbod van het CLB of van andere externen.

Vrijwel alle scholen hebben een brede beeldvorming van elk kind en geven geregeld **feedback** over de verschillende aspecten van hun ontwikkeling. De wijze waarop dat gebeurt is veelal een combinatie van mondelinge feedback, van cijfermatige en verbale notities. Een minderheid van scholen vult de algemene **rapportering** aan met leergebied- of domeinspecifieke feedback zoals een groei-, crea- of gymrapport, zwembrevetten en een lees- of sportdiploma.

Bijna alle basisscholen doen inspanningen om **onderwijsleermiddelen** aan te bieden die meerdere aspecten van de persoonlijkheidsontwikkeling ondersteunen. Vooral kleuteronderwijzers creëren ontwikkelingsmateriaal dat aanzet tot creatief spel. Een aantal scholen is er reeds in geslaagd ICT als medium te integreren in de klaspraktijk. Veel schoolteams maken gebruik van de plaatselijke sportinfrastructuur en van wisselcollecties uit de plaatselijke openbare bibliotheek.

• Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd

Brede vorming komt in het gedrang als de school niet systematisch het onderwijsleeraanbod plant, het onvoldoende toetst aan de schoolvisie, aan de leerplandoelen en/of aan de ontwikkelingsaspecten en het aanbod onvoldoende bewaakt. Zo focussen scholen voor wereldoriëntatie nog hoofdzakelijk op de domeinen natuur, tijd, ruimte en mens en minder op de domeinen technologie en maatschappij. Bij muzische vorming is de systematische aandacht voor drama, beweging en media nog niet overal vanzelfsprekend. Bij muziek ligt de klemtoon veelal eenzijdig op zingen en in het domein beeld staan beschouwing en impressie te weinig in de focus. In de meeste scholen wordt de handschriftontwikkeling afgeremd door het uitblijven van systematische aandacht voor het schrijfproces.

Afhankelijk van de leraar en het leerdomein vertoont het kinderwerk nog grote verschillen. Enerzijds zijn er expressieve creaties, maar anderzijds getuigen realisaties van een productgerichte aanpak.

Veel scholen remmen de groei naar creatief, expressief kinderwerk af door het onvoldoende organiseren van voorafgaande doorleefde impressies, door een eenzijdig aanbod van materialen en technieken en door het uitblijven van een beschouwende, procesmatige benadering. Bij creatief schrijven krijgen kinderen doorgaans onvoldoende feedback op hun boodschap.

Inzake opvoeding tot weerbaarheid focussen veel onderwijsgeevenden bij verkeersopvoeding nog eenzijdig op het aanbod in publicaties in plaats van op de lokale verkeerssituaties. De aandacht voor drugspreventie en voor veilig internetgebruik is nog niet overal vanzelfsprekend.

Scholen die zwak scoren voor brede ontwikkeling, maken veelal nog onvoldoende werk van een functioneel systeem om de diverse ontwikkelingsaspecten op te volgen, te evalueren en te rapporteren. Ze hanteren evenmin doordachte criteria en geven weinig specifieke feedback.

2.2.2 Het onderwijs zorgt voor een stimulerend pedagogisch klimaat

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

Overeenkomstig hun pedagogisch project viseren de scholen een positief **schoolklimaat**. De meeste teams hebben gereflecteerd over de pedagogische aanpak, opdat zoveel mogelijk kinderen een positief zelfbeeld zouden verwerven. De leraren doen inspanningen, opdat kinderen zich thuis zouden voelen op school en in de klas. De **relaties** tussen begeleiders en leerlingen zijn veelal gebaseerd op wederzijds respect en op een pedagogische grondhouding, die gekenmerkt is door een mate van echtheid, waardering en empathie, waardoor leren en zich ontwikkelen mogelijk worden. Om het welbevinden van de kinderen te verhogen, maken veel scholen werk van de relaties tussen de kinderen. Zo lopen er maandelijkse educatieve aandachtspunten, campagnes tegen pesten of acties voor speelplaatsvernieuwing. Bepaalde teams verrijken de recreatie door het aanbieden van spellen of door het organiseren van geleide animatie.

Alle scholen hanteren relevante **afspraken**, die het schoolleven structureren en in de meeste leergroepen zijn er adequate mondelinge, pictografische en/of schriftelijke klasafspraken met het oog op een pedagogisch klimaat en op een ordelijke en veilige leeromgeving. Het team zorgt veelal voor een huiselijke sfeer en benut het kinderwerk om wanden te decoreren.

In het kleuteronderwijs stimuleren de hoekenklassen, de ontvangstgesprekken en een overwegend ontmoetende lerarenstijl het welbevinden van de kinderen en komen in sterke mate tegemoet aan hun specifieke behoeften. In het niveau lager is er veelal een efficiënte lesorganisatie en een doordachte klasindeling. De meeste leergroepen bevinden zich in een functioneel ingerichte ruimte met didactisch ondersteunende referentiekaders. Sommige scholen waken erover dat die groeien in interactie met de kinderen.

De meeste scholen die goed scoren, erkennen een **efficiënt tijdsgebruik** als een relevante parameter voor een positief stimulerend klimaat. Zo beschikken zij over een doordachte jaarkalender, een functioneel schoolwerkplan en een transparant schoolorganigram, wat de flexibiliteit van het schoolfunctioneren verhoogt. Voor het gebruik van de schoolaccommodatie zijn de teamleden goed op elkaar afgestemd. Op klasniveau zijn de onderwijsleersituaties veelal doelgericht en geënt op een functionele kortetermijnplanning.

In scholen met een positief stimulerend klimaat doen leraren inspanningen om hun **onderwijsleersituatie** op te zetten rond een probleem dat de kinderen boeit. Veel schoolteams organiseren **betrokkenheidsverhogende** organisatievormen zoals hoeken- en/of contractwerk en selecteren uitdagende opdrachten. Diverse onderwijsgevenden viseren hierbij een interactief (leraar-leerling-leerinhoud-leermiddel) en soms coöperatief onderwijsleerproces.

In het kleuteronderwijs is er veelal voldoende variatie in het aanbod. De scholen beschikken doorgaans over een ruime collectie kleutermateriaal en over goed uitgeruste en uitnodigende speel- en werkhoecken. Kleuters zijn vaak gemotiveerd en actief bezig met uitdagende opdrachten en krijgen ruime kansen tot exploreren en experimenteren, waardoor leren en zich ontwikkelen binnen die krachtige leeromgevingen in sterke mate worden gestimuleerd.

Overeenkomstig het pedagogisch project, komt in diverse scholen meer ruimte voor **kinderinitiatief**. Zo krijgen ideeënbusen reeds een vaste plaats in het schoolbeeld of bepaalt een leerlingenraad de participatie van de kinderen op schoolniveau. Vooral onderwijsgevenden met een open lerarenstijl beogen leerlingenparticipatie op klasniveau.

De meeste kleuterklassen zijn hoogfeesten van kleuterinitiatief. De uitnodigende speelwerkplekken met materialen binnen handbereik en de latente aandacht bij veel kleuteronderwijzers om kansen tot kleuterinitiatief te benutten, zijn in de meeste klassen een passend antwoord op de spontane behoefte van het jonge kind om het zelf te doen. Diverse teamleden zijn bovendien ontvankelijk voor themaonderwerpen die hun kleuters bereiken.

Ook in het lager onderwijs zijn er goede aanzetten tot kinderinitiatief. De organisatie van echte kringgesprekken, het aanbrenge van aanschouwelijk materiaal, vormen van zelfcorrectie en van zelfstandige werkvormen behoren tot de waaier van **participatieverhogende initiatieven**. In enkele klassen groeit stilaan de traditie dat kinderen zelf onderwerpen aanbrenge of zelf ook vulling kunnen geven aan de uit te werken thema's.

• Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd

Een positief stimulerend klimaat wordt veelal bemoeilijkt als de school onvoldoende het eigen pedagogisch optreden evalueert en bijstuurt op basis van de schoolvisie teneinde een onderwijsstijl te realiseren die getuigt van echtheid, waardering en empathie.

Meerdere kleuteronderwijzers hypothekeren krachtige leeromgevingen door bij geleide activiteiten onvoldoende rekening te houden met de spanningsboog van het jonge kind, door een overdadig gebruik van speelwerkbladen of door het aanbrenge van opdrachten die neigen naar didactische vervroeging. Dagelijks weerkerende interventies zoals het drank-, eet- en aankleedmoment worden niet georganiseerd als een intentionele opvoedende activiteit.

Een lage betrokkenheid bij lagereschoolkinderen heeft veelal te maken met onvoldoende uitdagende opdrachten vanuit een probleemstellende aanpak. Vaak is er te weinig variatie in organisatievormen om de zelfactiviteit en het initiatief van elk kind te verhogen. Zo is het samen plannen, uitvoeren en evalueren van projecten momenteel nog een uitzonderlijk gebeuren. In diverse groepen zijn - mede door gebrekkige organisatievormen en/of door het ontbreken van duidelijke afspraken - wachtende vingers en dode momenten een constante binnen het klasbeeld en bij geleide leeractiviteiten doen sommige onderwijsgevenden onvoldoende appèl op de denkactiviteit van alle leerlingen.

2.3 Onderwijsdoel: zorgbreedte realiseren

In welke mate stemt de school, op een deskundige, doordachte, systematische en geïntegreerde wijze, haar werking af op de mogelijkheden en de specifieke noden van de kinderen?

Overzicht van de resultaten

	Indicator	Indicator	Doel
	optimale afstemming	zorgverbredende maatregelen	zorgbreedte realiseren
Procentueel aantal scholen met voldoende	73,9	68,1	75,9

Toelichting

2.3.1 Optimale afstemming nastreven van het onderwijsleeraanbod op de mogelijkheden en noden van de kinderen

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

De scholen groeien geleidelijk vanuit hun **visie** - die onderwijs op maat beoogt - naar een concreet, samenhangend concept van taken en opdrachten, afgestemd op de specifieke schoolstructuur en -cultuur. Het engagement en de gezamenlijke betrokkenheid binnen de school zijn daarbij belangrijke gegevens.

Leraren hebben doorgaans een behoorlijk zicht op de sociaal-economische en culturele achtergrond van de kinderen dankzij frequente contacten met de ouders. Vooral overgangsgesprekken - veelal op basis van gegevens uit het beschikbare volgsysteem - maar ook soms instaptoetsen worden aangewend om de pedagogisch-didactische **beginsituatie** van het kind in beeld te brengen.

In het algemeen doen de scholen ernstige pogingen om hun werking af te stemmen op de opvoedings- en onderwijsnoden van elk kind. De zorgverantwoordelijken krijgen hierbij een belangrijke **coördinerende opdracht**. Het ontwikkelen van voldoende expertise in het diagnosticerend onderwijzen verhoogt de afstemmingscapaciteit van het onderwijsaanbod op de noden van de individuele leerlingen. Zo groeit - mede door nascholingsinitiatieven - binnen het team een observatiecultuur, waarbij onderwijsgevendende de evolutie van het individuele kind voor diverse ontwikkelingsaspecten volgen. Zij hanteren hierbij veelal een werkdocument dat de evolutie over de jaren heen registreert.

Op basis van beschikbare observatiegegevens zet de groepsleraar, samen met de ondersteunende zorgverbreder actieve werkvormen op, teneinde het leerproces veeleer te begeleiden dan te sturen. Hij kan meer aandacht besteden aan **differentiatie** onder meer in de gebruikte onderwijsleerpakketten, doelen, inhouden en ondersteunende leermiddelen. De leraren differentiëren niet enkel in de toepassingsfase maar ook in de instructiefase. Ze werken zowel remediërend als preventief. Dankzij de expertise van de taakleerkracht, zorgverbreder, ... zet de groepsleraar **klasintern** zorgverbredende interventies op en stemt hierbij geschikte hulpmiddelen af op de geschikte noden van het individuele kind.

Uitzonderlijk is er een aanzet tot het doorbreken van het leerstofjaarklassensysteem via de realisatie van klasdoorbrekende momenten en/of periodes en door het organiseren van combinatieklassen. In dat opzicht zijn vorderingengroepen voor technisch lezen en voor zwemmen op diverse scholen reeds een meerwaarde.

De scholen die in het verleden konden deelnemen aan de projecten **zorgverbreding** en **onderwijsvoorrangsbeleid** hebben dankzij deze extra lestijden stapsgewijs expertise opgebouwd. Het feit dat de onderwijsoverheid voor het benutten van extra uren steevast een doordacht aanwendingsplan aanbeveelt, stimuleert de school

om bewuster en effectiever om te gaan met zorgbreedte. Zo manifesteert zich op die scholen een zichtbare voorsprong in hun zorgbreed denken en handelen ten opzichte van scholen die geen extra ondersteuning kregen. Inzake zorgverbredende draagkracht hebben we dus scholen op verschillende snelheden.

• Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd

De leraren beperken zich tot het vastleggen van de beginsituatie van de kinderen en investeren te veel tijd in het afnemen van toetsen en het registreren van de resultaten. Deze gegevens gebruiken om het onderwijsaanbod bij te sturen met het oog op onderwijs op maat, is voor het team nog moeilijk.

De inspanningen om de ontwikkelingsevolutie van de leerlingen te volgen, zijn nog te eenzijdig gericht op resultaten van cognitief georiënteerde leergebieden. Het geheel van gegevens is nog weinig transparant en wordt onvoldoende gebruikt als basis voor een functionele en efficiënte hulpverlening.

Onderwijsgevenden zoeken moeizaam een weg in het klasinterne differentiëren en individualiseren. Belemmerende factoren hierbij zijn niet zozeer de klasgrootte, maar vooral een gebrek aan deskundigheid en aan leermiddelen en de complexiteit van de problemen.

De afstemming tussen alle betrokkenen bij hulpverlening verloopt niet altijd gemakkelijk. Dit is veelal te wijten aan onvoldoende gezamenlijke doelgerichtheid, gebrekkig formeel overleg en uitblijven van tussentijdse evaluaties.

2.3.2 Zorgverbredende maatregelen nemen voor kinderen met specifieke opvoedings- en onderwijsnoden.

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

In scholen waar teamleden komen tot **concrete afspraken** rond het gebruik van materialen uit de orthotheek en rond zorgverbredende interventies, gebaseerd op differentiatie en individuele stappenplannen, is het onderwijsleeraanbod doorgaans goed afgestemd op de specifieke behoeften van kinderen met opvoedings- en onderwijsnoden. Ambulante leraren ondersteunen er zowel klasinterne als -externe differentiatie.

Het team is alert voor signalen in verband met ontwikkelings-, leer- en gedragsmoeilijkheden. De leraren hebben aandacht voor de remediëring van hun risicokinderen in het gewone klasgebeuren en kunnen voor de **systematische en doordachte behandeling** van dieperliggende basisvaardigheden terugvallen op de deskundigheid van het multidisciplinaire team.

Het **multidisciplinaire overleg** wint aan belang en kwaliteit en verloopt doelgerichter. Het overleg wordt voorbereid en gemaakte afspraken worden opgevolgd. Deze afspraken hebben betrekking op taakverdeling, op afstemming van de aanpak door de verschillende betrokkenen en op een evaluatie van de teamaanpak. Het multidisciplinaire overleg viseert naast de cognitieve ontwikkeling ook de andere ontwikkelingsaspecten.

• Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd

Er is onvoldoende continuïteit in de invulling van de ambten die specifieke ondersteuning bieden.

Leraren leggen de verantwoordelijkheid voor de hulpverlening aan kinderen met specifieke noden nog te snel bij externe deskundigen en zien zichzelf niet (meer) als eerste verantwoordelijke van het hulpverleningsproces.

Teamleden vinden veelal onvoldoende het evenwicht tussen adequate hulp bieden aan kinderen met uitgesproken problemen en de noodzakelijke zorg voor andere kinderen in de klasgroep.

De zorg voor kinderen met specifieke noden verloopt nog te weinig systematisch, is onvoldoende doordacht en niet geïntegreerd mede als gevolg van een gebrek aan orthodidactische vaardigheden en materialen en overschatting van de draagkracht van het team.

2.4 Schoolorganisatorisch kenmerk: beschikken over een gezamenlijke doelgerichtheid

In welke mate is de school in staat om via een **gelijkgerichte visie** op doelen en middelen, via **zelfevaluatie** en **positionering**, de onderwijskundige doelen te realiseren?

Overzicht van de resultaten

	Indicator	Indicator	Indicator	Kenmerk
	gelijkgerichte visie	zelfevaluatief vermogen	positionering	gezamenlijke doelgerichtheid
Procentueel aantal scholen met voldoende	76,1	61,5	85,9	79,0

Advies versus gezamenlijke doelgerichtheid	
Gezamenlijke doelgerichtheid	Procentueel aantal scholen met advies 1
Voldoende	83,9
Niet voldoende	34,4

Gezamenlijke doelgerichtheid is een van de hefboomen om onderwijskwaliteit te realiseren. Bijna 84 % van de scholen met voldoende gezamenlijke doelgerichtheid kregen advies 1. Bij ongeveer 66 % van de scholen met een onvoldoende gezamenlijke doelgerichtheid, resulteerde de schooldoorlichting in advies 2.

Toelichting

2.4.1 Ontwikkelen en hanteren van een gelijkgerichte visie op doelen en middelen

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

Dat schoolteams een **gelijkgerichte visie** ontwikkelen en hanteren, is een belangrijke voorwaarde om de onderwijskundige doelen te realiseren. Een gelijkgerichte schoolvisie is immers medebepalend voor de keuze van prioriteiten. De meeste scholen streven ernaar om in de schooleigen visie ook de verwachtingen van de overheid (uitgangspunten van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, beleidsprioriteiten, ...) te integreren en te implementeren.

Schoolteams beseffen meer en meer dat het **opvoedingsproject** het referentiekader moet zijn dat richting geeft aan het klas- en schoolleven. In vele scholen speelt/speelde het schoolbestuur een belangrijke rol bij het formuleren en bewaken van het pedagogisch concept. In andere schoolteams kwam de schoolvisie/het pedagogisch project tot stand na overleg binnen het team en met andere participanten.

In heel wat scholen is het **schoolwerkplan** een actuele concretisering van het pedagogisch project. De schoolvisie functioneert als een algemeen kader, is er richtinggevend voor concrete actiepunten én tevens criterium voor vernieuwingsinitiatieven. Zo ondersteunt ze belangrijke beslissingen zoals de keuze van nieuwe handboeken, van een volgsysteem of van werk- en groeperingsvormen.

Tot en met het schooljaar 2001-2002 stuurden de aanwendingsplannen zorgverbreding en onderwijsvoorrang eveneens recente veranderingen en vernieuwingen. Hierbij werkten teams vanuit de eigen schoolsituatie aan de uitbouw van een zorgbrede school.

In vele scholen leidt een grondige analyse van de behoeften en noden van het team tot een planning van prioritaire werkpunten op korte, middellange en lange termijn. Meestal leidt een gezamenlijke aanpak van **prio-**

ritaire werkpunten ook tot een groeiende **teamgeest**. Goede relaties zorgen ervoor dat er interesse is voor mekaars werk, wat resulteert in een betere samenwerking. Geregelde overlegmomenten bevorderen deze aanpak. In vele teams kan men appèl doen op de verantwoordelijkheidszin van de teamleden en bevordert een sterke sociale controle er de **gelijkgerichtheid**.

• Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd

In diverse scholen zijn de actuele verwachtingen en eisen van de overheid inzake kwaliteitsvol onderwijs onvoldoende besproken. Algemeen aanvaarde principes fungeren er bijgevolg niet als uitgangspunt voor een gelijkgerichte invulling van de klas- en schoolwerking.

Bij veel schoolteams is het pedagogisch project een archiefstuk. De visie is (nog) niet geconcretiseerd in een schoolwerkplan en er is weinig overeenstemming tussen visie en realiteit.

Andere schoolteams ontwikkelden nog geen visie op doelen en middelen maar werken veeleer vanuit een bekommernis om te voldoen aan externe verwachtingen, zoals de tevredenheid van de ouders. Het ontbreken van een eenduidige visie op doelen en middelen belemmert veelal een gelijkgerichte werking.

In diverse scholen komt de gezamenlijke doelgerichtheid in het gedrang omdat:

- leraren weinig inspraak hebben bij de keuze van vernieuwingsprojecten, de aanpak van prioriteiten en het nascholingsbeleid
- vernieuwingsprioriteiten niet groeien vanuit een algemene behoeftepeiling
- de prioriteit aan te pakken knelpunten en bindende beslissingen te lang worden uitgesteld
- een hechte samenwerking ontbreekt tussen bepaalde teamleden
- diverse leraren nog teveel vasthouden aan individuele opvattingen, inzichten en intuïtie en hun eigen klaspraktijk afschermen en niet bespreekbaar willen/durven stellen.

Hoewel teamleden in de eigen klas inspanningen doen om hun werking af te stemmen op de schoolprioriteiten, blijven heel wat initiatieven geïsoleerd en worden ze nog te weinig uitgedragen op schoolniveau. Dit bemoeilijkt de draagkracht van het team om vernieuwingsinitiatieven op klas- en schoolniveau te implementeren.

2.4.2 Het schoolteam neemt initiatieven om een proces van zelfevaluatie te realiseren gericht op permanente ontwikkeling

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

Schoolteams worden zich gaandeweg bewust van het belang van **zelfevaluatie** om de kwaliteit van het onderwijskundige en schoolorganisatorische functioneren te optimaliseren. In meerdere scholen komt een proces van zelfevaluatie op gang. Het systematisch evalueren van de eigen schoolwerking leidt tot gerichte **bijsturing** met het oog op **permanente schoolontwikkeling**. Het confronteren van de onderwijsopvattingen en standpunten van de teamleden met de schoolvisie, is hierbij een handige aanzet.

De **lerarenvergadering** is een platform om veelal occasioneel en spontaan, maar ook meer doelgericht momenten van zelfevaluatie te creëren of om te reflecteren over de school- en klaswerking en over kortlopende initiatieven. Deze momenten leiden meestal tot het vastleggen en uitwerken van **prioritaire werkpunten** op korte termijn. De jaarlijkse eindbeoordeling van de eigen werking resulteert in actiepunten voor het volgende schooljaar. Binnen de zelfevaluatie waren tot en met het schooljaar 2001-2002 de **aanwendingsplannen** zorgverbreding en onderwijsvoorrang belangrijke instrumenten waarmee de school haar werking evalueerde. De schoolbetrokken zelfanalyse, voorafgaand aan het opstellen van het actieplan gelijke onderwijskansen (GOK), is door vele scholen gebruikt als een functioneel evaluatie-instrument.

Daarnaast zien we in scholen geregeld interne/externe **sterktezwakteanalyses** over het schoolfunctioneren en globale of specifieke zelfanalyses. Vaak leidt dit tot het opstellen van een meerjarenplan. Ook de **schooldoorlichting** geeft in de meeste scholen doorgaans aanleiding tot een grondige zelfevaluatie.

Middels een enquête krijgen **de ouders** in de meeste scholen de kans om feedback te geven op de schoolorganisatie en de onderwijskundige werking van de school. Scholen doen heel wat inspanningen om rekening te houden met de mening van de ouders.

- **Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd**

Een systematische zelfevaluatie, gericht op permanente ontwikkeling, behoort nog niet tot de schoolcultuur. De krachtlijnen en de langetermijndoelen uit het pedagogisch project zijn geen criteria om de eigen werking te evalueren en bij te sturen. Ook de concretisering van de schoolvisie in het schoolwerkplan is nog maar in beperkte mate richtinggevend voor de bewaking van de interne kwaliteitszorg. De zelfevaluatie beperkt zich tot het occasioneel en/of partieel bevragen van deelaspecten van de schoolwerking.

Eenzijds is het evaluatiesysteem nog niet structureel uitgewerkt in de vorm van een sterktezwakteanalyse van de meest dragende aspecten van het huidige schoolfunctioneren. Anderzijds gebruiken schoolteams de gegevens van een zelfanalyse onvoldoende om prioriteiten te kiezen, om acties voor verbetering te ondernemen of om er een nascholingsbeleid op te enten. In het algemeen hanteren schoolteams bij de sterktezwakteanalyse te weinig objectieve criteria (ontwikkelingsdoelen/eindtermen) om hun onderwijskundige werking te evalueren.

In de meeste scholen is het geen traditie om de externe proeven en de genormeerde tests te beschouwen als een kwaliteitscontrole van het onderwijsleeraanbod. De resultaten van de leerlingen worden niet besproken op schoolniveau en ze resulteren evenmin in programmatische en/of didactische bijstellingen van het onderwijsleerproces.

2.4.3 Zichzelf als school kunnen positioneren ten opzichte van vragen en invloeden van buiten uit

- **Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit**

De school **profileert** zich duidelijk vanuit het **pedagogisch project** en draagt op die manier de schoolvisie en de missie naar buiten. De schoolvisie functioneert tevens als **criterium** om vragen en invloeden van buiten uit te beoordelen en om de keuze van de eigen prioriteiten te verantwoorden. Om zich te positioneren gebruikt de school geëigende **communicatiekanalen**, publicaties en andere media. Ze neemt initiatieven om de ouders te informeren over de schoolwerking, werkt projecten uit, organiseert sfeervolle evenementen en neemt deel aan sport- en/of andere activiteiten, georganiseerd door de lokale gemeenschap of externe instanties. Het schoolteam werkt intens aan *imagebuilding*.

- **Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd**

Vaak hebben scholen het moeilijk om zich te positioneren ten opzichte van vragen en invloeden van buiten af en om een eigen schoolspecifieke koers te varen. Hun pedagogisch project is geen referentiekader om zich als school te profileren vanuit een gezamenlijk gedragen schoolvisie. Daarnaast zijn schoolbesturen en schoolteams veelal niet duidelijk in hun verwachtingen naar andere participanten. Tevens is er gebrek aan een eenduidige profilering omdat de informatie voor onder meer de ouders onduidelijk, onvolledig en te weinig transparant is.

Het gebeurt dat scholen, omdat ze de enige in de buurt zijn, weinig inspanningen doen om zich te profileren. Het schoolimago is niet onmiddellijk iets waarmee het team bezig is. Scholen met meerdere vestigingsplaatsen profileren zich vaak onvoldoende als één school, zij het met een eigen specifieke schoolcultuur in elke vestigingsplaats.

Soms vormen de sterke punten van de school een zwakke schakel. Bijvoorbeeld bij een grote openheid naar de ouders toe, wordt het wel eens moeilijk om terreinen af te bakenen.

2.5 Schoolorganisatorisch kenmerk: intern leiderschap

In welke mate is de school in staat om **richting te geven**, de gevaren **koers te bewaken**, **gerichte druk** uit te oefenen en een **ondersteunend netwerk** te creëren met het oog op de realisatie van de onderwijskundige doelen?

Overzicht van de resultaten

	Indicator	Indicator	Indicator	Kenmerk
	richting geven- koers bewaken	gerichte druk	intern ondersteunend netwerk	intern leiderschap
Procentueel aantal scholen met voldoende	78,4	64,3	75,5	76,7

Advies versus intern leiderschap	
Intern leiderschap	Procentueel aantal scholen met advies 1
Voldoende	86,0
Niet voldoende	45,5

Het intern leiderschap is een belangrijke hefboom voor de realisering van onderwijskwaliteit. 86 % van de scholen met voldoende intern leiderschap kregen advies 1. In ruim de helft van de scholen met een onvoldoende intern leiderschap, resulteerde de schooldoorlichting in advies 2.

Toelichting

2.5.1 Een persoon of personen geven richting aan het werk en bewaken inhoudelijk de gevaren koers

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

Het **pedagogisch project** en/of de schoolvisie vormen voor schoolteams meer en meer de referentiekaders om het werk te oriënteren en de gevaren koers inhoudelijk te bewaken.

De leidinggevendenden zijn meestal goed op de hoogte van de actuele **onderwijsinnovaties**. Ze besteden de nodige aandacht aan het expliciteren van de achterliggende visies van de vooropgestelde veranderingen en van de actuele opvattingen over leren en onderwijzen. Ze hebben doorgaans oog voor het inspireren en motiveren van de teamleden, onder meer door de meerwaarde van de veranderingen duidelijk te vertolken.

Het **pedagogisch-didactisch leiderschap** is in meerdere scholen de collectieve verantwoordelijkheid van diverse teamleden zoals: de directeur, een kernteam en/of stuurgroepleden, een leraar beleidsondersteuning, werkgroepverantwoordelijken, ...

De directeur geeft na inspraak van en in samenspraak met het team **richting aan het werk**. Op personeelsvergaderingen en pedagogische studiedagen tekent het team concrete krijtlijnen uit om het beleid te voeren. De directeur coördineert veelal de onderwijskundige ontwikkeling van de school en voelt zich verantwoordelijk voor de realisatie ervan.

Het team werkt doelgericht en systematisch aan de vooropgestelde verandering(en). Het hanteert hiervoor een **gefaseerd vernieuwingsplan** voor het lopende schooljaar. Dit plan is meestal een onderdeel van een langetermijnplanning.

Leidinggevenden **bewaken** of de essentie van de beoogde verandering niet uit het oog wordt verloren. Er is geregeld interactie en overleg tussen de leidinggevenden en de andere teamleden om de planning bij te sturen met het oog op de haalbaarheid ervan en op het welbevinden van alle betrokkenen.

Wanneer de school, in een klimaat van vertrouwen, openheid en samenwerking, een visie heeft ontwikkeld en alle teamleden deze visie ook kennen en in de praktijk trachten te realiseren, groeit de noodzakelijke gelijkgerichtheid.

• Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd

De school slaagt er niet in een duidelijke koers uit te zetten, gebaseerd op de maatschappelijke verwachtingen en de schooleigen kenmerken. Sommige teams hebben nog maar weinig strategieën ontwikkeld om, na de introductie, gezamenlijk vernieuwingen of veranderingen te realiseren. Bindende afspraken blijven uit, zodat leraren al te vrijblijvend voor zichzelf kunnen uitmaken of en in welke mate ze deze vernieuwingen integreren in hun praktijk. Schoolteams onderkennen vaak te weinig het belang van het systematisch bewaken van de gevaren koers.

In sommige scholen zijn de krijtlijnen - uitgezet door het intern leiderschap - slechts in beperkte mate bespreekbaar. Dit leidt in een aantal gevallen tot lage betrokkenheid van meerdere teamleden, waardoor afspraken niet altijd van iedereen de verhoopte respons krijgen.

2.5.2 Een persoon of personen oefenen gerichte druk uit om het beleid te voeren

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

In scholen met een goede onderwijskwaliteit zien de teams het bewaken en verder uitbouwen van de kwaliteit van het onderwijs als een prioritaire opdracht.

De leidinggevenden benaderen de teamleden meestal vanuit een **positieve ingesteldheid** en doen appèl op de professionaliteit en de verantwoordelijkheidszin van de andere teamleden om de beoogde veranderingen te realiseren. Ze vertalen deze veelal in concrete, haalbare stappen die als verwachtingen naar alle teamleden worden gecommuniceerd.

De directeur oefent **gerichte druk** uit door gesprekken met onderwijsgeevenden, doorloopbezoeken, observaties in de klas, nazicht van plannings- en evaluatiedocumenten, multidisciplinair overleg en functioneringsgesprekken. Hij krijgt zicht op de wijze waarop de vernieuwingen in de praktijk worden gerealiseerd. Hij stelt de resultaten van de veranderingsinspanningen bespreekbaar en gaat samen met de teamleden na of het gewenste effect bereikt werd en wat eventueel dient bijgestuurd.

In de school heerst een klimaat van **stimulerende controle**. De grote betrokkenheid van de teamleden functioneert vaak als een vorm van sociale druk van de groep om de verwachtingen te realiseren.

• Knelpunten in scholen waar de onderwijskwaliteit wordt afgeremd

Vaak hebben leidinggevenden te weinig oog voor een gelijkgerichte naleving van gemaakte afspraken en voor de implementatie van vernieuwingen. Ze houden geen zicht op de concrete realisaties ervan op de klasvloer. Leidinggevenden stellen te veel vertrouwen in de individuele verantwoordelijkheidszin en de deskundigheid van leraren om gemaakte afspraken na te komen. Vanuit deze grote autonomie varen meerdere onderwijsgeevenden veelal vrijblijvend een eigen koers.

Door het gebrek aan een langetermijnplanning hebben teams soms onvoldoende zicht op het traject van de school en op het vernieuwingsproces. Gerichte druk met het oog op de realisatie van vooropgezette doelen is dan nagenoeg niet haalbaar.

Een aantal leidinggevendenden creëert een te hoge werkdruk bij het team. Te veel werkpunten tegelijk aanpakken, resulteert veelal in een gebrekkige verankering van de échte prioriteiten.

De inhoud van formele overlegmomenten beperkt zich in sommige scholen veelal tot (school)organisatorische aspecten. Deze scholen ervaren nog niet meteen de nood om pedagogisch-didactische inhoud aan de orde te brengen.

2.5.3 Een persoon of personen creëren een ondersteunend netwerk

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

De meeste scholen hanteren een combinatie van **kwaliteitsvolle overlegmomenten**. In enkele gevallen organiseren teams schooloverstijgend overleg wat een stimulerend effect heeft.

Het interne leiderschap zet ondersteunende **werkgroepen** op zoals kernteams, klassenraden, stuurgroepen, ... Deze zijn veelal duidelijk gerelateerd aan de schoolspecifieke situatie en gericht op de actuele noden van het schoolteam. Ze ondersteunen zowel het beleidsvoorbereidende als het -uitvoerende werk op pedagogisch-didactisch gebied. Zo mogelijk krijgen leraren met specifieke deskundigheden hierin een verantwoordelijkheid toebedeeld. De leidinggevendenden communiceren de doelstellingen en de bevoegdheden van deze groep(en) meestal duidelijk naar de overige teamleden. In vele scholen zorgen werkgroepen ad hoc voor concrete realisaties op materieel of organisatorisch vlak.

Individuele teamleden nemen, op basis van interesse of expertise, verantwoordelijkheden op schoolniveau op. Een bijzondere functie is deze van de leraar **beleidsondersteuning**. Meer en meer scholen richten dit ambt in om samen met de directeur het pedagogisch-didactisch beleid concreet gestalte te geven. Sommige teams benutten daarenboven de **expertise van teamleden** om individuele collega's te ondersteunen of te coachen.

Samenwerking tussen de leraren resulteert in **intervisie** en in toenemende draagkracht. Vooral duo- en parateelpartners werken intensief samen, wisselen informatie en ervaringen uit en bespreken onderwijskundige aspecten.

Meer en meer leidinggevendenden geven geregeld **feedback** aan de teamleden. Ze begeleiden, coachen en volgen de teamleden op.

• Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd

In scholen met weinig pedagogisch-didactische sturing ontbreekt meestal systematische feedback en coaching van leraren. Dit bemoeilijkt een gelijkgerichte implementatie van vernieuwingen.

Specifieke deskundigheden van onderwijsgevendenden worden onvoldoende aangewend om de professionaliteit van andere teamleden te verhogen. Verantwoordelijkheden op schoolniveau naar teamleden delegeren is in die scholen nog geen verworvenheid. De schoolleiding delegeert soms wel (school)organisatorische deeltaken maar nauwelijks verantwoordelijkheden van pedagogisch-didactische aard.

De uitwisseling van ervaringen tussen collega's tijdens overlegmomenten is eerder beperkt.

Individuele gevoeligheden van leraren, de eilandencultuur en/of verschillen tussen teamleden, bemoeilijken nog in diverse scholen de uitbouw van een ondersteunend netwerk.

2.6 Schoolorganisatorisch kenmerk: beschikken over het vermogen tot communicatie en overleg

*In welke mate benut de school de **communicatie- en overlegmogelijkheden** om de onderwijskundige doelen te realiseren?*

Overzicht van de resultaten

	Indicator	Indicator	Kenmerk
	intern overleg	extern overleg	communicatie en overleg
Procentueel aantal scholen met voldoende	81,8	92,9	86,8

Advies versus communicatie en overleg	
Communicatie en overleg	Procentueel aantal scholen met advies 1
Voldoende	78,8
Niet voldoende	24,5

Ook communicatie en overleg zijn van belang voor de realisering van onderwijskwaliteit. Ruim 75 % van de scholen met voldoende aandacht voor communicatie en overleg kregen advies 1. In 3 van de 4 scholen met een onvoldoende voor communicatie en overleg, resulteerde de schooldoorlichting in advies 2.

Toelichting

2.6.1 Interne communicatie- en overlegmogelijkheden

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

De interne **communicatie** en de **informatiedoorstroming** verlopen vlot. Naast de frequente vergadermomenten zijn er ook verschillende kanalen om schriftelijke informatie door te geven. Dienstnota's en het dagelijks deponeren van recente informatie in individuele berichtenvakjes zijn daartoe de meest gangbare middelen. Leraren waarderen dat ze betrokken worden bij het leven op school. De meeste scholen organiseren maandelijks een teamvergadering.

Leraren vinden de **personeelsvergaderingen** geslaagd als ze er zelf een zekere mate van inspraak in hebben. Tevens ervaren ze als positief dat deze vergaderingen naast een theoretisch ook een praktisch gedeelte bevatten. Zij benutten vooral de kans om op een professionele manier te overleggen over de eigen werksituatie. Werkmomenten tijdens vergaderingen waarbij concrete initiatieven worden uitgewerkt, vinden de teamleden zinvol. Vooral de werkmomenten per onderwijsniveau zijn sterk ondersteunend voor de klaspraktijk. De personeelsvergaderingen zijn veelal ook het forum om de gevolgde nascholingen verder uit te diepen en concrete **teamafspraken** te maken met het oog op de implementatie van vernieuwingsinhouden. Ook de introductie en/of evaluatie van leerpakketten, werkvormen en leermiddelen zijn er voorwerp van overleg.

Teamleden ervaren vergaderingen als zinvol bij een duidelijke en democratische **besluitvorming**. Een positieve ingesteldheid en de wil tot communicatie en participatie zijn noodzakelijke voorwaarden tot effectief vergaderen.

Verschillende scholen vermijden een overvolle agenda op de personeelsvergadering door de verspreiding van **schriftelijke dienstmededelingen** en door de organisatie van een wekelijks overleg om praktische afspraken te maken.

Naast de maandelijkse teamvergaderingen zijn er **aanvullende overlegmomenten** voor parallelpartners, samenwerkende leraren of voor leraren die specifieke opdrachten hebben (zorgverbreding, ICT, ...). Vooral wanneer deze overlegmomenten ingeroosterd zijn, groeit een positieve overlegcultuur die een meerwaarde betekent voor de onderwijskwaliteit. Organisatorisch is dit echter niet mogelijk in kleine scholen. Veelal heeft het intern overleg daar plaats vóór en na de klasuren.

De directeur houdt geregeld een vergadering met een **kernteam** of met de beleidsondersteuner. Dit gebeurt hoofdzakelijk als voorbereiding op een personeelsvergadering of om gezamenlijke beleidspunten te bespreken of verder uit te werken.

Op regelmatige tijdstippen houden de teamleden **leerlingenbesprekingen**. Dit verloopt ook in aanwezigheid van externe hulpverleners, waaronder een afgevaardigde van het CLB. Meerdere leraren houden tevens overgangsgesprekken.

Naast de formele overlegmomenten zijn er eveneens diverse **informele gesprekken**. Deze creëren een ongedwongen sfeer en een welbevinden bij de leraren. Tevens bieden ze ook veel kansen tot het uitwisselen van ervaringen. In diverse scholen zijn het echte leermomenten.

• Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd

Indien de school bestaat uit meerdere vestigingsplaatsen, verloopt de interne communicatie meestal moeilijker.

Teambijeenkomsten bevorderen niet altijd de deskundigheid van de leraren. In menig geval zijn planning en agenda weinig transparant en verloopt de vergadering op zich vergadertechnisch gebrekkig. Een te beknopte verslaglegging functioneert onvoldoende als referentiekader om genomen besluiten te raadplegen en om deze op te volgen.

Relationele conflicten en misverstanden - onder meer als gevolg van onvolledige informatie of eenzijdige interpretatie - hypothekeren vruchtbaar en constructief overleg.

Veel leraren zijn nog eenzijdig gericht op de eigen klas en in veel mindere mate op het totale schoolgebeuren.

2.6.2 Externe communicatie- en overlegmogelijkheden

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

Ouders worden doorgaans goed geïnformeerd over de schoolwerking en zijn nauw betrokken bij het schoolgebeuren. Via brochures (eventueel per vestigingsplaats), de schoolkrant, informatie op de website en/of een nieuwsbrief, maakt de school haar werking kenbaar. In sommige schoolteams is het de gewoonte dat leraren huisbezoeken doen, andere scholen organiseren voor de ouders van de nieuwe kinderen een openklasdag.

Naast de algemene informatie krijgen de meeste ouders eveneens klasgebonden informatie. **Infoavonden** verduidelijken de specifieke klaswerking of de accenten van het eigen pedagogisch project. Daarnaast zijn er nog de **individuele oudercontacten** waarbij ouders en leraren vooral de vorderingen van het individuele kind bespreken. Vele scholen plannen ook tussentijdse overlegmomenten voor kinderen met een ontwikkelings- of leerrisico.

De meeste schoolteams rapporteren regelmatig over de resultaten van de kinderen. Sommigen beperken zich tot het doorgeven van cijfergegevens, anderen geven uitgebreid mondeling en schriftelijk commentaar bij het persoonlijke leerproces en/of de brede ontwikkeling van het kind.

Scholen beschikken veelal over een oudervereniging. Naast de hand- en spandiensten bij diverse activiteiten, organiseert die vereniging soms ook vormingsavonden rond opvoeding en onderwijs. Meer en meer wil het oudercomité een effectieve bijdrage leveren aan het pedagogisch project van de school.

Een formeel contract is richtinggevend voor de samenwerking tussen de school en het CLB. Deze ondersteuning verloopt veelal vlot en de medewerker van het **CLB** is tevens betrokken bij de besprekingen met de ouders. In het kader van zorgverbreding onderhouden diverse schoolteams op geregelde tijdstippen ook contacten met **buurtnetwerken en externe zorgbegeleiders**.

De meeste scholen werken vlot samen met de **gemeentelijke diensten** en met het plaatselijke **socio-culturele veld**.

• **Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd**

In sommige teams is er weinig bereidheid tot samenwerking met en tot het geven van participatie aan de ouders en/of andere participanten. Deze scholen investeren dan ook onvoldoende om kanalen op te zetten die de externe communicatie- en overlegmogelijkheden gestalte geven. Vaak hebben interne relationele problemen of een onduidelijke profilering van de school een negatieve invloed op de externe communicatie.

Bepaalde scholen hebben moeilijkheden bij het oprichten van een school- of participatieraad. Soms is er een gebrek aan kandidaten die het belang van de school voor ogen houden of biedt de werking van deze advies- en overlegorganen geen meerwaarde bij het realiseren van onderwijskundige doelen.

De school legt onvoldoende specifieke afspraken vast met het CLB, die geënt zijn op de eigenheid van de school. Als er dan toch afspraken zijn vastgelegd, worden ze zelden gecommuniceerd naar het volledige team. Mede door deze gebrekkige communicatie blijft een aantal teamleden sedert de reorganisatie van het CLB vragende partij.

In diverse scholen verloopt het contact met deze dienst in de eerste plaats via de directeur, de taakleraar en/of de zorgverbreiders, waardoor klassentitularissen soms weinig inspraak hebben bij het kindgerichte overleg en bij het opstellen van een mogelijk hulpplan voor risicoleerlingen. Niettegenstaande de groepsleraar de noodzakelijke info over de aanpak van die zorgkinderen vaak ontbeert, blijft hij aangesproken als eerste verantwoordelijke en hulpverlener.

De contacten met de begeleidingsdienst gebeuren hoofdzakelijk op directieniveau. Sommige leraren formuleren de nood aan begeleidingsinitiatieven op klassenniveau.

Samenwerking met externe hulpverleners gebeurt vaak zeer oppervlakkig. Zelden leidt overleg tot concrete afspraken om het probleemgedrag of de aangeleerde strategieën ook klasintern op te volgen. Interscolaire samenwerking over de onderwijsnetten heen blijft vooralsnog een wens.

2.7 Schoolorganisatorisch kenmerk: beschikken over ruimte voor professionele ontwikkeling

*In welke mate bevordert de school de **professionele ontwikkeling** van de teamleden om de onderwijskundige doelen te realiseren?*

Overzicht van de resultaten

	Indicator	Indicator	Kenmerk
	ruimte voor leerervaringen	nascholing	professionele ontwikkeling
Procentueel aantal scholen met voldoende	76,7	74,5	79,0

Advies versus professionele ontwikkeling

Professionele ontwikkeling	Procentueel aantal scholen met advies 1
Voldoende	82,5
Niet voldoende	35,3

Ook de professionele ontwikkeling van het team is een belangrijke hefboom voor onderwijskwaliteit. Ruim 82 % van de scholen met voldoende aandacht voor professionele ontwikkeling kreeg advies 1. In bijna 2 van de 3 scholen met een onvoldoende voor professionele ontwikkeling resulteerde de schooldoorlichting in advies 2. Deze cijfers liggen sterk in de lijn van deze van gezamenlijke doelgerichtheid.

Toelichting

2.7.1 Creëren van ruimte voor leerervaringen

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

In de meeste scholen krijgen leraren kansen om **nieuwe zaken** uit te proberen. De stimulans van het interne leiderschap zet ze aan om activiteiten samen voor te bereiden, uit te voeren of te evalueren. Enkele scholen organiseren **hospiteerbeurten** tussen de leraren zorgverbreding en de klassentitularissen met het oog op de introductie van nieuwe acties of tussen leraren van het 1ste leerjaar en kleuteronderwijzers om de werking beter af te stemmen. In diverse teams groeit **interview**.

De meeste leraren waarderen **feedback** over hun eigen praktijk en stellen het op prijs dat uitwisseling van praktijkervaringen voorwerp zijn van (formeel) overleg. In een aantal scholen gebeurt dit frequent tijdens de informele besprekingen. Ervaren teamleden begeleiden soms jonge of nieuwe leraren in hun opdracht.

Schoolleiders doen inspanningen om zich te informeren over pedagogisch-didactische innovaties. Tijdens teamvergaderingen, individuele klasbezoeken of gesprekken is er ruimte om de **verworven expertise** door te geven aan het volledige team.

Afhankelijk van de relatie met en/of de professionaliteit van de CLB-medewerkers en de zorgverbreeders zijn de **leerlingenbesprekingen** verrijkend voor de onderwijspraktijk.

Verschillende **directeurs** kunnen plaatselijk, regionaal of binnen het scholennetwerk praktijkervaringen uitwisselen met collega's of met leden van de pedagogische begeleiding. In scholen met een klimaat van open communicatie is het gemakkelijk voor de directeur om eigen ervaringen te bespreken of zelfs in vraag te stellen.

Vooraf in het kader van de projecten zorgverbreding en onderwijsvoorrangsbeleid heeft een aantal scholen een **orthotheek** ingericht. De meeste beschikken tevens over enkele actuele pedagogisch-didactische naslagwerken. Deze staan dan meestal ter beschikking in de lerarenkamer of in de schoolbibliotheek. De mate waarin teamleden deze naslagwerken raadplegen en gebruiken voor de eigen school- en klaspraktijk is mede afhankelijk van de stimuli die ze daartoe ontvangen. In sommige scholen wijst de directeur de leraren op interessante boeken en/of artikels wanneer een onderwijsinnovatie wordt besproken. Sommige directeurs hanteren een attenderingssysteem.

• Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd

De meeste schoolleiders en andere voortrekkers ervaren dat het gezamenlijk onderkennen van de belangrijkheid van onderwijsinnovaties veel tijd en energie vergt. Bepaalde teamleden zijn immers gebonden aan tradities en/of hebben nog niet de gewoonte om, op een professionele manier, te overleggen en zichzelf en hun handelen in vraag te stellen.

De interne knowhow blijft nog te vaak binnen de klasmuren en versterkt onvoldoende de draagkracht van het schoolteam. Hospiteren bij collega's gebeurt weinig en schoolinterne intervisie krijgt nauwelijks kansen. Jonge leraren worden weinig doelgericht begeleid.

Intern overleg resulteert bij sommige leraren in toenemende werkdruk. Andere scholen getuigen nog niet van systematisch teamoverleg om praktijkervaringen uit te wisselen.

Over het algemeen maken teamleden weinig gebruik van het aanbod in de lerarenbibliotheek. Vaak is de collectie verouderd en/of eenzijdig.

Veel leraren ervaren formele feedback en coaching eerder als controle en te weinig als elementen in een proces van individuele ondersteuning en verdere professionalisering.

2.7.2 Bevorderen van deskundigheid via nascholing

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

In de meeste scholen informeert het team zich over het **externe nascholings- en begeleidingsaanbod**. Scholen focussen momenteel vooral op de leerplanimplementatie en volgen daartoe meestal het tijdpad, aangereikt door hun pedagogische begeleidingsdienst.

De meeste scholen voeren het **nascholingsplan** in de mate van het mogelijke uit, evalueren het en sturen het bij. Veelal is er naast de teamgerichte nascholing ook ruimte voor individugerichte nascholing volgens interesse en noden van de teamleden.

Verworven deskundigheden worden gevalideerd, waardoor leraren die een **bijkomend pedagogisch diploma** halen, binnen hun school een aantal specifieke verantwoordelijkheden toegewezen krijgen.

Een aantal scholen werkt samen met het buitengewoon onderwijs om de zorgbrede werking van de school te optimaliseren of om methodieken uit te wisselen. **Samenwerking** tussen scholen van hetzelfde schoolbestuur komt geleidelijk op gang.

• Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd

Slechts een beperkt aantal teams inventariseert de nascholingsbehoeften in het licht van de eigen werking en op basis van een interne sterktezwakteanalyse. In lang niet alle scholen ervaren de leraren dat het nascholingsplan is geënt op de eigen prioriteiten. Voor verschillende leraren bemoeilijkt het overaanbod aan nascholingen de implementatie van vernieuwingsinhouden. Bovendien voldoet teamgerichte nascholing vaak niet aan de verwachtingen en de behoeften van alle teamleden en resulteert ze onvoldoende in praktische en functionele acties.

Na het wegvallen van de extra lestijden stopte een aantal scholen de nascholingen rond zorgbreedte en zorgverbreding.

Leraren stellen geen individuele nascholingen te volgen omdat dit problemen oplevert (of zou opleveren) voor de opvang van hun klas- of leerlingengroep.

Om kostenbesparend te werken, kopen vooral kleinere scholen nascholingen in overleg met andere scholen. Hierdoor sluiten de nascholingen niet altijd aan bij de noden van de teamleden.

Het effect van de nascholing op de praktijk evalueren, komt zelden voor.

3 ONDERWIJSKUNDIG FUNCTIONEREN IN HET BUITENGEWOON ONDERWIJS

Doel: de optimale en harmonische persoonlijkheidsontwikkeling en integratie van elk kind nastreven

3.1 Beginsituatiebepaling

*In welke mate slaagt de school erin, door informatie te **verzamelen**, te **verwerken** en **effectieve besluiten te formuleren**, om te komen tot een **relevant totaalbeeld** van de beginsituatie van elk kind?*

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

De meeste scholen verzamelen binnen een relatief korte periode gegevens om de pedagogisch-didactische **beginsituatie** van de nieuwe kinderen te kunnen bepalen. Ze zijn alert om verslagen van externen op te vragen en de relevante informatie eruit aan te wenden. Enkele scholen voeren een duidelijke inschrijvingspolitiek om, vóór de aanvang van een schooljaar, zoveel mogelijk beginsituatiegegevens te verzamelen. In scholen die nauw samenwerken met een medisch pedagogisch instituut (MPI) is er veelal grote aandacht voor de totale zorg rond het kind.

In heel wat scholen is er een duidelijke **taakverdeling** voor de **niveaubepaling** voor lezen, rekenen en schrijven. Daarnaast verzamelen de teamleden overwegend knelpunten over de werkhouding, het gedrag en de motoriek en relevante medische gegevens. Teamleden streven naar een evenwichtig beeld van de mogelijkheden en beperkingen voor een ruim aantal aspecten van de ontwikkeling.

Vooraf binnen type 2, maar ook reeds binnen andere types waarvoor de ontwikkelingsdoelen beschikbaar zijn, houden de meeste kindbetrokken teamleden vrij systematisch rekening met alle leergebieden en met de informatie verkregen bij de ouders of bij de vorige school.

In meer en meer scholen zijn er **duidelijke afspraken** ten aanzien van alle kindbetrokkenen om de kindbesprekingen degelijk voor te bereiden zodat deze zo doelgericht mogelijk kunnen verlopen. Daarbij is er in groeiende mate aandacht om niet enkel de informatie uit te wisselen maar ook om concrete zorgvragen, werkpunten, afspraken of handelingsgerichte besluiten vast te leggen.

• Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd

Om diverse redenen - zoals laattijdigheid, oudere inschrijvingsprotocollen, hoeveelheid en aard van de informatie - kunnen vele scholen de verzamelde informatie van de verwijzende centra onvoldoende benutten bij de beginsituatiebepaling. Daardoor zijn ze genooddaakt heel wat tijd te investeren om zelf diverse onderzoeken te doen teneinde zicht te krijgen op de mogelijkheden en behoeften van het kind en op efficiënte aanpakstrategieën.

De veelheid aan externe en interne informatie op een overzichtelijke en hanteerbare wijze samenbrengen, om de totaliteit te kunnen overzien, is nog geregeld een struikelblok. Oorzaken liggen onder meer in de verspreiding van de beschikbare informatie over verschillende documenten en bij verschillende personen. De gebruikte ordeningskaders of de terminologie zijn in nogal wat scholen onvoldoende op elkaar afgestemd.

In enkele scholen is er nog veel onduidelijkheid over wat een beginsituatiebepaling kan inhouden en over de waarde ervan voor het verdere proces van handelingsplanning. Het ontbreken van richtinggevende afspraken over wat er precies van alle kindbetrokkenen of voor alle leergebieden wordt verwacht, leidt geregeld tot het fragmentarisch verzamelen en verwerken van de gegevens. De informatieverzameling gebeurt door te weinig teamleden, voor een te beperkt aantal aspecten van de ontwikkeling of te eenzijdig voor technische aspecten van taal en wiskunde. Het gevormde beeld is dan eerder eng en niet evenwichtig door het beklemtonen van de problemen en/of door het ongedifferentieerd weergeven van een globaal niveau.

Door het veelal onvoldoende aanwenden van degelijke vergadertechnieken en doelgerichte kindbesprekingen, komen de kindbetrokkenen moeilijk tot gezamenlijke besluiten die richtinggevend zijn voor het verdere proces van handelingsplanning.

3.2 Doelenfase

*In welke mate slaagt de school erin om in overleg, doelen op maat van het kind te selecteren waarbij er aandacht is voor een **harmonische ontwikkeling** en een **optimale integratie**?*

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

De bij decreet goedgekeurde ontwikkelingsdoelen voor type 2 zijn reeds langer beschikbaar dan deze voor type 1 en 8. Dat beïnvloedt duidelijk de **doelenselectie** voor de verschillende leergebieden en bijbehorende leerdoemen. De uitgangspunten van de ontwikkelingsdoelen zijn in een aantal scholen doorgenomen en getoetst aan de eigen visie.

De meeste scholen zetten een traject uit om de bij decreet vastgelegde ontwikkelingsdoelen te concretiseren. Ze verwerken de nodige tussendoelen en eventueel ook leerinhouden tot een gebruiksvriendelijk geheel. Dit resulteert dikwijls in een school- of type-eigen pakket dat een houvast kan bieden bij de selectie van doelen voor de groep, de subgroep of het kind en bij het bewaken van de gradatie en het in kaart brengen van de evolutie van een kind.

In enkele gevallen leggen teamleden van de school en eventueel van het MPI, in overleg met de ouders, een aantal cognitieve, sociaal-emotionele en motorische **klemtonen** vast. Die dienen dan als uitgangspunt voor de doelenselectie.

Ook voor specifieke problemen sluit de doelenselectie veelal nauw aan bij de zorgvraag en is er aandacht voor zinvolle doelen en haalbare tussenstappen.

• Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd

De waarde van een weloverwogen en voldoende concrete doelenselectie voor een bepaalde periode, in het belang van het proces van handelingsplanning, is nog niet in alle scholen of bij alle teamleden doorgedrongen.

In enkele scholen voor type 1 en/of 8 hebben de teamleden nauwelijks weet van de bij decreet goedgekeurde ontwikkelingsdoelen. Het valt op dat schoolteams de neiging hebben om naar de ontwikkelingsdoelen te grijpen zonder aandacht te hebben voor de uitgangspunten ervan.

In enkele gevallen primeren het voortschrijden in de leerinhouden met homogeen samengestelde niveaugroepen of het cursorisch gebruik van de handboeken. Dan is er veelal onvoldoende aandacht voor een verantwoorde en evenwichtige doelenselectie op maat van het kind. Vaak is de selectie een particulier gebeuren waarbij elk teamlid eigen bronnen en ordeningskaders hanteert. Dit leidt tot grote variatie in en gebrek aan samenhang voor de meeste leergebieden en -domeinen. Bijgevolg is het voor het team moeilijk om hiaten en overlappingsen te voorkomen en om continuïteit te garanderen.

Voor de kinderen waarbij aansluiting bij het gewoon secundair onderwijs tot de reële mogelijkheden behoort, beklemtonen teams geregeld een aantal technisch-cognitieve vaardigheden van Nederlands en wiskunde. In die gevallen houden ze nog onvoldoende systematisch de totale persoonlijkheidsontwikkeling voor ogen.

In sommige scholen bestaat er een tegenstelling tussen enerzijds datgene wat teamleden aangeven belangrijk te vinden en anderzijds de aandacht die ze daaraan schenken in de doelenselectie. Illustratief hiervoor is de veelal sporadische en fragmentarische doelenselectie voor sociaal-emotionele ontwikkeling, voor leren leren en voor wereldoriëntatie. Een zinvolle en haalbare selectie om transfergericht en functioneel leren na te streven, ontbreekt vaak.

3.3 Voorbereidingsfase

*In welke mate slaagt de school erin om middels organisatorische **afspraken** haar **onderwijsaanbod op maat van het kind voor te bereiden**?*

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

Vele schoolteams stellen de groepen doordacht en in overleg samen. Frequent houden ze hierbij rekening met relevante **criteria** zoals de algemene mogelijkheden, ontwikkelingsleeftijd, gedrag en persoonlijkheidskenmerken. Sommige scholen met meerdere types plaatsen kinderen geregeld typeoverschrijdend in de voor hen meest passende groep. Andere scholen hanteren een strikte scheiding tussen de verschillende types. De keuze voor één van beide **organisatievormen** heeft vaak te maken met het aantal en de types die de school organiseert. In het organigram van vele scholen zijn daarnaast duidelijke substructuren aanwezig: een anti-afdeling, socialisatiegroepen, functionele groepen, leergroepen. Geregeld worden de leerlingengroepen gevormd op basis van het behaalde taalniveau. Vaak is er een groepsoverschrijdende hergroepering voor (aspecten van) wiskunde.

In de meeste scholen zijn er duidelijke **afspraken** over de toewijzing van de additionele hulp en ligt de organisatie vast in duidelijke werkroosters. Concrete afspraken over het hulpverleningsproces liggen meestal in de kindbesprekingen vast. Deze begeleiding gebeurt zowel individueel als voor kleine, soms klassenoverschrijdend samengestelde, groepjes.

• Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd

De indeling van de leerlingengroepen en de toewijzing van additionele hulp gebeurt nog te weinig op basis van de noden en onderwijsbehoeften van de kinderen. Duidelijke criteria voor onder meer de indeling in leerlingengroepen, de toewijzing van additionele hulpverlening en de organisatie van groepsinterne differentiatie liggen nauwelijks vast. De hele organisatie is erop gericht om zo klein mogelijke, homogene groepjes samen te stellen. Ook de additionele hulp wordt hiervoor ingezet ten koste van specifieke individuele hulp. In sommige scholen begeleiden logopedisten integrale leerlingengroepen en zijn de betrokken groepsleraren lesvrij geroosterd. Soms wordt de groepssamenstelling sterk beïnvloed door het streven van de school om een zo hoog mogelijk peil voor Nederlands en wiskunde te halen en zo een aansluiting bij het vervolgonderwijs te realiseren. Dikwijls houdt het team weinig rekening met de wijzigende instroom en de reële noden van de kinderen op korte en langere termijn.

Afspraken over de inhoudelijke invulling van de additionele hulp zijn dikwijls onduidelijk waardoor kindbetrokken teamleden nauwelijks op de hoogte zijn van elkaars aanbod en werkwijze.

Contextgegevens, zoals de schoolinfrastructuur en de inbedding in een groter geheel met een MPI of met een revalidatiecentrum, beïnvloeden vaak - zowel positief als negatief - de organisatie van de werkstructuren.

*In welke mate slaagt de school erin om haar **onderwijsaanbod op maat van het kind vast te leggen**, het **onderwijsleerproces voor te bereiden** en **planningsdocumenten als functionele werkinstrumenten te gebruiken**?*

• Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit

Binnen de type 2-scholen en -afdelingen worden er voor meerdere leergebieden **inhouden** vastgelegd en deelstappen voorzien. Meestal zijn deze ook gekoppeld aan de bij decreet vastgelegde ontwikkelingsdoelen. In de type 1- en type 8-scholen en -afdelingen ligt het accent overwegend op technisch-cognitieve aspecten van enkele domeinen van Nederlands en wiskunde. Voor deze aspecten bestaan er meestal **leerlijnen** die de nodige deelstappen bevatten of hanteren de scholen bestaande methodes voor het gewoon basisonderwijs. Scholen werken voor meerdere leergebieden aan leerlijnen gekoppeld aan de ontwikkelingsdoelen. Dit gebeurt vooral vanuit de bezorgdheid om voor alle leergebieden inhouden vast te leggen en samenhang en gradatie te realiseren.

De meeste teams zijn zich bewust van de noodzaak om functionele **planningsdocumenten** aan te maken op groeps- en leerlingenniveau. In sommige scholen zijn die compact, overzichtelijk en op elkaar afgestemd en

is er aandacht voor de verschillende fasen van handelingsplanning. Daarover zijn dan ook duidelijke afspraken vastgelegd en zijn op schoolniveau materialen en documenten ontwikkeld. Enkele scholen benutten hiervoor goed de ICT-mogelijkheden. Waar schoolteams werken aan het opstellen van eenduidige handelingsplannen, betekent dit voor de meeste teamleden een serieuze aanzet tot planmatig handelen op klasniveau met aandacht voor alle zinvolle en haalbare inhouden voor alle leergebieden.

- **Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd**

Inhoudelijke afspraken over de voorbereiding van het onderwijsleerproces of over de inhoud en functie van de planningsdocumenten, krijgen in diverse scholen weinig aandacht. Dit leidt onder meer tot grote kwaliteitsverschillen in het geheel van voorbereidingen. Voorbereiden blijft nog te veel een individuele aangelegenheid waarbij elk teamlid eigen klemtonen legt. Soms ontstaan er planningsdocumenten die doorheen het onderwijsleerproces niet meer of zelden worden gehanteerd. Hierdoor ontstaan documenten die noch functioneel, noch op elkaar afgestemd en noch richtinggevend zijn voor de uitvoering.

Te vaak focust het team bij de planning van de leeractiviteiten en -inhouden eenzijdig op technisch-cognitieve aspecten van de leergebieden en komt het functionele onvoldoende aan bod. Soms is er weinig aandacht voor gradatie en afstemming van leerinhouden op de noden en mogelijkheden van het kind. Leerinhouden voor sociaal-emotionele ontwikkeling, leren leren, muzische vorming en wereldoriëntatie krijgen onvoldoende tijd en ruimte. Mede daardoor komt een evenwichtig en harmonisch onderwijsaanbod in het gedrang.

3.4 Uitvoeringsfase

*In welke mate slaagt de school erin haar **onderwijsaanbod op maat van het kind als een coherent geheel te realiseren?***

- **Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit**

Scholen leveren ernstige inspanningen om de leerinhouden af te stemmen op de **onderwijsbehoefte** van de kinderen. Vooral voor aspecten van Nederlands en wiskunde trachten zij met zo homogeen mogelijke niveau-groepen te werken, geregeld groepsoverstijgend en typedoorkijkend. Leraren slagen er eveneens in om binnen deze groepen verder te differentiëren op maat van het individuele kind en om hierbij adequaat additionele hulp in te schakelen.

De meeste scholen hebben ruime aandacht voor het **sociaal-emotioneel welbevinden** van de kinderen en de leraren geven blijk van een positieve en kindgerichte benadering. Zij zorgen voor een warm leef- en leerklimaat en voor een veilige leeromgeving. Veel schoolteams waken er gezamenlijk over dat regels en afspraken voor kinderen duidelijk en eenduidig zijn en in heel wat gevallen zorgen zij voor een visualisatie ervan. Zij spenderen terecht heel wat tijd - zeker binnen type 3 - aan het aanpakken en oplossen van conflicten.

Leraren bieden leerinhouden aan waarbij ze aandacht hebben voor de **reële leef- en belevingswereld** van de kinderen en voor horizontale samenhang binnen en tussen de leergebieden. Zij maken de werkelijkheid aanschouwelijk en trachten leerinhouden te koppelen aan maatschappelijke situaties waarin leerlingen nu en in de toekomst zullen functioneren.

Kinderen krijgen op een actieve manier **inspraak** voor onder meer aspecten van de schoolorganisatie en van de leerinhouden via een kinderraad, een leerlingenparlement, ...

Veel leraren creëren een stimulerende leeromgeving voor het ontwikkelen van de zelfstandigheid middels wisselende werk- en groeperingsvormen, een functionele klasinrichting en aangepast materiaal.

- **Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd**

Doorgedreven groepsinterne differentiatie lijkt moeilijk te realiseren. Daardoor zijn leerinhouden veelal onvoldoende afgestemd op de specifieke noden, mogelijkheden en beperkingen van het individuele kind. In heel wat scholen staat het onderwijsaanbod ver van de leef- en belevingswereld van de kinderen. Klassikaal en frontaal onderwijs met voor- en nadoen komen nog zeer veel voor. Diverse leraren bieden de kinderen weinig kan-

sen tot initiatief, tot echte creativiteit en tot actief en probleemoplossend handelen en denken.

Aspecten van wereldoriëntatie en muzische vorming en hun onderliggende domeinen krijgen in vele gevallen niet de nodige aandacht. Bij wiskunde en Nederlands ligt de klemtoon nog te vaak en te uitsluitend op de technisch-cognitieve aspecten ervan. De vraag of het aanbod zinvol en functioneel is, wordt in het algemeen weinig gesteld. Dit alles heeft een negatief effect op de betrokkenheid en het welbevinden van de kinderen.

Meestal door een gebrek aan duidelijke afspraken binnen het team of deelteam over het te hanteren bronnenmateriaal (methoden, handboeken, leerpakketten, ...) en de wijze waarop leerinhouden worden geselecteerd, zijn de horizontale en de verticale samenhang onvoldoende om een onderwijsaanbod als een coherent geheel te realiseren.

Het optimale gebruik van de leertijd per individueel kind komt meermaals in het gedrang door onder meer lange wachttijden - vaak door een onvoldoende gedifferentieerd aanbod - en door de spreiding van lokalen, onduidelijke afspraken of het plots wegvallen van activiteiten.

3.5 Evaluatiefase

*In welke mate slaagt de school erin om de **vorderingen op maat van elk kind te evalueren?***

• **Dragende vaststellingen in scholen met voldoende onderwijskwaliteit**

De meeste scholen beschouwen de evaluatiefase als een aspect van planmatig werken in het **cyclische proces van handelingsplanning**.

In het algemeen participeren de meeste kindbetrokkenen aan de evaluatie. Geregeld is de voltallige klassenraad betrokken bij de evaluatiebesprekingen of worden de gegevens van alle teamleden vooraf samengebracht. Soms zijn ouders of externen aanwezig op de bespreking.

Observatiegegevens zijn samen met discipline-eigen testen, methodegebonden en eigen toetsen richtinggevend voor momentane bijstellingen.

Schoolteams werken aan schoolspecifieke **leerlingvolgsystemen**. Zij streven naar gebruiksvriendelijke en overzichtelijke registratiesystemen. Het uitgangspunt is dikwijls een bestaand systeem voor het gewone basisonderwijs. Soms is een eigen onderzoeksinstrumentarium het vertrekpunt.

Voor die leergebieden en -domeinen waarvoor moeilijk betrouwbare toets- of testgegevens kunnen worden verzameld, maken schoolteams afspraken over het gebruik van observatie- en beoordelingsschalen. Hiermee beoordelen zij onder meer de evolutie in sociaal-emotionele ontwikkeling, werkhouding, zelfredzaamheid, muzische vorming en lichamelijke opvoeding.

In de meeste scholen zijn er afspraken om op vaste tijdstippen periodiek te **evalueren** en is er een groeiende aandacht voor zelfevaluatie door de kinderen. Scholen informeren de ouders schriftelijk en/of mondeling over de vorderingen in alle voorziene leergebieden.

• **Knelpunten in scholen waar onderwijskwaliteit wordt afgeremd**

In een aantal scholen is het evaluatiesysteem onvoldoende functioneel en eenduidig. Er zijn weinig afspraken om systematisch gegevens te verzamelen voor alle voorziene leergebieden en -domeinen of voor alle ontwikkelingscomponenten. Teamleden verzamelen en verwerken de evaluatiegegevens naar eigen inzicht. Soms overlappen de gebruikte systemen elkaar of vertonen ze hiaten. De verzamelde gegevens zijn te fragmentarisch om de totale ontwikkeling in kaart te brengen. In een aantal scholen leiden de evaluatiebesprekingen nog onvoldoende tot het gezamenlijk trekken van besluiten en het bijsturen van het onderwijsaanbod voor de volgende periode.

De doelenselectie op maat van elk kind is niet steeds het uitgangspunt voor de evaluatie. Nagaan en bespreken of de vooropgestelde doelen zijn bereikt, gebeurt slechts in beperkte mate. De besluiten dienen veeleer voor een nieuwe groepsindeling of oriëntering, dan voor een beoordeling van de evolutie van de ontwikkeling van elk kind.

Leerlingvolgsystemen zijn niet altijd geïntegreerd in het planmatig werken. Veelal zijn de gebruikte instrumenten te eenzijdig gericht op instrumentele vaardigheden van Nederlands en wiskunde. Productgerichte leerlingvolgsystemen bevatten gestandaardiseerde toetsen die afgestemd zijn op de volledige populatie van het basisonderwijs. Er is dan minder terugkoppeling naar de op maat geselecteerde doelstellingen.

Bij de rapportering aan de ouders is er niet altijd aandacht voor alle leergebieden en -domeinen. Scores en beoordelingscijfers bieden weinig duidelijkheid over de evolutie van het individuele kind. Ouders zijn dan onvoldoende geïnformeerd over de concrete vorderingen van hun kind.

3.6 Geïntegreerd onderwijs (GON)

3.6.1 Gegevens over de schooljaren 2001-2002 en 2002-2003

Exemplarisch geven we een beeld van 8 scholen voor buitengewoon basisonderwijs die voorzien in GON-begeleiding en die werden doorgelicht in het schooljaar 2001-2002 of 2002-2003.

In die 8 scholen met type 1-, 2-, 3-, 4- en type 8-onderwijs zijn er 60 GON-begeleiders aan de slag om 304 kinderen te begeleiden, verspreid over 252 scholen.

Opdeling naar onderwijstype	Aantal kinderen
Type 3 (kinderen met ernstige emotionele en/of gedragsproblemen)	36
Type 4 (kinderen met een fysieke handicap)	258
Type 7 (kinderen met een auditieve handicap)	2
Type 8 (kinderen met ernstige leerstoornissen)	8
Totaal	304

Opdeling naar onderwijsniveau	Aantal kinderen
Kleuteronderwijs	138
Lager onderwijs	136
Secundair onderwijs	30
Hoger onderwijs	0
Totaal	304

Aanwending GON-lestijden	Aantal lestijden
Lestijden algemene en sociale vorming (leraren)	304
Logopedie en kinesithérapie (paramedici)	286
Totaal	590

3.6.2 Conclusies GON-begeleiding

De conclusies zijn gebaseerd op gegevens uit analyse van documenten en uit gesprekken met de GON-begeleiders binnen de dienstverlenende scholen voor buitengewoon basisonderwijs. Observaties, gesprekken en analyse van leerlingwerk - in de gastscholen⁵ voor gewoon onderwijs - hebben tijdens de schooldoorlichtingen van de dienstverlenende scholen niet plaatsgevonden. Die gebeuren tijdens de schooldoorlichtingen in het gewoon onderwijs.

• Sterke punten

- De scholen leven veelal de regelgeving en de administratieve verplichtingen inzake integratieplannen en individuele begeleidingsfiche stipt na.
- Naast de therapeutische en onderwijsinhoudelijke ondersteuning is er ook ruim aandacht voor de noodzakelijke sociaal-emotionele begeleiding van de GON-kinderen in de gastscholen.
- Overleg tussen de GON-begeleiders - geregeld geformaliseerd in de dienstverlenende school - om ervaringen uit te wisselen en problemen te bespreken, werkt sterk ondersteunend.
- Een evenwichtige combinatie van leerling- en systeembegeleiding leidt tot goede resultaten.
- De begeleiding van de GON-kinderen heeft een positief effect op de hele klasgroep in de gastschool.
- Daar waar gastscholen ook een samenwerkingsverband hebben met de dienstverlenende school, verloopt de systeembegeleiding en de samenwerking vlotter en zijn er positieve effecten voor alle kinderen met leerproblemen. De GON-begeleiders zijn hier geregeld een luisterend oor voor andere teamleden en een klankbord bij andere problemen.
- De contacten met ouders zijn belangrijk en ondersteunend. Ze gebeuren meestal informeel voor en na de lessen, via contactschrijven, telefonisch en/of tijdens een huisbezoek.
- Het enthousiasme bij de GON-begeleiders is in bijna alle gevallen zeer groot.

• Knelpunten

- Soms ontbreekt overleg tussen de GON-teamleden van dezelfde dienstverlenende school of wordt dat bemoeilijkt door de gespreide opdrachten in tijd en ruimte in de gastscholen en door de gecombineerde opdrachten in de dienstverlenende school.
- In andere gevallen is het contact met de ouders moeilijk om reden van het aanvaardingsproces dat ze doormaken. Dit betreft vooral kinderen met een complexe handicap (met attest type 4). De betrokken kinderen kampen zelf ook geregeld met hun aanvaarding in de gastschool; zij voelen zich een buitenbeentje en sommigen keren na verloop van tijd terug naar het buitengewoon onderwijs om zich aanvaard te voelen binnen de *peergroup*.
- Omzeggens alle dienstverlenende scholen en begeleiders vinden de toegekende integratietoelage niet toereikend om de gemaakte kosten te dekken.
- Globaal genomen besteden GON-begeleiders minder aandacht aan systeem- dan aan leerlingbegeleiding. Deze laatste gebeurt - toenemend naarmate de kinderen in hogere leerjaren zitten - vaak bijna uitsluitend individueel en klasextern. Dit heeft volgens de begeleiders te maken met aanvaard worden als extern begeleider, het gevoel van controle en van twijfel aan de eigen professionaliteit door de klasleraren en met het onvoldoende vooraf inschatten van de impact en de consequenties door de gastschool.
- Voor verscheidene kinderen is het volgens de begeleiders beter het voorziene pakket te spreiden over een grotere periode van de schoolloopbaan om beter te kunnen interveniëren als de noden het grootst zijn.

3.6.3 Randbemerkingen bij de inspectieopdracht GON

De inspectie geeft in het verslag van de doorlichtingen in het buitengewoon basisonderwijs, in een afzonderlijk luik voor het GON, cijfergegevens, vaststellingen over documenten, overleg, handelingsplanning, proble-

(5) We gebruiken hier nog de vroegere term gastschool ook al wordt die in de recente omzendbrief betreffende het GON niet meer gebruikt.

men en effecten en een afsluitende conclusie. Hierbij baseert de inspectie zich enerzijds op gesprekken met GON-begeleiders in de dienstverlenende school en anderzijds op het nazicht van de vigerende documenten ⁶.

Bij doorlichtingen van de gastscholen in het gewoon basisonderwijs observeert de inspectie de GON-begeleider(s) tijdens de activiteiten en voert gesprekken met hen en met de overige teamleden. In het kader van zorgbreed onderwijs rapporteren zij hierover in het doorlichtingsverslag. Zowel in het verslag van de dienstverlenende school als van de gastschool is de GON-werking medebepalend voor de conclusies en het geformuleerde advies.

De inspectie ervaart hierbij een belangrijk knelpunt. Enerzijds waardeert zij sterk de inspanningen die binnen het GON worden geleverd en is zij overtuigd van de meerwaarde ervan. Anderzijds maakt ze voorbehoud omdat:

- de doorlichtingen in de dienstverlenende school en de gastscholen los van elkaar en niet in dezelfde periode verlopen
- de gastscholen vaak verspreid liggen over een grote regio en/of over de provinciegrenzen heen
- de inspectie zich bij een doorlichting in de dienstverlenende school enkel kan baseren op gesprekken met de GON-begeleiders en op de voorziene documenten en niet op observaties en gesprekken met andere kindbetrokkenen.

3.6.4 Besluit

Zowel voor de inspectie buitengewoon onderwijs als voor de inspectie gewoon basisonderwijs is het - binnen deze context - niet haalbaar om in de doorlichtingsverslagen een juist beeld te geven van het geheel van de GON-begeleiding en om hierover een gefundeerd advies te formuleren.

4 AANBEVELINGEN

4.1 Naar de lokale besturen

- Ontwikkel een eenduidige schoolvisie op doelen en middelen, onder meer gericht op de maatschappelijke opdracht inzake kwaliteitsvol onderwijs. Concretiseer het pedagogisch project in een geactualiseerd en functioneel schoolwerkplan. Hanteer dit referentiekader als leidraad voor een gelijkgerichte invulling van de klas- en schoolwerking. Stimuleer via vormen van zelfevaluatie het cyclische proces van integrale kwaliteitszorg.
- Werk verder aan de implementatie van de krachtlijnen en de inhouden van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen. Gebruik deze minimumdoelen en de gekozen leerplannen als uitgangspunt en referentiekader voor het nastreven, realiseren en het systematisch bewaken van de basiscompetenties.
- Voorzie voldoende middelen, ondersteuning en nascholing om het didactisch handelen van de teamleden te optimaliseren zodat functioneel, zelfgestuurd en transfergericht onderwijs meer kansen krijgt. In dit opzicht is echte samenwerking aangewezen met andere scholen, organisaties, besturen, ...
- Investeer zowel op school- als op klasniveau om de onderwijsleersituatie beter af te stemmen op de pedagogisch-didactische beginsituatie van elk kind. Focus op gezamenlijke doelgerichtheid, systematisch teamoverleg en op de professionaliteit van het team om de zorgverbredende draagkracht te verhogen en een optimale afstemming te realiseren tussen alle betrokkenen bij het proces van hulpverlening.
- Bouw een intern leiderschap uit, gestoeld op participatie en afgestemd op de eigen schoolstructuur en -cultuur, dat de juiste keuzes maakt en schooleigen prioriteiten kan en mag leggen met het oog op kwalitatief onderwijs.

(6) Volgens de recente omzendbrief (GD/2003/05 van 11.09.2003) betreffende het GON is vanaf 1 september 2003 de verificatie bevoegd voor de totale controle van het GON-dossier in de school van het buitengewoon onderwijs.

4.2 Naar het beleid

- De verwachtingen en eisen van de overheid inzake kwaliteitsonderwijs en de algemeen aanvaarde principes daaromtrent, duidelijk en via diverse kanalen naar alle participanten communiceren.
- Onderwijskoepels en schoolbesturen stimuleren om bij de implementatie van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen en van de bijbehorende leerplannen meer te investeren in het systematisch bewaken van de realisering van de basiscompetenties.
- Voldoende middelen voorzien om systematisch voor alle leergebieden peilingsonderzoeken uit te voeren naar het bereiken van de eindtermen. Het onderwijslandschap sensibiliseren voor eindtermen die in peilingsonderzoek zwak scoren en aanvullend onderzoek en/of een maatschappelijk debat daarover opzetten.
- De meerwaarde van samenwerkingsverbanden expliciteren en de samenwerking tussen de diverse onderwijs-participanten stimuleren en bewaken. Onderwijs is een gemeenschappelijk gebeuren waarbij alle actoren in onderlinge interactie hun specifieke opdracht moeten invullen.
- Voorzien in een gedifferentieerd nascholingsaanbod, afgestemd op de draagkracht van de school en waarbij vooral continuïteit in de schoolontwikkeling wordt beoogd. Scholen ontwikkelen en evolueren immers op verschillende snelheden door een veelzijdig aanbod van uitdagingen, tijdelijke projecten, onderwijsinnovaties en vanuit het autonome traject waarvoor ze kiezen.
- Het is wenselijk om de kwaliteit van de werking van het GON in zijn geheel in kaart te brengen. Dit zou steekproefsgewijs kunnen gebeuren of middels wetenschappelijk onderzoek.

II CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING

1 INLEIDING

De CLB-inspectie voerde in de periode 2000-2003 een 1ste doorlichting uit in de 75 centra voor leerlingengeleiding. De nadruk lag op een externe evaluatie van de ombouw van PMS- en MST-centra naar centra voor leerlingengeleiding (CLB). Er werd vooral gefocust op de toepassing van de belangrijkste accenten in het decreet CLB.

In overleg met de overheid stelde de inspectie zich als doel tijdens deze 1ste doorlichtingsronde stimulerend en groeibevorderend op te treden. Dit belette niet dat er op basis van het decreet CLB duidelijke verwachtingen leefden over de evolutie die in de centra merkbaar moest zijn.

De CLB-inspectie en de dienst voor onderwijsontwikkeling ontwikkelden een instrument om de toepassing van het decreet CLB en de kwaliteit van de CLB-werking te evalueren tijdens de doorlichting van de centra. Gedurende de ombouwfase (1ste 3 schooljaren) hanteerde de inspectie een verkorte versie van dit instrument. De 1ste doorlichtingsronde biedt een beeld over de beginsituatie van elk centrum. Deze beginsituatie werd in belangrijke mate beïnvloed door de wijze waarop in het centrum de ombouw werd aangepakt (het proces), maar ook door een aantal contextelementen.

De centra stonden voor een **enorme uitdaging**. Ze dienden een ingrijpende structurele omwenteling te werken die gepaard ging met de integratie van PMS- en MST-centra, personeelsverschuivingen, nieuwe aanstellingen van directies, nieuw samengestelde werkgebieden, soms nieuwe gebouwen en belangrijke infrastructurale aanpassingen.

Tegelijk stond men voor de opdracht kennis te nemen van het decreet en alle besluiten die erbij hoorden en deze informatie te vertalen naar een **concrete toepassing**. Dit hield onder meer in dat het centrum werk moest maken van de herpositionering (met wijzigingen in de rol die het centrum t.a.v. zijn partners inneemt) en herprofilering (met veranderingen en prioriteiten in de taken die het centrum opneemt). Deze veranderingen moesten ze communiceren naar scholen, leerlingen, ouders en partners waarmee het centrum samenwerkt. Bovendien bleken een aantal **contextfactoren** van invloed op de mate waarin de ontwikkeling als CLB gestimuleerd dan wel geremd werd. Voorbeelden hiervan zijn de regionale afbakening van het werkgebied, de kansen en belemmeringen voortvloeiend uit het historisch gegroeid kader van het CLB (personeelskenmerken, werkwijze en cultuur van de vroegere PMS- en MST-centra), de kenmerken van de scholen uit het werkgebied en de kenmerken van hun populatie, het aanbod op het vlak van hulpverlening en preventie in de regio.

Er deden zich een aantal belangrijke **nieuwe ontwikkelingen** voor in en rond het onderwijsveld. Daardoor rees de vraag in welke mate en zin het CLB hierop inspeelde en kansen benutte ten voordele van de implementatie van het decreet. Of omgekeerd: in welke mate zorgden deze nieuwe evoluties en gebeurtenissen ook wel voor extra belasting? Voorbeelden hiervan zijn de implementatie van de decreten integrale jeugdhulp, gelijke onderwijskansen (GOK), hertekening onderwijslandschap basisonderwijs, de nieuwe regelgeving i.v.m. spijbelen die nu ook in het basisonderwijs voor een andere aanpak van de problematiek zorgt en de extra vaccinatiecampagne ter preventie van meningitis C.

De wijze waarop centra omgingen met deze uitdagingen, met de extra belasting maar ook met kansen die eruit voortvloeiden, bleek verschillend te zijn. Tijdens de doorlichtingen ontstond daardoor geleidelijk een beeld over de factoren die als voorwaarde voor verdere groei mogen beschouwd worden. Met groei bedoelen we de ontwikkeling als organisatie die:

- consequent werkt voor en in het belang van jongeren maar zich ook profileert als een belangrijke partner voor de school én voor de welzijns- en gezondheidssector op het vlak van leerlingengeleiding (gedeelde verantwoordelijkheid)
- aanspreekbaar is voor de ondersteuning van het schoolteam en de schoolleiding bij de uitbouw van een zorgbeleid op de school en het versterken van de deskundigheid die dit vereist

— een brugfunctie vervult tussen de sector onderwijs en de andere sectoren en werkt met een aanwijsbaar netwerk dat erop gericht is de samenwerking op het vlak van preventie en hulpverlening te verbeteren ten voordele van jongeren uit het werkgebied.

De kritische succesfactoren waarin de inspectie gaandeweg een verklaring vond voor de verschillen in snelheid en diepgang van de ombouw naar CLB, werden omgezet in 9 vragen.

- 1 Waaruit blijkt dat in het centrum de **vraaggerichtheid** toeneemt mét blijvende zorg en prioritaire aandacht voor de risicoleerling?
- 2 Waaruit blijkt dat het centrum initiatieven neemt om aan de cliënt een **multidisciplinaire aanpak** te garanderen?
- 3 Blijkt uit de wijze waarop het centrum zich ontwikkelt dat het evolueert naar een situatie waarbij de **school** als **1ste verantwoordelijke** voor de begeleiding van een leerling wordt aangesproken maar in deze rol tegelijk door het centrum ondersteund wordt?
- 4 Blijkt uit de afspraken tussen het CLB en de scholen uit haar werkgebied dat men ook **preventief** werkt?
- 5 Kan er vastgesteld worden dat het centrum initiatieven neemt die **groei naar specialisatie, aanvullend aan het zorgbeleid** van de school, mogelijk maken?
- 6 Stimuleert de centrumorganisatie een **schooloverstijgende inzetbaarheid** van de beschikbare deskundigheden (specialisaties)?
- 7 Kent het centrum een ontwikkeling die erop wijst dat de **gezamenlijke doelgerichtheid** m.b.t. de uitvoering van het decreet CLB toeneemt?
- 8 Steunt de groei binnen het centrum op **interne dialoog**, overleg met en betrokkenheid van alle medewerkers? Is er sprake van een **participatief beleid** en een goed uitgebouwde interne communicatie?
- 9 Investeert het centrum in de uitbouw van een **samenwerking met derden** die bijdraagt aan het realiseren van de CLB-opdracht?

Als voorbereiding op het schrijven van deze bijdrage werden alle doorlichtingsverslagen geanalyseerd met deze 9 vragen voor ogen. Dat zorgde soms voor de nodige beperkingen. De centra die tijdens het schooljaar 2000-2001 doorgelicht werden stonden op dat ogenblik nog aan het prille begin van een lange rit. Pas naarmate de tijd vorderde viel er in de centra meer te bekijken dat in dit verband relevant is. Dit neemt niet weg dat ook bij het begin van de ombouw belangrijke verschillen tussen de centra merkbaar waren. De opdracht voor dit jaarverslag was goede voorbeelden tegenover zwakke praktijk zetten en dat bleek mogelijk.

De centra die sterk uit de verf kwamen scoorden goed op meerdere succesfactoren. Voor de zwakke centra geldt het omgekeerde. Hierna sommen we belangrijke stimulerende en remmende factoren in de context op en sluiten we af met een korte beschouwing over de ombouw van PMS en MST naar CLB.

De inspectie had tijdens de ombouwfase vooral oog voor de wijze waarop het centrum zich ontwikkelde volgens de richtlijnen van het decreet CLB. Goede praktijk verwijst naar proceskenmerken en -resultaten die voor een dynamiek zorgden die in overeenstemming was met het decreet CLB en verwijst niet naar uitgeschreven werkmodellen.

Voorafgaand aan de systematische bespreking van de kritische succesfactoren willen we even ingaan op het verband tussen het operationeel maken van het CLB-decreet en de inspanningen in een centrum op het vlak van **visievorming**. Om teveel herhaling van goede voorbeelden of zwakke praktijk op het vlak van visievorming te voorkomen, behandelen we dit in algemene zin en niet per vraag.

De mate waarin het centrum er al dan niet toe kwam de werking te baseren op een zichtbare en binnen de organisatie overlegde visie, verschilde van centrum tot centrum. Het ene onderwerp kwam vaker of nadrukke-

lijker aan bod (vraaggericht werken, subsidiariteit) dan het andere (netwerkontwikkeling, preventief handelen, ten allen tijde de rechten van het kind respecteren).

Vastgestelde verschillen zijn deels te verklaren door de beginsituatie. Sommige centra konden voortbouwen op beschikbare ervaring bij het personeel of op stappen die al in de PMS-MST-tijd werden gezet. Hierdoor liepen deze centra destijds al vooruit op het decreet. Maar het bleek ook een gevolg van de wijze waarop het centrum hier werk van maakte.

De evolutie rond visievorming hing in belangrijke mate samen met de wijze waarop het centrum (intern en extern) overleg organiseerde. Voorbeelden die hiermee te maken hebben komen aan bod wanneer we stilstaan bij de kritische succesfactoren interne communicatie en participatief beleid. Er bestaat trouwens ook een duidelijke wisselwerking tussen het investeren in een goede praktijk van visieontwikkeling en het bereiken van gezamenlijke doelgerichtheid. Ook dat zal verder in de tekst nog blijken.

• Voorbeelden van goede praktijk

Alle medewerkers worden op een **systematische manier** betrokken bij de uitwerking van een visie:

- op de globale werking en profilering als CLB (bv. het uitwerken van een beleidsvisie, folders en ander materiaal, gebruikt om het centrum voor te stellen)
- op deelaspecten van de werking (bv. vraaggericht werken, subsidiariteit, multidisciplinair handelen)
- op hoe wordt omgesprongen met het uitwerken van het beleidscontract en het beleidsplan, in het bijzonder de concrete afspraken tussen de scholen en het centrum.

Begrippen krijgen in overleg een invulling (bv. vraaggericht werken). In dit specifieke voorbeeld wordt bij het invullen van het begrip rekening gehouden met de totaliteit van de opdracht, het principe van subsidiariteit en de prioritaire taken.

Ook de **methodiek** die gebruikt wordt (bv. om met een vraag om te gaan) is onderwerp van overleg en groeit uit tot een onderdeel van de visie.

• Voorbeelden van zwakke praktijk

Bij de visieontwikkeling rond deelaspecten van het decreet wordt onvoldoende rekening gehouden met de **samenhang** tussen de verschillende werkingsprincipes en opdrachten van het decreet. (zie motivatie onder succesfactor 1 blz 44).

Visievorming vraagt meer inspanningen:

- omdat er intern onvoldoende afspraken bestaan over wie hierin een voorbereidende rol speelt en wie het overleg verwerkt, bv. onder de vorm van een tekst (visietekst, duidelijke werkafspraken, onderdeel van afspraken met scholen, ...)
- omdat de directie er zelf onvoldoende bij betrokken is en het proces niet nadrukkelijk in de richting van visieontwikkeling stimuleert
- omdat de visievorming niet met betrokkenheid van alle personeelsleden tot stand komt of enkel met bepaalde disciplines waardoor sommige personeelsleden weinig of niet betrokken worden
- omdat mondelinge afspraken en resultaten van overleg onvoldoende intern gecommuniceerd worden
- omdat uit de externe communicatie (bv. folders) blijkt dat men onduidelijke informatie geeft en de nieuwe profilering en herpositionering niet helder verwoordt.

Er is onvoldoende **integratie** van MST- en PMS-centra. Uit teksten en folders van het centrum blijkt dat men de uitwerking van preventieve gezondheidszorg en de betrokkenheid van artsen en paramedisch werkers nog steeds benadert als twee aparte entiteiten.

Een duidelijke **visie op multidisciplinair handelen** ontbreekt. Dat blijkt uit volgende vaststellingen:

- het is niet duidelijk wat men onder multidisciplinair handelen verstaat en hoe dit binnen het centrum gegarandeerd wordt
- multidisciplinair handelen wordt als een evidentie beschouwd terwijl een kritische blik op de praktijk tekorten aantoont
- de garantie op een multidisciplinaire benadering wordt aangetoond door te verwijzen naar de wijze waarop de teams zijn samengesteld en naar het feit dat overleg mogelijk is, maar dat gegeven op zich waarborgt duidelijk onvoldoende het multidisciplinair handelen.

Een **visie op specialisatie** binnen de CLB-context ontbreekt en tekorten blijken uit volgende vaststellingen:

- op de vraag: "Welke specialisaties en waarom?" kan geen afdoend antwoord gegeven worden
- er bestaat geen duidelijk plan over de wijze waarop vereiste competenties binnen het centrum verworven worden
- er bestaat geen mening of geen eensgezindheid over vereiste basiscompetenties
- persoonlijke interesses van personeelsleden en/of directie domineren de gevolgde nascholingskeuze. Daardoor ontbreekt het aan een doordacht nascholingsbeleid en blijft de aansluiting bij het zorgbeleid en het nascholingsbeleid van de school onduidelijk. Dit is nadelig voor de complementariteit tussen beiden.

2 BESPREKING VAN DE KRITISCHE SUCCESFACTOREN

Bij de systematische bespreking van de kritische succesfactoren geven we telkens:

- een korte omschrijving van gehanteerde **begrippen**, opgenomen in de voetnoten
- een **motivatie** voor de keuze van deze kritische succesfactor
- **voorbeelden** van goede en zwakke praktijk.

2.1 Vraaggericht werken met aandacht voor de risicoleerling

In het centrum neemt de vraaggerichtheid ⁷ toe zonder uit het oog te verliezen dat er blijvende zorg en prioritaire aandacht voor de risicoleerling ⁸ moet zijn.

In de communicatie bij de voorbereiding van het CLB-decreet en tijdens het 1ste werkjaar werd vraaggerichtheid als nieuw accent beklemtoond.

Er kunnen door een centrum vele zinvolle en interessante initiatieven genomen worden, maar het decreet wou ertoe bijdragen dat de centra hun acties nadrukkelijker richten op datgene wat als prioritair ervaren wordt (opgelegd door de overheid in het decreet want maatschappelijk belangrijk) en op wat als een reële en meest dringende behoefte wordt aanvoeld door leerlingen, ouders, leerkrachten en schoolleiding (de in het werkgebied levende vragen).

De inspectie stelde tijdens de doorlichting vast dat de wijze waarop de vraaggerichtheid concreet ingevuld wordt, soms in conflict komt met andere werkingsprincipes uit het decreet of met door de overheid opgelegde prioritaire doelgroepen en doelstellingen. Daarom ligt bij het formuleren van de 1ste kritische succesfactor de nadruk op een concrete toepassing van vraaggericht werken waarbij niet uit het oog wordt verloren dat dit de prioritaire zorg voor risicoleerlingen moet blijven garanderen. In een aantal centra werd de invulling van risicoleerlinggericht werken eerder beschouwd als een opdracht voor sommige disciplines of vooral als een opdracht op basis van één van de vormen van extra omkadering, waardoor dit principe op de achtergrond verdween.

(7) Vraaggerichtheid: de mate waarin het CLB zijn aanbod en werking afstemt op de impliciete en expliciete vragen van leerlingen, ouders en school en de door de regering voorziene opdrachten.

(8) Risicoleerling: de leerling die bedreigd is in zijn ontwikkeling en leerproces, in het bijzonder die leerling die door zijn sociale achtergrond en leefmilieu leerbedreigd is.

• Voorbeelden van goede praktijk

Stimuleren van een vraaggerichte werking

- De bekendmaking van de CLB-werking vindt plaats nadat men voorafgaandelijk intern **inhoud** geeft aan deze communicatie en hiervoor **concreet materiaal** beschikbaar stelt. Daardoor is er uniformiteit in de communicatie en meer garantie op het bewaken van de kwaliteit van de boodschap in de verschillende scholen.
- Er wordt **gedifferentieerd in de uitwerking** van materiaal, rekening houdend met de verschillende te informeren partijen en met de noodzaak laagdrempelig te werken.
- Het centrum ontwikkelt werkvormen om ook **impliciete vragen** op te vangen en te stimuleren.

Analyseren van de vragen

- Een analyse van de **beginsituatie** in een school vormt de basis voor het maken van concrete afspraken tussen school en CLB.
- Het centrum verkent de **noden en behoeften** van leerlingen, leerkrachtenteam en schoolleiding. Bij die verkenning worden meerdere personen betrokken (niet alleen input van schooldirecties) en het resulteert in een soort **schoolfoto**. Deze foto bevat gegevens over de kenmerken van de school (haar eigen eerste zorg en concrete vragen) en biedt een zicht op de leerlingenpopulatie. De gegevens van deze schoolfoto worden op regelmatige basis geactualiseerd of aangevuld.
- Het centrum verkent de noden en behoeften ook op niveau van het **werkgebied** (welke zijn de vragen en behoeften, kenmerkend voor het werkgebied).

Werkafspraken i.v.m. de uitvoering van een vraaggerichte werking

- Het centrum behoudt ook in de context van vraaggericht werken aandacht voor de **leerplichtopvolging** en voor **risicoleerlingen**. Met de school worden er afspraken gemaakt over de gedeelde verantwoordelijkheid in dit verband.
- De wijze waarop de **evaluatie** van de samenwerking met de school gebeurt, wordt vooraf uitgepraat, zowel intern als met de school. Daaruit vloeien afspraken i.v.m. de te volgen werkwijze voort. Overleg hierover gebeurt systematisch en geeft aanleiding tot inhoudelijk gestoffeerde gesprekken en concrete verbetervoorstellen.
- Over de wijze waarop men met **crisissituaties** omspringt, wordt in het centrum overlegd.
- De specifieke en zeer gerichte acties van het CLB ten voordele van risicoleerlingen zijn zichtbaar. Men stimuleert de school in het opnemen van de **eerste zorg** voor leerlingen door op haar beroep te doen voor signaaldetectie en begeleiding van leerlingen op haar niveau. Hierdoor verschuift het systematisch en collectief opvolgen van alle leerlingen naar de school. Het CLB sluit aan bij dit eerste aanbod door werk te maken van haar prioritaire taken⁹. Het opnemen van een vraag gebeurt op voorwaarde dat ze een werking toelaat die overeenstemt met het decreet CLB en, bij tijdsgebrek, met de hierin opgenomen prioriteiten.
- Het centrum neemt initiatief om de **deskundigheid van de school** i.v.m. het formuleren van een vraag te verhogen.
- Het centrum waakt erover dat een vraag binnen een **redelijke termijn** behandeld wordt.

• Voorbeelden van zwakke praktijk

Een **grondige analyse** van behoeften en noden in de scholen ontbreekt. Hoewel er materiaal beschikbaar is dat kan dienen om een schoolfoto te maken, wordt het niet gebruikt. Doordat de beginsituatie op het vlak van leerlingenbegeleiding in de school niet wordt uitgewerkt, wordt ze niet in rekening gebracht bij het opmaken van concrete afspraken tussen school en CLB. Dit heeft invloed op de wijze waarop er met vragen wordt omgegaan.

(9) Prioriteiten worden in het decreet CLB op verschillende manieren uitgedrukt. Zowel de differentiatie in omkaderingsgewichten, het vermelden van prioritaire doelgroepen, prioritaire taken en zelfs de verplichte begeleiding, zijn hier richtinggevend.

Er wordt gewerkt met **ontwerpversies** van afsprakennota of bijzondere bepalingen waarin het CLB voorstellen doet. Deze vooraf geformuleerde afspraken worden met de school, meestal de directie, besproken. Omdat de geformuleerde voorstellen teveel vertaling van een oude PMS-werking zijn, blijft de werking in belangrijke mate aanbodgestuurd. De scholen worden in deze situatie niet gestimuleerd tot het reflecteren over de beginsituatie van het eigen zorgbeleid, tot het opmaken van een analyse van de noden en behoeften bij leerlingen en schoolteam én tot het opnemen van haar taak op het vlak van signaaldetectie en eerste probleemanalyse. Scholen stellen daardoor weinig concrete vragen, maar houden eerder vast aan de vertrouwde samenwerking. Men gaat automatisch akkoord met het voorstel zonder zich af te vragen of dit het juiste antwoord is op bestaande vragen en behoeften.

Extra middelen voor kansarmen, vroeger gebaseerd op sociaal impulsfonds (SIF+), ondertussen op de doelgroepen uit GOK-I, worden niet gericht ingezet. De meerwaarde in de begeleidings- of ondersteuningsaanpak die van deze extra middelen moet uitgaan, is daardoor niet zichtbaar en al evenmin evalueerbaar. Doordat het bovendien ontbreekt aan een **strategie** die vraaggericht werken bij de groep van risicoleerlingen stimuleert, wordt de samenhang tussen vraaggericht werken en prioritaire aandacht voor risicoleerlingen niet bewaakt.

Er worden afspraken gemaakt tussen de school en het CLB zonder de directe betrokkenheid van de **teamleden** die de school kennen en die voor de uitvoering van de afspraken instaan. Hierdoor verzwakt de afstemming op reële vragen en behoeften.

2.2 Multidisciplinaire aanpak

Het centrum garandeert aan de cliënt een multidisciplinaire ¹⁰ aanpak.

We wezen er al op dat het zichtbaar maken van de wijze waarop er in het centrum multidisciplinair gehandeld wordt, méér moet zijn dan uitsluitend organisatorische maatregelen die voorzien in teamoverleg. De meeste centra werken met een multidisciplinair team per school, maar in de dagelijkse praktijk wordt zeer veel opgevangen door wie voor de betrokken school als contactpersoon aangeduid werd. Scholen vragen soms ook zoveel mogelijk eenzelfde gezicht en stimuleren daardoor deze benadering. Veel hangt dan ook af van de wijze waarop deze contactpersoon het multidisciplinair handelen stimuleert en bewaakt, niet alleen op het vlak van individuele begeleiding maar ook bij de ondersteuning van het zorgbeleid op de school.

Het decreet verwijst op meerdere plaatsen naar het multidisciplinaire karakter van een CLB. Hoewel centra zich meestal nadrukkelijk profileren als een multidisciplinair werkende organisatie, bleken er toch verschillen in de garantie die de cliënt op dit vlak krijgt.

Centra met een duidelijke visie op multidisciplinair handelen en met bewaking ervan, bieden aan de cliënt meer kans op een optimale aanpak. Ze verhogen de kwaliteit van de ondersteuning die de school en de ouders gegeven wordt én de kwaliteit van eventuele doorverwijzingen. Al deze redenen samen verklaren het opnemen van multidisciplinair handelen als een belangrijke kritische succesfactor.

• Voorbeelden van goede praktijk

De medewerkers van het centrum kunnen verwoorden op welke wijze een multidisciplinaire **aanpak** gegarandeerd wordt. Dit is in die mate **concreet** dat het **evaluatie** mogelijk maakt.

Het gehanteerde **teamconcept** laat multidisciplinair handelen toe:

- systematisch overleg wordt voorzien en het is duidelijk wat men doet om multidisciplinair handelen te garanderen in geval van crisissituatie
- de taak en rol van de contactpersoon wordt uitgeschreven, o.a. voor wat betreft het garanderen van multidisciplinair handelen
- het multidisciplinair overleg verloopt goed georganiseerd:
 - de criteria die bepalen wanneer multidisciplinair overleg vereist is zijn afgesproken binnen de groep

(10) Multidisciplinair: de mate waarin de begeleiding handelt vanuit een somatische, psychologische, pedagogische en sociale invalshoek.

- het is duidelijk wie de leiding neemt om dit overleg in goede banen te leiden en op te volgen
- wie het best geplaatst of meest deskundig is, neemt de vraag op. Indien men van dit principe afwijkt, hanteert men een systeem van coaching waardoor deskundigheid en multidisciplinair handelen gegarandeerd blijven. Dit is ook onderdeel van evaluatie.

Het centrum werkt met **1 multidisciplinair dossier** en hanteert op een correcte wijze het chronologisch overzicht dat er deel van uitmaakt. Dit is ingevuld op een manier die multidisciplinair handelen zichtbaar én evalueerbaar maakt.

De **cliënten en partners** van het CLB weten dat er binnen het centrum verschillende disciplines werkzaam zijn. Het wordt hen duidelijk gemaakt dat, afhankelijk van de vraag binnen het verzekerd aanbod of de verplichte begeleiding, niet altijd dezelfde persoon de begeleiding of ondersteuning zal opnemen. Het belang en de meerwaarde van deze aanpak wordt grondig toegelicht. Partners en cliënten verwerven daardoor zicht op de invulling van multidisciplinair handelen.

Multidisciplinair handelen start vanuit een vraag of vastgestelde nood. Men garandeert een **kwaliteitsvol proces** van vraagverheldering mét teamgebonden afspraken i.v.m. de opvolging.

Het opstellen, evalueren en eventueel bijsturen van de **beleidsplannen of beleidscontracten** (inclusief de concrete afspraken met scholen), gebeurt multidisciplinair.

• Voorbeelden van zwakke praktijk

Men kiest voor een teamconcept dat werkt met meerdere multidisciplinair samengestelde schoolteams, maar daarbinnen komt de **multidisciplinaire werking** niet tot uiting. Het team kan in de dagelijkse werking niet terugvallen op een visie op multidisciplinair handelen. Multidisciplinair overleg vindt sporadisch plaats en is vaak informeel. Er zijn geen aanwijzingen dat de multidisciplinaire werking geëvalueerd en eventueel bijgestuurd wordt.

Artsen en paramedisch werkers worden niet of zeer onregelmatig betrokken bij **teamoverleg** en bij de uitbouw van het centrum.

De **positie van de contactpersoon** is onduidelijk en de kwaliteit van diens multidisciplinair handelen wordt niet opgevolgd.

De **organisatiewijze** laat niet toe multidisciplinair te werken

- de verschillende teamleden zitten verspreid over meerdere vestigingsplaatsen of locaties van waaruit gewerkt wordt en ze hebben onvoldoende gelegenheid om met elkaar te overleggen. Er wordt aan schoolnabij werken een invulling gegeven die in conflict komt met multidisciplinair handelen
- werken met vele kleinere schoolteams maakt deelnemen aan elk van deze overlegmomenten én aan activiteiten in het kader van de centrumontwikkeling vooral moeilijk (soms onmogelijk) voor de disciplines die in mindere mate in het personeelskader vertegenwoordigd zijn.

Het **omkaderingsgewicht arts** is niet volledig ingevuld. Daardoor wordt systematisch deelnemen aan activiteiten van teamoverleg of werkgroepen voor de arts helemaal onmogelijk.

De gegevens van het **multidisciplinair dossier** worden nog steeds opgesplitst en apart bewaard. Dit is niet alleen in strijd met het decreet CLB maar het geeft geen volledig overzicht van alle gegevens en het bemoeilijkt de toegankelijkheid van alle beschikbare informatie voor alle betrokken teamleden.

2.3 Eerste zorg op school

Het centrum evolueert naar een situatie waarbij de school als 1ste verantwoordelijke voor de begeleiding van een leerling op deze rol wordt aangesproken maar hierin tegelijk door het centrum ondersteund wordt.

Om uitvoering te geven aan de nieuwe positionering en de prioriteiten in het decreet CLB, moesten CLB-medewerkers in het verlengde van en complementair aan de zorg voor leerlingen op school werken. Niet elke school stond in september 2000 ver genoeg op dat vlak. Zelfs op dit ogenblik wordt op sommige plaatsen nog vastgehouden aan vroegere werkwijzen omdat nieuwe accenten en andere prioriteiten voor het CLB ook gevolgen heeft voor de zorg die op de school moet voorzien worden. De centra stonden daarom voor de uitdaging scholen te wijzen op de specifieke taak van beide partners maar ze moesten tegelijk klaar zijn om steun te bieden aan scholen die méér of op een andere manier moesten investeren in het eigen zorgbeleid. Deze laatste opdracht is niet alleen een taak voor het CLB. Ook de nascholing en pedagogische begeleiding spelen hierin een rol. Daarom werd in het beleidsplan of beleidscontract voorzien dat er hierover dialoog ontstaat en afspraken gemaakt worden. Uit de 1ste proefversies is gebleken dat het onderdeel dat meer informatie geeft over de wijze waarop ook pedagogische begeleiding betrokken is of zal gevraagd worden ondersteuning te bieden, de voorbije jaren niet werd ingevuld.

Het spreekt voor zich dat de wijze waarop inhoud en uitwerking gegeven werd aan vraaggericht werken, van invloed is op dit proces. Subsidiariteit¹¹ nastreven en werkbare afspraken maken tussen school en CLB worden makkelijker naarmate de reële behoeften en de concrete vragen duidelijk zijn. Goede voorbeelden op dat vlak stimuleren vaak goede voorbeelden op het vlak van subsidiariteit.

• Voorbeelden van goede praktijk

Het CLB heeft een duidelijk zicht op de wijze waarop een school vorm en inhoud geeft aan haar **zorgbeleid**.

Uit de afgesproken activiteiten blijkt dat het centrum ook inspanningen levert om de **eerste zorg** op de school te stimuleren (indien nodig) of te versterken (indien gevraagd). Men heeft daarbij ook aandacht voor afspraken over de nascholing en voor vereiste deskundigheden bij leerkrachten opdat de eerste zorg op schoolniveau gegarandeerd zou zijn.

Uit het beleidsplan of beleidscontract kunnen **concrete afspraken** afgeleid worden die ook **evalueerbaar** zijn. Men werkt bijvoorbeeld met stappenplannen, met leerlingvolgsystemen of men steunt op een duidelijke visie. Leerlingenbegeleiding op school wordt ook structureel gestimuleerd en uitgebouwd met duidelijkheid over verantwoordelijkheden en overlegmomenten. Men verliest daarbij **concrete resultaten** op het niveau van de leerlingen of het leerkrachtenteam niet uit het oog.

Uit de afspraken tussen CLB en school blijkt **extra aandacht** voor de leerlingen of groepen van leerlingen met risico op een problematische schoolloopbaan.

Uit de beleidsplannen en beleidscontracten blijkt dat er **onderscheid** gemaakt wordt tussen scholen naargelang hun beginsituatie. Er wordt gebruik gemaakt van het besluit van de Vlaamse regering m.b.t. het verzekerd aanbod om in te spelen op tekorten of vastgestelde noden op het vlak van informatieverstrekking of eerste zorg voor leerlingen wanneer de school hierover niet meteen vragen stelt.

Er zijn in het CLB afspraken of activiteiten die erop wijzen dat de groei naar een toepassing van het **subsidiariteitsprincipe** wel degelijk opgevolgd en gestimuleerd wordt in alle teams. Iemand krijgt bijvoorbeeld de verantwoordelijkheid dit op te volgen en/of er vindt op regelmatige basis een evaluerend overleg over dit onderwerp plaats. Er wordt structureel geïnvesteerd door iemand een coördinatieopdracht toe te kennen.

• Voorbeelden van zwakke praktijk

De **dialoog over afspraken** tussen school en CLB voltrekt zich niet als een proces waarin school en CLB een verantwoordelijkheid delen en vertrekt al evenmin van de vraag welke begeleiding en ondersteuning er nodig is voor leerlingen, leerkrachtenteam of schoolbestuur. Het bewaken van de nieuwe positie en accenten domineert (soms noodgedwongen als gevolg van de houding van scholen) het analyseren van behoeften en het gezamenlijk zoeken van concrete antwoorden.

(11) Subsidiariteit: de mate waarin de werking van het CLB functioneel aansluit bij of geïntegreerd verloopt met de zorg die door ouders en school aangeboden wordt en de mate waarin het een toegevoegde waarde heeft. Subsidiariteit wijst er tegelijk op dat de aangeboden hulp zo licht mogelijk is (niet zwaarder of niet langer durend dan nodig) en zo dicht mogelijk bij de cliënt staat.

Er worden zeer vage en algemene **afspraken** gemaakt. Daardoor blijft de concrete werking onduidelijk en is er geen grondige evaluatie of verbetering. Een evolutie richting subsidiaire werking kan er niet uit afgeleid worden.

Het gesprek over **subsidiariteit** wordt uit de weg gegaan, soms uit vrees voor de mogelijke contractuele spanningen en gevolgen. Het CLB maakt geen gebruik van de mogelijkheid om op basis van vastgestelde noden of vragen (soms van andere partners dan de schooldirectie) een verzekerd aanbod te formuleren. Er wordt gewerkt op basis van signalen van de school zonder zich vragen te stellen over de kwaliteit van die signalen. Het gesprek over de ontbrekende eerste zorg op schoolniveau wordt ontweken. Een signaal wordt daardoor een vraag die de school te snel uit handen geeft en waarop het CLB inspeelt zonder deze werkwijze in vraag te stellen.

Afspraken stemmen niet overeen met de nieuwe accenten en prioriteiten in het decreet CLB. Daardoor werken ze eerder remmend dan stimulerend wat de implementatie van het decreet CLB betreft.

2.4 Preventief werken

Uit de afspraken tussen het CLB en de scholen uit haar werkgebied blijkt dat men ook preventief¹² werkt.

De aandacht voor preventie is niet nieuw. Het decreet CLB vraagt echter nadrukkelijk aandacht voor een preventieve werking en een remediërende werking waar nodig. Het is duidelijk dat de mate van subsidiaire werking mee van invloed is op de wijze waarop de evolutie van een voornamelijk remediërende en curatieve aanpak zich voltrekt richting preventie. Méér tijd en personeel investeren in preventieve acties vereist een goed werkende eerste zorg op de school én duidelijke afspraken over de wijze waarop school, CLB en andere partners elkaar aanvullen en taken verdelen. Preventie wijst ook op inspanningen die de kwaliteit van de eerste zorg op school versterken en ondersteunen.

Hoewel bepaalde preventieve acties in de taakinvulling van het CLB zelf vervat zitten (bv. de vaccinaties, gestructureerd en preventief informatie verstrekken, consulten op een geregeld tijdstip), wordt van de centra een inspanning gevraagd om niet steeds (vooral) vanuit probleemsituaties te vertrekken maar op heel wat andere terreinen anticiperend op te treden. Daarbij rees de vraag in hoeverre men die acties lanceert op basis van signalen of vragen én in welke mate de vormgeving ertoe bijdraagt dat ze ook ondersteunend zijn voor de school. Preventieve acties kunnen bijvoorbeeld gericht zijn op het uitwerken van leerlingvolgsystemen, op de analyse van de beginsituatie in de school m.b.t. leerlingenbegeleiding¹³, of toelaten aansluiting te zoeken bij vakoverschrijdende eindtermen.

Uit de voorlopige afspraken tussen scholen en CLB kwamen preventieve acties over het algemeen weinig expliciet tot uiting.

• Voorbeelden van goede praktijk

Het centrum investeert in het verzamelen en ontwikkelen van **ondersteunende materialen** in het kader van gezondheidsvoorlichting, dit om initiatieven te schragen die gericht zijn op het voorkomen van risicogedrag en het vergroten van kennis en vaardigheden i.v.m. een gezonde leefwijze.

Het centrum onderneemt **actie** om zicht te houden op vaak voorkomende signalen en beginnende problemen. Het steunt hiervoor op de nodenverkenning. Het centrum investeert in het versterken van de eigen deskundigheid voor wat betreft het ondersteunen van het zorgbeleid en de eerste zorg op de school.

(12) Preventiegerichtheid: de mate waarin het CLB in alle aspecten van zijn werking een prioritaire en wetenschappelijk onderbouwde aandacht heeft voor primaire, secundaire en tertiaire preventie (bij leerlingen, ouders en school). Uit deze omschrijving blijkt de aandacht voor het voorkomen van problemen en het vroegtijdig erkennen en duiden van signalen. Er is eveneens aandacht voor de mate waarin het beleid en systeem waarbinnen leerlingen functioneren geëvalueerd wordt als factor van waaruit problemen kunnen voorkomen worden of van waaruit een snelle opsporing georganiseerd wordt. Tertiaire preventie verwijst naar de deskundige en efficiënte aanpak van problemen wanneer ze zich stellen.

(13) Leerlingenbegeleiding is hier op te vatten als zorg voor leerlingen. Dat betekent dat men niet alleen vroegtijdig problemen moet zien en er deskundig mee moet omgaan maar ook dat men ze zoveel mogelijk moet voorkomen. Het verwijst naar een stimulerende, veilige én ondersteunende leer- en opvoedingscontext.

• Voorbeelden van zwakke praktijk

De netwerkontwikkeling bevat wel elementen van preventie, maar de **inzichten** die sommige personeelsleden hierdoor opdoen, worden niet gebruikt in de dagelijkse werking van het centrum. De informatie stroomt hoogstens door maar wordt niet besproken en geïntegreerd hoewel bepaalde contextgegevens erop wijzen dat dit wenselijk is.

Op basis van **beschikbare gegevens** zijn er argumenten om preventieve acties te stimuleren, maar er wordt geen gebruik van gemaakt. Het verzekerd aanbod laat toe om over de vastgestelde noden met scholen te spreken en acties voor te stellen die de eerste zorg op de school versterken. Ook preventief informatie verstrekken behoort tot de mogelijkheden. Deze kansen blijven echter onbenut.

De concrete afspraken met de scholen laten in niets de evolutie naar een meer preventieve werking vermoeden, ook niet wat betreft het helpen verbeteren van de eerste zorg op school.

2.5 Groei naar specialisatie

Er kan vastgesteld worden dat het centrum initiatieven neemt die de groei naar specialisatie, aanvullend aan het zorgbeleid van de school, mogelijk maken.

Het beleidsplan of beleidscontract voorziet een onderdeel over de nascholing¹⁴. School en CLB worden door deze bij decreet opgelegde rubriek gestimuleerd om te overleggen over de gevolgte of te volgen nascholing. Dit zou er moeten toe bijdragen dat het nascholingsbeleid inspeelt op vastgestelde behoeften. Het zou eveneens de complementariteit van beschikbare deskundigheid op school en CLB moeten bevorderen.

Deze beleidsimpuls kreeg door de nieuwe dynamiek van het gelijkeonderwijskansendecreet een extra uitdaging, zeker door het onderdeel zorgbeleid. Eerder hadden de vakoverschrijdende eindtermen, de regelgeving i.v.m. spijbelen en de aandacht voor het welbevinden van leerlingen er al voor gezorgd dat duidelijker werd welk soort output van leerlingenbegeleiding op school mag verwacht worden. Indien school en CLB partners zijn die de zorg voor leerlingen delen, dan dient het CLB niet alleen garant te staan voor de professionele kwaliteit van de verleende hulp- of dienstverlening (deskundigheid), maar dan zal de maatschappelijke bijdrage van het CLB groter zijn naarmate ze de ontwikkeling van een zorgbeleid op de school bevordert én complementair hieraan hulp- of dienstverlening biedt. Er werd dan ook verwacht dat de CLB zouden investeren in een nascholingsbeleid dat ingaat op de nieuwe accenten in het decreet (bv. op het vlak van de ondersteuning van het schoolteam, preventie) én de weg naar specialisatie opent zodat de werking voldoende complementair zou zijn aan wat de school opneemt of geacht wordt op te nemen (eerste zorg).

• Voorbeelden van goede praktijk

Bij het opmaken van een overzicht van vereiste **deskundigheidsprofielen** wordt rekening gehouden met de behoeften en noden op de scholen. De begeleiding die in de scholen aanwezig is en de nascholing die de scholen (willen) volgen, zijn onderwerp van gesprek. Ook het ondersteunen van de leerkrachten behoort tot de activiteiten van het centrum en hun behoeften zijn mee van invloed op het bepalen van de te verwerven specialisatie.

Er bestaat een duidelijk uitgewerkt **nascholingsbeleid** dat wordt opgemaakt in overleg met het personeel. Daaruit blijkt een geleidelijke uitbouw maar met een continu streven naar het bevorderen van de deskundigheid, rekening houdend met de opdracht als CLB. Het gevoerde beleid toont aandacht voor het verwerven van kennis, te hanteren methodes en technieken, handelingsvaardigheden en relationele competenties. Het wordt geïntegreerd in de kwaliteitszorg van het centrum.

Er wordt geïnvesteerd in het continu uitbouwen van een orthotheek, een bibliotheek en een infotheek. Het personeel heeft naast deze gegevens ook via internet toegang tot ondersteunende **informatie**.

(14) Nascholing en deskundigheidsbevordering: het geheel aan vormingsactiviteiten die tot doel hebben de kennis, vaardigheden en attitudes die de medewerkers tijdens hun opleiding verworven hebben te verbreden of te verdiepen met het oog op verdere professionalisering.

Specialisatie krijgt in het centrum een multiplicatoreffect. Informatie wordt verspreid en besproken. Er worden afspraken gemaakt die het inzetten van de specialisatie bevorderen. De werkwijze om kennis en vaardigheden binnen het centrum te verspreiden wordt vooraf afgesproken en opgevolgd door de directie of door een coördinator die hiervoor een duidelijk mandaat krijgt.

Bij het kiezen van specialisaties waarover het CLB moet beschikken, houdt het centrum niet alleen rekening met de opdracht als CLB, met de na te streven complementariteit ten aanzien van de scholen maar ook met het in de regio **aanwezige aanbod** aan hulpverlening of preventie. Op basis van dit geheel aan informatie worden prioriteiten bepaald.

• Voorbeelden van zwakke praktijk

Het **nascholingsbeleid** van de school (eventuele verwachtingen van het CLB in dit verband in functie van het uitwerken van de eerste zorg) en de behoeften aan **specialisatie** op niveau van het CLB (verwachtingen van de scholen) zijn geen onderwerp van gesprek tussen de verschillende multidisciplinaire teams en ook niet met de scholen.

Beschikbare data en andere verzamelde gegevens worden niet gebruikt om keuzes te maken in de na te streven specialisatie.

Er blijkt geen **dynamiek** m.b.t. het in kaart brengen van de te verwerven deskundigheid en specialisatie. Er bestaat geen nascholingsbeleid en er wordt al evenmin nagedacht over wat aan deskundigheid en specialisatie vereist is. Daardoor speelt men te weinig in op de nieuwe accenten in het decreet CLB en op de context waarbinnen men deze opdracht moet uitvoeren (aanwezige eerste zorg op de scholen en aanbod in andere sectoren).

In het centrum wordt hooguit meegedeeld welke nascholing er gevolgd wordt of zal gevolgd worden. Deze werkwijze toont een minimum aan **communicatie** maar stimuleert op geen enkele manier de interne deskundigheidsbevordering noch de inzetbaarheid van verworven specialisatie.

2.6 Schooloverstijgende inzetbaarheid

De centrumorganisatie stimuleert een schooloverstijgende inzetbaarheid¹⁵ van de beschikbare deskundigheden (specialisaties).

Door de eerste zorg voor leerlingen aan de ouders en de school toe te vertrouwen, nam de behoefte om te specialiseren toe. De voorbije jaren werd er in de centra door personeelsleden uiteraard ook al nascholing gevolgd. Vele centra probeerden een overzicht te maken van de beschikbare deskundigheid (méér dan de vereiste basisvaardigheden, eigen aan de discipline en verworven tijdens de opleiding). De schaalvergroting en personeelsverschuivingen stimuleerden dit trouwens.

De meeste centra hielden echter vast aan het vertrouwde teamconcept waarbij elke school een multidisciplinair team toegewezen kreeg. Hier en daar ontstonden nieuwe, creatieve teamconcepten. Het werd tijdens de doorlichtingen duidelijk dat het gekozen teamconcept invloed heeft op de manier waarop naar specialisatie gekeken wordt (visie) en op de brede en gerichte inzetbaarheid ervan (daar waar nodig beschikbaar). Werken met een team¹⁶ per school, vaak aangestuurd en gecoördineerd door de contactpersoon, bleek organisatorisch een handige en vooral vertrouwde werkvorm (ook voor de scholen). Maar specialisatie zat daardoor vaak gevangen in een bepaald team. De school kon meestal slechts beroep doen op de deskundigheid van het team dat aan de school verbonden is en veel minder op de deskundigheid die in het centrum aanwezig is omdat die flexibiliteit door de organisatiewijze meestal niet kon gegarandeerd worden. Anderzijds werd tijdens een doorlichting ook vastgesteld dat een andere aanpak, op zich stimulerend voor specialisatie en het gericht inzetten

(15) Het begrip schooloverstijgende inzetbaarheid verwijst naar de mate waarin de verworven specialisatie ten dienste staat van het centrum (alle teams) én voor alle scholen en leerlingen beschikbaar is.

(16) Dit werd vaak een schoolteam of multidisciplinair team genoemd. Het verwijst naar de vier disciplines die actief zijn in de school of in elk geval beschikbaar voor de school waaraan het team toegewezen werd. Binnen een dergelijk team wordt meestal een contactpersoon aangeduid. Deze CLB-medewerker was het meest aanwezig in de school.

van deskundigheid, afgeremd werd door de scholen zelf omdat men vasthield aan het principe van één vast team en bovendien liefst zoveel mogelijk steeds hetzelfde gezicht op de school zag.

Toch lijkt het onvermijdelijk dat de verdere groei van een CLB in de richting die het decreet aangeeft specialisatie zal vragen mét de garantie dat deze beschikbaar zal zijn voor elke jongere, ouder of school, ongeacht het gekozen teamconcept. Een pakket aan basisvaardigheden bij elke medewerker zal moeten aangevuld worden met specialisaties, verspreid over meerdere medewerkers.

Aangezien de CLB op verschillende begeleidingsdomeinen actief zijn, bovendien in een brede waaier van acties (preventief én remediërend, zelf begeleidend of actief als draaischijf), zal de mate van specialisatie ook haar grenzen kennen. Het is daarom niet alleen de vraag of het CLB in het leggen van prioriteiten rekening houdt met de behoeften en met het zorgbeleid op de school (cf. vorige vraag en succesfactor), maar ook of het centrum door het gekozen teamconcept de inzetbaarheid van specialisatie maximaal benut. Dit zal ongetwijfeld makkelijker worden naarmate er binnen het werkgebied¹⁷ meer overeenstemming komt in de visie op leerlingenbegeleiding en op de rol van school, het CLB en andere partners. Dit proces van overeenstemming zoeken werd ingezet maar zal wellicht nog een aantal jaren tijd vragen. In bepaalde situaties zal de evolutie naar centrumoverstijgende samenwerking nochtans absoluut noodzakelijk worden om te voorzien in specialisatie die eerder uitzonderlijk gevraagd wordt en niet beschikbaar is binnen het aanwijsbaar netwerk van een regio. Het is de vraag of de centra in de toekomst evolueren naar het benutten van de mogelijkheden die het decreet op dit vlak biedt, bv. onder de vorm van de oprichting van een regionale ondersteuningscel¹⁸ (ROC) met 2 of meerdere centra. Tijdens deze ombouwfase werden nog geen ROC's opgericht.

• Voorbeelden van goede praktijk

Het gehanteerde teamconcept maakt elke collega **aanspreekbaar** op verworven specialisatie(s). Specialisatie kan daardoor gezocht én gevonden worden buiten de kleine kern van het eigen multidisciplinaire team (schoolteam). Vastgestelde variaties zijn:

- onderlinge coaching. Georganiseerd en opgevolgd zodat de ondersteuning gegarandeerd wordt binnen het centrum en niet afhangt van toevallige situaties
- een themagerichte of projectmatige werking waardoor in welbepaalde situaties specialisatie breder ingezet wordt
- het nastreven van de vorming van 2 grote pools: 1 voor basis- en 1 voor secundair onderwijs. Deze pools zijn beschikbaar voor enerzijds alle basisscholen binnen het werkgebied en anderzijds alle secundaire scholen. Naast vastgelegde basiscompetenties wordt gespecialiseerd door elke medewerker binnen de pool. Die verworven specialisaties worden binnen het globale werkgebied (per onderwijsniveau) ingezet waar nodig. Dat gebeurt na voorafgaand multidisciplinair overleg binnen de pool.

In elk van deze variaties wordt vastgehouden aan het principe van een contactpersoon (1ste aanspreekpunt) voor de school.

Het centrum stimuleert een **overlegplatform** binnen het werkgebied zodat met meerdere scholen tegelijk een gesprek mogelijk wordt over de na te streven leerlingenbegeleiding (visie) en de organisatie ervan (samenwerking school en CLB). Daardoor ontstaat ruimte voor een schooloverstijgende inzetbaarheid van specialisatie.

De organisatie van het teamoverleg laat ruimte voor **interviews**. Er wordt voldoende tijd voorzien zodat niet alleen individuele leerlingendossiers besproken worden. Men brengt niet alleen de multidisciplinaire teams verbonden aan een school samen maar op regelmatige basis ook grotere multidisciplinaire teams (bv. per onderwijsniveau of een bepaalde regio). Indien nodig wordt er ook disciplinegebonden overleg georganiseerd. De schooloverstijgende inzetbaarheid van specialisatie wordt opgenomen in het beleidsplan of beleidscontract.

(17) Een werkgebied verwijst naar de groep van scholen waarmee het centrum een beleidscontract of beleidsplan afsloot.

(18) De memorie van toelichting verwijst naar de mogelijkheid om ROC's op te richten, wat de centra moet toelaten specifieke deskundigheden ter beschikking te stellen van elkaar. Het was bedoeld als stimulans om deskundigheid te ontwikkelen en ze economisch voor de sector te hanteren.

• Voorbeelden van zwakke praktijk

Het gehanteerde teamconcept stimuleert geen bredere inzetbaarheid van specialisatie en remt dit zelfs af.

- Men werkt met een grote verscheidenheid aan **multidisciplinaire teams**. Elke school krijgt een multidisciplinair team toegewezen maar uit de samenstelling ervan blijkt geen logische samenhang. Meerdere personeelsleden functioneren in vele verschillende teams. Daardoor verhoogt de druk op het teamoverleg. Teamoverleg beperkt zich daardoor meestal tot het bespreken van individuele leerlingendossiers. Bovendien ontbreekt het aan een duidelijk beleid m.b.t. het nastreven van specialisatie en de inzetbaarheid ervan binnen het werkgebied.
- Het centrum beschikt over een overzicht van specialisaties en in theorie kunnen de betrokken personeelsleden in dat verband door collega's aangesproken worden, maar de voorziene **coaching** werkt niet of onvoldoende in de praktijk omdat de betrokken personen niet beschikbaar zijn. Ze worden volledig in beslag genomen door de activiteiten in de multidisciplinaire teams (schoolteams) waaraan ze zijn toegewezen, zeker wanneer er gewerkt wordt met een hoge permanentiegraad in de scholen ¹⁹.

2.7 Gezamenlijke doelgerichtheid

In het centrum kan een ontwikkeling vastgesteld worden die erop wijst dat de gezamenlijke doelgerichtheid ²⁰ m.b.t. de uitvoering van het decreet CLB toeneemt.

Uitvoering geven aan een nieuw decreet en er zorg voor dragen dat dit in elk team gebeurt, is een 1ste reden waarom er de voorbije jaren noodgedwongen veel tijd en energie moest gaan naar gezamenlijke doelgerichtheid.

Maar een opdracht uitvoeren vraagt inzicht in de wijze waarop dit best gebeurt. Dit houdt ook in dat er nagedacht wordt over de eisen die aan de organisatie en de deskundigheid mogen gesteld worden opdat er sprake zou zijn van een kwaliteitsvolle werking. Die kwaliteit moet gegarandeerd worden aan elke jongere, ouder of school en mag niet afhangen van de toevallige samenstelling van het multidisciplinaire team dat aan een school verbonden werd.

Het decreet CLB heeft geleid tot opgelegde prioriteiten, toe te passen werkingsprincipes en accentverschillen in de opdracht. Dat gaf aanleiding tot het opstarten van andere werkvormen. Bovendien moesten een aantal personeelsleden zich integreren in een nieuwe setting: ander werkgebied, andere scholen, nieuwe collega's en directie, nieuwe partners in de welzijnssector. Gezamenlijke doelgerichtheid was daarom ook belangrijk als proces op basis waarvan weerstand tegen verandering opgevangen werd of als proces van waaruit de zorg voor nieuwe personeelsleden of personeelsleden in een nieuwe situatie gegarandeerd werd.

Mooi uitgewerkte visieteksten en uitgeschreven beleidsplannen of beleidscontracten stellen uiteindelijk niet veel voor indien ze niet gedragen worden door de CLB-medewerkers. Ze verliezen aan betekenis wanneer er vanuit de leiding geen aandacht is voor de wijze waarop gaandeweg iedereen, ook wie het aanvankelijk moeilijk heeft met de prioriteiten in het decreet CLB, de weg inslaat die het decreet vraagt. Dat alles mét respect voor de afspraken die intern/extern gemaakt worden want beleidsplannen, beleidscontracten en samenwerkingsakkoorden binden het centrum als organisatie.

• Voorbeelden van goede praktijk

Het decreet en bijhorende besluiten worden in het centrum besproken en toegelicht met betrokkenheid van alle personeel. Dat blijkt uit:

- de systematische **organisatie van overleg**. Het komt voor onder de vorm van:
 - denkdagen bij de start van het schooljaar 2000-2001 (en ook later)

(19) Een schoolnabije werking is belangrijk maar hoeft zich niet noodzakelijk te vertalen in een zeer hoge permanentiegraad. Een hoge aanwezigheid van het CLB in de school mag er niet toe leiden dat de eerste zorg door de school niet opgenomen wordt.

(20) Gezamenlijke doelgerichtheid: de mate waarin alle medewerkers een gelijkgerichte kijk hebben op de algemene opdrachtverklaring van het centrum en de vertaling ervan naar het eigen werkgebied.

- plannings- en evaluatiedagen op systematische basis doorheen de 1ste 3 schooljaren
- informatie tijdens personeelsvergaderingen
- teambuilding
- tussentijdse formele overleg- en evaluatiemomenten
- de uitvoering van een sterktezwakteanalyse met het hele centrum.
- de **inhoudelijke voorbereiding** van overleg maar ook de verwerking en opvolging die eruit voortvloeit onder vorm van concrete afspraken of stappenplannen. Er wordt gewerkt met een duidelijke agenda en iemand draagt verantwoordelijkheid voor het goede verloop van het overleg. Voor wat betreft verdere opvolging en eventuele uitwerking van teksten of materiaal bestaan afspraken met evenwichtige taakverdelingen
- de **keuze van het moment** waarop het overleg gepland wordt, houdt rekening met de beschikbaarheid van de disciplines die het minst in aantal aanwezig zijn. Er wordt vanuit hun agenda vertrokken om een gepast ogenblik te zoeken. Het valt in elk geval niet samen (of tussen de plooiën) van teamoverleg omdat deze groep personeelsleden noodgedwongen over meerdere schoolteams verdeeld is
- de wijze waarop de leiding de toepassing van **gemaakte afspraken** opvolgt en zorgt voor evaluatiemomenten. Afspraken zijn niet vrijblijvend maar worden teruggevonden in:
 - het beleidsplan of beleidscontract en de concrete afspraken met scholen die er deel van uitmaken
 - de stappenplannen of (verbeter)projecten die intern en extern gecommuniceerd worden
 - de evenwaardige betrokkenheid van alle personeelsleden. Er wordt gezocht naar werkbare formules die een evenwicht bieden tussen een goede voorbereiding van de bespreking, een inbreng van iedereen en de verwerking van het overleg in teksten of afspraken. In dat verband krijgen bepaalde personeelsleden soms extra opdrachten. Dit wordt meestal als een vorm van coördinatie beschouwd
 - de leiding ondersteunt consequent het personeel in de communicatie met de scholen wanneer weerstand wordt vastgesteld en knelpunten worden aangepakt
 - de invloed van de visieontwikkeling is merkbaar in bepaalde beleidsbeslissingen, in de dagelijkse werking van de teams en in hun reflectie op het uit te voeren werk.

Er wordt met de scholen op meerdere momenten overleg gepleegd over de impact en invloed van het decreet CLB. Dit kan door apart overleg te voorzien of door kansen te grijpen om de boodschap opnieuw te brengen tijdens overlegmomenten die door de school gepland worden. Het personeel vindt steun in het interne overleg omdat het een voorbereiding is op de communicatie met de scholen.

• Voorbeelden van zwakke praktijk

Het ontbreekt aan **goed beleid en leiderschap**. Dat blijkt uit:

- het ontbreken van een strategie om het CLB-decreet te implementeren. Er is geen zicht op de verschillende te ondernemen stappen, geen logische opbouw noch opvolging van het proces
- de slechte organisatie van overleg binnen het centrum:
 - laattijdig verwittigen van het personeel
 - geen duidelijke agenda
 - geen of onvoldoende voorbereiding van de te bespreken onderwerpen
 - geen of onvoldoende besluiten en verwerking van het overleg
 - opvolging van afspraken en evaluatie ontbreken
- het ontbreken van stimulansen:
 - geen of te weinig informatie doorgeven
 - onvoldoende logistieke ondersteuning
 - directief optreden op een manier die eerder weerstand uitlokt.

Er bestaat wel een **visietekst** maar die blijkt niet gedragen te zijn in het centrum en is ook niet herkenbaar in de afspraken die met de scholen gemaakt worden (bv. teksten over omgaan met kansarmoede). Oorzaken hiervoor zijn te vinden in het feit dat ze éénzijdig, soms door de directie alleen, opgemaakt worden of onvoldoende besproken worden.

Er wordt wel geïnvesteerd in overleg maar niet in het **opvolgen van afspraken**. Daardoor blijven de multidisciplinaire teams in verschillende slagorde werken.

Het ontbreekt aan een **platform** of **initiatief** waarop het maken van afspraken met partners uit het aanwijsbaar netwerk voorbereid wordt. Er bestaat ook geen strategie of werkwijze om in dergelijk overleg te voorzien. Daardoor heeft wie het centrum vertegenwoordigt geen mandaat en al evenmin de garantie dat afspraken op niveau van het netwerk ook uitgevoerd worden in de verschillende teams.

2.8 Interne dialoog en participatief beleid

In het centrum steunt de groei op interne dialoog, overleg met en betrokkenheid van alle medewerkers. Er is sprake van een participatief beleid en een goed uitgebouwde interne communicatie.

Gemeenschappelijke doelgerichtheid steunt op interne communicatie²¹ en participatieve besluitvorming²². Beide kritische succesfactoren hangen dan ook in belangrijke mate samen. Ze werden uiteindelijk apart opgenomen omdat er bij het benoemen van goede en zwakke praktijk toch specifieke kenmerken te vermelden zijn.

• Voorbeelden van goede praktijk

Het **beleid** van het centrum wordt aangestuurd en geëvalueerd vanuit een multidisciplinaire setting. Participatief handelen verwijst daardoor tegelijk naar multidisciplinariteit, ook voor wat betreft het uitbouwen van het centrum. De oprichting van een multidisciplinair samengestelde staf of stuurgroep rond de directie is een voorbeeld in dit verband.

De uitgestrektheid van het werkgebied en de vele vestigingsplaatsen bemoeilijken de communicatie maar er wordt naar oplossingen gezocht die er toe bijdragen dat de **interne communicatie** efficiënt verloopt. Er wordt met het personeel besproken wat de beste aanpak is. Men weet precies hoe men zal handelen in geval van bv. dringende post.

- Een vast overlegmoment, waarbij iedereen aanwezig dient te zijn op de hoofdzetel, wordt in de planning opgenomen.
- Door de teamleden zelf wordt een teambegeleider als kwaliteitsbewaker gekozen. Deze collega wordt gekozen voor 1 schooljaar en staat per team in voor:
 - het goed functioneren van het team
 - de planning en de uitvoering van het overleg
 - de betrokkenheid van alle teamleden en de open communicatie
 - de kwaliteit van het multidisciplinair overleg (MDO)
 - de opvolging van de afspraken en interne procedures
 - de evaluatie, bijsturing en nieuwe afspraken.

Er is sprake van een open **overlegcultuur** in het centrum. Dat blijkt uit:

- tevredenheid van het personeel over de luisterbereidheid van de directie en het getoonde respect
- tevredenheid van het personeel over de tijd en gelegenheid om een inbreng te doen
- tevredenheid van het personeel over de mate waarin en de wijze waarop er met opmerkingen en suggesties rekening wordt gehouden
- tevredenheid van het personeel over de werking van het lokaal onderhandelingscomité (LOC) of het basisoverlegcomité (BOC).

(21) Interne communicatie en teamgerichtheid: de mate waarin het centrum zorgt voor een maximale informatiedoorstroming tussen de medewerkers.

(22) Participatieve besluitvorming: bij het tot stand komen van beslissingen is er voldoende overleg tussen alle betrokkenen waardoor iedereen de kans krijgt de werking van het centrum mee richting te geven. Beslissingen worden samen ernstig voorbereid, gepland en opgevolgd.

Er is een **centrumraad**²³ met een brede **vertegenwoordiging** van *stakeholders*. Ook ouders en leerlingen krijgen inspraak. Men zoekt naar werkvormen om ook partners uit het aanwijsbaar netwerk te betrekken bij een evaluatie en eventueel verbetering van de werking.

Er worden maatregelen genomen om **infrastructurele barrières** op te heffen:

- muren tussen de vroegere PMS- en MST-gebouwen worden letterlijk gesloopt. Er worden trappen en deuren voorzien die een verbinding maken tussen de beide gebouwen
- keukens worden vergroot zodat het personeel op informele momenten contact met elkaar kan hebben
- vergaderzalen worden groter gemaakt zodat er met de hele groep kan vergaderd worden of er wordt naar uitwijkmogelijkheden gezocht
- een intranet wordt aangelegd
- spreiding en afzondering van bepaalde disciplines wordt bewust tegengegaan (bv. arts en paramedisch werker niet systematisch apart op een andere locatie).

• Voorbeelden van zwakke praktijk

Er zijn **logge overlegstructuren** met teveel verschillende overlegniveaus waardoor de transparantie verdwijnt. Meerdere niveaus blijken uiteindelijk niet operationeel. Ondanks de theoretisch sterk uitgebouwde structuur is deze niet efficiënt.

Er heerst **willekeur**: interne communicatie en betrokkenheid bij het beleid komt soms wel en soms niet aan bod. Er bestaat geen beleid terzake. Intern overleg ontstaat spontaan en is vaak informeel.

Er zijn inefficiënte **werkgroepen**. Er wordt wel vergaderd maar niet doelgericht en zonder aandacht voor te bereiken resultaten of na te leven afspraken. Door het ontbreken van opvolging en evaluatie wordt er ook niet bijgestuurd.

De samenstelling en de werking van het **LOC/BOC** voldoet wel aan de wettelijke voorschriften maar de werking ervan komt niet tegemoet aan de verwachtingen van het personeel. Ongenoegen vloeit voort uit het ontbreken van inspraak bij de samenstelling van het LOC/BOC, het ontbreken van een transparante werking en het gebrek aan medezeggenschap hoewel het orgaan hiervoor bedoeld is.

Er bestaan verschillende kernen van **besluitvorming**. CLB-medewerkers hebben daardoor geen zicht op gehanteerde besluitvormingsprocessen.

Geen **inspraak** van het multidisciplinair team bij het opmaken van het beleidsplan of beleidscontract én bij het vastleggen van de concrete afspraken met de scholen, omdat de directie dit alleen afhandelt.

2.9 Samenwerking met derden

Het centrum investeerde in de uitbouw van een samenwerking met derden die bijdraagt aan het realiseren van de CLB-opdracht.

De eigenlijke registratie zal in de CLB pas echt op gang komen van zodra het netoverschrijdend informatica- en communicatietechnologieproject (NICO)²⁴ volledig operationeel is. Op meerdere plaatsen werd tijdens de doorlichting op basis van beschikbare gegevens een toename van vragen gesignaleerd. Vooral op het begeleidingsdomein psychisch en sociaal functioneren. CLB's staan in een positie die hen het voordeel geeft de doelgroep snel te bereiken²⁵. De keerzijde van de medaille is het risico overbevraagd te worden of vragen te krijgen die niet passen binnen de CLB-opdracht.

(23) In deze fase van ontwikkeling was er op de meeste plaatsen in het beste geval sprake van de plannen voor de oprichting van een centrumraad; slechts uitzonderlijk bestond er al een centrumraad.

(24) Het NICO-project loopt in samenwerking met het departement Onderwijs.

(25) Het gaat om scholen, leerplichtige leerlingen en hun ouders binnen het werkgebied. Met uitzondering van de leerlingen die spijbelen of vaak gewettigd afwezig zijn, kan de doelgroep om die reden doorgaans makkelijk bereikt worden.

De motivatie voor netwerkontwikkeling²⁶ ligt daarom niet in het feit dat de regelgeving dit oplegt als een werkingsprincipe maar in het feit dat het een noodzaak is. Zonder een aanwijsbaar netwerk zal een CLB zich niet kunnen ontwikkelen volgens de prioriteiten en accenten die het decreet oplegt. Netwerkontwikkeling ontstaat om die reden zowel in de samenwerking met de scholen als in de samenwerking met partners uit welzijn, gezondheid en cultuur²⁷.

De overlegdruk met deze partners is groot. Er bestaan meerdere overlegplatforms en samenwerkingsverbanden. Niet elk initiatief heeft een meerwaarde of is van even groot belang. Het is dan ook nodig dat het centrum hierin bewuste en gerichte stappen zet, wetende welke meerwaarde en welk resultaat de samenwerking zou moeten opleveren voor de jongeren uit het werkgebied en voor de werking van de organisatie. Ook scholen moeten het comfort ervaren van een CLB als draaischijf. De maatschappelijke bijdrage van het CLB zal niet alleen groter zijn naarmate het de ontwikkeling van een zorgbeleid op de school stimuleert én complementair hieraan aanvullende hulpverlening biedt. De meerwaarde zal ook blijken uit de mate waarin het centrum een bijdrage levert aan het verbeteren van de aansluiting tussen de zorg voor leerlingen in de sector onderwijs en hulpverlening of preventie in andere sectoren. Ook hier blijft het subsidiariteitsprincipe gelden.

Terwijl het GOK-decreet de netwerkontwikkeling tussen school en CLB stimuleert, zorgde het decreet integrale jeugdhulp voor een recente stimulans in de richting van meer samenwerking en afstemming tussen de sector onderwijs en andere sectoren. CLB uit de pilootregio's werden de voorbije jaren bij dit ingrijpende project betrokken. Het zijn 2 initiatieven die extra kansen en uitdagingen bieden maar tegelijk veel inspanningen vragen om dit alles mee op gang te trekken en in goede banen te leiden.

De uitbouw van netwerkontwikkeling bleek in deze ombouwfase eerder minimaal. De meeste centra bouwden verder op bestaande samenwerkingsverbanden. Netwerkontwikkeling werd vaak verengd tot afspraken over doorverwijzingen. Dat belet niet dat in een aantal centra goede voorbeelden aangetroffen werden.

• Voorbeelden van goede praktijk

Het centrum heeft een duidelijk **zicht op de partners** in de regio.

Er wordt met het personeel nagedacht over de begeleidingsaspecten of preventie waarvoor **samenwerking** nodig is. Men heeft een idee over de partners waarmee in eerste instantie afspraken moeten gemaakt worden en die keuze kan men motiveren.

Het is duidelijk wie er met welk mandaat aan **overleg** deelneemt en met welk doel voor ogen. Er wordt voorzien in gelegenheid om informatie terug in de groep te brengen en overleg te plegen.

De netwerkontwikkeling waarbinnen men zich engageert levert concrete **procesresultaten** op zoals:

- verbeterde werkafspraken (samenwerking, doorverwijzing en feedback)
- gegevens die wijzen op belangrijke signalen of detectie van risicogroepen
- materiaal en bruikbare werkmethodes.

Het centrum sluit niet alleen aan bij een zinvolle dynamiek die door anderen gestart wordt, maar neemt zelf **initiatief** om verbetering na te streven via netwerkontwikkeling. Voorbeelden in dit verband zijn inspanningen op het vlak van zinvolle vrije tijdsbesteding en opvoedingsondersteuning.

Er wordt gewerkt met **formeel en evalueerbare afspraken**. Samenwerkingsprotocollen worden voorbereid en afgesloten.

Ondersteunend materiaal over het aanwijsbaar netwerk is in het centrum **aanwezig** én **toegankelijk** voor alle personeelsleden (bv. sociale kaarten, contactpersonen, informatie over lopende projecten).

Het centrum bewaakt de kwaliteit van de **doorverwijzingen** en maakt afspraken over de opvolging.

(26) Netwerkgerichtheid: de mate waarin een CLB een systematische samenwerking uitbouwt en realiseert met externe actoren. De samenwerking heeft betrekking op de onderlinge afstemming inzake preventie, remediëring en doorverwijzing.

(27) Ook uit de sector cultuur omwille van de mogelijke betrokkenheid van jeugdwerk bij preventieve acties.

• Voorbeelden van zwakke praktijk

Netwerkontwikkeling richt zich uitsluitend op jeugdhulpverlening en dan vooral op het aspect doorverwijzing en feedback na doorverwijzing.

Het centrum stelt zelf wel **sociale kaarten** samen maar het is niet duidelijk wie deze actueel houdt en op welke manier dat gebeurt.

Het centrum loopt mee in een regionale **dynamiek** zonder zich vragen te stellen over te bereiken doelen en prioriteiten:

- wat men wil bereiken is onduidelijk en er wordt vooraf niet overlegd
- men heeft geen zicht op de mogelijkheden van een netwerk maar ook niet op wat jongeren, scholen of het CLB nodig hebben aan netwerkontwikkeling
- CLB-medewerkers nemen wel deel aan vergaderingen en overlegmomenten met andere partners maar deze inbreng steunt niet op interne afspraken binnen het CLB en de opvolging van afspraken in de verschillende teams is niet voorzien
- interessante procesresultaten van het netwerk stromen niet door naar de verschillende teams en worden niet gebruikt
- er bestaan geen concrete en evalueerbare afspraken
- samenwerking met andere organisaties is meer iets waar individuele medewerkers mee bezig zijn maar niet het **CLB als organisatie**. Veel verloopt dan ook informeel.

3 REGISTRATIE EN EVALUATIE

Het verschil tussen centra met een sterke dynamiek en centra met een matige of zelfs zwakke dynamiek werd gemaakt door de mate waarin voor de geselecteerde succesfactoren sterke of zwakke voorbeelden van praktijk aanwezig waren. Ook de mate waarin tijdens deze opstartfase inspanningen geleverd werden om spontaan te registreren en te evalueren maakte een verschil. Dat alles werd beïnvloed door contextfactoren die stimulerend of remmend werkten.

• Voorbeelden van goede praktijk

Het centrum gebruikt **verwerkte gegevens** om de kwaliteit van het multidisciplinair handelen te verbeteren. Bijsturingen zijn leerlinggebonden (kwaliteit van de individuele begeleidingen) maar zijn ook gericht op het nemen van preventieve acties (grotere groepen leerlingen, versterken van de eerste zorg op de school). Er wordt in een **registratie** voorzien om het **verloop van de begeleiding** op te volgen.

Via registratie behoudt men zicht op inkomende **hulpvragen**.

De **evaluatie** op het einde van het werkjaar geeft aanleiding tot bijsturing onder de vorm van:

- het werken met duo's in een school i.p.v. met 1 contactpersoon
- de versterking van de samenwerking tussen arts, paramedische werker en andere teamleden
- het vergroten van de mogelijkheden tot regelmatig multidisciplinair overleg.

Gevolgde **bijscholing** wordt geëvalueerd, en zorgt eveneens voor **verbeterinitiatieven**.

Als gevolg van een **evaluatiedag** en van **zelfanalyse** wordt bijgestuurd.

Er ontstaat **geen onderbreking** van opgebouwde **data** op het werkdomein **preventieve gezondheidszorg** (PGZ) omdat de registratie verder gezet wordt zoals voordien.

Het centrum **registreert** ook gegevens m.b.t. velden zoals: de begeleidingsaanpak (methodiek), de complementariteit met de school (wie doet wat), het multidisciplinair overleg en het externe netwerk of samenwerkingsverband.

Gegevens worden verzameld en vervolgens elektronisch verwerkt in **dataoverzichten**. Het elektronische registratiesysteem van het centrum biedt technisch nog bijkomende mogelijkheden maar met wat tot nu toe geregistreerd werd heeft men zicht op:

- aantal begeleide leerlingen
- werking per domein
- overzicht van gesprekpartners (CLB, leerling, school, gezin, derden)
- overzicht van de samenwerking met externen
- werking per onderwijsniveau
- werking per leerjaar
- de zorgvragen per thema
- aanbrengers van de zorgvragen.

De registratie leidt tot **gegevens** over leerlingenbegeleiding op **niveau van de individuele leerling, de klas en de school**. Zo genereert men o.a. cijfermateriaal met betrekking tot leerachterstand op niveau van de klas, uitstroom van leerlingen, ... Het centrum legt een relatie met de gemeenten en wijken waarvan de leerlingen afkomstig zijn (instroom) gezondheidsbedreigende factoren (bv. verbrandingsoven in gemeente, wijk). De resultaten van de registratie, die in het team geëvalueerd worden, leveren schoolgebonden gegevens op. Deze informatie wordt gebruikt bij de voorbereiding van het afsluiten van beleidsplannen en beleidscontracten en het maken van concrete afspraken met elke school. Er gaat van deze werkwijze een invloed uit die preventie stimuleert en betere afstemming op het zorgbeleid en de doelgroepen van het GOK-decreet bevordert.

4 STIMULERENDE EN REMMENDE FACTOREN

4.1 Historiek en kenmerken van het centrum

• Stimulerende factoren

Er waren weinig personeels- en scholenwissels waardoor de voorbereiding vlotter verliep en de kennis en vertrouwdheid met het werkveld meteen beschikbaar was.

Voor de start van het CLB werd in de onderscheiden centra (samenstellende delen) al aan visievorming gewerkt, waardoor de ombouw vlotter verliep.

In de voorbereidende fase werden contactdagen georganiseerd met alle toekomstige medewerkers.

Het personeel werkte samen op 1 vestigingsplaats.

In het centrum was extra personeel aanwezig, bijvoorbeeld dankzij schoolopbouwwerk of tijdelijke projecten. Er bestond in de regio een traditie van netoverschrijdende samenwerking.

• Remmende factoren

De heterogene herkomst van personeel (uit verschillende PMS- of MST-centra, met verschillende achtergrond en ervaringen) en historisch gegroeid onevenwicht in de beschikbaarheid van bepaalde disciplines, bemoeilijken de nieuwe aanpak.

4.2 Kenmerken van het werkgebied

• Stimulerende factoren

Het uitgebreide netwerk van externe hulpverleningsdiensten, evenals het bestaan van een groot aantal vzw's die voor extra impulsen en ondersteuning zorgen, zijn een steun voor het centrum.

Een sterke integratie van het CLB als gelijkwaardige partner in de scholengroep heeft ertoe geleid dat school en CLB op regelmatige basis samen reflecteren over aspecten van leerlingenbegeleiding en naar elkaar toe groeien.

• Remmende factoren

Scholen voelen zich vaak nog geen mede-eigenaar van het gedachtegoed dat in het CLB-decreet verwoord staat m.b.t. hun inbreng. Als een school onvoldoende haar rol opneemt als verantwoordelijke voor de algemene screening - te integreren in het hele onderwijs- en opvoedingsgebeuren - dan blijft ook een kwaliteitsvolle signaaldetectie achterwege. Daardoor blijven sommige scholen het CLB vragen om collectieve testen. Dit remt specialisatie en inzetbaarheid van CLB-medewerkers voor prioritaire taken, prioritaire doelgroepen en nieuwe accenten af. Het decreet CLB gaat uit van de aanwezigheid van een uitgebouwde eerste zorg op school, maar deze randvoorwaarde blijkt nog onvoldoende overall aanwezig te zijn.

Wanneer scholen zelf onvoldoende zicht hebben op behoeften, noden en risicoleeringen, dan bemoeilijkt dit het maken van concrete afspraken en het inspelen op reële behoeften.

Niet alle leerkrachten zijn voldoende voorbereid op subsidiair werken en beschikken over de vereiste deskundigheid. Een reden om inderdaad ook over het nascholingsbeleid te spreken en hiervoor tijd beschikbaar te stellen.

De uitvoering van gerichte consulten in de scholen zorgt voor de nodige spanningen of ongemakken. Vaak ontbreken aangepaste lokalen en is er daardoor onvoldoende garantie van de privacy en kwaliteit.

In grootstedelijk en tweetalig gebied doen er zich een aantal specifieke knelpunten voor op het vlak van netwerkontwikkeling zoals: de verwevenheid van verschillende bestuurlijke niveaus (die niet altijd een op elkaar afgestemd beleid voeren), de noodzaak samen te werken met anderstalige organisaties en de vele, gelijktijdig lopende, herstructureringen. Bovendien bestaat er wel een uitgebreide waaier aan diensten maar deze zijn onvoldoende op elkaar afgestemd en ze profileren zich soms onderling als concurrenten. Voor het centrum en de scholen betekent dit dat ze door meerdere instanties aangesproken worden waarbij het onderscheid in doelstellingen en het belang van het aanbod te weinig transparant is opdat men bewuste keuzes zou maken. Verwijzingsproblemen omwille van overbelasting van diensten uit de welzijnsector met lange wachttijden als gevolg, verhogen de druk op het CLB.

Er is onvoldoende aanbod van bepaalde categorieën hulpverleners in het werkgebied met grote en voor kansarmen moeizame en kostelijke verplaatsingen. Bovendien beperkt de financiële slagkracht van sommige gezinnen deze dienstverlening waardoor men eerder beroep doet op het CLB. Dit maakt het soms moeilijk vast te houden aan de eigen planning en vooropgestelde prioriteiten.

4.3 Centrumorganisatie

• Remmende factoren

De grootte van het werkgebied en het daarmee samenhangende aantal vestigingsplaatsen en/of consultatiekabinetten bemoeilijkt de organisatie. Zeker wat betreft interne communicatie en gezamenlijke doelgerichtheid.

Op de arbeidsmarkt zijn te weinig artsen beschikbaar die voldoen aan de gestelde diplomavooraarde. Dit bemoeilijkt het aantrekken van artsen.

Minder logistieke omkadering voor de werking op het begeleidingsdomein **PGZ** ten aanzien van de vroegere situatie in MST-context (beschikbaarheid van bedienden, PC's, printers) bemoeilijkt in sommige centra de betrokkenheid van artsen en verpleegkundigen bij de teamwerking en activiteiten in het kader van gezamenlijke doelgerichtheid. Vooral artsen raken hierdoor nog meer in tijdsnood.

5 BESLUIT

Tijdens de doorlichtingen ontstond een beeld van de factoren die in belangrijke mate de verschillen tussen een sterke en een zwakke werking verklaren. Deze 9 kritische succesfactoren vormden de basis voor het opmaken

van dit verslag. Omdat de doorlichting vooral oog had voor de ombouw van PMS en MST naar CLB, ligt de nadruk op de organisatieontwikkeling en een correcte uitvoering van het decreet CLB. Beide aspecten zullen voor de verdere groei van de centra belangrijk blijven. Met deze bijdrage spreekt de inspectie zich niet uit over de mate waarin goede of slechte voorbeelden voorkomen en het is al evenmin een volledige opsomming van belangrijke kwaliteitskenmerken. Het geeft wél een beeld over vaststellingen met betrekking tot de geselecteerde succesfactoren. Het feit deze voorbeelden te benoemen als goed of zwak zegt iets over de wijze waarop de inspectie kwaliteit beoordeelde **tijdens de ombouwfase**.

In wat voorafging werd gewezen op de wisselwerking tussen bepaalde succesfactoren. Het spreekt voor zich dat in deze ombouwfase de kwaliteit van de interne communicatie, de mate van participatieve beleidsvoering en gezamenlijk doelgerichtheid, zeer grote invloed hadden op elk van de andere succesfactoren. Wie sterk scoorde op dat vlak, scoorde vaak ook op andere factoren goed (of omgekeerd). Dit verklaarde in belangrijke mate het verschil tussen de zeer sterke en de zeer zwakke centra. Maar ook de mate waarin de organisatieontwikkeling bevorderd werd dankzij initiatieven die, in afwachting van het grote informatiseringsproject NICO, al wezen op een 1ste aanzet voor de registratie en het gebruik van gegevens of een ernstige evaluatie, maakte een verschil.

De inspectie beschouwt een zwakke score op meerdere kritische succesfactoren als een belangrijke **interne bedreiging** voor de verdere ontwikkeling als centrum. Dit zal zich onvermijdelijk vertalen in kwaliteitsverlies van de hulp- en dienstverlening aan leerlingen, ouders en scholen.

De belangrijkste **externe bedreigingen** voor een centrum doen zich voor wanneer:

- scholen van het werkgebied zich onvoldoende gemotiveerd tonen om (verder) werk te maken van een kwaliteitsvol zorgbeleid binnen de school
- een gevarieerd en bereikbaar aanbod van partners op het vlak van welzijn, gezondheid en jeugdwerking in en rond het werkgebied ontbreekt.

De impact van een gamma aan nieuwe regelgeving en de schaalvergroting op het welbevinden van het personeel (stress) mag niet onderschat worden. De ombouw is een ingrijpend proces dat ondertussen 3 schooljaren lang aan de gang is maar verder vorm moet krijgen door zelfevaluatie en kwaliteitsverbetering. Vanuit de externe evaluatie worden volgende aandachtspunten belangrijk geacht voor de verdere ontwikkeling van de centra:

- blijven investeren in visieontwikkeling waarbij 2 factoren extra aandacht lijken te vragen:
 - de zorg voor het duiden en bewaken van de prioriteiten waarop de CLB-werking zich richt
 - de complementariteit met het zorgbeleid van de scholen en het aanbod in andere sectoren
- werken aan een sterkere profilering betekent ook duidelijk maken:
 - wat men dan van de partners verwacht aan beschikbare randvoorwaarden of taakverdeling
 - hoe de wisselwerking tussen de verschillende werkingsprincipes bewaakt wordt. Het principe van vraaggericht werken staat bijvoorbeeld in relatie met de toepassing van het subsidiariteitsprincipe, multidisciplinair handelen en met de prioritaire zorg voor bepaalde doelgroepen en risicoleerlingen
- de prioritaire zorg voor risicoleerlingen en bepaalde doelgroepen is een opdracht voor de **organisatie CLB** en kan om die reden niet als verantwoordelijkheid gelegd worden bij enkele personeelsleden of bij 1 bepaalde discipline. Alle personeelsleden hebben hier op een of andere manier mee te maken en dat moet blijken uit het teamconcept, de werkverdeling en de concrete afspraken tussen het CLB en de scholen. Daarbij zal men, meer dan nu vaak het geval is, beschikbare gegevens moeten gebruiken om tot beter gedifferentieerde en concrete afspraken met scholen te komen en **reële behoefte** aan specialisatie zichtbaar te maken. Het informatiseringsproject NICO zal op dit vlak in de toekomst hopelijk nog heel wat extra mogelijkheden bieden.

De verwijzing naar externe bedreigingen maakt duidelijk dat deze (interne) verbetering maar succesvol vorm krijgt naarmate de directe partners (school, welzijn en gezondheid) mee evolueren in de richting die het decreet CLB aangeeft voor wat hun betrokkenheid betreft.

Integrale jeugdhulp en gelijke onderwijskansen bieden alvast stimulansen in die zin. De 3 decreten laten toe een complementaire werking te ontwikkelen en ze doen een forum én kader ontstaan waarbinnen dit gesprek gevoerd kan worden. Deze theoretische overeenstemming zal echter niet meteen voelbaar zijn in de praktijk van elke dag. Het gaat in de 3 gevallen om zeer ingrijpende en complexe veranderingsprocessen die niet alleen tijd maar ook ondersteuning van de centra, scholen en diensten uit welzijn en gezondheid vragen. Doorheen het verloop van dit veranderingsproces zal zichtbaar worden of wat via regelgeving nagestreefd wordt, vorm krijgt zoals verwacht en voor de cliënten, op de 1ste plaats de betrokken jongeren, verbetering van de huidige situatie oplevert. Het zal ook stilaan duidelijker worden of deze verbetering volstaat om het hoofd te bieden aan de bestaande vragen en behoeften.

III DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

1 VAN SCHOOLWERKPLAN TOT ARTISTIEK PEDAGOGISCH PROJECT

Zoals in andere onderwijsvormen is het schoolwerkplan, dat meestal een aantal afspraken, richtlijnen, schoolreglementen, ... omvat, een belangrijk gegeven in het deeltijds kunstonderwijs. Reeds in de jaren '90 werd een schoolwerkplan door al de academies opgesteld.

Binnen het huidige schoolwerkplan is het artistiek pedagogische project (APP) het onderdeel dat de visie op het artistiek pedagogisch beleid van de school weergeeft. Het APP maakt bijgevolg een belangrijk deel uit van de schoolorganisatie.

De schoolorganisatorische afspraken waaronder schoolreglement, praktische informatie en richtlijnen worden in een afzonderlijke bundel meegegeven aan alle betrokkenen. De inhoudelijke profilering is verwerkt in een uitgeschreven artistiek pedagogisch project. Dit project richt zich meer op de inhoudelijke aspecten van het schoolbeleid en geeft dus meer inzichten in het artistiek profiel van de school.

Aangezien het artistiek pedagogisch project een belangrijk opbrengstitem is bij de schooldoorlichting zal de inspectie dan ook nagaan in welke mate de eigen artistiek pedagogische visie in de vele geledingen van de schoolcultuur en schoolorganisatie is doorgedrongen en geïmplementeerd.

Per studierichting wordt een stand van zaken weergegeven. Achtereenvolgens komen de studierichtingen beeldende kunst, dans, muziek en woordkunst aan bod. Telkens volgen een inleidende situering van de studierichting, vaststellingen m.b.t. proces en een conclusie.

De inspectie put haar informatie uit de outputmeting van haar doorlichtingsverslagen. Deze werden in elk verslag omschreven binnen de kwaliteitsindicatoren schoolcultuur, schoolloopbaangegevens, vormingsresultaten en effectiviteit van de gevolgde studies.

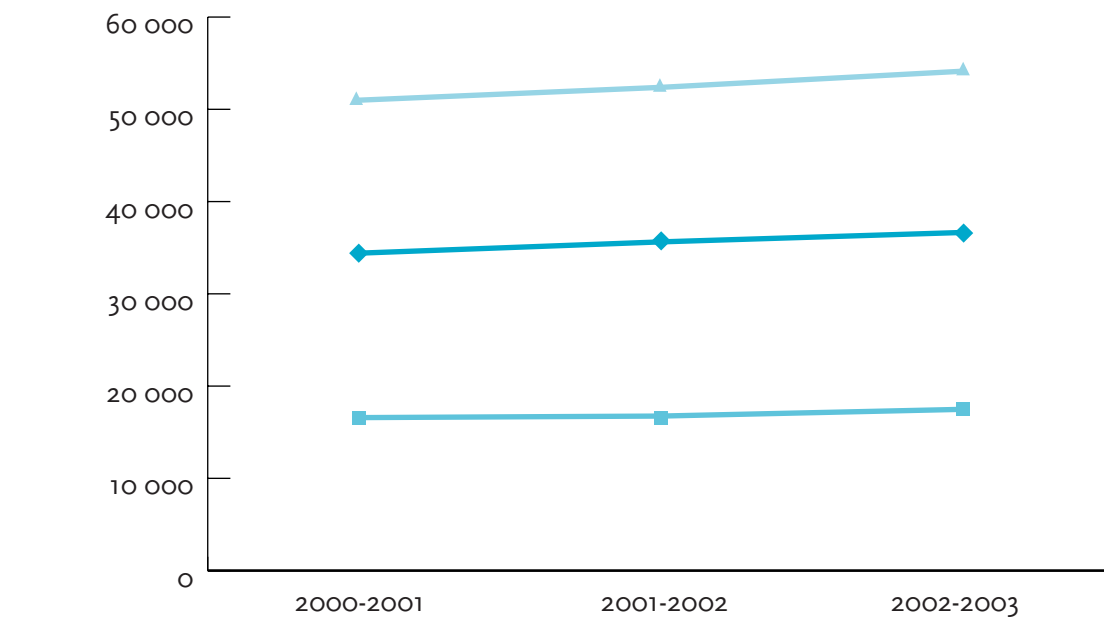
De inspectie kon het voorbije schooljaar m.b.t. de studierichting dans beroep doen op externe deskundigen wat een gevoelige meerwaarde heeft betekend tijdens het doorlichtingswerk.

Vooraleer meer uitgebreid in te gaan op elke studierichting geven we hier enkele statistische cijfers van de leerlingevoluntie tussen het schooljaar 2000-2001 en 2002-2003.

Uit deze cijfers blijkt een gestage groei in alle 4 de studierichtingen.

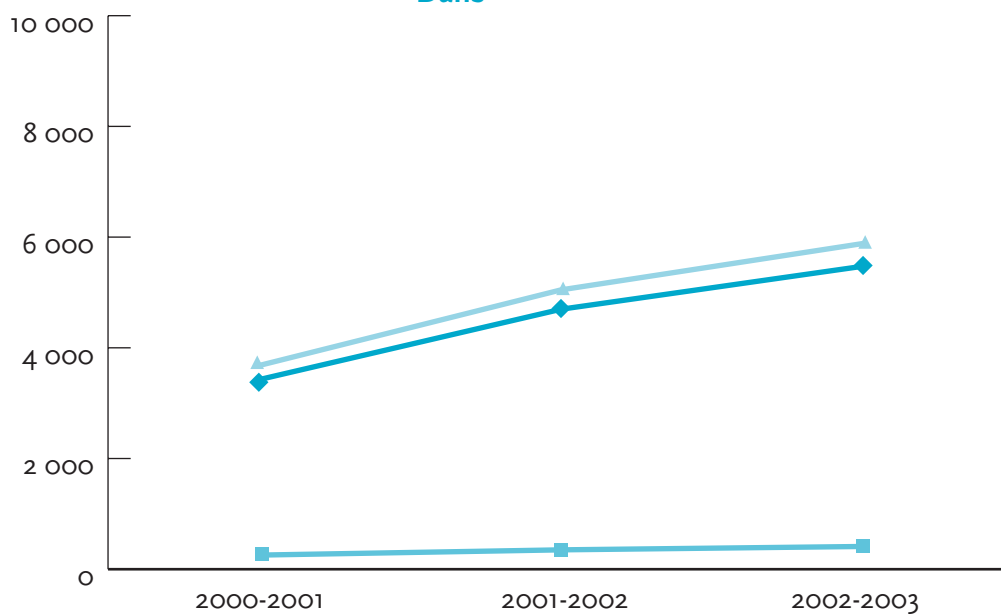
Een opvallende inhaalbeweging is merkbaar in de studierichting dans. De studierichting beeldende kunst noteert de hoogste kwantitatieve toename.

Beeldende kunst



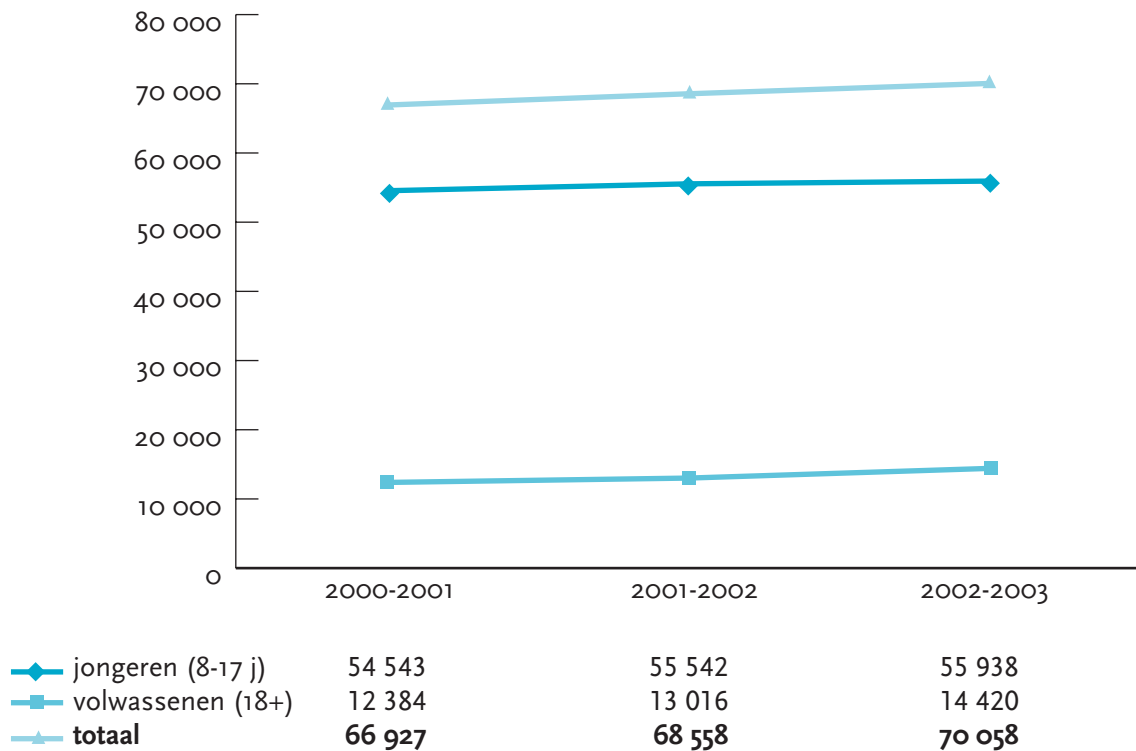
◆ jongeren (6-17 j)	34 406	35 630	36 652
■ volwassenen (18+)	16 583	16 750	17 480
▲ totaal	50 989	52 380	54 132

Dans

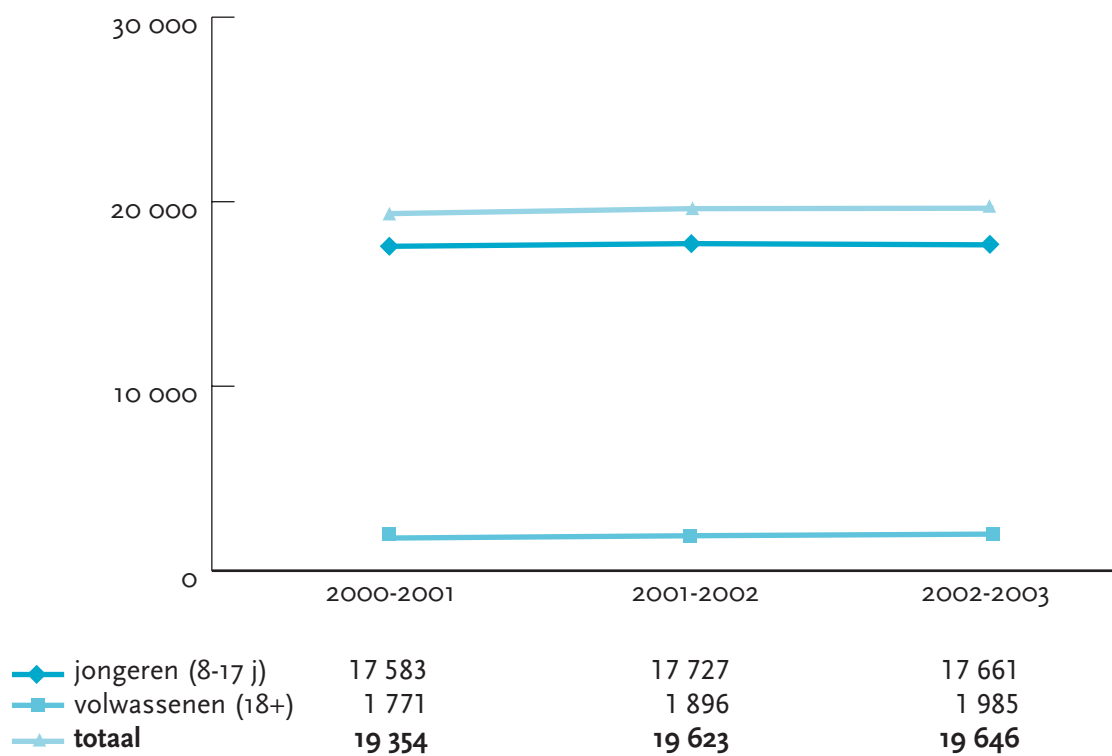


◆ jongeren (6-17 j)	3 425	4 697	5 474
■ volwassenen (18+)	255	350	411
▲ totaal	3 680	5 047	5 885

Muziek



Woord



Er zijn uiteenlopende verklaringen voor deze groeicijfers.

De studierichting beeldende kunst maakt vooral een inhaalbeweging op het vlak van aanbod voor jongeren. In de muziek is een verdere stijldifferentiatie oorzaak van de toename (invoering optie jazz-lichte muziek). De dans zag vanaf vorig schooljaar haar instapleeftijd verlagen van 8 naar 6 jaar. Deze beslissing heeft eindelijk een gunstige kentering opgeleverd aangezien in de jaren '90 deze studierichting binnen het DKO dreigde verloren te gaan.

Bovenstaande cijfers illustreren de permanente aantrekkingskracht van het deeltijds kunstonderwijs dat als niet-leerplichtonderwijs door reflecties van zelfevaluatie en herbronning van het aanbod gepast blijft inspelen op de actualiteit.

Het voorbije jaar stimuleerde het beleid sterk samenwerkingsprojecten met het basisonderwijs. De opbrengst hiervan vertaalt zich in voornamelijk 2 gebieden: deze van de muzische vorming met nascholingsaanbod voor onderwijzers en die van de projecten kunstinitiatie in het kader van het gelijkedekansbeleid.

Hoewel deze initiatieven zich eerder afspelen in de marge van het kunstonderwijs, behoren ze eveneens tot een globaal evoluerende en een aangepaste opvatting over de taak van het deeltijds kunstonderwijs in Vlaanderen.

Echter, 2 oude pijnpunten blijven hardnekkig bestaan: de combinatie van de toenemende administratieve taakbelasting met een te beperkte omkadering en de nood aan meer ondersteuning bij het tot stand komen van een behoorlijk middenkader, vooral dan in grotere academies.

1.1 Beeldende kunst

1.1.1 Situering

Steeds meer jongeren vinden de weg naar de studierichting beeldende kunst. Mede door een regelmatige en diepgaande externe kwaliteitscontrole en een verbeterde interne kwaliteitszorg steeg het peil van het onderwijs de laatste jaren. Creativiteit vormt hierbij de kern.

Dit aspect komt ook aan bod in het organisatorische luik. Heel wat scholen dienen aanvragen in voor nieuwe experimenten. Deze experimenten verrijken het onderwijsaanbod. Onder andere werden de experimenten scenografie, projectatelier, animatie en digitale vormgeving reeds goedgekeurd en geven ze een vernieuwd elan aan de scholen.

Voor zeer veel leerlingen in de opties binnenhuiskunst, architectuurtekenen, reclamekunst, industriële kunst en kunstambacht smeden, blijkt de studierichting beeldende kunst een reëel tweedekansonderwijs. Met een systeem van elders verworven competenties zouden deze opleidingen moeten kunnen in rekening gebracht worden voor het behalen van een getuigschrift of diploma met civiel effect.

Dit schooljaar dienden de scholen ook heel wat projecten in in het kader van het gelijkeonderwijskansende-creet. Bij evaluatie van deze projecten bleek steeds weer de grote sociale vaardigheid van de teamleden en hun blijvende professionele en creatieve aanpak.

Op vlak van de leerplannen werd heel wat voorbereidend onderzoek verricht door de inspectie in het licht van een verdere evolutie van einddoelen voor het deeltijds kunstonderwijs. De scholen hebben zelf ook reeds heel wat stappen ondernomen in het optimaliseren van de eigen leerplannen. Regionale vergaderingen van directies en stimuli vanuit de inspectie bewerkstelligden deze positieve evolutie. Deze gunstige evolutie is concreet merkbaar op het werkveld in de meer gestructureerde en beter onderbouwde leerplannen en in de resultaten bij de leerlingen (concrete uitwerking van de leerplannen).

1.1.2 Proces

Tijdens de doorlichting kon de inspectie vaststellen dat de meeste academies reeds beschikken over een uitgeschreven artistiek pedagogisch project.

Bij het opstellen van het artistiek pedagogisch project gebruiken de meeste scholen een bijna identiek raamwerk waarbinnen de volgende items het meest naar voor komen:

- de situering van de school (o.a. onderwijsaanbod)
- het algemeen pedagogisch project (informatie voor instromers)
- het artistiek pedagogisch opvoedingsklimaat
- het schoolconcept: aanpak en doelstellingen
- het artistiek pedagogisch project per graad, met leerlingen- en opleidingsprofiel
- algemene werkwijze en doelstellingen per graad en per optie
- de fasering van de opleiding
- de kwalificering
- de evaluatie.

Enkele scholen waren voortrekkers en fungeerden als model bij het opstellen van een algemeen aanvaard raamwerk voor het artistiek pedagogisch project.

De meeste scholen gebruiken dit kader. Wel geeft elke school hieraan een andere invulling. Hierdoor heeft men enerzijds een leesbaar document omdat de meeste scholen hetzelfde raamwerk gebruiken, anderzijds heeft men door de eigen inkleuring een mooie regenboog die heel het rijke artistieke landschap van de studierichting beeldende kunst overspant.

Bij de doorlichting kon de inspectie vaststellen dat niet in elke school het artistiek pedagogisch project op een voldoende participatieve wijze tot stand was gekomen. Bij navraag bleek dat de soms mooi uitgeschreven teksten niet doorgedrongen waren tot op klasniveau. In deze scholen bleef het artistiek pedagogisch project dan ook een muurbloempje en geen creatief en organisch document dat mee evolueert met de school en met de maatschappelijke en culturele evolutie.

Gelukkig hebben heel wat scholen een artistiek pedagogisch project dat gedragen is door het gehele team. De dynamiek die het APP ontwikkelde, weerspiegelt zich ook in de resultaten van de leerlingen en in de artistieke uitstraling van de school in stad en regio.

Na de doorlichting gaan heel wat scholen zich herbronnen en gaan ze op een meer gestructureerde, diepgaande en regelmatige wijze hun interne kwaliteitszorg uitbouwen. De inspectie kon vaststellen dat er een grotere interactie is tussen de verschillende academies voor beeldende kunst, en dit over de netten heen. Getuigen hiervan zijn de vele leerkrachten die na een doorlichting op pad gestuurd worden om in andere academies gelijknamige opties te bezoeken en een gefundeerd verslag uit te brengen over hun bevindingen, aangevuld met hun conclusies naar de bruikbaarheid en meerwaarde voor hun didactisch handelen ²⁸.

Op vlak van infrastructuur is er de laatste jaren een positieve kentering merkbaar. In de meeste scholen zijn heel wat hiaten weggewerkt na de 1ste reeks doorlichtingen.

Vele inrichtende machten hebben grote financiële inspanningen geleverd om de infrastructuur aan te passen naar onderwijskundige behoeften en veiligheid.

In sommige academies zou een grotere participatie in het onderwijsbeleid de schoolcultuur kunnen optimaliseren, met name het welbevinden van leerkrachten en leerlingen. Wel heeft het opstellen van het artistiek pedagogisch project in de meeste scholen een nieuwe impuls gegeven aan een daadwerkelijke inspraak.

In heel wat scholen is er een sterke stijging van het aantal leerlingen in de lagere graad en in de middelbare graad. In de middelbare graad heeft de invoering van de optie digitale beeldende vorming de aantrekkingskracht van het onderwijsaanbod verhoogd. In de hogere graad is er een lichte stijging van het aantal leerlingen. In de specialisatiegraad is er een daling van het aantal leerlingen.

(28) De inspectie krijgt van de scholen na de doorlichting via e-mail regelmatig verslagen van leerkrachten over de bezoeken aan andere academies voor beeldende kunst.

Het verhoogde inschrijvingsgeld schrikt heel wat minderbegoeden af. Ook voor grotere gezinnen is het inschrijvingsgeld dikwijls een te hoge drempel.

De scholen zelf zien zich verplicht om voor sommige opties of vakken het aantal leerlingen te beperken omwille van de specifieke infrastructurele of onderwijskundige eisen. Zo is het bijvoorbeeld onmogelijk om op een zinvolle wijze aan 20 leerlingen les te geven in het vak digitale beeldverwerking. Het leren werken met de grafische computer en programma's vraagt een individuele begeleiding. Maximum 8 leerlingen kan men op een zinvolle wijze les geven in de nieuwste digitale technieken. Bij gebrek aan voldoende lessen in de studierichting beeldende kunst, zeker voor deze specifieke vakken en opties, zien de directies zich dikwijls genoodzaakt om het leerlingenaantal te beperken.

1.1.3 Conclusie

De studierichting beeldende kunst is een dynamische en creatieve studierichting met een stijgende kwaliteit van het onderwijs en een evenredige stijging van het aantal leerlingen.

Organisatorisch kan de huidige regelgeving voldoende vrijheid en souplesse bieden om de verzuchtingen van de sector in te willigen.

Het blijvend succes van de studierichting is vooral te danken aan de voortdurende actualisering van het onderwijsaanbod en haar interne kwaliteitszorg. Hierbij is het artistiek pedagogisch project een belangrijke bouwsteen.

De interne dynamiek resulteerde ook in een optimalisering van de aangewende leerplannen en zal op korte of middellange termijn resulteren in einddoelen voor het deeltijds kunstonderwijs.

Het emancipatorisch karakter komt onder meer tot uiting in het tweedekansonderwijs voor heel wat leerlingen alsook in het open en sociaal karakter.

Een specifieke omkaderingscoëfficiënt voor het vak digitale beeldverwerking in de middelbare en hogere graad is wenselijk.

Het creëren van een civiel effect voor de opties binnenhuiskunst, architectuurtekenen, industriële kunst en kunstambacht smeden valt te overwegen.

1.2 Dans

1.2.1 Situering

Leerlingen dans volgen per jaar een geheel aan vakken die passen in een duidelijk omschreven leertraject. Binnen de studierichting dans dienen de leerplannen als algemeen vertrekpunt voor het vormgeven van het dansonderwijs. De vakken dans en muziek in de middelbare graad en danstheorie in de hogere graad worden omzeggens nergens ingericht.

1.2.2 Proces

De studierichting dans functioneert in de meeste gevallen als een autonome afdeling binnen de academie. Dit is vaak te wijten aan het feit dat directeurs geen dansachtergrond hebben en zich niet geroepen voelen om het artistiek pedagogisch project beleidsmatig te vertalen naar de studierichting dans en/of om daarvoor de deskundigheid van het onderwijzend personeel binnen de studierichting dans te raadplegen. In de meeste gevallen geeft de directie de leerkracht(en) dans dan ook volledige autonomie. Daarnaast valt op dat voor intercollegiaal overleg tussen academies de studierichting dans weinig op de gespreksagenda staat genoteerd. Dit zou verbanden kunnen leggen tussen de huidige eilanden, waarop de studierichting dans zich binnen de academies bevindt. De leerkrachten dans zijn vaak geïsoleerd. In sommige gevallen zijn zij ook infrastructureel geïsoleerd. Meestal is er intern wel regelmatig overleg met de directie, maar dat blijft vaak beperkt tot administratieve en organisatorische zaken. Er wordt bijna enkel in functie van interdisciplinaire voorstellingen met collegae uit de andere studierichtingen samengewerkt.

In het algemeen blijkt dat het moeilijk is om bevoegde en zeker ook goede dansdocenten te vinden. Dit geldt nog meer voor hedendaagse dans. Bovendien vormt het besluit over de bekwaamheidsbewijzen, dat uitvoerend dansers met 6 jaren werkervaring als leerkracht dans bevoegd verklaart, geen garantie voor didactisch bekwaam en goed onderwijzend personeel. De mogelijkheden voor (na)scholing hiervoor zijn beperkt. Er zijn wel cursussen ten behoeve van deskundigheidsbevordering voor leerkrachten dans, met name op het gebied van didactiek. Het is vooral het gebrek aan interne feedback op het functioneren van leerkrachten dans en/of intercollegiale uitwisseling, waardoor behoefte aan navorming groot blijft.

De leerplannen zijn ruim opgezet, maar in de toepassing strikt. Daardoor is er nauwelijks ruimte voor alternatieven, c.q. innovatie.

Er zijn grote verschillen in de opvattingen over de opsplitsing tussen algemene artistieke bewegingsleer (AABL) en artistieke training (AT) aangetroffen: van het volledig verweven van de AT in de technieklessen tot een rigide opsplitsing. Opvallend is dat de AT waarin de verworven danstechnische competenties verdiept moeten worden in een meer choreografische, creatieve of improvisatorische context, meestal gebruikt wordt ter voorbereiding van voorstellingen en andere toonmomenten.

Binnen de optie klassieke dans wordt meestal een wekelijkse klassieke les aangevuld met choreografisch werk of jazzdans. Andere vormen van hedendaagse dans komen weinig aan bod. Zo valt jazzdans onder AT in plaats van een aparte optie hedendaagse dans te zijn.

Ten aanzien van de dansaccommodaties zijn er grote verschillen aangetroffen: van studio's met weinig artistieke uitstraling tot en met een optimale dansaccommodatie. De normen voor accommodaties worden niet altijd gerealiseerd. Er zijn zelfs een aantal onveilige situaties aangetroffen.

1.2.3 Conclusies

Binnen de studierichting dans manifesteert zich een geleidelijke inhaalbeweging.

De belangrijkste elementen hierin zijn de beleidsmatige, inhoudelijke én organisatorische integratie van de studierichting dans binnen de structuur van een academie. Beleidsmatige integratie uit zich onder andere in een vertaling van het artistiek pedagogisch project naar specifiek beleid voor de studierichting dans.

In het algemeen verdient de interne en externe communicatie met en over de studierichting dans nog meer aandacht van de directies.

1.3 Muziek

1.3.1 Situering

De studierichting muziek blijft de grootste aantrekkingskracht uitoefenen binnen de podiumkunsten.

Er blijkt cijfermatig nog steeds een groei van het leerlingenaantal. Deze is vooral toe te schrijven aan een stijgende aandacht voor stilistische differentiëring binnen zowel bestaande (bv. samenspel) als nieuwe opties zoals jazz-lichte muziek (JALM).

Ook is het beleid de laatste jaren meer aandacht en begrip gaan opbrengen voor flexibiliteit in de organisatie ten opzichte van alternatieve vakken.

Het leerlingenaantal maakt soms eigenaardige bokkensprongen: zo zijn er academies met een erg groeiend potentieel maar in sommige blijkt, als gevolg van allerlei factoren, een ontoelaatbare daling. Gemiddeld wijst de leerlingenevolutie binnen de studierichting muziek op een stagnering. Op vele plaatsen is sprake van een saturatie bij de instroom van nieuwe leerlingen maar een gevoelig verbeterde doorstroming naar hogere graden. Op kwalitatief vlak blijft de democratisering zich voortzetten wat merkbaar is in een stelselmatige toename van leerlingen in andere opties dan de instrumentenoptie. Zo is een duidelijke verschuiving merkbaar naar de optie samenspel. Het repertoire is er aangepast en kan in functie van de mogelijkheden en interesses min of meer vrij worden samengesteld.

1.3.2 Proces

Elke doorgelichte academie bleek over een neergeschreven artistiek pedagogisch project te beschikken, vaak geïnspireerd vanuit de studierichting muziek. Het valt op dat de doorsijpeling van de filosofie ervan erg afhankelijk is van de wijze waarop het tot stand is gekomen. Gebeurde dit in overleg met een schoolteam, een leerkrachtenoverleg, ... dan kon de inspectie ook al enig gevolg vaststellen in de individuele klaswerking. Toch is dit (nog) niet algemeen: vele leerkrachten zijn deeltijds en werken in verschillende scholen meestal met een aangepaste artistiek pedagogische visie. Op de ene plaats wordt bijvoorbeeld een stimulering verwacht van het aspect creativiteit, terwijl in een andere academie meer accent gelegd wordt op een kindvriendelijke en -gerichte benadering. Vooral wanneer het artistiek pedagogisch project een té theoretisch overwogen en alomvattend streven inhoudt, is het resultaat ervan op het micro-niveau eerder minimaal. Een hogere participatiegraad vanwege het leerkrachtenteam én een praktisch haalbare, concrete omschrijving van wat men wil bereiken, kan de impact van het artistiek pedagogisch project op de werking doen toenemen.

Evolutie op het vlak van stijldifferentiatie heeft zich vooral vertaald in de nieuwe optie jazz-lichte muziek. Momenteel wordt deze reeds in meer dan de helft van de academies geïmplementeerd. In enkele is ze bijna volledig uitgebouwd. De samenwerking met de traditionele afdelingen verloopt over het algemeen gunstig. Uit de doorlichtingen blijkt een specifieke behoefte naar aanbod van sommige instrumenten op het niveau van de lagere graad (bv. elektrische gitaar). Deze vraag kan echter niet veralgemeend en uitgebreid worden naar de andere instrumenten. Het is overigens niet heel duidelijk wanneer de stijlspecificatie nu eigenlijk opstart. Meestal vertalen bepaalde interesses zich bij jongeren vanaf de leeftijd van 12 jaar en ouder. Maar volwassenen komen dan weer heel bewust en met een precieze bedoeling. De inspectie heeft de indruk dat de meeste scholen hierop enigszins soepel trachten in te spelen.

Naast de JALM vermelden we ook de erg waardevolle experimenten in de stijlrichting traditionele volksmuziek. Tot nog toe is deze slechts in 2 academies ingericht maar enkele scholen toonden tijdens de doorlichting ook interesse voor dit stijlverbredend aanbod.

Cursisten van de volwassenenafdeling zijn zeer tevreden dat ze reeds kunnen starten met het instrument in het 1ste leerjaar. Wel viel bij hen een achterstand op wat betreft de vordering van de notenleerkennis.

Binnen de traditionele instrumentale opleidingen blijft piano (met niet minder dan 18 326 leerlingen) een absolute topper waarvan het aantal nog steeds toeneemt. Merkbare groei noteren we momenteel in de vakken gitaar, slagwerk, harp, contrabas, altviool, trombone en klavecimbel. Een terugval valt waar te nemen bij klarinet, dwarsfluit en luit.

Het aantal mogelijkheden is voor de muzikaal geïnteresseerde echter gestaag toegenomen, vooral door de uitbreiding met het instrumentarium van de jazz-lichte muziek.

Op het vlak van de leerinhouden melden we dat een aantal minimumleerplannen erg gedetailleerd zijn, zodat het eerder maximum- dan minimumleerplannen zijn. Daardoor kwam er vanuit sommige academies kritiek op een al te sterke sturing die souplesse en eigen initiatief afremde en fnuikte. Er is echter een waarneembare evolutie in de richting van einddoelen en raamleerplannen.

1.3.3 Conclusie

De studierichting muziek bekleedt binnen een schoolcultuur en het APP een sterke positie. De stabilisering van het leerlingenaantal dient dynamisch geïnterpreteerd. De handhaving en bevordering van het kwaliteitsstreven is meerduidig te verstaan: op het niveau van lagere en middelbare graden zal een pedagogische gevoeligheid hand in hand moeten gaan met de invoering van een verdiepend, stijlgedifferentieerd denken, zelfs binnen de afzonderlijke instrumentencursussen. Kwaliteit is dus nodig op elk niveau met aandacht voor zeer uiteenlopende talenten en aspiraties.

De inspectie verwelkomt alle nieuwe impulsen zoals meer soepele organisatiestructuren voor de collectieve vakken algemene muzikale vorming (AMV) en algemene muziekcultuur (AMC), creatieve toepassingen van de minimumleerplannen en actualisering van het repertoire. Daarnaast beklemtoont ze het belang van meer aandacht voor vormingsaspecten binnen instrumentale lessen. Een betere vertaling van historische literatuur en

meer oog voor de context en de boodschap van elke compositie kan de interesse van de leerlingen doen toenemen. Een vlucht naar een banale, soms aan het goedkope sentiment en consumptiegedrag leunende muziekkeuze, ligt buiten de vormingsopdracht van het DKO.

1.4 Woordkunst

1.4.1 Situering

Alle Vlaamse academies voor podiumkunsten van het deeltijds kunstonderwijs bezitten een studierichting woordkunst. Het aantal leerlingen is de laatste 3 jaren gestaag gegroeid tot ongeveer 20 000. Het is wel duidelijk dat het eenzijdige en traditionele beeld van de muziekschool definitief doorbroken is.

Binnen de studierichting woordkunst wil het vak algemene verbale vorming een brede basis leggen voor spreektechniek en zowel verbale als non-verbale expressie.

De drama-opleiding voor jongeren (12-15-jarigen) in de middelbare graad loopt parallel met een initiële opleiding voordracht waarin de leerlingen begeleid worden in de individuele tekstzeggings (poëzie, verhaal, beschouwing).

In de hogere graad kunnen 3 opties gevolgd worden: voordracht, toneel of welsprekendheid. De nieuwste optie literaire creatie biedt in een 10-tal academies de gelegenheid om, onder deskundige begeleiding, een of meerdere genres zelf als auteur te beoefenen. Repertoirestudie dient, eerder dan een vorm van literatuurgeschiedenis, vooral een ondersteunende en inspirerende functie voor de praktijk te hebben.

Hoewel het overgrote deel van de leerlingen tussen 8 en 18 jaar is, groeit het aantal volwassenen merkbaar die met specifieke en persoonlijke motieven naar de academie komen. Zij starten in de middelbare graad en volgen, naast het optievak, tevens het vak verbale vorming.

1.4.2 Proces

De vrij stringente minimumleerplannen van 1990 evolueerden naar raamleerplannen die telkens een cyclus (een graad van 3 of 4 jaar) overspannen. Ze vormen inderdaad een raam waarbinnen de grote lijnen op gebied van techniek en inhoud worden uitgetekend. De scholen bepalen uiteindelijk zelf de artistieke invulling, de planning en de methode, afhankelijk van en passend binnen hun artistiek pedagogisch project.

De werkgroepen die deze raamleerplannen samenstellen, worden professioneel samengesteld en gecoördineerd. Geregeld wordt de inspectie in dit verband om advies gevraagd. Het is een degelijk bedacht proces waarbij men niet over één nacht ijs kan en mag lopen.

Tijdens de voorbije 13 jaar zijn de inhouden van de verschillende opties gewijzigd, aangepast of anders ingekleurd:

- algemene verbale vorming heeft een bredere muzische aanpak gekregen (ook de parameters van muziek en beweging ondersteunen de gesproken taal)
- binnen het vak toneel vormen het situatiespel en de geleide improvisatie (bv. vanuit karakters en bijhorende impulsen) een verantwoorde basis, al moet erover gewaakt worden dat de literair en dramatisch sterke theatertekst niet verloren gaat
- voordracht, die zich vroeger beperkte tot de zeggings van literaire teksten, wordt vaak groepsgewijze en zelfs interdisciplinair scenisch uitgebouwd. Ook poëzie komt aan bod, als drager van verhaal, emotie of filosofie evenals proza met een vertellende of beschouwende inhoud.
Misschien is de benaming "voordracht" enigszins historisch belast en beladen, maar de overdracht van goed tekstmateriaal blijft binnen de grote orale traditie een vanzelfsprekende opdracht van deze optie. De breuk die op dit domein zichtbaar wordt tussen het DKO en het hoger kunstonderwijs mag deze grote rijkdom niet laten verloren gaan
- welsprekendheid bestrijkt vele domeinen: van de klassieke eloquentia (argumentatieleer) tot alle vormen van het gesprek (debat, interview, ...) en de presentatie. Gelukkig wordt hier de reproductie van bv. een gememoriseerde toespraak verlaten, al kan de kritische lectuur ervan een stevige basis vormen

— literaire creatie begeleidt (volwassen) leerlingen in hun aspiraties om zelf te gaan schrijven, of het nu fictie of non-fictie, poëzie of drama betreft. Afhankelijk van de docent zal de academie het aanbod op dit gebied duidelijk dienen te omschrijven.

Tijdens de doorlichtingen werd opgemerkt hoe belangrijk het is de leerlingen met een bepaald verbaal of dramatisch talent degelijk en persoonlijk te begeleiden doorheen het curriculum van lagere, middelbare en hogere graad. In plaats van verschillende opties simultaan te volgen wordt meer en meer geopteerd voor een consecutief opgebouwd curriculum, afhankelijk van de persoonlijke wensen, noden, maar ook van de haalbaarheid naast de andere studies of beroepsbezigdheden.

De verticale en de horizontale samenhang dienen daarom ook degelijk verzorgd te worden. Overleg binnen de studierichting woordkunst, maar ook op interdisciplinaire basis, is een vanzelfsprekende noodzaak.

1.4.3 Conclusie

De doorlichtingen hebben het beeld gegeven van een vitale studierichting woordkunst, uiteraard met wisselend niveau. Er is oog voor traditie, maar men speelt ook regelmatig in op de hedendaagse noden van communicatie, op het belang van de media en de podiumkunsten. Hierbij dient het vormend karakter niet uit het oog te worden verloren.

Wellicht kan nog meer aandacht gespendeerd worden aan een aangepast modulair aanbod voor een aantal potentiële groepen volwassen leerlingen.

Daarenboven dienen, op een adequate en kwaliteitsbevorderende wijze en zonder afbreuk te doen aan hun eigenheid, de banden nauwer aangehaald te worden met de amateurkunst.

2 SAMENWERKING MET HET DAGONDERWIJS

De cursus muzische vorming nodigt leerkrachten basisonderwijs uit om samen te zoeken naar geschikte vormen die kinderen die helpen in hun muzische ontwikkeling: verbaal (vertelling, voordracht) en lichamelijk (drama, dans), muzikaal, beeldend expressief.

Daarbij worden geschikte, vaak gemengde spelvormen, liedjes, gedichten, verhalen of gevoelsimpulsen op het niveau van de kinderen door de volwassen cursisten zelf ervaren en actief uitgewerkt.

Deze cursus werd 5 jaar geleden als een experiment binnen een beperkt aantal academies van het deeltijds kunstonderwijs ingericht. Van bij de aanvang werd geopteerd voor een multidisciplinair aanbod: muziek en woord (drama) en/of beeldende kunst en/of dans.

Dit was niet alleen belangrijk als een nieuwe impuls tot artistiek inhoudelijke en methodologische vernieuwing, maar ook als een uitgestoken hand naar het basisonderwijs. In deze sector werd immers bij veel leerkrachten de nood gevoeld om een goed gefundeerde en zinnige invulling te geven bij de realisatie van de eindtermen muzische vorming.

Op die manier zullen de leerkrachten dit alles nog beter en actiever kunnen doorgeven: niet als een afzonderlijk vak, niet als kunst, maar als een attitude, een manier van denken en leren, een voortdurende aandacht voor schoonheid en kleurrijke luciditeit, binnen de zeer praktische toepassing van de geëigende parameters.

Het toonmoment op het einde van het jaar bracht telkens - netoverschrijdend - klassen van de basisscholen bij elkaar. Het enthousiasme van leerlingen die ervaren hoe hun eigen meester of juf uit de band durft springen is zeer groot en hartverheffend.

De inspectie heeft deze initiatieven van zeer nabij gevolgd en impulsen gegeven om organisatorisch of inhoudelijk bij te sturen.

Het is dan ook goed dat dit experiment kan uitgebreid en verdiept worden. De wisselwerking tussen basisonderwijs en deeltijds kunstonderwijs zal vanaf dit jaar in meerdere academies in 2 richtingen kunnen verlopen: nascholing voor de leerkrachten en tegelijk een muzisch moment voor hun leerlingen, eveneens geleid door leerkrachten van het DKO. Op basis van ervaringen en resultaten kunnen de voorwaarden al dan niet bijgestuurd of bestendig worden.

Vorig jaar startte in het kader van het gelijkeonderwijskansendecreet een nieuw initiatief, nl. projecten kunstinitiatie. Specifiek werd gefocust op de emancipatie van kansarmen en allochtonen. Een 30-tal waardevolle projecten werden met veel inzet en energie ontplooid. Zowel DKO-scholen, jeugdateliers, als basisscholen konden hierbij de initiatiefnemer zijn.

Een beoordelingscommissie selecteerde volgens gerichte criteria de relevantie van de ingezonden dossiers. Aan de inspectie werd gevraagd op het einde van het jaar een 1ste voorlopige evaluatie van elk project te maken.

Eén van de bedoelingen was de toeleiding en doorstroming van deze doelgroepen naar het kunstonderwijs te bevorderen. Globaal konden deze initiatieven ondergebracht worden in 2 grote categorieën:

- vertrekkend vanuit een academie met specifieke gerichtheid naar allochtonen (het gaat dan om bv. het aanbieden van niet-westerse instrumenten als de Turkse saz, de Arabische ud, of het cembalon van de Romazigeuners)
- vertrekkend vanuit een academie of een basisschool met als inhoudelijke basis de cultivering van de muzische vorming (interdisciplinaire context).

De projecten konden kortlopend zijn (slechts enkele weken) of zelfs een gans jaar overspannen. Elk dossier vertoonde dus een sterke eigenheid en een heel persoonlijke visie.

Dit 1ste jaar bleek voor bijna alle projecten nog erg explorerend. Het niveau- en netoverschrijdende karakter bleek al wel een duidelijke meerwaarde te creëren.

Er werden geen ongunstige adviezen gegeven. Wel is er nog een hele weg af te leggen en moest in sommige gevallen een voorbehoud geformuleerd worden.

De inspectie is verheugd dat al deze initiatieven volgend schooljaar verder gezet kunnen worden zodat na de beginperiode elk project de kans tot bijsturing en verdieping krijgt.

IV SECUNDAIR ONDERWIJS

1 ALGEMENE ONDERWERPEN

1.1 Het welbevinden van de leerlingen

1.1.1 Inleiding

Tijdens de 1ste helft van het schooljaar 2002-2003 werden 6 000 leerlingen uit het secundair onderwijs bevroegd, aan de hand van het instrument uit het OBPWO-onderzoek 98 06²⁹. Per school werd een representatieve steekproef samengesteld die 1/5 van de schoolbevolking omvatte. De groep onderzochte leerlingen representeren de schoolbevolking in Vlaanderen vanuit het oogpunt van het aantal leerlingen per graad, van de verdeling van de leerlingen over de onderwijsvormen en van de proportionele vertegenwoordiging van jongens en meisjes in het secundair onderwijs.

Om een beeld te krijgen van het welbevinden van de leerlingen op het moment van de doorlichting hanteert de inspectie de definitie door Prof. N. Engels e.a. in hun onderzoek omschreven als:

"Welbevinden op school (van leerlingen uit het secundair onderwijs) drukt een positieve toestand uit van het gevoelsleven, die het resultaat is van een harmonie tussen een geheel van specifieke omgevingsfactoren enerzijds en de persoonlijke behoeften en verwachtingen van leerlingen ten aanzien van de school anderzijds".

De resultaten van de enquête werden aangevuld met de informatie uit de gesprekken met leerlingen tijdens de doorlichtingen.

1.1.2 Vaststellingen

De globale score voor welbevinden bereikte voor de onderzochte groep leerlingen gemiddeld 3,8. De meting gebeurde op een vijfpuntenschaal, wat wijst op een behoorlijke graad van welbevinden. Verder in de tekst wordt het welbevinden beschreven aan de hand van vier schalen waarbij schalen 1 en 2 op hun beurt een aantal subschalen tellen.

(29) OBPWO 98.06-Engels, N. Aelterman, A. Deconinck, E. e.a., Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen secundair onderwijs: de ontwikkeling van een bevragsinstrument.

	Gemiddelde per graad			Gemiddelde per OV			J	M
	I	II	III	ASO	KSO	B+T		
Schaal 1 De beleving en tevredenheid op klas- en schoolniveau	3,7	3,3	3,3	3,3	3,3	3,3	3,4	3,5
Inspraak op klasniveau	3,7	3,4	3,4	3,4	3,5	3,4	3,5	3,6
Contacten met leraren	3,7	3,3	3,3	3,3	3,3	3,3	3,4	3,5
Leerproces	3,9	3,5	3,4	3,5	3,4	3,4	3,5	3,7
Infrastructuur en voorzieningen	3,1	2,7	2,6	2,7	2,5	2,7	2,8	2,9
Actieplannen op schoolniveau	3,9	3,4	3,4	3,5	3,4	3,3	3,5	3,6
Schoolklimaat	3,9	3,5	3,4	3,5	3,6	3,4	3,5	3,7
Regelgeving	3,5	3,1	3,2	3,2	3,2	3,1	3,2	3,3
Inspraak op schoolniveau	3,5	3,1	3,0	3,2	3,1	3,0	3,2	3,3
Contacten met andere personeelsleden	3,7	3,2	3,1	3,2	3,3	3,1	3,3	3,4
Opvang bij problemen	4,1	3,7	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	3,9
Schaal 2 De beleving en tevredenheid m.b.t. studiedruk en leerprogramma	3,3	3,0	2,9	2,9	3,0	3,0	3,0	3,1
Studiedruk	3,1	2,8	2,7	2,7	2,8	2,8	2,9	2,9
Leerprogramma, leerinhoud	3,5	3,2	3,2	3,2	3,3	3,3	3,3	3,4
Puntensysteem	3,2	2,9	2,8	2,7	2,9	2,9	2,9	3,0
Schaal 3 Het gedrag	4,2	4,0	4,0	4,0	4,1	4,0	4,0	4,2
Schaal 4 De beleving en tevredenheid m.b.t. de vrienden	4,0	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	3,9	4,0

In bovenstaande tabel is per schaal en subschaal het gemiddelde opgenomen per graad (I, II en III), het gemiddelde per onderwijsvorm (OV) voor ASO, KSO³⁰ en BSO en TSO (B+T) en voor jongens (J) en meisjes (M).

Op alle schalen en subschalen scoort de 1ste graad hoger dan de 2de en de 3de graad. De verschillen tussen de 2de en de 3de graad zijn bijzonder gering. Dit resultaat strookt minder met het onderzoek OBPWO 98.06 dat het dieptepunt van het welbevinden in de 2de graad legt, maar leunt meer aan bij de bevindingen van het LOSO-project³¹, waar de onderzoekers vaststelden dat het algemeen schools welbevinden in de 3de graad het niveau behoudt van het einde van de 2de graad. Hoewel de onderlinge verschillen in welbevinden tussen de graden beperkt zijn, is er wel een dalende tendens in het welbevinden merkbaar doorheen de leerjaren.

(30) Er dient hier wel op gewezen te worden dat het percentage KSO-leerlingen dat deelnam aan de bevraging beperkt was.

(31) Van Damme, J., e.a., Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project.

ASO- en KSO-leerlingen vertonen een vergelijkbare graad van welbevinden. Vooral over de actieplannen (extramurale activiteiten en projecten) en de inspraak op schoolniveau ligt de tevredenheid van de BSO- en TSO-leerlingen lager. Anderzijds neigen ze ertoe, in vergelijking met hun medeleerlingen uit het ASO, iets minder studiedruk te ervaren, iets meer tevreden te zijn met wat ze leren en met de beoordeling van hun prestaties. Er zijn ook lichte verschillen waarneembaar in het voordeel van het welbevinden van de meisjes; dit geldt voor alle schalen en voor op één na (studiedruk) alle subschalen.

1.1.3 Verbanden met het schoolbeleid

Alle leerlingen, ongeacht de graad of de onderwijsvorm of het geslacht, boeken een gemiddeld laagste score voor de subschaal infrastructuur en voorzieningen, onmiddellijk gevolgd door de subschalen studiedruk en puntensysteem.

Uit de gesprekken met leerlingen blijkt dat het welbevinden voor infrastructuur en voorzieningen vooral gehinderd wordt door factoren als inspiratieloze en weinig fraai ingerichte leslokalen, saai ingerichte speelplaatsen, het gebrek aan netheid, een tekort aan sanitaire voorzieningen en hygiëne na praktijklessen of lessen lichamelijke opvoeding, een gebrekkige klimaatregeling in de leslokalen en ontmoetingsruimten.

Wat het welbevinden met betrekking tot studiedruk betreft, werden opmerkingen geregistreerd in verband met de onoordeelkundige spreiding en planning van taken en diverse vormen van evalueren. Deze ongelijke spreiding leidt volgens de leerlingen tot overbelasting.

De opmerkingen over het puntensysteem handelen vooral over onduidelijke evaluatiecriteria, ongelijke gewichtsverdeling tussen theoretische en praktische vakken, en het niet valideren van resultaten die het gevolg zijn van geleverde inspanningen. De leerlingen hebben het gevoel dat men op school de productevaluatie belangrijker acht dan de procesevaluatie en de beoordeling van attitudes.

De gemiddeld hoogste score behaalt de schaal gedrag. Dit betekent dat de leerlingen eigen gedrag in de klas en op school als positief beoordelen. De beperkte mate waarin ordeverstoring gedrag optreedt, doet weinig afbreuk aan hun gevoel van welbevinden. Meestal bereikt de schaal beleving en tevredenheid m.b.t. de vrienden de 2de hoogste score. Een bewijs van het belang dat leerlingen hechten aan de school als sociale wereld. Uit de gesprekken blijkt dat de opmerkingen over gedrag wanneer het gaat over verdraagzaamheid, overwegend positief zijn. Leerlingen tonen meestal respect voor elkaar. Pestgedrag komt voor, maar de meesten zijn er alert voor en kunnen er assertief mee omgaan. Stiekem gedrag van medeleerlingen vinden jongeren wel storend. Het consequente toezicht door het schoolteam op houding en gedrag wordt geapprecieerd. Leerlingen tonen zich bijzonder gevoelig voor onbeleefd gedrag, conflicten en racistische uitlatingen. De elementen die de schaal beleving en tevredenheid m.b.t. de vrienden in positieve zin beïnvloeden, zijn de vele en goede contacten met medeleerlingen en de kansen (of voorzieningen) op school om vrienden te maken.

Algemeen zijn de leerlingen behoorlijk tevreden met de opvang die de school biedt aan leerlingen met problemen. Andere factoren die, zij het in minder uitgesproken mate, bijdragen tot de tevredenheid van de leerlingen zijn het schoolklimaat, de inspraak op klasniveau, het leerproces en de actieplannen op schoolniveau.

Uit de gesprekken blijkt dat de leerlingen in het bijzonder de opvang bij psychosociale problemen waarderen en de leerlingenbegeleiding in het algemeen. Vertrouwelijke aanspreekpunten en contactpersonen worden eveneens gewaardeerd.

De invloed van inspraak op klasniveau op het welbevinden is meestal sterk leraar- of leerjaargebonden. De uitspraken door de leerlingen voor dit item lopen dan ook sterk uiteen.

Uitlatingen over het leerproces zijn vooral terug te voeren tot dezelfde klacht dat lessen heel vaak saai overkomen.

In de gesprekken merken de leerlingen op dat de leerinhouden dikwijls voor hen weinig herkenbaar zijn, of niet aansluiten bij hun leefwereld. Actieve werkvormen of practica staan het hoogst op het verlanglijstje. Sommige leerlingen merken op dat een aantal vakken te weinig verband houden met hun opleiding.

Leerlingen zijn geïnteresseerd in actieplannen op schoolniveau: allerlei acties en thematisch onderricht binnen de schoolmuren wordt als zeer waardevol ervaren. Minder enthousiast zijn zij over extramurale acti-

viteiten: klachten over te weinig uitstappen of bedrijfsbezoeken en een ongelijke behandeling tussen leerjaren en onderwijsvormen worden opgeworpen.

1.1.4 Besluiten

Hoewel uit deze bevraging bij 6 000 leerlingen blijkt dat de gemiddelde verschillen tussen groepen leerlingen (graden, onderwijsvormen, ...) klein zijn, worden er wel grote verschillen tussen scholen vastgesteld. Uit de voorliggende resultaten kunnen we echter ook besluiten dat de meeste scholen op een behoorlijk aantal punten voldoende bijdragen tot het welbevinden van de leerlingen.

1.2 Veiligheid en welzijn op school

1.2.1 Inleiding

Vanaf de 2de ronde van de schooldoorlichtingen, nl. vanaf januari 2001, hanteert de inspectie SO de dynamische inspectie-index om de veiligheid en het welzijn op school te meten tijdens de doorlichting. Dit instrument is ontwikkeld door een werkgroep opgericht in de schoot van de inspectie SO met de deelname van externe deskundigen. Dit instrument laat toe iedere school op dezelfde wijze te bekijken en de resultaten periodiek te kwantificeren. Jaarlijks maakt de inspectie SO een rapport op dat de stand van zaken en de evoluties weergeeft.

Over de inhoud en de gebruikswijze van de inspectie-index werden de scholen geïnformeerd via publicatie op de website van de inspectie en via een reeks studiedagen. Hierdoor kunnen de scholen zich voorbereiden op de doorlichting, waarbij in rekening dient gebracht dat de eerste scholen, die werden doorgelicht, uiteraard hiervoor minder tijd hadden.

Bij het samenstellen van de index heeft de inspectie zich gebaseerd op de bestaande wetgevingen terzake.

In de inspectie-index worden 4 indicatoren weerhouden: de organisatie van het welzijnsbeleid, de arbeids- en leermiddelen, de leer- en werkomgeving, de hygiëne en de gezondheid. Elke indicator bestaat uit een aantal variabelen met beschrijvingen, waaraan moet voldaan worden.

Zoals uit onderstaande tabel blijkt, wordt elke variabele gewaardeerd volgens 1 van de 5 niveaus, waarbij de niveaus 2, 3 en 4 verder initiatief overlaten aan de school. Niveau 0 en 1 vragen een opvolging door de inspectie.

Niveau	Waardering	Actie
0	Onaanvaardbaar	Onmiddellijk
1	Onvoldoende	Binnen beperkte tijd
2	Dient verder uitgewerkt	Inbreuken integreren in actieplan
3	Voldoet	
4	Voorbeeld van goede praktijk en integratie in het schoolbeleid	

Indien blijkt dat er zich in de school een ernstig veiligheids- of welzijnsprobleem voordoet, dat niet in de onderzoekspunten van de verschillende indicatoren uit de inspectie-index vervat zit, wordt er een situationele factor in rekening gebracht.

Een school krijgt een gunstig advies als zij per indicator het niveau 2 bereikt en er zich geen situationele factor voordoet.

1.2.2 Vaststellingen

Tijdens de voorbije 3 onderzoeksjaren zijn een aantal tendensen waar te nemen:

- het aantal scholen dat voor elke variabele en elke indicator minstens het niveau 2 bereikt en als voorbeeld kan worden beschouwd, schommelt de 2 voorbije schooljaren rond de 20 % en bedroeg het 1ste schooljaar 12,5 %
- het aantal gunstige adviezen neemt van schooljaar tot schooljaar toe: van 37 % in het schooljaar 2000-2001 over 46 % in het schooljaar 2001-2002 naar 59 % in het schooljaar 2002-2003. Deze positieve evolutie is vooral toe te schrijven aan de verhoogde aandacht voor veiligheid en welzijn vanuit het schoolbeleid en de toename van de deskundigheid in deze materie binnen de scholen. Dit laatste blijkt uit het feit dat meer en meer preventieadviseurs, die actief zijn in de scholen of in de scholengemeenschappen of -groepen, de aanvullende vorming niveau 1 of 2 hebben behaald. Zij leiden de interne dienst preventie en bescherming op het werk (PBW) die zowel de directie als het personeel en de leerlingen dienen bij te staan bij de uitvoering van het welzijnsbeleid
- binnen het aantal ongunstige adviezen is er een kern van scholen, die op alle indicatoren ondermaats scoren en als risicoscholen kunnen beschouwd worden. Deze groep telde het 1ste onderzoeksjaar 28,6 % van de scholen, het voorbije schooljaar 21 %, maar blijft niettemin hoog. Een kenmerk van deze scholen is dat binnen het schoolbeleid geen of te weinig aandacht is voor veiligheid en welzijn. In deze scholen moet meestal nog een welzijnsbeleid en een bijhorende organisatie uitgebouwd worden. In vele gevallen heeft dit te maken met onwetendheid en het ontbreken in de school van deskundigheid terzake
- bij een verdere analyse blijken de oorzaken van de ongunstige adviezen vooral te liggen bij
 - het aankoop- en indienststellingsbeleid, dat geen rekening houdt met de veiligheidsaspecten van de arbeids- en leermiddelen
 - de brandveiligheid van de gebouwen
 - het beheer en de opslag van producten met gevaarlijke eigenschappen
 - de sanitaire installaties
 - de EHBO-voorzieningen
- een aantal ongunstige adviezen zijn ook te wijten aan een situationele factor, die meestal betrekking heeft op de gebrekkige beveiliging van machines of andere leermiddelen en op de infrastructuur, die niet geschikt is voor onderwijsdoeleinden.

1.2.3 Verbanden met het schoolniveau

Heel wat tekorten kunnen weggewerkt worden door te handelen met kennis van zaken en zonder grote financiële inspanningen. In veel gevallen en zeker in de risicoscholen ontbreekt evenwel de nodige deskundigheid. Hiervoor heeft de overheid de functie van preventieadviseur gecreëerd, die binnen de organisatie onafhankelijk zowel aan de schoolleiding als aan het personeel en de leerlingen deskundig advies geeft. Deze functie is binnen de onderwijswetgeving geen erkend ambt en als dusdanig niet steeds optimaal ingevuld binnen de school. Op dit ogenblik lossen de scholen dit op door deze functie toe te kennen aan een vrijwilliger, die een leraar, een medewerker van het ondersteunend personeel of een technisch adviseur kan zijn. Scholen ervaren dit als een knelpunt enerzijds omdat de aanstelling van een preventieadviseur een vermindering betekent van de pedagogische omkadering, anderzijds omdat het uitvoeren van de functie een specifieke vorming op niveau hoger onderwijs vraagt, waar niets tegenover staat. In sommige grote scholen kan de preventieadviseur zich voltijds wijden aan zijn taken. In de meeste gevallen blijkt echter dat de preventieadviseur te weinig tijd heeft om zijn taken naar behoren te vervullen.

Er is een evolutie om een preventieadviseur aan te stellen op het niveau van de scholengemeenschap, maar dit ontslaat de school niet van de verplichting om ook lokaal een preventieadviseur aan te stellen.

De eisen op het vlak van brandveiligheid, infrastructuur en uitrusting brengen het budget van bepaalde scholen uit evenwicht. Dit zijn vooral scholen, die in oudere gebouwen zijn ondergebracht en/of hun uitrusting niet regelmatig hebben vernieuwd.

1.2.4 Besluiten

Er is op dit ogenblik geen afstemming tussen de federale wetgeving, nl. de welzijnswet, en de onderwijswetgeving. Scholen moeten wel beide wetgevingen volgen, wat tot onduidelijkheden leidt.

De welzijnswet bepaalt dat het welzijn moet nagestreefd worden door maatregelen die betrekking hebben op:

- de arbeidsveiligheid
- de bescherming van de gezondheid van de werknemer op het werk
- de psychosociale belasting veroorzaakt door het werk
- de ergonomie
- de arbeidshygiëne
- de verfraaiing van de arbeidsplaatsen
- de maatregelen van de onderneming inzake leefmilieu, wat betreft hun invloed op bovenstaande punten
- de bescherming van de werknemers tegen geweld, pesterijen en ongewenst seksueel gedrag op het werk.

Binnen het kader van de onderwijswetgeving ondernemen de scholen ook activiteiten in deze domeinen. Afstemming is dus geen overbodige vraag. Verder is het in het belang van de leerlingen, die morgen toch werknemer zullen zijn, dat zij hun opleiding krijgen in een schoolomgeving waarin een eventueel aangepaste welzijnswet correct toegepast wordt.

Het werken aan veiligheid en welzijn op school en de zorg om de welzijnswet toe te passen zijn de voorbije jaren in de scholen van het secundair onderwijs duidelijk toegenomen. Heel wat scholen, die nu nog een ongunstig advies hebben, kunnen met een beperkte inspanning de meeste tekorten tegen de datum van de opvolging wegwerken.

Toch zijn er nog te veel scholen (ongeveer 1 op 5), die onvoldoende beantwoorden aan de minimale eisen gesteld in de inspectie-index. Deze scholen gaan zwaar in de fout en kunnen dus terecht als risicoscholen bestempeld worden.

2 VAKKEN

2.1 Aardrijkskunde

2.1.1 Vaststellingen

In de vakverslagen aardrijkskunde springt de opmerking over een onvoldoende leerplanrealisatie heel geregeld in het oog. Enerzijds betreft het een inhoudelijk onvoldoende afgewerkte leerplan, anderzijds ontbreekt een effectieve leerplangerichte aanpak. Daarnaast valt de samenhang (of het ontbreken ervan) in het aardrijkskundecurriculum doorheen de school op, wat meestal samengaat met de professionele samenhang binnen de vakgroep.

Een vak dat doorgaans beschikt over slechts 1 wekelijks lesuur kampt in vele scholen met het probleem van de leerplanrealisatie. In nagenoeg alle scholen hoort men de klacht van overvolle leerplannen die een dusdanige druk veroorzaken dat zowel de leraar als de leerling zich er niet meer comfortabel bij voelen. Toch blijken de verschillen in realisatie sterk uiteen te lopen.

In een aantal scholen weet men inhoudelijk de verschillende leerplanonderdelen vrij goed af te werken: met een doordachte planning en een creatieve organisatie (benutten van de schoolprojecten, geïntegreerde werkperiodes en excursies) slagen de leraren erin binnen ieder groot item een dusdanige keuze te maken dat de fundamentele basisleerstof wordt behandeld. In andere scholen stelt men wel een formeel administratief planningsdocument op, maar gebruikt men dit document onvoldoende als een werkinstrument. Het leerboek is er de leidraad voor de leraar en de tijd wijst uit hoever men vordert in dat leerboek. Nagenoeg in al deze scholen wordt vastgesteld dat 20 tot 40 % van de leerplanitems (vooral de laatste onderdelen van het leerplan) niet

gerealiseerd wordt. Het valt op dat er in de 3de graad veel meer dan de leerplannen suggereren, tijd besteed wordt aan de fysisch geografische onderwerpen en dat de sociaal-economische daardoor in de verdrinking komen. Daarnaast wordt eveneens vastgesteld dat in een aantal scholen - meestal deze met een uitgebreid studieaanbod en een relatief klein leerlingenaantal - leerlingen die verschillende leerplannen volgen voor een deel van de lessen gegroepeerd worden. Dit leidt niet alleen tot tal van hiaten in de leerplanrealisatie, maar ook tot het verloren gaan van de eenheid en van de samenhang in het leerplan. Ook de specificiteit van de studierichting raakt zoek.

Naast het inhoudelijk realiseren van de leerplanonderdelen stelt zich het probleem van het leerplangericht (doelstellingengericht) werken. Bepaalde scholen weten het onderwijsproces dusdanig te organiseren dat in de lessen aardrijkskunde de vakspecifieke vaardigheden en technieken (o.a. terreinwaarnemingen, gebruik en analyse van atlas en andere informatiebronnen en ruimtelijk denken) aangebracht en geëvalueerd worden en dit binnen het geplande aantal lestijden.

In de lessen, de notities en de evaluatie vallen in dit verband evenwel grote verschillen op: van louter overdracht van kennis (en bij de evaluatie een reproductie van kennis) tot een interactief en een op leerlingenactiviteit en zelfontdekkend leren gericht proces. In deze laatste groep scholen merkt men meestal een optimaal gebruik van diverse leermiddelen, informatiebronnen, naslagwerken en media.

Een andere opvallende indicator - naast de leerplanrealisatie en de leerplangerichtheid - betreft de samenhang binnen het aardrijkskundecurriculum en daarmee gepaard gaande de samenhang binnen de vakgroep.

Op dit vlak kan men vaststellen dat sommige scholen aandacht besteden aan een continuïteit en een progressie doorheen de 3 graden: begrippen, inhouden, vaardigheden, extramurale activiteiten, ... sluiten bij elkaar aan en worden op een successieve manier aangebracht. In andere gevallen ontbreekt elke vorm van verticale samenhang: men hanteert in opeenvolgende leerjaren verschillende leerstrategieën en concepten. Zelfs de gebruikte terminologie en leerboeken kunnen verschillen.

De meest opvallende positieve vaststelling in deze context komt voor m.b.t. de implementatie van het leerplan van het 1ste leerjaar van de 1ste graad. In tal van scholen (in enkele gevallen binnen scholengemeenschappen) werken leraren een gemeenschappelijke cursus uit, met schooleigen informatiebronnen, klasopdrachten voor de leerlingen en terreinopdrachten. Sommige voorbeelden zijn staaltjes van een innovatieve leerplanrealisatie geworden, dankzij de gezamenlijke inbreng en de gedeelde inspanningen. Het juiste en efficiënte gebruik van dit materiaal verschilt dan weer naargelang de intensiteit van overleg en de betrokkenheid van de leraar bij het totstandkomen van het materiaal.

2.1.2 Relatie met het schoolbeleid

De vaststellingen tonen aan dat verschillende elementen uit het schoolbeleid of stimulerend of remmend werken m.b.t. het realiseren van de leerplannen.

Daar waar vanuit het personeelsbeleid sterk wordt aangestuurd op vakoverleg-graadoverleg-studierichtinggebonden overleg en waar dit overleg structureel in de schoolwerking is opgenomen, treft men doorgaans een klaspraktijk aan die sterker aansluit bij de leerplandoelstellingen. Leraren reflecteren gezamenlijk over de spreiding van de leerstof over het schooljaar en zoeken samen naar een optimale leerplangerichte aanpak. Waar bovendien de ondersteuning van de externe pedagogische begeleiding wordt ingeroepen om een realistisch en dynamisch planningsdocument mee te ontwerpen en te leren gebruiken, slaagt men nog beter in het opzet. In enkele regio's in Vlaanderen neemt het schooloverstijgend vakoverleg toe. In de meeste gevallen komt dit op gang op initiatief van de pedagogische adviseur/begeleider, maar geregeld start de werking op vraag van leraren of directies binnen een scholengemeenschap. De resultaten zijn zichtbaar in het concept van jaarplanning, de leerplangerichte aanpak van het onderwijsproces, de leerlingencursussen en de evaluatie. Toch zijn mogelijk de belangrijkste effecten te vinden in het groeiend gevoel van welbevinden (o.a. dankzij een werkdrukverlaging, een groeiende zelfzekerheid en een verruiming van de eigen horizons) bij leraren die geregeld aan een interscholenoeverleg deelnemen.

Waar het schoolbeleid aandacht vraagt voor vakoverschrijdend overleg en voor de coördinatie van vakoverschrijdend werken, merkt men meestal dat de tekorten in leerplanrealisatie minder groot zijn. In deze geval-

len leidt het gestructureerd overleg tot een vaste plaats en een grotere integratie van het vak aardrijkskunde in de uitgewerkte projecten of activiteiten en realiseert men een aantal vakgebonden doelstellingen in deze projecten. De lesuitval wordt er als minder belastend ervaren.

Waar leraren individueel werken, baseert men zich veel meer op het leerboek en de benadering van de leerstof is sterker cognitief en reproductief.

In de scholen waar het schoolbeleid kiest voor een minimale investering van uren, zonder rekening te houden met de eigenheid van ieder leerplan en iedere studierichting, groepeerde de directie leerlingen uit verschillende studierichtingen (met een gedeeltelijk zelfde leerplan). In nagenoeg al deze scholen worden de leerplannen in onvoldoende mate (zowel qua inhoud als qua doelstellingen) gerealiseerd. Op schoolniveau primeert in deze gevallen een maximaal studieaanbod boven de kwaliteitsvolle, correcte en volledige realisatie van de vakleerplannen.

Het valt op dat de leerplangerichtheid in aardrijkskunde sterk bepaald wordt door de beschikbare materiële mogelijkheden in de school. Waar het schoolbestuur een dynamisch materieel beleid voert met de inspraak van het personeel, stelt men vast dat het vaklokaal er is en ook wordt gebruikt. Sommige scholen wijzen evenwel vaklokalen toe aan leraren, zodat andere vakcollega's zelden gebruik maken van het vaklokaal. De aanwezige leermiddelen worden er onderbenut, terwijl de leraren die in een gewoon klaslokaal hun lessen moeten geven, meestal in de onmogelijkheid verkeren om de nodige leermiddelen (atlassen, wandkaart, projectiemogelijkheden, ...) elke les naar een ander lokaal mee te verhuizen. De lessen zijn dan meestal louter frontale docerlessen, waarin de vereiste vaardigheden niet worden aangeleerd en waar in het beste geval een dialoog met behulp van het leerboek als werkvorm wordt gehanteerd.

In een aantal scholen wordt de laatste jaren vastgesteld dat het vak aardrijkskunde geregeld wordt toegewezen aan verschillende en wisselende leraren (sterk versnipperde opdracht) en/of aan leraren met een totaal andere opleiding. Minimale en steeds wisselende opdrachten leiden vaak tot een geringe betrokkenheid met de vakgroepwerking, weinig interesse voor de vakspecifieke professionalisering en het slaafs terugvallen op een leer- en werkboek. Vooral in de 3de graad wreekt het toevertrouwen van een lesopdracht aan een leraar met een niet aanverwante opleiding zich. Dit omdat de leerplanitems - die heel vaak processen behandelen in zowel het domein van de fysische als de sociaal-economische geografie - een degelijke deskundigheid van de leraar vereisen. Hier wordt vastgesteld dat de leraar de materie totaal onvoldoende beheerst, noch inhoudelijk noch didactisch. Slechts na een volgehouden en doorgedreven jarenlange inzet verdwijnen deze tekorten.

Het behoort evenwel ook tot de realiteit dat, los van alle goede bedoelingen van het lokale schoolbeleid, een leraar in de ene graad zich als het ware in het vaklokaal opsluit, zijn lessen geeft zonder het gebruik van leermiddelen en nooit nascholing volgt. In dezelfde school functioneert in een andere graad een zeer deskundige, dynamische en gedreven leraar die geregeld nascholing volgt en op een erg interactieve manier met de leerlingen omgaat.

Deze - vaak voorkomende - individuele verschillen zijn op geen enkele manier in relatie te brengen met het gevoerde schoolbeleid. Dergelijke verschillen kunnen enigszins worden geminimaliseerd door het structureren en stimuleren van een effectieve vakgroepwerking en een permanente begeleiding en opvolging van het functioneren van de leraren.

2.1.3 Besluiten

In veel scholen bestaat een positieve relatie tussen de genoemde indicatoren en het schoolbeleid. Toch blijft het een gegeven dat een leraar in heel veel gevallen individueel optreedt en de resultaten sterk lerarengelonden zijn.

De leerstofvordering in de loop van het schooljaar en de realisatie van de leerplannen is bij te veel leraren nog steeds sterk bepaald door het gebruikte leerboek en/of werkboek en een grondige leerplanstudie blijft vaak achterwege of primeert alleszins niet.

Ondanks de positieve effecten van de vakgroepwerking en de schooloverstijgende samenwerking blijven de implementatie van de opgedane ervaringen op nascholingen en het bijsturen van de klaspraktijk vaak achterop.

Daarnaast stelt men vast dat het niet kunnen beschikken over een vaklokaal, de nodige didactische leermiddelen en het niet kunnen organiseren van excursies de leerplanrealisatie beperken tot het reproduceren van leerinhouden. Het ter beschikking stellen van de meest moderne media alleen biedt echter niet steeds garanties voor het effectief en het efficiënt gebruik ervan als ondersteuning van de lessen.

2.2 Beeldende kunsten

2.2.1 Vaststellingen

Vrijwel elke beeldvorming gaat uit van een samenspel van waarneming(en) en de verwerking van die indrukken in eigen creaties. Om beeldend werk te realiseren beschikt de kunstenaar over een breed palet aan beeldende middelen (lijn, vorm, ritme, contrast, kleur, ...), technieken en materies (daarbij is elke techniek en materie die beeldvormend kan zijn, mogelijk).

Het kunstvak beeldende vorming, bij uitstek geschikt voor een systematische studie van de beeldtaal, wordt zeer heterogeen ingevuld door de scholen. Het wordt te vaak gereduceerd tot uitsluitend kleurenleer (1 beeldend middel uit de lange lijst) of verzandt in een weinig transparante verzameling van vrije en/of gebonden artistieke realisaties. De studie, het onderzoek en het experiment rond de grammatica van het beeld verlopen veelal weinig consecutief en gestructureerd. Een verticaal curriculum (over de vakken, leerjaren en graden heen) en de horizontale samenhang binnen de kunstvakken ontbreken. Een goed bedoelde, maar dikwijls louter intuïtieve, aanpak leidt tot hiaten en overlappingsen in de leerstof en een significante vermindering van het leerresultaat.

Het vakoverleg verloopt overwegend informeel en daardoor onoverzichtelijk. Pedagogisch-didactische thema's en leerplanimplementatie komen zelden aan bod. Vaak primeert de visie van de leraar-kunstenaar op gezamenlijke doelgerichtheid. In vele scholen werken vaak wisselende ambtsbevoegdheden en een verregaande fragmentatie van kunstvakken (in tal van subvakken met een beperkt uren-aantal) contraproductief.

De vakoverschrijdende nascholing scoort matig tot zwak, de aandacht voor vakgebonden thema's is groot. De belangstelling voor grafische computertoepassingen groeit, zeker in die studierichtingen waar informatie en communicatietechnologie (ICT) een substantieel onderdeel van de opleiding uitmaakt.

De materiële uitrusting voldoet veelal niet. De leermiddelen en de atelieruitrusting beantwoorden niet aan in de leerplannen opgesomde minimumeisen of zijn te beperkt beschikbaar om enig les- of werkcomfort te bieden. Het studiepeil en de leerplanrealisatie komen hierdoor in het gedrang.

De vaststellingen op het vlak van de leerlingenbegeleiding zijn vergelijkbaar met die voor het vak plastische opvoeding, verder in dit jaarverslag. De zorg voor het uitwerken van zinvolle, het leerproces ondersteunende, leerlingendocumenten moet verhogen.

De organisatie van de geïntegreerde proef verloopt schoolgebonden behoorlijk tot onsamenhangend. Waar vrijwel alle vakken van het specifiek gedeelte en een aantal vakken van de basisvorming bij dergelijk project betrokken worden, is sprake van een efficiënte en effectief geïntegreerde aanpak.

2.2.2 Verbanden met het schoolbeleid

Waar het schoolbeleid formeel overleg in een geordende vakgroepwerking stimuleert en leerplanstudie aanmoedigt, verloopt de leerplanimplementatie gestructureerd. Bij het opmaken van de ambtsbevoegdheden, de lessenroosters en de regeling van de samenstellingen, beïnvloeden beleidsmatige keuzes het studiepeil in grote mate. Waar men bijvoorbeeld in ruime, aaneengesloten lesblokken voorziet voor praktische, technische en kunstvakken, is het studierendement hoger.

Op het organiseren van interne pedagogische studiedagen na, geven schoolleidingen doorgaans weinig impulsen voor het verhogen van de individuele pedagogisch-didactische expertise.

Plaatsgebrek of onvoldoende financiële draagkracht mogen geen excuses zijn om studierichtingen gebrekkig uit te rusten. Vooraleer studierichtingen te programmeren moet men zich bewust zijn van de infrastructurale

en financiële consequenties. Planning, timing en een strikte organisatie betreffende de inrichting en de toewijzing van ateliers, is noodzakelijk.

2.2.3 Besluiten

De meeste knelpunten kunnen aangepakt worden via intensievere coördinatie in de schoot van een degelijk georganiseerde en formele vakgroepwerking. Concrete participatiemogelijkheden en een open interne communicatiestrategie zijn bijkomende hefboomen om tot kwaliteitsverhoging te komen.

2.3 Economie- en handelsonderwijs

2.3.1 Vaststellingen

In vergelijking met het vorige jaarverslag valt er een bescheiden positieve ontwikkeling te noteren m.b.t. de inpassing van didactische leer- en hulpmiddelen en media in het onderwijsleergebeuren.

Toch blijft het een verrassend punt dat zelfs de impact van de traditionele didactische hulpmiddelen op de leerplanrealisering in termen van efficiëntie nog steeds wordt onderschat. Kortom: op een passende wijze de overheadprojector gebruiken m.b.t. specifieke leerstofgedeelten (zoals economische kringloop, grafieken i.v.m. het producentengedrag of voor de consumptie- en spaarfunctie) behoort nog steeds niet tot het handelingsrepertoire van de meeste leraren. Bovendien zijn didactisch onderbouwde transparanten veeleer uitzondering dan regel: meestal zijn het kopieën uit het leerboek en geen eigen ontworpen schema's in relatie tot het behandelde leerplanonderdeel. De talloze voorbeelden voor de vakken economie, recht en boekhouden illustreren dat.

Wat het computerondersteund onderwijs betreft, is er een beweging in gunstige zin. Tal van initiatieven hebben niet enkel een didactische meerwaarde maar geven ook motiverende impulsen voor de actieve participatie van de leerlingen. Het rekenblad wordt door een steeds grotere groep leraren toegepast, in het bijzonder voor toepassingen van algemene economie (bv. investeringsmultiplier, optimale productiegrootte) en bedrijfs-economie (investeringsbeslissingen, terugbetalingsmethoden) in de 3de graad ASO en in het TSO. Enkele gangmakers hebben zelfs hun cursus volledig daarop afgestemd. In de 2de graad ASO/TSO is een systematische ondersteuning vanuit het vak informatica t.a.v. specifieke items uit de leerplannen boekhouden (bv. facturen, afschrijvingstabellen en kostenverdeelstaten) nog veeleer uitzonderlijk. Daarentegen zit het computerboekhouden in de 3de graad TSO en BSO op het goede spoor, hoewel we hier opnieuw waarschuwen voor het verwaarlozen van het regelmatig inoefenen van de boekhoudkundige redeneringen. Anders geformuleerd: het boekhoudkundig inzicht, i.c. de wisselwerking tussen rekeningen en duiding en interpretatie op de balans en de resultatenrekening wordt onvoldoende bewaakt.

(Bedrijfs)economische simulatiespelen gekoppeld aan probleemoplossend werken, vinden meer en meer toepassing. De reële uitdaging blijft evenwel de inpassing van het simulatiespel in het geheel van de leerplannen. Het zijn de uitzonderingen die o.m. zinvolle leerstofverschuivingen doorvoeren om het simulatiespel effectief te kaderen in het leerplan.

Bijzondere aandacht verdienen de ontwikkelingen in het studiegebied handel. Voorbeelden hiervan zijn FVI-SEM (een semi-automatisch virtueel kantoorpakket) en het virtueel kantoor (werken binnen een virtuele oefen-firma). De leerlingen kunnen alle administratieve activiteiten aanleren via het doorlopen van verschillende afdelingen: verkoop, aankoop, facturatie, boekhouding en voorraadbeheer.

Opnieuw is het voor de leraren een hele uitdaging om er, via een efficiënt en effectief rotatiesysteem voor te zorgen dat alle leerplandoelstellingen worden gerealiseerd. Ook aangepaste infrastructuur die toelaat om te werken in een professionele kantooromgeving is vaak een belangrijk knelpunt.

Tenslotte zit het internet als didactisch medium in de lift, in het bijzonder voor het opzoeken en verwerken van leerstofgerelateerde opdrachten en taken. Een probleem blijft het inschatten van de kwaliteit van de informatie en het aanleren van de vaardigheden om de gevonden informatie te verwerken en te evalueren. Aan de andere kant zijn e-mailprojecten en uitwisseling tussen leerlingen via educatieve discussielijsten zeldzaam.

2.3.2 Verbanden met het schoolbeleid

Vooraf moet gesteld worden dat er tussen de onderwijsnetten verschillen zijn wat de aanwending van het computerondersteunend onderwijs betreft. Dit gegeven heeft te maken met de uiteenlopende leerplannen. Een weerslag op de kwaliteit van het onderwijs en derhalve op het studiepeil werd niet vastgesteld.

In quasi alle handelsscholen wordt toekomstgericht geïnvesteerd in de nodige didactische leer- en hulpmiddelen binnen de beschikbare budgetten en overwegend rekening houdend met de vragen en behoeften van de leraren en/of de vakgroep.

Abstractie makend van de doorgaans goed uitgeruste informaticalokalen ontbreekt meestal een creatieve leeromgeving voor het vak economie (ASO), een didactisch uitgebouwde secretariaats- en kantoorklas (BSO/TSO) en een dito verkoopklas. Er is een lichte kentering merkbaar voor kantoor en voor verkoop, maar de minimale materiële vereisten vervat in de desbetreffende leerplannen worden vaak over het hoofd gezien. Het gevolg is dat de noodzakelijke didactische infrastructuur ontbreekt waardoor vaardigheidsgericht onderwijs en vernieuwende werkvormen slechts in beperkte mate ingang vinden. Dit werkt negatief in op het studiepeil: vooral specifieke vaardigheden vervat in de leerplannen kunnen hierdoor onvoldoende ingeoefend worden.

De oorzaken zijn zowel te zoeken bij het schoolbeleid (budgettaire argumenten, andere prioriteiten, geen of weinig logistiek beleid) als bij de leraren of de vakgroep. Laatstgenoemden vertonen soms weinig of onvoldoende ondernemingszin tegenover het schoolbeleid, werken hoofdzakelijk leerboekgericht en hebben onvoldoende oog voor het gehele concept van het leerplan.

Ook het opteren voor vaste klaslokalen in plaats van vaklokalen en roostertechnische problemen vormen soms een belemmering. Opnieuw werd vastgesteld dat de leraren of de vakgroepen te weinig initiatief nemen om de specifieke vereisten inzake de nieuwe leerplannen te communiceren met de schoolleiding.

Daarnaast wordt een uitnodigende en creatieve leeromgeving in geringe mate ondersteund door de uitbouw van een aangepaste economische sfeer. In de meeste scholen ontbreekt een informatie- en documentatiepunt (naslagwerken, lesmodellen en economische, financiële en juridische informatie).

Dit betekent een rem voor het zelfstandig werk van de leerlingen, de actualisering van de leerstof en voor de interne deskundigheidsbevordering van de leraren.

2.3.3 Besluiten

De aanwending van de didactische hulp- en leermiddelen en infrastructuur is er ontegensprekelijk op vooruitgegaan. Niettemin zijn er 2 belangrijke aandachtspunten. Vooreerst zouden de verschillende snelheden tussen de onderwijsnetten, maar ook tussen scholen van hetzelfde net, moeten overbrugd worden.

Vervolgens zou de nog veeleer traditionele aanpak van de leerplannen - waarbij het leerboek meestal het uitgangspunt is en vernieuwende werkvormen (o.m. projecten) mondjesmaat worden toegepast - moeten verlaten worden.

2.4 Klassieke talen

2.4.1 Vaststellingen

De leerplangerichtheid en -realisatie scoren uiteenlopend. Naast voorbeelden van goede praktijk zijn er leraar- of vakgroepgebonden knelpunten. Hoewel de actieve taalbeheersing is teruggedrongen, blijft het taalonderwijs globaal nog onvoldoende leatuurgericht. Aan de leatuur wordt een ruime plaats toegekend, maar de opbouw van leesvaardigheid bij de leerlingen wordt geremd door didactische lacunes m.b.t. het consequent hanteren van een leatuurmethode en het systematisch aanleren ervan. Cultuur heeft meer aandacht gekregen, maar scoort, zeker in het licht van de toekomstige specifieke eindtermen klassieke studies, nog onvoldoende als volwaardige leerplancomponent.

Een groot aantal vakoverschrijdende eindtermen komt in de lessen klassieke talen de facto aan bod, maar ze worden zelden als bewuste doelstellingen nagestreefd en worden dus ook niet bij de evaluatie betrokken.

Studiebegeleiding besteedt over het algemeen te weinig aandacht aan constructief leren voor alle leerlingen binnen de klassenpraktijk (bv. doelstellingen en verwachtingspatroon aankondigen, leerproces helpen reguleren) en richt zich vooral op het remediëren van zwakkere leerlingen buiten de lessen.

Het overwegend frontale lesgeven biedt vaak weinig kansen tot probleemoplossend denken en beperkt de intellectuele uitdaging in de lessen. Opdrachten voor zelfstandig werk gaan zelden in de richting van zelfstandig leren. Waardevolle recente nascholingsinitiatieven inzake ICT-gebruik beginnen vruchten af te werpen.

Er is een duidelijke vooruitgang in de harmonisering van de evaluatiepraktijken binnen de vakgroepen. De evaluatie beantwoordt grotendeels aan de principes van herkenbaarheid, representativiteit en validiteit. Het niet toetsen van bepaalde leerstofonderdelen in de loop van het schooljaar hypothekeert soms echter de herkenbaarheid van de proefwerken, terwijl het te kleine gewicht dat aan een leerstofcomponent wordt toegekend, de representativiteit soms in gevaar brengt. Anderzijds is de evaluatie vaak reproductief en onvoldoende proces- en transfergericht.

De rapportering geeft zelden blijk van het opsporen van de oorzaken van problemen en het zoeken naar een aangepaste leerstijl.

De resultaten van de leerlingen zijn meestal zeer bevredigend, vooral vanaf de 2de graad.

In de meeste scholen is formele vakgroepwerking tot stand gekomen. Vaak beperkt die zich echter tot praktische afspraken i.v.m. de keuze van leerboeken en de evaluatie. Implementatie van de leerplandoelstellingen en het uittekenen van leerlijnen komen zelden aan bod.

De vakinhoudelijke bekwaamheid van de leraren scoort goed. Velen beschikken over ruime vakliteratuur. Inzake nascholing gaat hun voorkeur meestal uit naar vakgebonden nascholing. Op dat gebied is er echter dringend behoefte aan een meer vakdidactisch gericht aanbod. Inpakken op algemeen didactische nascholing en transfer ervan naar het vakgebied zouden een meerwaarde betekenen.

Waar de leraren beschikken over een vaklokaal, is dat doorgaans op een aantrekkelijke manier didactisch aangekleed en goed uitgerust, vaak met persoonlijk materiaal.

2.4.2 Verbanden met het schoolbeleid

Inzake samenstellingen, lessenroosters en lesopdrachten schept het beleid op schoolniveau doorgaans gunstige randvoorwaarden voor het onderwijs klassieke talen.

De schoolleiding vertrouwt meestal volledig op de professionaliteit van de individuele leraren en eventueel van de vakgroep en heeft niet echt een kijk op de realisatie van de leerplandoelstellingen.

M.b.t. de vakoverschrijdende eindtermen is in heel wat scholen een inventaris opgesteld van wat binnen het vakkenonderwijs in principe wordt/kan worden gerealiseerd, maar heeft men weinig zicht op het realiteitsgehalte ervan en is er nood aan bijsturing.

De organisatie van de studiebegeleiding op beleidsniveau dringt zelden door tot richtlijnen m.b.t. de concrete aanpak binnen het kernproces. Dit verklaart voor een deel de discrepantie die soms tussen beide niveaus voorkomt. Anderzijds is er heel wat vooruitgang in het systematisch bijhouden van alle remediëringsgegevens betreffende individuele leerlingen.

Beleidsmatig is er meestal weinig controle op en inzicht in de kwaliteit van de evaluatie binnen de vakken. In de lay-out van de rapporten is een positieve evolutie merkbaar: deze biedt meer en meer ruimte voor remediërende commentaar.

In heel wat scholen wordt de vakgroepwerking vanuit het schoolbeleid aangemoedigd of zelfs gestuurd. Deze sturing beperkt zich echter meestal tot vergaderfrequentie en praktische thema's. Zelden worden vakgroepen ertoe aangezet te reflecteren over de leerplaninhouden en -realisatie.

Leraren worden doorgaans aangemoedigd tot het volgen van nascholing, maar het multiplicatie-effect is vaak onvoldoende georganiseerd vanuit het schoolbeleid.

Scholen investeren doorgaans weinig in leermiddelen voor klassieke talen. Een ruimere investering zou de leraren een ondersteuning bieden. De computerinfrastructuur is niet in alle scholen makkelijk toegankelijk voor de lessen Latijn en Grieks.

2.4.3 Besluiten

Dit verslag toont aan dat het schoolbeleid een belangrijke invloed uitoefent/kan uitoefenen op het kernproces. De gunstige randvoorwaarden die de school creëert komen het kernproces in een aantal opzichten ten goede. Anderzijds zouden heel wat van de opgesomde tekortkomingen op klassenniveau kunnen worden verholpen door een doelgerichter schoolbeleid.

Toch bewijst de analyse van een aantal observaties dat er geen intrinsiek causaal verband bestaat tussen beide niveaus. In een aantal scholen met een uitstekend schoolbeleid vertoont de realisatie van de leerplandoelstellingen klassieke talen zware tekortkomingen. Dit kan voor een deel worden verklaard door het grote vertrouwen van de directie in de vakdeskundigheid van de leraren, die evenwel de evolutie van de leerplannen bewust of onbewust niet hebben gevolgd.

De ervaring wijst inderdaad uit dat een goed schoolbeleid pas effectief wordt indien het voldoende is afgestemd op de concrete klassenpraktijk en indien daarover ook voldoende wordt gewaakt. In een aantal gevallen werd vastgesteld dat dit toezicht werd bemoeilijkt omdat de directie niet vertrouwd was met vakinhouden en -didactiek van de klassieke talen.

Is het schoolbeleid veeleer zwak, dan stelt men doorgaans een weinig leerlinggericht, vernieuwend en geïnspireerd leerproces vast. Toch treft men in een aantal gevallen leraren aan die sterk leerplangericht zijn en over uitzonderlijke didactische kwaliteiten beschikken. In dat geval is het kernproces uitstekend ondanks het weinig inspirerende schoolbeleid.

2.5 Lichamelijke opvoeding en sport

2.5.1 Vaststellingen

De eindtermen LO en het daarbij aansluitend vakconcept ³² bieden een uitstekend referentiekader om het maatschappijgericht opvoeden via beweging en sport waar te maken. In de onderzochte scholen scoort de realisatie van de bewegingsgebonden doelen over het algemeen goed als gevolg van het systematisch afwerken van traditionele bewegingsgebieden, de aandacht voor conditionele ontwikkeling en de tendens om ook nieuwe bewegingsvormen ³³ aan te bieden die inspelen op de bewegingscultuur van jongeren. Voorts wordt er aandacht besteed - maar minder expliciet - aan gezonde trainingsmethoden, hygiëne, gezonde voeding en rookpreventie. Binnen de gezondheidsopvoeding is er daarnaast een groeiende belangstelling voor minder traditionele onderwerpen zoals rugscholing en relaxatie. De realisatie van de persoonsgebonden doelen is meestal minder uitgesproken doordat de gehanteerde instructie- en evaluatievormen hoofdzakelijk sporttechnisch en leraargestuurd zijn, de leraren minder vertrouwd zijn met deze inhouden en het onderricht ervan en er nog hardnekkige misvattingen leven dat samen spelen automatisch leidt tot beter leren samenwerken en communiceren.

(32) Het vakconcept of de vakvisie LO staat voor de ontwikkeling van bewegingsgebonden (motorische competentie en een gezonde, fitte en veilige levensstijl) en persoonsgebonden (positief zelfbeeld en sociaal functioneren) doelen.

(33) Acrogyim, aërobe en dansante bewegingsvormen, frisbee, hockey, inline-skating, korfbal, muurklimmen, rope-skipping, ...

Dat het vak LO in toenemende mate tegemoet komt aan de maatschappelijke prioriteiten is in grote mate te danken aan de dynamiek van de vakgroep. Zo beschikken veel scholen over een deelschoolwerkplan LO dat voorziet in organisatorische afspraken en in een afbakening van de bewegingsgebonden leerinhouden en evaluatiecriteria. Het overleg wordt, meer dan vroeger, geformaliseerd en resulteert in vele scholen in een behoorlijk rendement van de beschikbare infrastructuur, een sterke aandacht voor aangepast en voldoende didactisch materiaal, het initiëren van een extracurriculaire bewegings- en sportcultuur en in een goede verticale samenhang voor de bewegingsgebonden doelen. Daartegenover wordt het deelschoolwerkplan LO nog onvoldoende effectief benut door de individuele leraar, wat minder gunstig is voor de horizontale coördinatie. Veel vakgroepen staan voor de uitdaging om het vakinhoudelijk overleg, het zoeken naar een gezamenlijke gelijkgerichte visie en het aanwenden van de aanwezige professionele competenties te optimaliseren.

De meeste lessen LO verlopen in een taakgericht en veilig (sociaal en emotioneel) leerklimaat. De interactie met de leerlingen is respectvol en zorgzaam. De leraren investeren in een goede opvang van fysiek zwakke leerlingen en in de integratie van andersvalide leerlingen. De noodzaak daarentegen voor leerlingenbegeleiding afgestemd op (motorisch, sociaal of metacognitief) begaafde leerlingen wordt meestal niet erkend. Samenvattend kan gesteld worden dat de aandacht voor zorgverbreding een positief gegeven is maar dat de zorgbreedte en het differentiërvormogen nog kunnen verruimd worden door o.a. een beroep te doen op vormen van zelfstandig en samenwerkend leren.

Voor het vak LO is permanente evaluatie ingeburgerd. De leerlingen worden over het algemeen goed geïnformeerd over hun fysieke en motorische prestaties. De informatie over attitudes zoals inzet, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid alsook over sociale vaardigheden is minder concreet. De evaluatie berust hoofdzakelijk bij de leraar hoewel een beperkt aantal scholen experimenteert met evaluatievormen waarbij de leerlingen betrokken worden (zelf- en partnerevaluatie). Sommige scholen beschikken over een afzonderlijk rapport voor LO en hanteren een leerlingenfiche waarbij de evaluatiegegevens gedurende de ganse schoolloopbaan verzameld worden. Deze trends zijn bijzonder hoopvol in het kader van het realiseren van eigentijds en toekomstgericht bewegingsonderwijs. Ze tonen aan dat de vakgroep LO erin slaagt om de maatschappelijke relevantie van het vak te verhogen.

2.5.2 Verbanden met het schoolbeleid

Het schoolbeleid delegeert de verantwoordelijkheid voor de realisatie van de eindtermen LO naar de vakgroep en volgt deze enkel op via de planningsdocumenten en de vakverslagen. De verantwoordelijkheid voor het invullen van de overheidsprioriteiten m.b.t. ICT, taalbeleid, vakoverschrijdende eindtermen en gelijke onderwijskansen wordt op mesoniveau (o.a. taakgroepen, graadcoördinatoren) opgenomen maar concrete realisaties door de vakgroep LO zijn nog erg beperkt.

In een aantal scholen resulteert de samenwerking binnen de scholengemeenschappen in schooloverschrijdend vakoverleg en het doorgeven van inspirerende voorbeelden zoals het inrichten van een bewegingsvriendelijke speelplaats, vormen van *teamteaching*, interne professionalisering, acties die leerlingen aanzetten tot een sportieve vrijetijdsbesteding.

De schoolleiding staat algemeen positief tegenover beweging en sport als fundamentele vormingscomponent. Concreet betekent dit dat sommige scholen BPT-uren ³⁴ besteden aan schoolsport- en vakcoördinatie. Dit neemt niet weg dat bij het toekennen van de lesopdrachten en/of bijzondere taken de aanwezige competenties nog onvoldoende gevaloriseerd worden.

De schoolleiding stimuleert nascholing maar heeft niet altijd voldoende zicht op de nascholingsbehoeften op het niveau van de school en zet vakgroepen evenmin aan dit te onderzoeken op het niveau van het vak. De doorlichtingen tonen aan dat leraren LO vrij intensief nascholing volgen, evenwel vanuit een individueel perspectief.

De zorg voor voldoende sportinfrastructuur is tegenwoordig in het logistiek beleid van nagenoeg alle scholen volwaardig vervat. Algemeen beschouwd verbetert de sportinfrastructuur in de Vlaamse scholen dan ook, hoe-

(34) BPT = uren voor bijzondere pedagogische taken.

wel dit voor een aantal scholen een knelpunt blijft. Om problemen m.b.t. beschikbaarheid van zwembaden op te lossen, werd tijdens het schooljaar 2002-2003 een protocol schoolzwemmen afgesloten tussen verschillende betrokkenen (scholen, pedagogische begeleiding, zwembadbeheerders en onderwijsinspectie). Een flexibele planning voor periodiek zwemonderricht en het volgen van onderwijskundige prioriteiten zullen in de toekomst borg staan voor een efficiënter benutten van de beschikbare zwembaden.

Vele scholen werken met vakbegrotingen waardoor vakgroepen LO beschikken over voldoende didactisch materiaal.

2.5.3 Besluiten

In de meeste scholen nemen de leraren LO als vakgroep hun verantwoordelijkheid op t.a.v. het vak en de sportcultuur. Het rendement wordt bijkomend positief beïnvloed dankzij de ondersteuning van het schoolbeleid. De inbreng van de bewegingsopvoeders bij de realisatie van algemeen onderwijskundige doelen (ICT, taalbeleid, vakoverschrijdende eindtermen) is veeleer bescheiden.

De vakgroep LO kan deze wisselwerking versterken door meer expliciet aandacht te besteden aan de realisatie van de persoonsgebonden doelen en de algemene onderwijskundige doelen. De schoolleiding kan de impact van haar beleid versterken door de vakgroep verder uit te dagen om innoverend bewegingsonderwijs te realiseren en zich intenser te engageren t.a.v. de schoolspecifieke onderwijskundige doelen.

2.6 Moderne talen

2.6.1 Vaststellingen

De invoering en integratie van vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen/ontwikkelingsdoelen en van nieuwe leerplannen liggen meestal aan de basis van een vernieuwende trend. Die gaat meestal gepaard met communicatief en interactief vaardigheidsonderwijs en heeft een positief effect op het studiepeil. Dat is duidelijk het geval in de 1ste graad. In de 2de graad, waar de confrontatie met eindtermen en nieuwe leerplannen van recentere datum is, worden steeds meer aanzetten tot innovatief onderwijs gegeven maar is de vernieuwing in aanzienlijk mindere mate veralgemeend. In de 3de graad halen leerboek- en kennisgerichtheid het nog vaak van de leerplan- en vaardigheidsgerichtheid.

Inkleuring van het vak, waarbij wordt ingespeeld op het specifieke van de studierichting of de opleiding tijdens de taallessen, is uiteenlopend. Inkleuring ligt bijvoorbeeld veel meer voor de hand in het handelsonderwijs dan in nijverheidstechnische opleidingen. Waar aan inkleuring wordt gedaan, worden leerlingen duidelijk meer gemotiveerd. Ondersteuning van het taalonderwijs vanuit technische en praktijkvakken, met het oog op maximale integratie van de vreemde talen in de vakopleidingen binnen het TSO, ontbreekt vaak.

ICT-toepassingen worden geleidelijk aan geïntegreerd in de taallessen, zij het dat de intensiteit van het ICT-gebruik leraargebonden is en de frequentie in het algemeen veeleer laag. Zelfstandig werk wordt met de ICT-toepassingen gestimuleerd, maar aangezien het leerproces in sterke mate leraargestuurd blijft, is het op vele scholen nog een verwaarloosd aspect van het taalonderwijs. Wel dient te worden opgemerkt dat er weinig vaklokalen voor talen zijn die bovendien functioneel zijn uitgerust met de nodige moderne hulpmiddelen, en dat de computerklassen vaak niet vrij zijn voor de taallessen.

Op het vlak van leerlingenbegeleiding brengt de vernieuwende trend, althans waar hij zich voordoet, het gebruik van innovatieve en communicatieve werkvormen mee, en dat komt de leerplanrealisatie ten goede. Graad- en leraargebonden voltrekt het taalonderwijs zich echter vaak nog leerstofgericht, veeleer dan leerlinggericht, zodat op klasniveau in het algemeen te weinig aandacht gaat naar ondersteuning en remediëring van leerlingen met problemen. Gedifferentieerd taalonderwijs komt weinig voor. Doordat het taalonderwijs vaak weinig uitdagend is, en vaak te lage eisen stelt aan de leerlingen op het vlak van attitudinale en cognitieve vaardigheden, gaan voor hen veel kansen op brede vorming verloren.

Evaluatie wordt nog vaak opgevat, gepland en georganiseerd als een obligaats verlengstuk van de realisatie, zodat ze weinig organisch verbonden is met het leerproces als zodanig. Waar de vakgroep inspanningen levert

om af te stappen van die traditionele opvatting en een eigentijdse visie ontwikkelt, wordt de evaluatie meer geïntegreerd in het leerproces en wordt ze aangewend als instrument om de instructie te optimaliseren.

2.6.2 Verbanden met het schoolbeleid

De mate waarin het leerling- en vaardigheidsgericht onderwijs ingang vindt, hangt niet het minst af van de bestaande schoolcultuur. Hoe meer een school gehecht blijft aan kennis- en leerstofgericht onderwijs, hoe meer weerstanden het leerling- en vaardigheidsgericht onderwijs van de nieuwe leerplannen oproept. Wanneer het gaat om een schoolcultuur die vooral de vorming van competente vakmensen beoogt, zoals in nijverheidstechnische scholen, komen de algemene vakken in de verdrinking, doordat ze niet kunnen rekenen op structurele, organisatorische en logistieke voorzieningen zoals die voor de technische en praktijkvakken bestaan. Ondanks het soms sterke onderwijskundige leiderschap in dergelijke scholen komen de taalvakgroepen niet tot een gelijkgerichte visie en wordt verticale en horizontale samenhang niet bewaakt en gerealiseerd. Bovendien wordt het attesteringsbeleid vaak bepaald door de specifieke vorming. Door middel van B-attestering met clausulering voor bepaalde onderwijsvormen en studierichtingen laat men immers vaak leerlingen met onvoldoendes voor vakken van de basisvorming toch overgaan naar een hoger leerjaar, waardoor het studiepeil onder meer in de taalvakken drastisch daalt. Dat attesteringsbeleid is onder andere nefast voor het vak Frans. Er is een tendens dat leraren steeds minder hoge eisen aan hun leerlingen stellen, wat onder meer ook blijkt uit het gegeven dat ze steeds frequenter terugvallen op het gebruik van de moedertaal tijdens de lessen Frans.

In het algemeen wordt de vakgroepwerking vanuit het schoolbeleid nog te weinig gestimuleerd. Ze is dan ook vaak te vrijblijvend en te weinig professioneel, zodat niet echt werk wordt gemaakt van een globale, graad-overstijgende visie op het vak en er weinig of geen aandacht voor de ontwikkeling van leerlijnen met stijgende moeilijkheidsgraad is.

Sommige beleidsbeslissingen hebben een gunstig effect op de leerplanrealisatie, zoals de ondersteuning die wordt geboden met extra lestijden in het complementair gedeelte en met extra taalactiviteiten, soms al in het teken van een bewust taalbeleid. Wat de buitenklassikale begeleidingsactiviteiten betreft, valt weliswaar op te merken dat ze in vormen van opvang voorzien die veeleer zelden geïntegreerd worden in het eigenlijke leerproces.

De beleids optie voor project algemene vakken (PAV) in BSO-studierichtingen leidt tot meer aandacht voor de specificiteit van de opleiding. Dat in het moderne talenonderwijs gericht werken echter niet altijd mogelijk is en lesdoelstellingen niet altijd aansluiten bij het specifieke van de opleidingen, heeft in een aantal gevallen te maken met de heterogeniteit van lesgroepen ten gevolge van ongelukkige en soms zelfs onreglementaire samenstellingen, zoals die op schoolbeleidsniveau worden bepaald. Het spreekt vanzelf dat grote klasgroepen, waarmee taalleraars zich niet zelden geconfronteerd zien, evenmin bevorderlijk zijn voor de leerplanrealisatie en het rendement van de taallessen verlagen.

De vaak sterke organisatie van de leerlingenbegeleiding op het mesoniveau van de school is positief. Op vele scholen bestaat echter het risico dat op klasniveau een doorverwijzingsstrategie wordt gevoerd en dat men zich op dat niveau vaak beperkt tot een curatieve benadering van tekorten via remediëring, veeleer dan dat men in de lessen preventief optreedt met gedifferentieerd onderwijs en wisselende werkvormen.

Realisatie en evaluatie zijn vaak nog dispaaraat. De schoolleiding geeft op dat vlak zelden concrete impulsen en beperkt zich veelal tot de creatie van een algemeen kader met betrekking tot evaluatie. Waar op schoolniveau soms ook wordt overgegaan tot een kritische analyse van het evaluatiesysteem en er aan zelfevaluatie wordt gedaan, is dat in aanzienlijk mindere mate het geval op het niveau van de vakgroep. Evaluatie is immers vaak nog een aangelegenheid van de individuele leraar en geen gedeelde verantwoordelijkheid binnen de vakgroep.

Als de onderwijsvisie wordt vertaald in zorg voor professionalisering en geconcretiseerd in een nascholingsplan, kan dat leiden tot een hoge nascholingsgraad, die indirect bijdraagt tot een globale leerplanrealisatie en vernieuwingsbereidheid. Op te merken valt dat heel wat scholen een aanbodgestuurd nascholingsbeleid voeren, hoewel een vraaggestuurd beleid meer kansen op overleg en samenhang biedt. Gevolgde nascholingen worden op schoolniveau veeleer vrijblijvend geregistreerd en geëvalueerd. Concrete opvolging van implemen-

tatie en multiplicatie is er veelal niet. Intervisie ³⁵ wordt weinig in praktijk gebracht en vakliteratuur ontbreekt op de meeste scholen. Interne professionalisering wordt in het algemeen verwaarloosd, hoewel sommige scholen de nodige knowhow in huis hebben.

In scholen met een gezonde financiële situatie en met aandacht voor een evenwichtig materieel beleid worden het leer- en onderwijsproces beter ondersteund met leermiddelen, wat een meer optimale taalverwerving mogelijk maakt. Het valt op dat er een correlatie bestaat tussen de mate waarin leermiddelen worden ingezet en hun bereikbaarheid. Taalleraren die bijvoorbeeld makkelijk over een ICT-lokaal kunnen beschikken, zijn ook meer ertoe geneigd er gebruik van te maken.

2.6.3 Besluiten

In heel wat opzichten zijn de leraargebonden inzet voor en de invulling van het vak op klasniveau bepalend voor de realisatie. Nochtans kan het schoolbeleid op inhoudelijk, structureel, organisatorisch en logistiek vlak de kwaliteit van het moderne talenonderwijs ongetwijfeld verhogen, indien onder meer de volgende werkpunten ter harte worden genomen.

Er kunnen stimulansen worden gegeven om de vakgroepen schooloverstijgend te organiseren en hun werking meer gericht af te stemmen op en te differentiëren volgens studierichtingen en opleidingen.

Met het oog op organisatorische en inhoudelijke ondersteuning kan een overleguur worden ingeroosterd en kan de werking meer worden gestuurd met het aanreiken van thema's (bv. inschatting van de beginsituatie van leerlingen, integratie in het vak van zelfstandig werk, vakoverschrijdende eindtermen/ontwikkelingsdoelen en ICT, algemeen gebruik van lees- en schrijfdossiers, inkleuring met het oog op de specificiteit van betrokken studierichtingen of opleidingen, alternatieve evaluatievormen).

De opvolging van de vakgroepwerking kan worden gestimuleerd met een meer professionele verslaglegging. Scholen dienen meer inspanningen te leveren om de basisdoelstellingen voor moderne talen met zoveel mogelijk leerlingen te bereiken en een faire attesteringspolitiek te voeren, waarbij terdege rekening wordt gehouden met de resultaten van de basisvormingsvakken.

Een brede invulling van het taalbeleid behelst verantwoorde organisatorische en structurele ingrepen op het vlak van attributies en samenzettingen, naast een doordachte invulling van de lessentabellen in het algemeen en een doordacht gebruik van uren uit het complementair gedeelte in het bijzonder met het oog op verantwoord taalonderwijs.

Wat infrastructuur en logistiek betreft, dient te worden gereflecteerd over de noden en de voorwaarden waaraan een leerkrachtige omgeving voor het taalonderwijs moet voldoen, om op een functionele manier met taal om te gaan. Taalleraren hebben nood aan taallokalen met passende leermiddelen om de nieuwe leerplannen te kunnen realiseren.

Er dient vanuit het schoolbeleid meer belang te worden gehecht aan een preventieve, veeleer dan curatieve, leerlingenbegeleiding op klasniveau.

In het algemeen dringt zich meer reflectie op over de concrete evaluatiepraktijk op klasniveau, met onder meer aandacht voor permanente en gespreide evaluatie. Er dienen aanzetten te worden gegeven tot een grotere integratie van instructie en evaluatie.

In het teken van het nascholingsbeleid dient in het algemeen meer aandacht te gaan naar interne professionalisering in de school en in de scholengemeenschap.

(35) Intervisie impliceert naast professioneel overleg tussen collega's ook wederzijdse klasbezoeken.

2.7 Muzikale opvoeding

2.7.1 Vaststellingen

Met betrekking tot de decretale basisvorming speelt de complexe beginsituatie voor muzikale opvoeding in het secundair onderwijs een grote rol.

Muziek neemt een belangrijke plaats in de leefwereld en cultuur van de leerling en de belangstelling voor muziek is over het algemeen groot. De intensiteit van de omgang met muziek binnen de jeugdcultuur is een sterk gegeven en waardevol aan de startlijn van de muzikale opvoeding. Een dynamische muzikale opvoeding zal dan ook de talrijke kansen die zich vanuit deze startsituatie aandienen positief aanwenden. De omgang met dit gegeven is op vandaag heel uiteenlopend. Duidelijk in kaart brengen van dit fenomeen vanuit een systematische benadering om strategieën voor het proces van de muzikale opvoeding te ontwikkelen of bij te sturen gebeurt nu nagenoeg niet.

Aan de startlijn van de muzikale opvoeding binnen het secundair onderwijs bevinden zich echter ook een aantal ernstige knelpunten. Hiertoe behoort o.a. de aansluiting lager onderwijs - secundair onderwijs. Bovendien hebben een aantal leerlingen op muzikaal-technisch vlak binnen het DKO een grondige voorbereiding gekregen. Het geheel resulteert in een beginsituatie met erg heterogene klasgroepen. In een aantal gevallen wordt het geheel nog extra bemoeilijkt door grote klasgroepen als resultaat van samenzettingen.

De situatie bij het vocaal en instrumentaal musiceren is niet helemaal identiek. Het zingen kampt vooral met het probleem dat heel wat leerlingen nauwelijks een vocaal verleden hebben. Zij moeten dus eerst de vele mogelijkheden van hun stem ontdekken. Ook het gegeven van de stemmutatie mag daarbij niet onderschat worden. De omgang met het zingen is tot op vandaag erg leraarafankelijk maar er moet over het algemeen veel meer aandacht gaan naar de didactiek bij het zingen én naar een meer doordachte samenstelling van het liedrepertorium.

Het instrumentaal musiceren wordt door heel wat factoren belemmerd. De geringe muzikaal-technische voor-kennis, het ontbreken van doordachte leerlijnen en repertoriumstudie alsook het ontbreken van een interessant en gevarieerd instrumentarium zorgen ervoor dat instrumentaal musiceren binnen de muziekklas het niet goed doet. Ontwerpen en improviseren komen nagenoeg niet voor. Bij het klassikaal blokfluit spelen wordt de geest van de leerdoelen en leerinhouden aangaande het musiceren vaak geweld aangedaan en er is omwille van diverse factoren nauwelijks leerwinst. Door de geringe aandacht voor alle leerdoelen en leerinhouden m.b.t. het musiceren ontstaat vaak een onevenwichtige behandeling van de leerplancomponenten. De genrevrije benadering bij het muziek beluisteren wint meer en meer aan belangstelling. De liberalisering van de repertoirekeuze (van hardrock tot middeleeuwen) is belangrijk als brug naar de reële aanwezigheid van allerlei muzikale vormen in onze cultuur. Het is overigens een goede benadering om de muzikale horizon van de jongeren snel en degelijk te verruimen.

Nauw aansluitend bij het muziek beluisteren worden meer en meer inspanningen geleverd om de ervaringen bij de omgang met muziek te verwoorden. Gevarieerde werkvormen moeten deze belangrijke leerlijn nu verder dynamiseren. Het geeft een gevoelige meerwaarde aan de aspecten cognitie en emotie/affect binnen het muziekonderwijs.

Op het vlak van infrastructuur zijn er allereerst nogal wat problemen m.b.t. de randvoorwaarden voor kwalitatief (muziek)onderwijs. Dit manifesteert zich vooral op het vlak van de akoestiek van sommige muziekklassen en het klasmeubilair m.b.t. de ergonomie.

De aankleding van de muziekklas is vaak karig of somber en dus weinig inspirerend/uitnodigend tot attractief onderwijs. Er kunnen op dit vlak vooral meer bruggen gebouwd worden naar de plaats die muziek in onze samenleving inneemt. Alle leerdoelen aangaande de verbinding muziek-maatschappij kunnen o.a. via deze weg sterk aangemoedigd en uitgewerkt worden. Het belang van een esthetisch lokaal bij het onderwijzen van een kunstvak hoeft immers geen betoog.

Afgezien van enkele uitzonderingen is op het vlak van de minimale materiële vereisten vooral een tekort aan een gevarieerd instrumentarium om in een gemengde bezetting te kunnen musiceren. Een doordachte com-

binatie van een akoestisch en elektronisch instrumentarium met mogelijkheden tot uitbreiding via ICT dringt zich bij actueel muziekonderwijs op. Zowel de aanwezigheid als de kwaliteit van het audiovisueel materiaal kan vaak nog heel wat verbeterd worden. Verder zijn in de schoolbibliotheken weinig of geen aanwinsten op het vlak van actuele muziekpedagogische literatuur.

Aangaande leerlingenbegeleiding zijn enerzijds de kansen tot differentiatie binnen de heterogene klasgroepen nog onvoldoende benut. Leerlingen met een behoorlijk muzikaal-technische voorkennis blijven nu op hun honger zitten. Anderzijds gebeuren verschillende inspanningen tot adaptief onderwijs, voornamelijk in de lessen muzikale opvoeding van de B-stroom.

Er wordt over het algemeen bewust geopteerd voor permanente evaluatie. De evaluatie kan naar variatie nog heel wat aan kwaliteit winnen. Verder is het evalueren van de muzikale omgangsvormen niet in evenwicht omdat de evaluatiemogelijkheden voor het vocaal en instrumentaal musiceren nog onvoldoende zijn onderzocht.

De nood aan dynamische vakgroepwerking voor muzikale opvoeding is hoog. Een vakgroep is het belangrijkste forum om vanuit een collegiale spirit werk te maken van leerplanstudie. Grondige leerplanstudie neemt meteen het geheel van leerplanrealisatie, leerlingenbegeleiding en evaluatie onder de loep. Ook de infrastructuur en de leermiddelen komen bij ernstige leerplanstudie ter sprake. Gezamenlijke studie moet ook leiden tot nascholing/persoonlijke studie en uitwisseling over onderwerpen en thema's waarvan onvoldoende kennis binnen de vakgroep aanwezig is. Voor muzikale opvoeding kan de vakgroepwerking best binnen de scholengemeenschap of scholengroep georganiseerd worden. Duidelijke planning, afspraken en opvolging zijn belangrijk voor het welslagen van de vakwerkgroep.

2.7.2 Verbanden met het schoolbeleid

De eventueel aanwezige knowhow op schoolniveau betreffende de aansluiting lager onderwijs - secundair onderwijs is nog niet aangewend om de aansluiting voor muzikale opvoeding te verbeteren en dialoog met de vakwerkgroep over deze materie gebeurt nog niet.

De aandacht voor kunstzinnige vorming op schoolniveau is wisselend. In een aantal gevallen worden enkele kunstzinnige initiatieven gepland, maar een doordachte visie en strategie ontbreken. Zo kunnen deze initiatieven bijvoorbeeld heel wat beter gerelateerd worden aan het curriculum en/of aan de eigenlijke kunstvakken. De vakgroepwerking wordt binnen het schoolbeleid vaak formeel uitgetekend. De concretisering is uiteraard in handen van de vakleraren. Gebrek aan concrete afspraken, opvolging en evaluatie vanuit het schoolbeleid t.a.v. vakgroepwerking leiden geregeld tot het louter op papier bestaan van een vakwerkgroep muzikale opvoeding. Het ontbreken van een krachtige vakwerkgroep maakt ook de dialoog over het vak met de schoolleiding moeilijk. Het activeren van deze dialoog kan de kunstzinnige vorming en de muzikale opvoeding een veel krachtiger elan geven.

2.7.3 Besluiten

Het opstarten van een dynamische vakgroep voor muzikale opvoeding in dialoog met het schoolbeleid is hét centraal aandachtspunt. De pure bevoegdheid van de leraren om op een boeiende manier met muziek om te gaan, moet nu ook naar de vakgroepwerking getransponeerd worden. Op deze manier ontstaat een garantie voor kwalitatief muziekonderwijs.

De meest dringende onderwerpen ter studie binnen de vakgroep zijn:

- de beginsituatie met o.a. de aansluiting lager onderwijs - secundair onderwijs in kaart brengen en meenemen in de concrete klaspraktijk
- de leerdoelen en leerinhouden m.b.t. het musiceren
- de inrichting van de muziekklass en het inzetten van nieuwe media als meerwaarde bij muziekeducatie.

2.8 Natuurwetenschappelijke vakken

2.8.1 Vaststellingen

Bij de kwaliteitscontrole van biologie, chemie, fysica, natuurwetenschappen en aanverwante vakken werden volgende positieve vaststellingen genoteerd:

- de infrastructuur voor wetenschappen is verbeterd
- de didactische uitrusting voldoet in de meeste gevallen aan de minimale materiële vereisten van het leerplan
- de opslag van de chemische producten gebeurt veiliger en de afvalverwijdering is geoptimaliseerd
- de visualisatiemogelijkheden zijn sterk toegenomen
- er gebeuren vaker microscopische waarnemingen, hoewel de leerlingen nog te weinig zelfstandig aan het werk gaan
- er worden geschikte didactische studiebezoeken georganiseerd, maar de link met de leerplandoelstellingen kan versterkt worden
- er worden interessante en creatieve initiatieven in verband met ICT vastgesteld.

Daarnaast zijn er globaal een aantal minder positieve elementen:

- de didactische uitrusting wordt niet altijd efficiënt ingezet om aanschouwelijk te werken
- veel leerlingenexperimenten worden nog uitgevoerd volgens een receptendidactiek en de evaluatie van de practica houdt nog maar in beperkte mate rekening met vaardigheden en attitudes
- de bijdrage van de wetenschappen aan de samenleving wordt in de lessen nog te weinig in een positief daglicht gesteld
- een adaptieve en leefwereldgerichte aanpak, die rekening houdt met de studierichting en het doelpubliek, blijft al te vaak achterwege.

Verder is in de scholen met een gunstig advies beperkt in de tijd het onvoldoende realiseren van de leerplandoelstellingen terug te brengen tot 3 tekorten: het onvolledig afwerken van de leerplannen, de beperkte uitrusting en de onvoldoende aandacht voor het experimentele luik van de wetenschappen.

In die scholen waar de leerplannen onvolledig afgewerkt worden, is de oorzaak te zoeken in minstens één van de volgende verklaringen:

- de planning van het onderwijsproces laat te wensen over; de planningsdocumenten zijn louter administratieve documenten die te weinig rekening houden met de schoolrealiteit
- door het weinig kritisch gebruik van cursusmateriaal en leerboeken ten koste van de leerplangerichtheid komen uitbreidingsdoelstellingen uitvoerig aan bod en worden basisdoelstellingen niet bereikt
- de verdeling van de lesopdrachten is niet functioneel: leraren hebben een sterk versnipperde opdracht zodat ze niet voor elk vak voldoende professioneel kunnen werken of ze krijgen in hun opdracht een vak toebedeeld waarvoor ze niet de vereiste competenties bezitten.

In de scholen waar onvoldoende experimenteel wordt gewerkt - al dan niet te wijten aan een beperkte uitrusting - is de vertaling vakgebonden. Voor biologie uit zich het tekort meestal in het onvoldoende waarnemen van microscopische beelden en het ontbreken van een biotoopstudie. Voor chemie en fysica is het tekort meestal te wijten aan onvoldoende volwaardige leerlingenpractica.

De belangrijkste oorzaken zijn hier:

- een niet-functionele verdeling van de lesopdrachten
- een gebrek aan de vereiste infrastructuur
- het niet beschikbaar zijn van de vaklokalen voor de niet-wetenschappelijk georiënteerde studierichtingen
- de grote lesgroepen waardoor experimenteel werken sterk bemoeilijkt wordt of zelfs onveilig is.

2.8.2 Relaties met het schoolbeleid

Het logistiek beleid van de school heeft in 2 aspecten van het wetenschappenonderwijs een cruciale rol: de materiële uitrusting (lokalen en leermiddelen) en de organisatie van het veiligheidsbeleid. Het dient nochtans gezegd dat er geen lineair verband is tussen het schoolbeleid en de resultaten in de lessen. Een goede uitrusting staat niet steeds garant voor een goede onderwijskwaliteit en anderzijds slagen leraren er soms in om schitterend te werken in penibele omstandigheden. In vele gevallen blijkt wel dat het toekennen van een budget aan een vakgroep een gunstig effect heeft op de samenhang van het wetenschappenonderwijs.

Het onderwijskundig beleid van de school kan de leraren wetenschappen ertoe brengen het curriculum aan te passen aan de studierichting. Er wordt echter zelden gewaakt over de coördinatie en de invulling van de vakken. Ook bij de organisatie van geïntegreerde proeven in niet-wetenschappelijke studierichtingen slaagt men er vaak niet in voldoende opleidingsgericht te werken.

De evaluatie van de natuurwetenschappelijke vakken is beter in scholen met een dynamisch evaluatiebeleid. Goede afspraken, ondersteuning van de leraren en controle op de kwaliteit blijken daarbij belangrijke elementen.

Een behoorlijk vakoverschrijdend beleid leidt ertoe dat leraren meer samenwerken en een bredere kijk op hun vak ontwikkelen.

Het personeelsbeleid heeft in een aantal scholen een merkbare impact op de onderwijskwaliteit via de verdeling van de lesopdrachten, de opmaak van de lessenroosters, de organisatie van de vakgroepwerking en de nascholing. Het blijkt duidelijk dat laattijdige en wisselende toekenning van versnipperde lesopdrachten de diepgang van het onderwijs schaadt, zeker wanneer de betrokken leraar niet vertrouwd is met een vak. Lessenroosters die rekening houden met pedagogische wensen zoals het gebruik van de vaklokalen, de haalbare samenstelling van leerlingengroepen, de groepering van lesuren en uren om practica voor te bereiden, hebben een positief effect op de onderwijskwaliteit. Een zekere sturing van de vakgroepwerking en, in een aantal gevallen, het organiseren van een schooloverschrijdende vakgroep verhogen de professionaliteit van de leraren.

De impact van het nascholingsbeleid is momenteel nog beperkt.

2.8.3 Besluiten

De scholen hebben extra inspanningen geleverd opdat de infrastructuur voor de wetenschappelijke vakken zou voldoen aan de leerplanvereisten. Het didactisch aanwenden van deze middelen om te komen tot leefwereldgericht, experimenteel en aanschouwelijk onderwijs is echter nog niet optimaal.

Er zijn interessante voorbeelden van beleidsaspecten met een gunstige invloed op de kwaliteit van het onderwijs in de wetenschappen. In de meeste scholen kan men evenwel vaststellen dat een hoge kwaliteit in de 1ste plaats bereikt wordt door de goede opleiding, de gedrevenheid en de creativiteit van de leraren. Het is wel belangrijk dat het schoolbeleid deze leraren ondersteunt en hen het nodige vertrouwen geeft om zodoende op te treden als katalysator voor een betere onderwijskwaliteit.

2.9 Plastische opvoeding

2.9.1 Vaststellingen

Waar het vak plastische opvoeding in de basisvorming gedurende slechts 1 lesuur per week geroosterd wordt, zijn klasmanagement en binnenklasdifferentiatie onmisbare vaardigheden om de leerplanrealisatie enige diepte te geven. In vele scholen is 1 leraar (veelal deeltijds) plastische opvoeding actief. Vakgroepwerking is dan niet vanzelfsprekend, met een relatief isolement tot gevolg. Het gebrek aan reflectie- en overlegmogelijkheden hypothekeert de expertisevorming bij de leraar.

Aan de integratie van ICT en moderne media moet in plastische opvoeding meer aandacht besteed worden. Computertechnologie moet als een (bijkomend) technisch uitvoeringsmiddel en een informatiebron

beschouwd worden. De infrastructuur maakt het werken in comfortabele omstandigheden soms onmogelijk: leermiddelen ontbreken, de basisuitrusting voldoet niet, men beschikt niet over een vaklokaal dat voldoende ruim is voor de lesgroepen, ...

Wat de leerlingenbegeleiding betreft, manifesteert de zorgbreedte van de leraren zich vooral door individuele begeleiding tijdens praktijkopdrachten. Sommigen ontsporen in een docerende lesstijl. De pedagogisch-didactische aanpak en de gebruikte lesmethode en -opbouw verlopen leraargebonden degelijk tot chaotisch. In een aantal gevallen missen de leerlingendocumenten structuur en basisinformatie ter ondersteuning van het leerproces. Logboeken en leerlingenmappen geven veelal geen overzicht van de individueel gevolgde technische, creatieve en artistieke denk- en werkprocessen.

De leerlingenevaluatie verloopt weinig procesmatig, men beperkt zich te vaak tot 1 cijfer per afgeleverd product. O.a. attitudes, idee, ontwerp, uitvoeringsstappen en toepassingen van elementen uit de beeldtaal worden onvoldoende bij de beoordeling betrokken. Evaluatieprocedures met concreet gedefinieerde criteria, kijkmomenten en remediërende besprekingen moeten uitgewerkt worden.

2.9.2 Verbanden met het schoolbeleid

De schoolcultuur speelt een belangrijke rol. In kennisgerichte scholen wordt het rendement van het vak veelal in vraag gesteld. Waar vanuit het beleid concrete stimuli voor een brede culturele vorming gegeven worden, scoort het studiepeil hoger.

De integratie van ICT-technieken stimuleren en minstens 1 computerklas voor alle vakken vlot toegankelijk maken, is een must. De schoolleiding moet er op toezien dat de minimale materiële uitrusting ter beschikking staat.

2.9.3 Besluiten

Door alle muzisch-creatieve vakken binnen de school te groeperen en/of een schooloverstijgende vakwerkgroep op te starten, kan het isolement van de leraars doorbroken worden.

Elk creatief werk is het resultaat van een denk- en werkproces, in die zin moeten de vakinhouden plastische opvoeding aangereikt worden. Louter productgericht werken ontspoot in bezigheidstherapie.

De vakken van de basisvorming zijn geen toevallige verzameling van inhouden en vaardigheden binnen een studierichting. Elk vak draagt, vanuit de eigen invalshoek, bij tot de brede vorming van de leerling. In die zin is het belangrijk dat alle onderwijsparticipanten er de opvoedkundige waarde van erkennen. Het beleid doet er goed aan om plastische opvoeding kansen te geven om een scharnierfunctie te vervullen binnen, al dan niet vakoverschrijdende, projecten.

2.10 Wiskunde

2.10.1 Vaststellingen

De invoering van de eindtermen wiskunde van de 1ste graad (1 september 1997) met een nieuw leerplan als gevolg, wijzigde de beginsituatie voor de 2de graad. Om de aansluiting te verzekeren werden tijdelijke aanpassingen aan leerplannen doorgevoerd, alhoewel er bij de ontwikkeling van de leerplannen nog geen goedgekeurde eindtermen voor de 2de graad beschikbaar waren. Er werd alleen met de beschikbare ontwerpeindtermen voor de basisvorming in de 2de graad rekening gehouden. Een en ander heeft opnieuw zijn gevolgen voor de 3de graad. Het welbevinden van de vele leraars wiskunde werd duidelijk op de proef gesteld. Meer dan ooit was de verticale samenwerking binnen de schoolmuren een essentieel element in de talrijker geworden vakbijeenvakkomsten.

Voor de verplichte integratie van ICT-hulpmiddelen (gebruik van rekenmachine en computer) als technisch hulpmiddel en als didactische ondersteuning verhoogde de nood aan nascholing bij tal van leraars. De vele mogelijkheden aan nascholing hebben zeer vaak geleid tot een persoonlijke vervolmaking en vaardigheidsver-

werving bij de leerkrachten. Niet steeds is het multiplicatoreffect en het implementatieniveau een vertaling van die verhoogde nascholingsijver.

Er wordt op het veld een grote verscheidenheid vastgesteld in de mate waarin de verandering van het leerplan van zowel 1ste als 2de graad effectief gerealiseerd wordt. Zeer dikwijls blijft het wiskundeonderwijs hangen in een overdreven geloof in het verleden. De vertaling van de leerinhouden vanuit context- en levensechte problemen is een zeer waardevolle doelstelling maar omwille van de nood aan verduidelijking van de contextgegevens (vaak een terminologie en begrippenkader die van de wiskunde afwijken) gaat die instap met veel tijdsinvestering gepaard. Belangrijk is dat er een toenemende uitwisseling van ideeën, lesmodellen, eigen ervaringen, ... tot stand is gekomen door tussenkomst van o.a. de pedagogische begeleidingsdiensten, van de uitgevers van leerboeken, informatie op specifieke interessante en leerrijke websites, ...

Meer dan vroeger is de leraar wiskunde uit zijn isolement getreden. De horizontale samenwerking is in vele doorgelichte scholen sterker voelbaar in de 1ste graad en neemt af per graad. In de 3de graad treden leerkrachten nog vaak geïsoleerd op.

Alhoewel het lesritme in vele lessen laag scoort, toch zijn er meer en meer signalen van pogingen tot een dynamische aanpak van het leerproces vanuit leerlingactieve werkvormen, onderzoeksgerichte opdrachten en probleemgerichte aanpak. Deze pogingen staan garant voor een grotere leerlingenbetrokkenheid. Te vaak wordt alles ondergeschikt gemaakt aan gebruikte werkteksten en/of leerboeken. Te zelden wordt de lesevolutie bepaald door de gemotiveerde inbreng van de leerlingen, wiens rol meestal tot toehoorder beperkt blijft.

De invoering en integratie van de vakoverschrijdende eindtermen/ontwikkelingsdoelen liggen meestal ten grondslag van een bezinning over de eigen lesaanpak. Vaak blijft alles beperkt tot het leren leren en de aandacht voor de sociale vaardigheden. Geïsoleerde inspanningen van leraars, vaak in de B-stroom en BSO, geven aan dat er mogelijkheden bestaan om de vakoverschrijdende eindtermen/ontwikkelingsdoelen met succes te integreren.

Wat de evaluatie betreft zijn alle leerkrachten ervan overtuigd dat dit een noodzakelijk onderdeel is van het didactisch proces. De wijze waarop criteria, doelstellingen, organisatie en frequentie van evaluatie en rapportage van de resultaten vorm en inhoud krijgen, verschilt van scholengemeenschap tot scholengemeenschap, van school tot school en is in een aantal gevallen zelfs erg leerkrachtafhankelijk.

In de meeste scholen focust de evaluatie bijna uitsluitend op schriftelijke toetsen en taken. Er worden zeer geregeld kleine en grote (herhalings)toetsen gegeven. Om de studiedruk te bewaken wordt door de school soms een toetsenkalender opgesteld om aangekondigde toetsen en herhalingstoetsen al dan niet in overleg met de leerlingen te plannen. Toch worden deze plannings maar matig nageleefd wat vaak een concentratie van toetsen veroorzaakt in de week net voor een rapportuitreiking.

Het is enerzijds positief dat de school de leerlingen de kans geeft om te werken aan een grotere zelfredzaamheid en zelfstandigheid, maar anderzijds creëert dit systeem voor de leerlingen ook valkuilen m.b.t. het bijhouden van de leerstof.

Toch is er in vele scholen nog onvoldoende progressie naar zelfstandig leren waardoor de beoogde groei naar zelfstandigheid en zelfredzaamheid weinig of geen kansen krijgt. Het organiseren in de 3de graad van proefwerken op het einde van het 2de trimester, met vaak wegvallen van leerstofdelen, verhindert dat leerlingen worden geconfronteerd met de verwerking van grotere leerstofdelen. Dit is geen optimale voorbereiding voor het hoger onderwijs.

Indien verschillende lesgroepen een zelfde leerplan krijgen, worden in de 1ste graad doorgaans dezelfde toetsen en/of proefwerken gegeven. Deze samenwerking tussen de leraren vervaagt in de 2de en de 3de graad waar meestal elke leraar zijn eigen proefwerk opstelt. De specificiteit van de opdrachten en de vaak individualistische instelling van de leraren in de 3de graad werken dit in de hand. Het gebeurt dat voor klassengroepen met hetzelfde leerplan de vragen aangepast worden aan de basisoptie/studierichting.

Alhoewel de eindtermen zinvol ICT-gebruik opleggen, wordt het gebruik van ICT (rekentoestel, computer) te zelden in de evaluatie betrokken. Sporadisch wordt een proefwerk opgesplitst in een deel met de rekenmachine en een deel zonder. De lay-out van de proefwerken is, dank zij een goede beheersing van tekstverwerking, behoorlijk.

Her en der worden ook meerkeuzevragen en mondelinge proefwerken afgenomen om de leerlingen beter voor te bereiden op latere studies. Toch worden mondelinge proefwerken niet altijd voldoende genotuleerd wat bij betwisting van deliberatiebeslissing tot onnodige juridische complicaties kan leiden.

De inhoud van de evaluatie (toetsen en proefwerken) is representatief voor de behandelde leerstof. De verschillende vaardigheden (rekenvaardigheid, meet- en tekenvaardigheid, wiskundige taalvaardigheid, denk- en redeneervaardigheid, probleemoplossende vaardigheid) worden echter te beperkt evenwichtig getoetst. De vragen van getallenleer, algebra en analyse zijn meestal weinig gevarieerd, zeer uitgebreid en vaak beperkt tot traditionele opdrachten (bereken, werk uit, los op, ...) of het reproduceren van items (eigenschappen, definities, ...). De vragen over meetkunde worden met meer variatie opgesteld, zowel naar aard als naar niveau. Het peilen naar inzicht en meer uitdagende vraagstelling tot synthese van meer dan 1 leerstofonderdeel verdient meer aandacht. De aandacht voor contextproblemen in evaluatie is nog niet ingeburgerd. Het globaal niveau van de vragen is vrij goed. Toch is een tendens tot niveauverlaging te merken door het geven van overdadig veel hints en informatie. Het toenemend gebruik van invuldidactiek en invulproefwerken is hier niet vreemd aan.

Productevaluatie primeert. Evaluatie van de in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen opgenomen attitudes beperkt zich nog teveel tot het nagaan van het maken en stipt indienen van huistaken en voorbereide oefeningen. De evaluatie hiervan is vooral afgestemd op het bestraffen/voorkomen van tekorten en veel te weinig op het bekrachtigen van positief gedrag.

In de B-stroom en het BSO is men op zoek naar de invulling van permanente evaluatie, maar men geraakt vaak niet verder dan gespreide evaluatie.

De verbetering van de werken van de leerlingen gebeurt correct en de puntenverdeling is billijk. Er is een positieve evolutie in de opvolging van zowel toetsen, taken als proefwerken, uitgewerkt met verbeter sleutels en individuele of klassikale bespreking. De bespreking van de toetsen en proefwerken blijft leraarafhankelijk.

Veel lestijd gaat verloren door het nodeloos integraal aan bord brengen van op toetsen foutloos gemaakte oefeningen. Daarentegen worden de mogelijkheden tot het geven van feedback onvoldoende benut.

Een veel voorkomende regeling is dat de leerling op eigen aanvraag de proefwerken kan inkijken maar het gevaar is reëel dat daardoor juist de leerlingen met problemen niet bereikt worden. Meer dan vroeger worden nu volledige oplossingsmodellen aan de leerlingen aangeboden maar op die manier kan men de individuele tekorten van een leerling niet bijschaven en worden kansen onbenut gelaten in het licht van zelfevaluatie en kansengelijkheid. Resultaten van vakantietaken worden wel eens in het 1ste rapport van het nieuwe schooljaar voor dagelijks werk verrekend; dit is tegen de regelgeving.

Het verzamelen van de resultaten van de proefwerken en van de toetsen (dagelijks werk) gebeurt meestal op een zeer verzorgde manier. Meer en meer gebruikt men hiervoor een elektronisch rekenblad waarbij men ook gemiddelde en mediaan berekent.

De rapportering van de resultaten is doorgaans weinig informatief voor ouders en leerlingen. Op de rapporten komt zelden diagnostische/remediërende vakgebonden commentaar voor. De agenda wordt te weinig gebruikt als communicatie-instrument om ouders te informeren over de acties die ondernomen worden om leerstoftekorten te remediëren. De leerlingen (en ouders) krijgen hoofdzakelijk productfeedback (cijfers), maar weinig of geen procesfeedback (vaststellingen versus remedie).

Mooie voorbeelden van interne kwaliteitszorg³⁶ zijn de evaluatiepraktijken waarbij proefwerken diepgaander worden opgevolgd met een gedetailleerde foutenanalyse per vraag en per leerling. Sommige leerkrachten stellen een overzichtsdokument op waarop de leerling duidelijk kan zien op welke aspecten (kennis of toepassingen, meetkunde of getallenleer, ...) goed werd gepresteerd of een onvoldoende werd behaald. Sommigen doen grote moeite om de vragen taxonomisch goed uit te kienen en de vragen en de resultaten op te splitsen in basis en uitdieping. Vragenformulieren voor de zelfevaluatie van de proefwerkresultaten verdienen een bijzondere vermelding als voorbeeld van goede praktijk.

(36) Onder interne kwaliteitszorg verstaat men het systematisch, integraal en cyclisch werken aan gegevensverzameling, gegevensanalyse en kwaliteitsbijsturing.

Een knelpunt is dat in een aantal scholen het blijkbaar tot de schoolcultuur behoort om opgaven van proefwerken van het ene schooljaar naar het volgende te kopiëren. Dit wordt in brede kringen als een gebrek aan professionaliteit beschouwd, het is geen bewijs van creativiteit en originaliteit en het doet vragen rijzen rond de validiteit van de resultaten.

Een studie van de deliberatienotulen leert dat wiskunde vaak als scherprechter optreedt in deliberatie en oriëntatie. Het aantal uitgestelde beslissingen is drastisch verminderd conform de geest van de regelgeving. Toch stellen we vast dat nogal wat herexamens wiskunde quasi letterlijke kopieën of parafrasen zijn van het proefwerk van juni; meestal monden deze uitgestelde beslissingen uit in een A-attest.

Soms verschillen de cijfers die de leerlingen behalen op hun proefwerken nogal sterk per trimester/semester. Dit kan worden verklaard door een onevenwichtige spreiding van de leerstof in de jaarplanning waardoor op een proefwerk slechts 1 leerstofdeel exclusief wordt bevraagd. Opvallend is dat het behaalde klassengemiddelde voor het vak wiskunde vaak onder het algemeen klassengemiddelde duikt. Dergelijke resultaten dwingen tot een kritische reflectie over de impact van wiskunde op het studiegedrag/studiebereidheid. Deze vaststellingen komen in elke graad en in elke onderwijsvorm voor en zeker niet enkel in de zwakste leerlingengroepen. Kenmerkend in deze situatie is dat meestal onvoldoende gewerkt wordt aan succeservaring en positieve bevestiging waardoor affectie voor wiskunde dreigt om te slaan in aversie. Relatief lage resultaten en soms onvoldoendes op klassenniveau kunnen enerzijds worden verklaard vanuit de leerlinginstroom, maar kunnen anderzijds ook het gevolg zijn van:

- het te eng meten van het peil aan de hand van spitsvondigheden in het technisch en routinematig handelen
- een onevenwichtige verhouding tussen dagelijks werk en proefwerken in de eindbeoordeling
- het nog niet geregeld opnemen van evaluatie van vaardigheden en attitudes
- het organiseren van een te uitgebreid proefwerk, wat meer een wedren is tegen de tijd
- het laten invullen van enkel het eindresultaat van de bewerkingen waardoor er geen kans is om de gevolgde oplossingsmethode te evalueren
- de demotivatie bij een aantal leerlingen.

2.10.2 Verbanden met het schoolbeleid

Daar waar de leden van de vakgroep de methodologische wenken van het gebruikte leerplan grondig hebben verkend, laat zich dat zeer goed voelen bij de doorlichtingen.

Daar waar de invulling van evaluatie het louter productmatige overstijgt, is er een positief verband met vakgroepwerking en het volgen van vakgerichte en algemeen pedagogische nascholing rond evaluatie.

Situaties waar men een kwaliteitsvolle evaluatiepraktijk vaststelt, worden vaak gevoed door:

- een duidelijke visie op evaluatie door het schoolbeleid. Kenmerkend hierbij zijn duidelijk uitgezette lijnen en evaluatiecriteria, een gelijkgerichte aanpak waarbij het hele schoolteam wordt betrokken en aandacht voor een gestructureerde interne kwaliteitszorg
- beleidslijnen die duidelijk geconcretiseerd worden via formeel goed werkende vakgroepen, zodat de gelijkgerichte implementatie van evaluatiecriteria wordt verzekerd
- situaties waar het opstellen van een vragenpakket voor een proefwerk een goed voorbereide leraarsactiviteit is, zowel horizontaal als verticaal. De vragen zijn duidelijk opgesteld, verwijzen naar herkenbare leerinhouden van de voorbije leerperiode en solliciteren naar het ganse pakket van vaardigheden.

Daar waar een constructief evaluatiebeleid en vakwerking ontbreken, wordt de kwaliteit van de evaluatieactiviteiten sterk bepaald door de individuele leraar.

2.10.3 Besluiten

De curriculumaanpak wordt gekenmerkt door een toenemend horizontaal en verticaal overleg, hetgeen meestal resulteert in een meer contextuele inhoudelijke benadering gekoppeld aan leerlingactieve werkvormen.

Deze bredere invulling van het vak vraagt veel tijd en overleg. Het valt dan ook op dat de leraar wiskunde geleidelijk aan uit zijn isolement treedt.

Evaluatie wordt niet altijd evenwichtig beschouwd als een ondersteunende activiteit voor het vaststellen van beginsituaties, het bijsturen van onderwijsleerprocessen en sanctioneren van de studies. De klemtoon ligt overwegend op productevaluatie, terwijl men in een aantal gevallen wel zoekt om procesevaluatie met aandacht voor attitudes en vaardigheden vorm en inhoud te geven. Stappen in de richting van alternatieve evaluatievormen zijn veeleer schaars.

Schoolstructuren die worden gekenmerkt door een participatief beleid, ondersteund door een constructieve vakgroepwerking, houden bij hun evaluatiebeleid rekening met vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen, leerplandoelstellingen, samenstelling van de klas en onderwijsvorm.

3 STUDIEGEBIEDEN

3.1 Hout

3.1.1 Vaststellingen

Globaal genomen worden de leerplannen voldoende gerealiseerd en gaat men in het onderwijsproces voldoende uit van de leerplandoelstellingen. De nieuwe leerplannen, die werden ontwikkeld op basis van de beroepsopleidingsprofielen, betekenen een belangrijke meerwaarde voor de afstemming op het bedrijfsleven. Ze zorgen ook voor een projectmatige aanpak waarbij creatiever en efficiënter wordt omgegaan met de leerinhouden. Vele lerarenteams hebben wel moeite om zich deze nieuwe werkvormen eigen te maken.

Een handicap voor de leerplanmakers is dat voor de beroepsopleidingsprofielen nog geen geschikte opleidingsstructuur bestaat. Daardoor geraken leerplannen overladen met meer opleidingsprofielen en dreigen ze onrealistisch te worden.

De studierichting TSO houttechnieken wordt in 46 scholen in Vlaanderen aangeboden waarvan er 41 tot het vrij gesubsidieerd, 4 tot het officieel gesubsidieerd en 1 tot het gemeenschapsonderwijs behoren. In totaal betreft het 1 989 leerlingen (schooljaar 2001-2002) die nagenoeg 3 % van de totale leerlingenpopulatie TSO in Vlaanderen uitmaken.

Cijfergegevens m.b.t. de evolutie van het aantal leerlingen over de laatste 5 schooljaren tonen in alle onderwijsnetten en in nagenoeg alle leerjaren van de 2de en 3de graad een continue daling aan; van 2418 leerlingen in 1997-1998 naar 1989 leerlingen in 2001-2002. Dat betekent een verlies van nagenoeg 21 % leerlingen. Deze continue daling kadert binnen de algemene trend van verlies aan leerlingen in het TSO. Volledigheidshalve dient vermeld dat het leerlingenaantal ook in ASO en BSO de laatste jaren daalde.

Cijfergegevens (op basis van de scholen die enige inspanningen leveren om de resultaten van hun abituriënten op te vragen) tonen aan dat van de 217 leerlingen die in 1998-1999 en 1999-2000 afstudeerden in het 2de leerjaar van de 3de graad TSO houttechnieken 70 leerlingen (32 %) hoger onderwijs ofwel van 1 cyclus (68 lln) ofwel van 2 cycli (2 lln) volgden.

De opvatting van de stages in het TSO verschilt maar weinig van deze in het BSO. Daardoor wordt er geen supplementaire dimensie aan de opleiding toegevoegd.

Vaak worden voor het vak lab diverse basisleerinhouden niet aangeboden wegens het gebrek aan lab-apparaat. Soms zijn er te weinig didactische modellen en monsters beschikbaar. Verder zou de wisselwerking tussen de lablessen en de praktijk kunnen verbeteren.

Cijfergegevens m.b.t. de evolutie van het aantal leerlingen over de laatste 5 schooljaren tonen eveneens in het studiegebied hout in het BSO (studierichtingen hout en houtbewerking) een continue daling aan; van 7 275

leerlingen in 1997-1998 naar 5726 leerlingen in 2001-2002 wat een verlies betekent van nagenoeg 22 % leerlingen. Deze continue daling kadert binnen de algemene trend van verlies aan leerlingen in het BSO.

Het opvolgen van leerlingresultaten en tewerkstellingscijfers zijn, op enkele uitzonderingen na, in de scholen ondermaats. In scholen die een goede relatie hebben uitgebouwd met het bedrijfsleven vinden laatstejaars vlot een plaats op de arbeidsmarkt.

De stages in het BSO, die doorgaans in het kader van het convenant worden georganiseerd, worden in tegenstelling met het TSO wel op een kwaliteitsvolle wijze aangepakt. Zowel de voorbereiding, de uitvoering en de begeleiding getuigen van professionalisme.

3.1.2 Verbanden met het schoolbeleid

De bedrijfsgerichtheid van de houtopleidingen krijgt vanuit scholen met een hoge beleidskwaliteit meer gestalte. Deze houtafdelingen hebben een netwerk van relaties met de regionale houtverwerkende bedrijven uitgebouwd. Deze bedrijfsgerichtheid vertaalt zich in functioneel en utilitair gerichte opdrachten, wat de motivatie bij de leerlingen bevordert.

Scholen met een nascholingsbeleid, dat op basis van een behoefteonderzoek wordt gevoerd, hebben een positieve invloed op de implementatie van nieuwe technieken en op het afstemmen van de houtopleiding op het beroepsprofiel. Zonder nascholingsplan is de deelname aan nascholing vaak minimaal en teveel op persoonlijke initiatieven gericht.

In scholen waar een structuur van vakgroepwerking is uitgebouwd en het beleid de evaluatie volgt, is er een duidelijke cohesie en gemeenschappelijke visie aanwezig m.b.t. de integratie en interferentie tussen technische en praktische vakken. Waar vakgroepen gestructureerd en actief werken, is een positieve invloed op het opleidingsgebeuren merkbaar. Niettemin wordt in de vakgroepen nog te weinig gereflecteerd over doelstellingen, leerinhouden, onderwijsproces en leerproces.

De implementatie van informatie- en communicatietechnologie dient in de meeste houtafdelingen nog gestalte te krijgen, en dit ondanks een goed ICT-beleid.

In leerlinggerichte scholen heerst in de meeste houtafdelingen een motiverend leer- en werkklimaat.

In een aantal houtafdelingen komen in het kader van besparingen en overhevelen van lesuren op schoolniveau nogal veel verkavelde lesuren en samenstellingen voor. Dit werkt remmend op het lesrendement en de vlotte afwerking van het leerplan.

Er is algemeen een vooruitgang merkbaar wat de werkhouding veilig werken betreft in de scholen met een betere organisatie van het welzijnsbeleid. Zo besteden de leerlingen spontaan meer aandacht aan het gebruik van de persoonlijke beschermingsmiddelen. In scholen die de voorbije jaren geen efficiënt preventiebeleid hebben gevoerd, zijn de infrastructuur en de uitrusting verouderd en onveilig. Bovendien beantwoorden de hygiënische omstandigheden (lawaai, stof, geurhinder) niet aan de hedendaagse normen.

Zelfevaluatie en attitudevorming krijgen in diverse houtafdelingen een belangrijke plaats in het curriculum. Dit is voornamelijk te danken aan het intern kwaliteitszorgsysteem van de school. In andere houtafdelingen is het element zelfevaluatie nog niet of maar in zeer beperkte mate aanwezig.

De rapportering van de evaluatie is in het algemeen overwegend cijfermatig met weinig vakspecifieke commentaren. Vaak wordt op het rapport niet in remediëring voorzien of worden geen elementen aangebracht waarvoor de leerling positief scoort.

De kwaliteit van de geïntegreerde proeven (GIP) wordt grotendeels bepaald door de visie en het beleid dat rond de GIP wordt gevoerd. In een aantal houtafdelingen vormen de GIP's een waardig sluitstuk van de opleiding.

Scholen met een doordacht onderwijskundig beleid, ontwikkelen binnen het studiegebied hout een beleid rond stages, rond de GIP, sluiten convenants af en zetten in het kader van Leonardoprojecten internationale

uitwisselingen op het getouw. Dergelijke initiatieven verhogen niet alleen de vakdeskundigheid maar versterken ook de brede vorming van de leerlingen.

Scholen met visie op het curriculum bieden aan de leerlingen van het TSO houttechnieken een gedifferentieerde lessentabel aan. Zo organiseert een school voor TSO houttechnieken in de 2de graad 2 varianten: een groep leerlingen met 5 uren wiskunde met het oog op doorstroming naar het hoger onderwijs en een groep leerlingen met 3 uren wiskunde met het oog op finaliteit.

3.1.3 Besluiten

Er is duidelijk een positieve correlatie merkbaar tussen de beleidslijnen van de school en de kwaliteit van de opleidingen. Deze kwaliteit wordt recht evenredig beïnvloed door volgende beleidspunten: interne kwaliteitszorg, nascholingsbeleid, gelijkgerichte visie, leerlingengerichtheid, evaluatiesysteem en onderwijskundig beleid. Wanneer scholen weinig zorg besteden aan lesurenpakket, ICT-beleid of preventiebeleid, heeft dit een negatieve invloed op de kwaliteit van het studiegebied hout.

3.2 Mechanica-elektriciteit

3.2.1 Vaststellingen

In dit studiegebied situeren zich momenteel 10 studierichtingen in de 2de graad, 25 studierichtingen en 13 specialisatiejaren in de 3de graad. Het leerlingenaantal evolueerde in 10 jaar van 23 263 (1992-1993) over 36 886 leerlingen (1997-1998) naar 33 303 leerlingen (2002-2003).

In de onderzochte studierichtingen/specialisatiejaren, die ook het meest bevolkt zijn, bevindt zich momenteel 70 % van het aantal leerlingen uit het studiegebied.

Onderstaande tabel geeft een overzicht van het leerlingenaantal in de onderzochte studierichtingen en specialisatiejaren en tussen haakjes het aantal scholen.

	Elektrische installaties BSO	Elektromechanica TSO	Elektrotechnieken TSO	Mechanische (vormgevings-) technieken TSO	Metaal, Werktuigmachines BSO
2de graad	1 725 (78)	3 194 (120)	2 636 (94)	2 407 (92)	4 664 (163)
3de graad	1 614 (83)	2 426 (120)	1 957 (80)	1 365 (80)	785 (67)
Specialisatiejaar	362 (37)				212 (28)
Totaal	3 701	5 620	4 593	3 772	5 661

Globaal genomen worden de leerplandoelstellingen voor de fundamentele vakken in voldoende mate gerealiseerd. Het CAD-tekenen³⁷ wordt in de meeste scholen vanaf de 2de graad TSO gepast geïntegreerd in bij het leerplan aansluitende opdrachten. BSO-leerlingen, zeker in de 2de graad, blijven in vele scholen verstoken van deze technologie en maken hun tekenopdrachten nog op een traditionele wijze. Planningsdocumenten, cursusmateriaal, werkopdrachten, gehanteerde werkvormen en evaluatie zijn in vrijwel alle scholen voldoende representatief voor de voorgeschreven leerplandoelstellingen, maar meestal weinig innovierend. Het niveau van proefwerken en werkopdrachten is degelijk. Voor het vak laboratorium wordt in verscheidene scholen te theoretisch gewerkt (soms door gebrek aan operationele leermiddelen) waardoor weinig zelfstandige meet-, regel- en automatisatieopdrachten uitgevoerd worden en het aspect leren rapporteren verloren gaat.

(37) CAD = computer aided design.

De vakgroepwerking neemt toe. De behandelde thema's hebben vooral betrekking op de materiële en de organisatorische aspecten van de opleiding. Inhoudelijke aspecten en visie komen minder aan bod. Zo wordt er te weinig aandacht besteed aan de leerplanstudie, aan aangepaste evaluatiepraktijken en onderwijsmethodieken en aan technologische evoluties. In de vakgroep gebeurt nog te weinig coördinatie tussen de leerplandoelstellingen van de onderscheiden aanverwante vakken.

De evaluatiepraktijk wordt weinig gebruikt als een sturingsinstrument voor het onderwijsleerproces. Zij beantwoordt ook niet steeds aan de eisen van doelmatigheid en validiteit. De aandacht voor procesevaluatie neemt toe (vooral bij de geïntegreerde proef), maar is vaak toch nog in onvoldoende mate aanwezig. Het verschil tussen proces- en productevaluatie is niet steeds duidelijk voor alle participanten. Zelfevaluatie komt meer en meer voor bij de beoordeling van werkstukken en opdrachten in de lessen praktijk, maar is zeker nog niet veralgemeend.

Op het vlak van uitrusting hebben de scholen de voorbije jaren vooral geïnvesteerd in informatica-uitrusting. CAD-software, simulatiesoftware, internetsoftware en documentensoftware worden zowel door leraars als leerlingen in de lessen gebruikt en geven een duidelijke meerwaarde aan de vorming. De computergeletterdheid op het vlak van de specifieke vorming is de laatste jaren vooral bij TSO-leerlingen sterk toegenomen. Leraars zijn blijkbaar, om welke reden dan ook, bevreesd om deze technologieën te gebruiken met BSO-leerlingen. Ten onrechte, blijkt bij de enkele scholen die het wel aandurven.

De meeste scholen hebben door een gebrek aan financiële middelen en/of aan visie echter nagelaten om te investeren in de basisuitrusting van de werkplaatsen en de laboratoria. Het resultaat hiervan is niet alleen dat deze scholen een technologische achterstand hebben opgelopen, maar ook dat heel wat werktuigmachines en elektrische apparatuur niet meer voldoen aan de huidige voorschriften betreffende de veiligheid. Mede door de doorlichtingen zijn scholen zich hiervan bewust geworden en trachten zij hieraan te verhelpen.

De meeste scholen beschikken over een gebouweninfrastructuur, die is opgericht in de helft van de 20ste eeuw of vroeger, naar het beeld en de gelijkens van de industriële gebouwen van toen. De geautomatiseerde industrie en de daarbij aansluitende arbeidsorganisatie vragen een totaal andere infrastructuur zoals blijkt uit de huidige industriële gebouwen. Een honderdtal scholen met industriële studierichtingen staan dus voor een enorme uitdaging. Zij moeten niet alleen een achterstand inhalen op het vlak van didactische leermiddelen, maar het introduceren van hedendaagse didactische leermiddelen en werkmethoden in de opleidingen vragen ook nieuwe onderwijsconcepten en een aanpassing van de infrastructuur. Hierbij mag men ook niet de milieuwetgeving en andere wetgevingen van diverse overheden vergeten, die op hun beurt nog een bijkomende financiële last op deze scholen leggen. Slechts enkele kapitaalkrachtige inrichtende machten kunnen een antwoord geven op de uitdagingen van vandaag.

Uit de doorlichtingen blijkt verder dat er ook heel wat scholen zijn met te weinig leerlingen om de aanwezige leermiddelen voldoende te benutten. Met de oprichting van regionale technologische centra (RTC) wil de overheid op regionaal vlak impulsen geven om de didactische leermiddelen en uitrusting zowel in de opleidingsinstellingen als in de bedrijven te laten sporen met de opleidingsbehoeften om tot een verantwoord gebruik te komen.

In veel scholen komen de verschillende vakken van het specifiek gedeelte in voldoende mate aan bod in de geïntegreerde proef. Het aandeel van de vakken van de basisvorming is meestal heel beperkt (bijvoorbeeld het verslag laten lezen door de leraar Nederlands) of onbestaande.

De stageactiviteiten sluiten in verscheidene gevallen niet aan bij het opleidingsprofiel, het ontbreekt veelal aan een gestructureerde aanpak van de te realiseren doelstellingen tijdens de stage.

De opvolging van afgestudeerde leerlingen voor wat verdere studies en tewerkstelling betreft, verbeterde de laatste jaren. Sommige scholen namen op dat vlak nog weinig initiatief. Uit de beschikbare gegevens blijkt dat de tewerkstelling in de onderzochte studierichtingen goed aansluit bij de opleiding.

• Elektrische installaties (2de en 3de graad BSO) en het specialisatiejaar BSO industriële elektriciteit

De leerplandoelstellingen worden vaak te weinig gebruikt als uitgangspunt voor de verschillende leeractiviteiten. Bij de keuze van leerboek en/of cursus voor BSO-leerlingen wordt vaak te weinig rekening gehouden met

leerplandoelstellingen, waardoor de benadering van de leerinhouden te theoretisch is voor deze leerlingen. Ook worden leerboek en/of cursus eerder dan leerplandoelstellingen gebruikt als uitgangspunt voor de evaluatie.

De meeste scholen organiseren een leerlingenstage. Bij sommigen is dit nog beperkt tot leerlingen van het 3de leerjaar van de 3de graad. De organisatie van de stage en de begeleiding van de leerlingenstagiairs is meestal goed. Het gebruik van een lijst met de vooraf geplande stageactiviteiten, die hun legitimatie vinden in de leerplandoelstellingen, is voorlopig nog niet gebruikelijk (cf. omzendbrief SO/2002/09 - leerlingenstages in het voltijds secundair onderwijs d.d.16/09/2002).

Sommige scholen laten (tijdens de lessen praktijk elektriciteit) heel wat onderhoudswerken door de leerlingen uitvoeren. Er wordt bij deze onderhoudswerken niet altijd uitgegaan van de te realiseren leerplandoelstellingen in hoofde van elke leerling.

• Elektrotechnieken/elektrische installatietechnieken (2de en 3de graad TSO)

Hoewel de structurele leerstofopbouw in de leerplannen erg verbeterde, komt het nog steeds voor dat basisbegrippen uit de elektriciteit op een niet-correcte manier onderwezen worden en in een verkeerde context gebruikt worden.

De leerplannen van de verschillende koepels/netten dringen meer en meer aan op integratie van de leerstof-elementen. Sommige leerplannen doorbreken drastisch de vakbenadering en voorzien in een concentrisch projectmatige aanpak. De inspectie stelt vast dat de infrastructuur voor deze projectmatige aanpak in de meeste scholen nog niet aangepast is. De betrokken leerkrachten hebben op het vlak van geïntegreerd werken nood aan pedagogisch-didactische bijscholing.

De integratie van ICT is de laatste jaren verbeterd, maar veelal ontbreekt het aan geschikte leermiddelen (software) en een aangepaste didactiek ter ondersteuning van het leerproces.

• Elektromechanica (2de en 3de graad TSO)

De studierichting dient zich aan als een theoretisch sterke studierichting met een dubbele doelstelling. Enerzijds beoogt men verdere studies en anderzijds tewerkstelling. Deze dubbele doelstelling is hoog gegrepen. Inderdaad, kennis hebben van elektriciteit, elektronica, mechanica, pneumatica, hydraulica, ... is voor veel leerlingen te ruim en te zwaar. Een dergelijke opleiding veronderstelt een hoog niveau van de instromers, wat niet steeds het geval is. Vooral scholen die eveneens de studierichting industriële wetenschappen programmeren, ervaren hiermee soms moeilijkheden.

De leerplannen van de verschillende netten wijken sterk van elkaar af. Leerlingen kunnen (binnen dezelfde studierichting) bijna niet naar een school van een ander net overstappen. De leerplannen zijn meestal te overlappen, waardoor er te weinig tijd is om probleemoplossend te leren denken.

De integratie tussen de verschillende vakken (theorie-lab en praktijk-lab) wordt in een groot aantal scholen gerealiseerd. Een aantal leerkrachten interpreteren de leerplannen echter volgens eigen inzichten en hebben te weinig aandacht voor geïntegreerd werken. In de praktijk betekent dit dat te weinig aandacht gaat naar een aangepaste didactiek inzake verslaggeving binnen het geïntegreerd werken.

• Mechanische technieken (2de graad TSO) en mechanische vormgevingstechnieken (3de graad TSO), metaal (2de graad BSO), werktuigmachines (3de graad BSO) en het specialisatiejaar BSO computergestuurde werktuigmachines

De studierichtingen mechanische vormgevingstechnieken en werktuigmachines leiden jongeren op tot een beroep in de verspaningsindustrie. De onderbouw voor deze studierichtingen zijn respectievelijk de studierichtingen mechanische technieken en metaal. Deze studierichtingen in de 2de graad zijn ook de voorbereiding voor andere studierichtingen in de 3de graad. De hoofdmoot van de opleiding in de 2de graad draait rond verspaning. Wel zijn in het leerplan doelstellingen en leerinhouden ingebouwd die de leerlingen voorbereiden op andere studierichtingen. In de 3de graad zijn ook een aantal doelstellingen en leerinhouden ingebouwd, die

de opleiding verbreden. In de praktijk durven deze doelstellingen en leerinhouden wel eens tussen de plooiën te vallen. Zo worden in de 2de graad de leerinhouden m.b.t. motoren vaak niet - ter kennismaking met het studiegebied auto - aangeboden. In de 3de graad krijgen montage, demontage en onderhoudstechnieken slechts in enkele scholen voldoende aandacht. Het ondersteunend vak elektriciteit wordt in de meeste scholen theoretisch benaderd.

Er is een stijgende aandacht voor CAD, CAD/CAM³⁸ en CNC³⁹. Terecht, want de verspaningsindustrie is reeds een hele tijd overgeschakeld op deze technologieën. De conventionele machines zijn grotendeels verdwenen uit de bedrijven en vervangen door CNC-machines, maar in de scholen blijft het aandeel conventioneel machinewerk op verouderde werktuigmachines in de opleiding nog steeds zeer groot. De meeste scholen doen een inhaalbeweging om hun machinepark te beveiligen en/of te vervangen in het kader van de huidige technologieën, die in de industrie worden gebruikt. Door de beperkte financiële middelen verloopt dit in andere scholen echter traag, waardoor er nog veel aan onvoldoende beveiligde en verouderde werktuigmachines gewerkt wordt. Dit leidt in ongeveer de helft van het aantal doorgelichte scholen tot een in de tijd beperkt gunstig advies. De voorbije 3 schooljaren zijn er nog heel wat leerlingen afgestudeerd zowel in de studierichting mechanische vormgevingstechnieken maar vooral in de studierichting werktuigmachines die geen noemenswaardige praktijkervaring hebben op een CNC-machine. In het BSO reserveren de meeste scholen de opleiding in de moderne technieken voor het specialisatiejaar computergestuurde werktuigmachines. De afgestudeerden van dit specialisatiejaar zijn over het algemeen goed voorbereid om hun plaats te verwerven op de arbeidsmarkt.

Enkele scholen leveren reeds verdienstelijke inspanningen om de nieuwe technologieën te introduceren vanaf de 2de graad en projectmatig te werken in de 3de graad. Door verscheidene leraren worden inspanningen gedaan om een nieuw verspaningsconcept uit te werken. Deze scholen leggen in de opleiding ook meer accenten op ontwerpaspecten en op het uitwerken van geautomatiseerde mechanische projecten. Zij hebben ook ontdekt dat deze nieuwe technologieën nieuwe mogelijkheden bieden om de vorming van de leerlingen te verrijken met bv. internationale projecten binnen het Europese Comeniusprogramma.

De integratie tussen de technische vakken en de praktische oefeningen is in de dagelijkse lespraktijk beperkt, waardoor het volledige technologisch proces bij de productie van een werkstuk niet volledig doorlopen wordt. Zo maken leerlingen zelden zelf de technische tekening van het werkstuk dat zij in de praktijk maken. Leerlingen worden teveel in de rol van uitvoerder geduwd. De creativiteit en de zin om te ontwerpen worden te weinig aangesproken bij de leerlingen. Dit verbetert in de 3de graad en in het specialisatiejaar vooral onder impuls van de geïntegreerde proef.

Omdat de meerderheid van de leraars niet de gelegenheid gehad heeft om zich in de bedrijven te bekwamen in de huidige technieken - in de tijd dat zij er werkzaam waren, werd in die bedrijven nog hoofdzakelijk met conventionele machines gewerkt - dienen leraars zich tijdens hun leraarsloopbaan bij te scholen. Deze nascholingen hebben slechts zin wanneer zij de opgedane kennis en ervaringen kunnen toepassen in de school. Aangezien er in de scholen slechts weinig CNC-machines staan, hebben er per school maar een paar leraars de nodige deskundigheid ter zake. Op basis van de ervaringen tijdens de doorlichtingen mag men dit aantal op 20 % schatten van de leraars, die de specifieke opleiding verzorgen in deze studierichtingen. Men mag ook de inspanningen niet onderschatten die leraars moeten leveren om zich na te scholen in CAD, CAD/CAM en CNC.

3.2.2 Verbanden met het schoolbeleid

Scholen met een efficiënt algemeen beleid hebben volgende kenmerken t.a.v. het studiedomein:

- zij implementeren nieuwe technologieën vanaf de 2de graad
- zij investeren in moderne en veilige infrastructuur en leermiddelen
- zij voeren een proactief nascholingsbeleid vanuit de noden en behoeften van de school
- zij stemmen de evaluatiecriteria af op de leerplandoelstellingen

(38) CAM = computer aided manufacturing.

(39) CNC = computer numeric control.

- zij werken samen met bedrijven en externe partners
- zij hevelen praktisch geen lesuren over tussen onderwijsvormen of leerjaren
- zij vermijden samenstellingen van leerlingen uit verschillende studierichtingen of leerjaren
- zij ondersteunen een projectmatige aanpak in de onderwijsleerprocessen in samenspraak met bedrijven of organisaties
- zij stimuleren het werken in team en de vakgroepwerking.

Alle hoger opgenoemde punten zijn niet terug te vinden in het beleid van één enkele school. Wel komen verscheidene van deze punten terug in het beleid van de betere scholen. Toch is het ook mogelijk om binnen één school studierichtingen met een sterk verschillend studiepeil terug te vinden. Het verschil wordt hier gemaakt door het engagement en de deskundigheid van de leraars.

3.2.3 Besluiten

Leerplangerichtheid, investeringen in nieuwe technologieën en samenwerkingsverbanden met bedrijven en externe partners nemen toe. Toch dient een versnelde inhaalbeweging te gebeuren om de gebouwen, de uitrusting en dus ook de opleiding aan te passen aan de eisen van deze tijd. Dit is een noodzaak niet alleen voor de industrie, maar ook om technische opleidingen opnieuw aantrekkelijk te maken voor gemotiveerde leerlingen.

Hoewel er reeds veel aandacht gaat naar de beveiliging van het machinepark, gaf dit in de helft van het aantal scholen toch nog steeds aanleiding tot een in de tijd beperkt gunstig advies.

De geïntegreerde aanpak van alle leerplandoelstellingen die men vooropstelt in de nieuwe leerplannen van de elektrotechnische structuuronderdelen vraagt een ernstige herschikking van de leermiddelen en infrastructuur. De leerkrachten hebben daarbij nood aan nascholing op het vlak van geïntegreerd werken.

Te weinig scholen hebben hun onderwijsconcept om de verspaningstechnologie aan te brengen aangepast aan de huidige bedrijfsprocessen in de betrokken studierichtingen metaal, werktuigmachines en mechanische (vormgevings)technieken. Binnen dergelijk concept worden de leerlingen best vanaf het 1ste leerjaar van de 2de graad vertrouwd gemaakt met de verschillen en gelijkenissen tussen conventioneel verspanen en CNC-verspanen. Het is duidelijk dat deze aanpak aan de scholen andere eisen stelt op het vlak van uitrusting en infrastructuur, didactiek en evaluatie, integratie van leerinhouden, bijscholing van personeel, verdeling van lesopdrachten, ...

De vernieuwde regelgeving betreffende stage zal aanleiding zijn tot een gestructureerd leerproces dat beter aansluit bij het opleidingsprofiel van de studierichting.

3.3 Verzorging-voeding en verzorging

3.3.1 Vaststellingen

Vanuit een sterktezwakteanalyse is gepeild naar de mate waarin de algemene leerplandoelstellingen voor beide studierichtingen en deze voor elk opleidingscomponent ⁴⁰ afzonderlijk in voldoende mate zijn nagestreefd. Tevens zijn de samenhang tussen de vakken/vakonderdelen, de integratie van technische en praktische vakken en de validiteit van de evaluatie t.o.v. de doelstellingen als criteria meegenomen bij de screening. Naast de realisatie van de leerplandoelen worden in de meest gunstige gevallen de opleidingscomponenten behandeld volgens de gepaste taxonomie. In dit geval wil dit zeggen dat de leraren in de 2de graad het onderwijsniveau beperken tot zelfzorg en mantelzorg (in die volgorde) en dat in de 3de graad de professionele zorgverlening aan bod komt in een niet-acute context.

(40) De componenten situeren zich administratief binnen de vakken huishoudkunde, verzorging en opvoedkunde. Pedagogisch gaat het over de zorg voor voeding/woning/textiel, de zorg voor het behoud, het herstellen en de ondersteuning van gezondheid en welzijn, de omgangsvaardigheid, en - voor de 3de graad - de introductie in het arbeidsveld.

De praktische oefeningen situeren zich in een algemeen kader van basisbegrippen, basistechnieken, basisprincipes en basishoudingen. Ze lopen als een rode draad doorheen de opleiding.

De leerlingen leren in de 2de graad hun praktische oefeningen uitvoeren met behulp van een zogenaamd stappenplan. Hierop steunt de 3de graad om te komen tot het systematisch verzorgend handelen.

Het onderwijs- en leerproces evolueren gunstig in beide studierichtingen. Meestal profileert de 3de graad zich beter dan de 2de graad maar ook daarin komt stilaan een kentering. Het is duidelijk dat de stages en de geïntegreerde proef in de 3de graad een gunstig effect hebben.

In een aantal gevallen worden de leerplandoelen minder zorgvuldig gerealiseerd. Het is dan bijna steeds de 2de graad die in gebreke blijft zonder dat er evenwel zware inbreuken te vermelden zijn.

De belangrijkste redenen voor de zwakkere scores zijn:

- er wordt onvoldoende doelgericht gewerkt
- een aantal essentiële doelstellingen komen niet aan bod
- er is een onevenwicht in de tijd die wordt besteed aan de verschillende vakonderdelen
- er wordt meer aandacht besteed aan kennis dan aan vaardigheden.

Qua samenhang worden, in de studierichtingen met een sterk profiel, de leerinhouden door de leraars in onderling overleg gepland. Er zijn goed functionerende vakwerkgroepen. Er bestaat een gemeenschappelijke visie op de opleiding. Het onderwijs wordt verrijkt met goed voorbereide projecten.

In studierichtingen met een zwak profiel weegt het individualisme van de leraren te veel door en/of er bestaat geen of een beperkte vakgroepwerking. In de 2de graad ontbreekt vaak de systematische toepassing van afgesproken methoden inzake planmatig, hygiënisch en methodisch handelen. In de 3de graad worden niet steeds alle componenten in voldoende mate betrokken bij de stages en de geïntegreerde proef. Zelden worden leerlijnen getrokken over de graden heen, wat bv. perfect zou kunnen voor voeding en voor huishoudelijke vaardigheden.

Het valt op dat in kwaliteitsvolle studierichtingen de technische en de praktische aspecten van eenzelfde vak/vakonderdeel overwegend geïntegreerd worden aangeboden zoals de leerplannen vooropstellen. Bij een zwakke profilering worden ze in meer of mindere mate als los van elkaar staande gehelen beschouwd, onderwezen en geëvalueerd. In het gunstigste geval worden ze gecoördineerd aangeboden.

Inzake validiteit van de evaluatie scoorden de meeste scholen vrij zwak. Hier staat tegenover dat de stage-evaluatie meestal zeer goed is, zelfs in de studierichtingen met een minder positieve eindbeoordeling. In de meest krachtige studierichtingen ontwikkelen de leraars evaluatiesystemen die hen moeten toelaten de resultaten voor zowel kennis, vaardigheden als attitudes te registreren. Het gebruik ervan is nog niet optimaal. Naast een cijferrapport ontvangen de leerlingen soms ook een attituderapport.

Zowel voor wat het product als voor wat het proces betreft, leren de leerlingen fouten opsporen en voorkomen. Er is soms een aanzet tot zelfevaluatie. In het andere geval wordt nog veelal uitsluitend gepeild naar de mate waarin kennis werd verworven. Voor de praktische vaardigheden bestaat er geen doelgerichte en genuanceerde evaluatie. Een attitudebeoordeling gebeurt niet of te weinig specifiek of is te weinig onderbouwd.

3.3.2 Verbanden met het schoolbeleid

Inzake leerplanrealisatie bestaat een correlatie met het schoolbeleid. 3 aspecten werden nagegaan: het beleid m.b.t. het curriculum, de materiële voorzieningen en de ondersteuning van de leraars.

Het beleid m.b.t. het curriculum scoort in alle scholen met een sterk studierichtingsprofiel minstens voldoende. Indien de analyse zwak scoort is er over het algemeen een onevenwicht in de mate waarin aandacht wordt geschonken aan de verschillende vormingscomponenten.

De materiële voorzieningen variëren in scholen met een zwakker studierichtingsprofiel van overwegend goed tot onvoldoende, in plaats van te kunnen bogen op een krachtige leeromgeving.

Inzake de ondersteuning van de leraren werden de grootste verschillen opgemerkt: in de gunstigste gevallen is die meestal goed, in 1 geval maakt het doorlichtingsverslag gewag van een human resources beleid. Scholen met zwakker presterende studierichtingen ondersteunen hun leraren weinig of beginnen er pas mee.

Qua samenhang tussen vakken en vakonderdelen bestaat eveneens een correlatie met het schoolbeleid. 2 aspecten werden nagegaan: stimulatie en organisatie van de vakgroepwerking en het bestaan van eventuele coördinatieopdrachten.

In scholen waar de studierichtingen sterk scoren wordt de vakgroepwerking minstens gestimuleerd, in de scholen met een zwak studierichtingsprofiel varieert de beoordeling van zwak naar wisselvallig tot in aanvang of onbestaande. De mate waarin voorzien is in een coördinatieopdracht en de mate waarin deze rendeert, ligt in dezelfde lijn als de voorgaande vaststelling.

Het schoolbeleid kan het effect negatief versterken door o.a. (de integratie van technische en praktische vakken te beïnvloeden door) verticale samenstellingen of door de opdrachten TV en PV aan 2 verschillende leraren toe te wijzen of door de opdrachten te versnipperen. Dergelijke toestanden werden niet opgemerkt in de scholen met sterke studierichtingen.

De meeste scholen geven weinig richtlijnen voor de evaluatie op klasniveau en doen op dit vlak weinig aan controle. In sommige scholen is er een aanzet tot gerichte nascholing.

3.3.3 Besluit

De resultaten voor de studierichtingen verzorging-voeding en verzorging zijn overwegend positief. Het leerplan wordt meestal en zeker in de 3de graad in voldoende mate gerealiseerd. De stages en de geïntegreerde proef zijn duidelijk sterke punten die bijdragen tot de kwaliteit van het onderwijs. Naar een coherent en doeltreffend evaluatiesysteem moet in de toekomst de meeste aandacht gaan.

Studierichtingen die het best scoren, kunnen duidelijk rekenen op een sterker schoolbeleid.

Enige nuancering dient te worden aangebracht. Scholen waarvan de studierichtingen zwak scoren hebben zonder uitzondering te kampen met belastende context- en inputfactoren zoals daar zijn een krap lesurenpakket (bv. door een overaanbod van studierichtingen) en/of personeelsproblemen, en/of directiewissels en/of veel problematische leerlingen en/of fusies.

Tenslotte nog een opmerkelijke vaststelling: hoe recenter de scholen werden doorgelicht, hoe positiever ze scoren op de vooropgestelde criteria.

V VOLWASSENENONDERWIJS

1 INLEIDING

3 jaar doorlichten in het volwassenenonderwijs: een aantal kwaliteitsaspecten onder de microscoop

Toen in het schooljaar 1991-1992 voor het eerst doorlichtingen werden georganiseerd, bestond het korps slechts uit 2 leden. Vanaf het schooljaar 2000-2001, na volledige invulling van de formatie, werd werk gemaakt van centrumdoorlichtingen ter vervanging van de gefaseerde doorlichtingen. 1 jaar later, in het schooljaar 2001-2002, werd ook gestart met systematische doorlichtingen van de centra voor basiseducatie (CBE's).

De inspectie volwassenenonderwijs (VWO) hanteert bij doorlichtingen een analysekader waarin een visie op kwaliteit vervat zit: bij alle werkzaamheden wordt uitgegaan van een vooraf geëxpliciteerd analysekader bestaande uit een samenhangend geheel van indicatoren en variabelen, gebaseerd op een vierdelige context-input-proces-output-structuur. Dit CIPO-model, een in de literatuur algemeen aanvaard ordeningsmodel voor macro-evaluatie, diende reeds eerder als basis voor de doorlichtingsinstrumenten die door de inspecties van het basisonderwijs, secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding worden gebruikt. Voor de basiseducatie werd een aangepaste versie ontwikkeld. De inspectie sluit met haar kwaliteitsbeoordeling aan bij de bedoelingen van de decreetgever. Bij het bepalen van de indicatoren en variabelen werd rekening gehouden met de klijntijnen van het decreet op het volwassenenonderwijs (decreet van 2 maart 1999 tot regeling van een aantal aangelegenheden in het volwassenenonderwijs) en met de beleidsnota van de minister van Onderwijs en Vorming. In de indicatoren en variabelen geeft de inspectie aan welke verwachtingen ze heeft en in welke richting de centra hun kwaliteitszorg verder kunnen uitbouwen.

De inspectie plande een 1ste cyclus van 6 jaar om alle CVO's (centra voor volwassenenonderwijs) (124)⁴¹ en van 3 jaar om alle CBE's (29) door te lichten.

In de 1ste 3 werkjaren (2000-2001, 2001-2002 en 2002-2003) werden 48 CVO's en 20 CBE's doorgelicht. In dezelfde periode werden er 28 opvolgingsbezoeken afgelegd in de CVO's en 10 in de CBE's. Na deze 3 jaar - halfweg de 1ste cyclus - geeft de inspectie een tussentijdse kwalitatieve analyse van haar bevindingen tijdens de doorlichtingen en opvolgingen. Hierbij focust ze op 7 opbrengstitems i.c. kwaliteitsaspecten die de overheid belangrijk en nastreefbaar acht. Binnen het bestek van deze bijdrage is het immers niet mogelijk om alle aspecten van kwaliteit te behandelen. De items zijn gekozen om hun relevantie, actualiteit en toekomstgerichtheid. Voor de CVO's wordt op basis van de doorlichtingsverslagen nagegaan welke de impact is van het centrumbeleid op de regelgeving, de modularisering, de evaluatiepraktijk, de leerprestaties, de infrastructuur, de uitval en het welbevinden van de cursisten. Bij de items regelgeving en uitval worden ook de doorgelichte CBE's betrokken.

Per item worden telkens eerst de verwachtingen van de overheid en de gehanteerde standaarden opgegeven. Vervolgens wordt beschreven hoe de implementatie verloopt in de centra tijdens het onderwijskundig proces. Ten slotte worden per item conclusies geformuleerd. In een laatste deel worden een besluit en een aantal aanbevelingen geformuleerd.

2 FOCUS OP 7 KWALITEITSASPECTEN

2.1 Regelgeving: dura lex, sed lex

2.1.1 Standaarden

Het analysekader dat de inspectie VWO tijdens de doorlichtingen van de centra hanteert, gaat expliciet na in welke mate het centrum tegemoet komt aan de reglementaire overheidsvoorschriften. Het betreft in de 1ste

(41) Toestand op 1 september 2003.

plaats de schoolpactwetgeving (1959), het decreet op het volwassenenonderwijs (1999) en het decreet op de basiseducatie (1990). Het decreet op de inspectie (1991) legitimeert de overheidscontrole tevens op het vlak van gehanteerde lessentabellen en het realiseren van de goedgekeurde leerplannen. Het toezicht op de toepassing van de taalwetgeving, de hygiëne en de woonbaarheid van de lokalen, het didactisch materiaal en de schooluitrusting breidt de inspectie verder uit met een marginale controle op de toepassing van de wet op het welzijn op het werk (1996) aan de hand van een veiligheidsindex. Ook de toepasselijke regelgevingen die de betrekkingen tussen de overheid en de vakbonden van haar personeel organiseren, worden bewaakt.

2.1.2 Proces

• Centra voor volwassenenonderwijs

Van de 48 doorgelichte CVO's zijn er 9 die onmiddellijk een gunstig advies krijgen. Van de 20 doorgelichte CBE's verwerft 1 enkel centrum een onvoorwaardelijk gunstig advies. Centra met een gunstig advies beperkt in de tijd kunnen de nodige bijsturingen verrichten om alsnog een gunstig advies te verwerven. De inspectie voert in elk geval een jaar later een opvolgingscontrole uit.

De centra voor volwassenenonderwijs organiseren hun onderwijs doorgaans zowel overdag als 's avonds. Ook op zaterdag en soms zelfs op zondagvoormiddag wordt onderwijs voor sociale promotie aangeboden. 12 centra die leertrajecten organiseren die qua studieduur afwijken van de wettelijk voorgeschreven lestijd, krijgen het advies om de voorziene onderwijstijd maximaal te benutten. Ongebruikte lestijden leiden immers tot een onverantwoorde financiering door de overheid of tot het onwettig uitreiken van studiebewijzen. 1 van deze centra dient een opleiding stop te zetten omdat deze niet bestaat in het volwassenenonderwijs. In uitzonderlijke gevallen, bv. onderwijs in een penitentiaal centrum, kunnen centra een afwijking aanvragen aan de administratie permanente vorming. Volledigheidshalve dient hierbij vermeld te worden dat vele centra de onderwijstijd maximaal bewaken en zelfs inhaallessen voorzien in het geval door omstandigheden onderwijstijd niet kan worden benut.

Het inrichten van het onderwijs gebeurt voor alle afdelingen op basis van goedgekeurde lessentabellen in geval van een lineaire organisatie of op basis van goedgekeurde (voorlopige) structuurschema's indien het centrum zijn onderwijs modulair organiseert. 25 centra moeten hun onderwijs voortaan organiseren zoals de lessentabellen of de structuurschema's voorschrijven. Meestal beschikt het centrum niet over een door de administratie goedgekeurde lessentabel of organiseert het vakken die niet op de lessentabel voorkomen. Uitzonderlijk organiseert een centrum een afdeling van een studiegebied of categorie zonder over die bevoegdheid te beschikken. 1 centrum springt bijzonder creatief om met sommige modules van het structuurschema, genereert hiermee bijkomende lesuren cursist en zorgt op deze manier voor een ruimere administratieve omkadering. Niet alle centra respecteren even nauwgezet de sequentiële volgorde van opeenvolgende modules zoals voorzien in het structuurschema en lopen het risico dat deze cursisten als onregelmatig worden beschouwd door de verificatie. Deze centra kunnen zich gemakkelijk in regel stellen wanneer zij lineair onderwijs organiseren maar moeten doorgaans nog wennen aan het correct inrichten van modulair georganiseerd onderwijs en van het contractonderwijs. Vooraleer een centrum overgaat tot een project gecombineerd onderwijs is een schriftelijke toelating vereist.

Meer dan 70 % van de doorgelichte CVO's dient voortaan door de overheid goedgekeurde leerplannen te hanteren. Doorgaans beschikken deze centra voor 1 of meerdere opleidingen niet over officiële leerplannen. In dat geval hanteren de leerkrachten meestal leerinhouden, die zij naar eigen goedvinden actualiseren. Andere centra gebruiken intern opgestelde leerplannen, die tot op heden niet aan de overheid zijn voorgelegd. Een 3de categorie centra maakt gebruik van een leerplan van een ander centrum dat evenwel niet volledig conform is aan de eigen lessentabel. Het is duidelijk dat het ontwikkelen van geactualiseerde leerplannen veel inspanning vraagt van de centra. Het is echter verheugend dat er op dit vlak krachten worden gebundeld en dat er netoverschrijdende leerplannen worden ontwikkeld. Voor centra die ten volle willen gebruik maken van hun pedagogische autonomie blijft daarentegen steeds de mogelijkheid om zelf een leerplan voor goedkeuring in te dienen. De website van de inspectie biedt alvast een overzicht van goedgekeurde leerplannen ⁴².

(42) www.onderwijsinspectie.be/vwo/leerplannen.htm.

Opmerkingen in 34 centra over het onrechtmatig uitreiken van de passende studiebewijzen berusten doorgaans op het niet realiseren van al de opgelegde doelstellingen uit het leerplan. Onverantwoorde samenstellingen van cursisten uit verschillende leerjaren of modules kunnen hier mee aan de basis liggen. In enkele centra ontbreekt de noodzakelijke infrastructuur om de doelstellingen uit het leerplan te realiseren. In 1 enkel geval mag een centrum niet langer het getuigschrift over de basiskennis van het bedrijfsbeheer uitreiken.

Een aantal centra gaat eerder onzorgvuldig om met het decreet op het volwassenenonderwijs. 8 centra dienen hun vrijstellings- of toelatingsbeleid te conformeren. Vooral in de taalopleidingen en NT2-opleidingen (Nederlands tweede taal) zijn er soms problemen met het vaststellen van de startbekwaamheid van de cursisten. 11 centra dienen hun examenreglement na te leven of aan te passen en uit te reiken bij de inschrijving van de cursisten. Het correct hanteren van het examenreglement, eventueel aangevuld met een eigen huishoudelijk reglement, kan immers conflicten voorkomen. 1 centrum dient het inschrijvingsgeld van de cursisten te confirmeren met de wettelijke bepalingen. 2 centra dienen de inschrijvingsmodaliteiten voor de cursisten te confirmeren met de wettelijke bepalingen en 1 centrum mag niet langer blokverlof toestaan.

Ook de toepassing van de administratieve omzendbrief gebeurt niet steeds accuraat. Dit is o.m. het geval op het vlak van de registratie van de aanwezigheid van de cursisten, het opstellen van de procesverbalen en het bewaren van de examenkopijen.

De marginale veiligheidscontrole die de inspectie tijdens elke doorlichting uitvoert, is aanleiding voor een voorbehoud in 29 van de 48 centra (60 %). Het betreft hier voornamelijk een volledig of gedeeltelijk ontbreken van een risicobeheersingssysteem in het kader van de wet op het welzijn op het werk. Het voeren van een actief veiligheidsbeleid ten aanzien van de cursisten en het personeel is zeker nog geen prioritaire beleidskeuze van deze centra. De samenwerking met de preventiedienst van de hospiterende scholen, een actief veiligheidsbeleid op de talrijke vestigingsplaatsen en een optimaal gebruik van de noodzakelijke didactische uitrusting verdienen beslist de nodige aandacht in elk centrum.

4 centrumbesturen geven onvoldoende gevolg aan de overheidsvoorschriften inzake het overleg tussen de overheid en de personeelsvakbonden en dienen dit te organiseren zoals voorgeschreven.

1 centrum dient maatregelen te treffen om de overheidscontrole zo optimaal mogelijk te maken ten einde aan de subsidiëringsvoorwaarde te voldoen.

• Centra voor basiseducatie

15 van de 20 doorgelichte centra voor basiseducatie moeten de samenstelling van hun bestuur confirmeren met de decretale voorschriften.

7 centra dienen de voorwaarden voor het aanwerven van personeel te respecteren. Het betreft enerzijds het aanstellen en het laten volgen van de verplichte nascholing van educatieve medewerkers. Anderzijds kunnen co-begeleiders slechts meewerken onder toezicht en verantwoordelijkheid van het eigen personeel.

Het financieel beheer van de centra leidt in 4 centra tot een voorbehoud. Deze centra dienen aan de administratie een geconsolideerde balans voor te leggen waaruit hun financiële positie blijkt en er rekening mee te houden dat het budget voor het uitbesteed werk binnen de 5 % van de decretale enveloppe blijft. Onderwijs voor de cursisten uit de basiseducatie moet nog steeds kosteloos blijven.

1 centrum moet erop toezien dat bij de organisatie van contractonderwijs geen middelen uit de reguliere onderwijsenveloppe worden ingezet.

Het organiseren van opleidingen aan de hand van een cursusplan of een leerplan binnen de voorziene cursusduur dienen 11 centra bij te sturen. Alle centra moeten trouwens vanaf 1 september 2003 aantonen dat voor de wiskunde-, de NT2- en de ICT-opleidingen gewerkt wordt met een goedgekeurd cursusplan of leerplan, conform de omzendbrief van 20 september 2002.

De huidige reglementering met betrekking tot de reglementair vastgestelde scholingsgraad van de cursisten wordt in heel wat centra (te) soepel toegepast.

Niet minder dan 85 % van de centra dient voortaan een actief veiligheidsbeleid te voeren en er voor te zorgen dat de infrastructuur aan de reglementering ter zake voldoet.

2.1.3 Conclusies

Het feit dat de meeste centra voor volwassenenonderwijs een gunstig advies beperkt in de tijd krijgen heeft doorgaans betrekking op het ontbreken van goedgekeurde lessentabellen en leerplannen. Vaak betreft dit slechts 1 of enkele opleidingen die deze centra aanbieden. Ook het voeren van een preventiebeleid ten einde te voldoen aan de wet op het welzijn op het werk stelt vele centra nog voor grote uitdagingen. Rekening houdend met de flexibele organisatie van het volwassenenonderwijs dient de voorziene onderwijstijd in elk geval maximaal benut te worden.

De gunstige adviezen beperkt in de tijd voor de centra voor basiseducatie hebben vooral te maken met de ontwikkelfase waarin zij verkeren en met het feit dat zij voor het eerst met een externe doorlichting worden geconfronteerd. De integratie in het onderwijs concretiseert zich de komende jaren vooral op het vlak van de wiskunde-, de NT2- en de ICT-opleidingen. Voor de overgrote meerderheid van deze centra is ook de implementatie van een wettelijk preventiebeleid een noodzakelijke prioriteit.

Tijdens de opvolgingsbezoeken stelt de inspectie vast dat nagenoeg alle centra goed gevolg geven aan de opmerkingen in het doorlichtingsverslag en doorgaans op deze manier een gunstig advies verwerven.

2.2 Modularisering: op weg naar een volledig modulair aanbod

2.2.1 Beleidskeuzes van de overheid

De eerste stappen in de richting van modularisering van het opleidingsaanbod in het volwassenenonderwijs werden gezet in 1979 met de introductie van het modulaire stelsel met kapitaliseerbare eenheden. Sindsdien is er een voortdurende evolutie geweest van dit concept, dat uiteindelijk een degelijk onderbouwde wettelijke basis kreeg in het decreet van 2 maart 1999 tot regeling van een aantal aangelegenheden van het volwassenenonderwijs.

Artikel 13 en verder van dat decreet bepalen dat het onderwijs voor sociale promotie kan aangeboden worden volgens een modulaire of volgens een lineaire organisatie. Tevens wordt voorzien dat de regering kan bepalen vanaf wanneer een studiegebied in het secundair onderwijs voor sociale promotie (SOSP) of een categorie in het hoger onderwijs voor sociale promotie (HOSP) nog enkel modulair kan worden georganiseerd. In afwachting van de concrete uitvoering van dit deel van het decreet is via een besluit van de Vlaamse regering mogelijk gemaakt dat centra voorstellen van voorlopige modulaire structuurschema's bij de overheid indienen. Deze voorstellen kunnen na advies van de Vlaamse onderwijsraad en de inspectie als officieel - zij het voorlopig - leertraject door de regering worden vastgelegd.

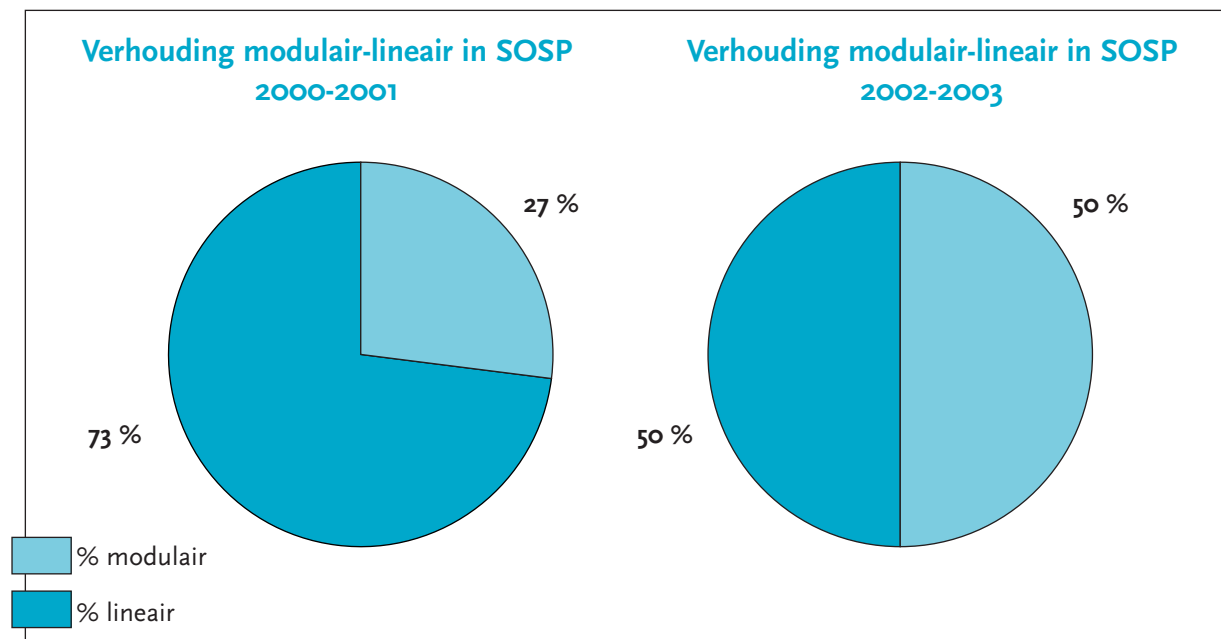
Het is duidelijk dat de overheid beleidskeuzes heeft gemaakt die aansturen op een steeds verder doorgedreven modularisering teneinde te komen tot een flexibeler opleidingsaanbod voor het volwassenenonderwijs op basis van kleinere opleidingsentiteiten die autonoom organiseerbaar en sanctioneerbaar zijn met meervoudige instapmomenten per schooljaar.

2.2.2 Gestage groei van het aanbod modulair onderwijs

In tegenstelling tot de overige rubrieken wordt in de beschrijving van dit kwaliteitsaspect een overzicht gegeven van de situatie in alle centra. De vermelde cijfers zijn dus niet enkel van toepassing op de 48 reeds doorgelichte CVO's maar geven een globaal beeld van de mate van modularisering in het onderwijs voor sociale promotie.

Een aantal centra heeft van bij de start de voordelen van deze nieuwe organisatievorm ingezien en heeft daarom resoluut gekozen voor de uitdaging van een flexibeler aanbod. De overgang van de klassieke lineaire structuur naar een modulaire organisatievorm is een proces dat zowel onderwijskundige als onderwijsstructurele consequenties heeft. Vooral deze laatste zijn voor sommige directies de aanleiding geweest om de boot nog

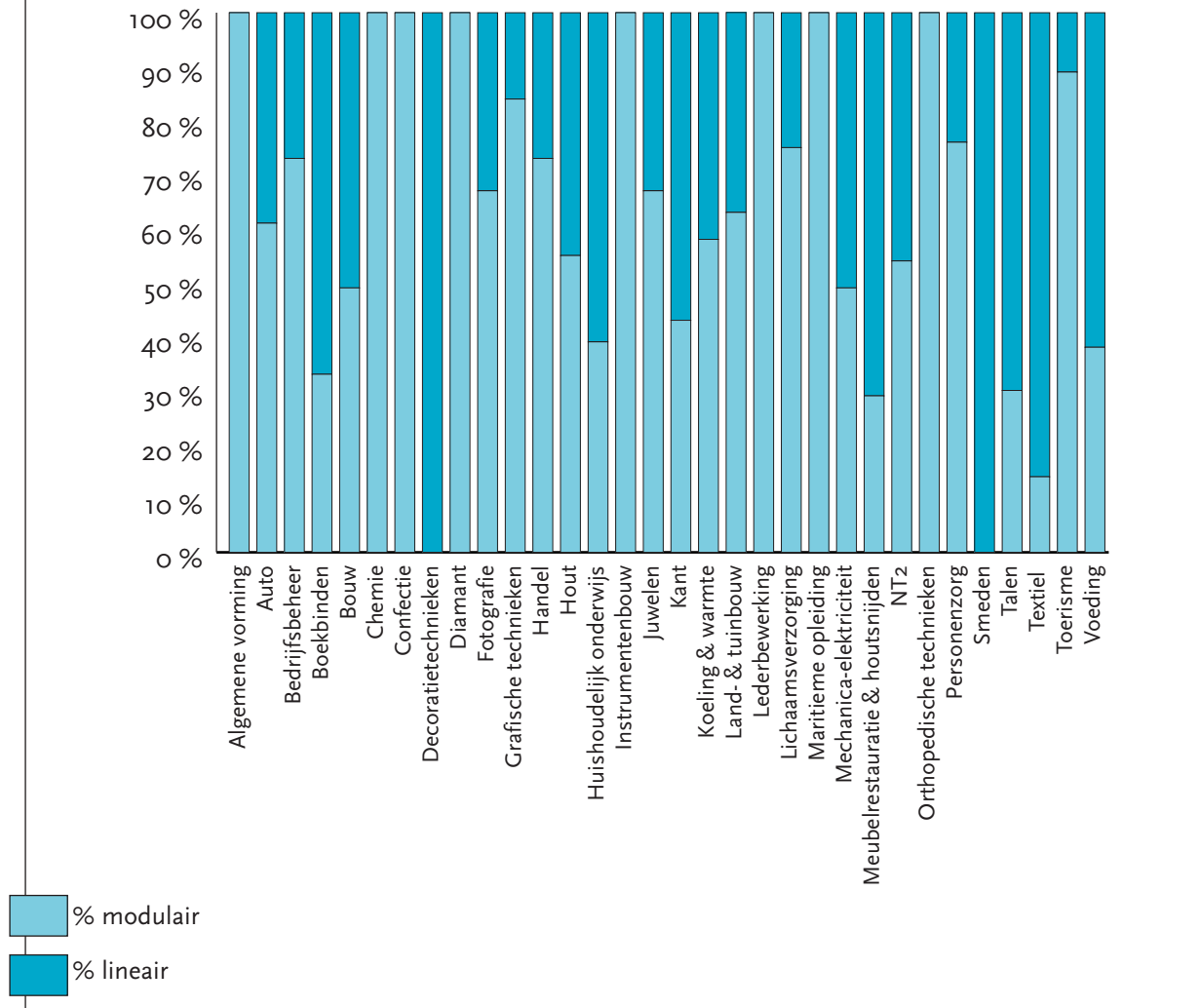
wat af te houden en hun aanbod verder op de klassieke lineaire manier te organiseren. Uit de gesprekken met directies en ondersteunend personeel tijdens de doorlichtingen blijkt dat de administratieve werklast aanzienlijk groter wordt bij de overgang naar modulair onderwijs, terwijl de omkadering voor het administratief personeel ongewijzigd blijft. Uit de cijfergegevens van de centra blijkt echter ook dat de keuze voor modulaire trajecten op termijn resulteert in een stijgend aantal inschrijvingen waardoor ook het aantal lesuren cursist aanzienlijk toeneemt. Dit laatste vertaalt zich het daarop volgende schooljaar dan weer in een ruimere administratieve en pedagogische omkadering. Het gevolg is dat meer en meer directies toch bewust kiezen voor een ver doorgedreven modularisering. In drie jaar tijd is het aantal modulaire opleidingen in het secundair onderwijs voor sociale promotie gestegen van 27 % naar 50 % van het totale aanbod.



De toename van het aandeel modulaire opleidingen manifesteert zich in quasi alle studiegebieden met uitzondering van toerisme en voeding waar een stagnatie heerst en textiel waar we een terugval van 24 % noteren. In diverse studiegebieden is de lineaire organisatievorm zelfs reeds verleden tijd. Dit is het geval in algemene vorming, chemie, confectie, diamant, instrumentenbouw, lederbewerking, maritieme opleidingen en orthopedische technieken.

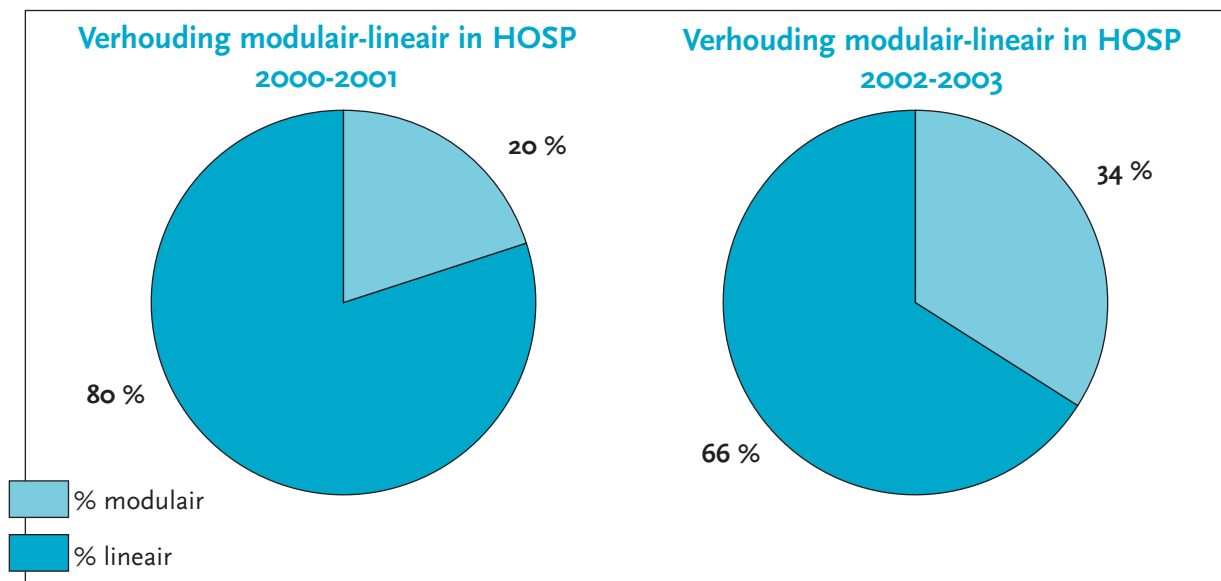
De procentuele verhouding van het aantal modulaire opleidingen per studiegebied t.o.v. het aantal lineaire tijdens het schooljaar 2002-2003 wordt weergegeven in de volgende grafiek.

Procentuele verhouding modulaire-lineaire afdelingen per studiegebied SOSP
2002-2003



In absolute cijfers betekent dit dat het studiegebied handel het best vertegenwoordigd is met 256 modulaire opleidingen tegen 96 lineaire terwijl het studiegebied talen het meeste aantal lineaire opleidingen telt in een verhouding van 439 tegen 187 modulaire.

In het hoger onderwijs voor sociale promotie is de trend naar modulaire opleidingen minder uitgesproken. In twee jaar tijd is het aantal modulaire trajecten er gestegen van 20 % naar 34 %. Vooral het pedagogisch hoger onderwijs (PeHOSP) valt hierbij op omdat in deze categorie alle opleidingen modulaair georganiseerd worden.



2.2.3 Conclusies

Uit gesprekken met cursisten blijkt dat een meerderheid onder hen vandaag een uitgesproken voorkeur heeft voor relatief korte modules, omdat hij/zij zich op die manier bij inschrijving niet hoeft te engageren voor loodzware trajecten gespreid over meerdere leerjaren. De centra die inspelen op de wens van deze cursisten zien zich enerzijds beloond door een stijgend aantal inschrijvingen, maar moeten anderzijds ook afrekenen met een significante toename van het administratief werk. Sommige centra zijn van mening dat bepaalde opleidingen best lineair aangeboden worden omwille van hun diplomagerichte karakter. Als gevolg van de ingrijpende wijziging m.b.t. de studiebewijzen in het onderwijs voor sociale promotie is het de vraag of deze denkpiste in de toekomst stand zal houden. Temeer daar deze afdelingen reeds vóór de aanpassing van de regelgeving doorgaans zeer dun bevolkt waren en met moeite konden stand houden. Indien de aangekondigde trend zich op dezelfde manier verder zet, is een volledige modularisering van het onderwijs voor sociale promotie niet langer toekomstmuziek. Dit heeft het bijkomende voordeel dat alle CVO's in Vlaanderen dezelfde structuurschema's zullen hanteren binnen hetzelfde aantal lestijden en zullen focussen op dezelfde doelstellingen, wat het globale aanbod aan volwassenenonderwijs tegelijk flexibeler en consistentier maakt. De kwaliteit van het volwassenenonderwijs kan er alleen maar beter van worden.

2.3 Evaluatie: een delicate aangelegenheid

2.3.1 Verwachtingen

In het analysekader voor doorlichtingen is evaluatie een procesindicator van het onderwijskundig beleid van de centra. Door middel van deze indicator wil de inspectie nagaan in welke mate de cursisten de doelstellingen daadwerkelijk bereiken en het onderwijsproces hiertoe bijdraagt. Verder onderzoekt de inspectie in welke mate de centra de evaluatiegegevens verzamelen, interpreteren en gebruiken. Ten slotte gaat zij na in welke mate de centra met alle partijen communiceren over de resultaten van de evaluatiepraktijk en de daaruit voortvloeiende acties en consequenties.

2.3.2 Vaststellingen

Slechts 8 % van de doorgelichte centra heeft een uitgeschreven visie op evaluatie, die geldt voor het volledige centrum. Deze vaststelling houdt allicht ook verband met het feit dat de doorgelichte centra vaak nog niet over een uitgeschreven algemene visie beschikten. In verband met evaluatie is dit des te meer verwonderlijk gezien het groot belang van de evaluatie voor het meten van de opbrengst. Het beperkt aantal centra dat over een expliciete, uitgeschreven algemene visie beschikt, heeft meestal ook een uitgeschreven visie over evaluatie. Vaak zijn het de meest progressieve centra die een uitgeschreven visie op evaluatie hanteren. Zij willen loskomen van de toetscultuur en zoeken naar innovatie in hun evaluatiecultuur. Zij staan vaak open voor meer alter-

natieve vormen van evaluatie. Als er geen uitgeschreven visie bestaat op evaluatie op centrumniveau, dan stelt de inspectie toch vast dat er in de vakgroepverslagen vaak aanzetten te vinden zijn waaruit een visie blijkt die geldt voor die bepaalde vakgroep. De aandacht gaat meestal naar formele aspecten van de evaluatie (frequentie, procedures) en minder naar de eigenlijke evaluatiemethodes.

Van de doorgelichte centra maakt 27 % duidelijke beleidskeuzes inzake de algemene evaluatiepraktijk binnen het centrum. Meestal gaat het om afspraken die gelden voor de afzonderlijke studiegebieden. De meeste centra missen nog gelijkgerichtheid en afstemming in hun evaluatiepraktijk, zowel studiegebiedoverkoepelend als studiegebiedgebonden. Er is nood aan een samenhangend evaluatiebeleid dat rekening houdt met de eigenheid van het studiegebied of de categorie. De centra zoeken nog naar conformiteit in de evaluatiemethodiek en werken aan transparantie van de evaluatie voor de cursisten.

Vrijwel alle centra (92 %) beschikken over het decretaal vereist examenreglement dat voldoet aan de meeste decretale vereisten. Daar waar permanente evaluatie wordt toegepast, ontbreekt echter geregeld de vermelding van de modaliteiten voor deze evaluatievorm.

26 % van de centra voorziet in bevorderende randvoorwaarden voor een goede evaluatiepraktijk. Dit zijn vaak, maar niet altijd, de centra die hetzij over een uitgeschreven visie op evaluatie beschikken, hetzij duidelijke beleidskeuzes hebben gemaakt. Zij creëren aandacht voor de evaluatie via coördinatoren, vakgroepwerking, interne deskundigheidsbevordering en nascholing. Dergelijke initiatieven dragen duidelijk bij tot een kwaliteitsverbetering van de evaluatiepraktijk.

Het zijn voornamelijk de centra die HOSP organiseren die aandacht besteden aan de deliberatieprocedure. De meeste uitgeschreven deliberatieprocedures worden efficiënt toegepast.

Omzeggens alle centra houden de evaluatiegegevens zeer goed bij. In een paar uitzonderlijke gevallen waren er opmerkingen wat de systematiek, efficiëntie en de interne administratieve opvolging betreft.

In 67 % van de doorgelichte centra zou de deskundigheid van het lerarenteam om te evalueren of de doelstellingen werden bereikt te wensen over laten. Deze vaststelling dient genuanceerd te worden. Voor de inspectie moet die deskundigheid immers blijken in alle studiegebieden die het centrum inricht. Hoe meer studiegebieden een centrum telt, hoe groter bijgevolg de kans dat het centrum negatief scoort op dit aspect. In de meeste centra echter bestaat wel degelijk in één of meerdere studiegebieden de nodige deskundigheid voor het evalueren van de doelstellingen. De meeste opmerkingen gelden voor de studiegebieden bedrijfsbeheer, handel, NT2 en talen. In de studiegebieden handel en bedrijfsbeheer is de evaluatie niet altijd voldoende gericht op de doelstellingen van de leerplannen.

Hoewel alle goedgekeurde taalleerplannen aandacht vragen voor de 4 taalvaardigheden zijn er nog steeds centra die niet alle taalvaardigheden evalueren. Voor alle studiegebieden stelt de inspectie vast dat het opstellen van valide evaluatiecriteria een voortdurend aandachtspunt moet blijven.

In 42 % van de onderzochte CVO's hanteren de leerkrachten adequate en gevarieerde vormen van evaluatie, aangepast aan de doelstellingen. In de andere centra is de evaluatiepraktijk eerder traditioneel d.w.z. beoordelend en weinig begeleidend. Dit blijkt onder meer uit de weinig gevarieerde vormen van evaluatie die deze centra hanteren. Vormen van alternatieve evaluatie dringen slechts langzaam de centra binnen. Ook hier echter moet erop gewezen worden dat er vaak grote verschillen bestaan zowel tussen de verschillende studiegebieden van een centrum als tussen de verschillende leerkrachten binnen een zelfde studiegebied.

De kwaliteit van de evaluatie in de studiegebieden voeding, huishoudelijk onderwijs en in de industriële opleidingen laat soms te wensen over omdat er theoretische examens georganiseerd worden, daar waar het gaat om praktijkgericht onderwijs. In deze studiegebieden, waar permanente evaluatie aangewezen is, bestaat nog vaak aarzeling over de implementatie ervan of onzekerheid omtrent het formaliseren van deze evaluatievorm. In het studiegebied talen zijn de evaluatieopdrachten vaak nog te weinig taakgericht en geïntegreerd. Er gaat ook in de puntenverdeling nog steeds te veel aandacht naar ondersteunende kennis in plaats van communicatieve vaardigheid. Er is niet altijd een vergelijkbare moeilijkheidsgraad tussen parallelle groepen.

In het pedagogisch hoger onderwijs kan nog meer gebruik gemaakt worden van zelfevaluatie.

In 33 % van de centra hanteert het lerarenteam de evaluatiegegevens voor het bijsturen van het leerproces. Dit aspect van de evaluatie is vaak leraarafhankelijk en komt betrekkelijk weinig voor. Hoe meer de centra echter evolueren van een toetscultuur naar een begeleidende assessmentcultuur, hoe meer bijsturing en begeleiding van het leerproces aan belang zullen winnen.

Het aanwenden van de evaluatiegegevens om het didactisch proces bij te sturen komt nog minder frequent voor, slechts in 25 % van de doorgelichte centra. Ook dit hangt samen met een eerder traditionele evaluatiepraktijk.

Het lerarenteam communiceert regelmatig met de cursisten over hun vorderingen (in 48 % van de centra). Ook hier is de praktijk zeer afhankelijk van studiegebied en leerkracht. Het communiceren over de bijsturing van het didactisch proces komt minder vaak aan bod. Sommige centra voorzien in hun centrumkalender tijd voor het bespreken van de resultaten van de evaluatie.

Aangezien slechts 23 % van de centra met alle participanten reflecteren over de evaluatiepraktijk en die praktijk bijsturen op basis van deze reflectiemomenten is het duidelijk dat deze gewoontes nog niet echt ingeburgerd zijn in de centra. Een duidelijker en dwingender beleid vanwege de centrumleiding zou daar allicht verandering kunnen in brengen.

2 centra scoren positief op alle verwachtingen omtrent evaluatie. Opvallend is wel dat deze 2 centra slechts 1 studiegebied programmeren.

Ongeveer een jaar na de doorlichting volgt een opvolging door het doorlichtingsteam. De inspectie kon met genoeg vaststellen dat alle centra werk maakten van de aanbevelingen inzake evaluatie. Zij ontwikkelen een dynamiek die wijst op een groeiende aandacht voor kwaliteitsvolle evaluatie. De middelen die daartoe worden aangewend zijn: ondersteuning door de begeleidingsdiensten, nascholing, interne deskundigheidsbevordering, vakgroepwerking met meer gestuurde opdrachten in verband met evaluatie, het aanstellen van studiegebiedcoördinatoren met specifieke aandacht voor eenvormige evaluatie in hun takenpakket. Op deze manier komen de centra tot een degelijk evaluatiebeleid. Dit beïnvloedt op positieve wijze de leerprestaties die met meer objectiviteit en precisie kunnen gemeten worden.

2.3.3 Conclusies

De evaluatiepraktijk in de CVO's is een complexe en delicate kwaliteitsstandaard. De meeste centra zijn zich daar steeds sterker van bewust. De aanbevelingen in verband met evaluatie in de doorlichtingsverslagen zijn een aanzet geweest tot grondig nadenken over het implementeren van meer aangepaste of nieuwe evaluatievormen. De begeleidingsdiensten en het nascholingsaanbod getuigen van een groeiende aandacht voor het evalueren van levenslang lerende volwassenen. Het resultaat is een steeds betere meting van de leeropbrengst.

2.4 Leerprestaties: wat heb ik vandaag op school geleerd

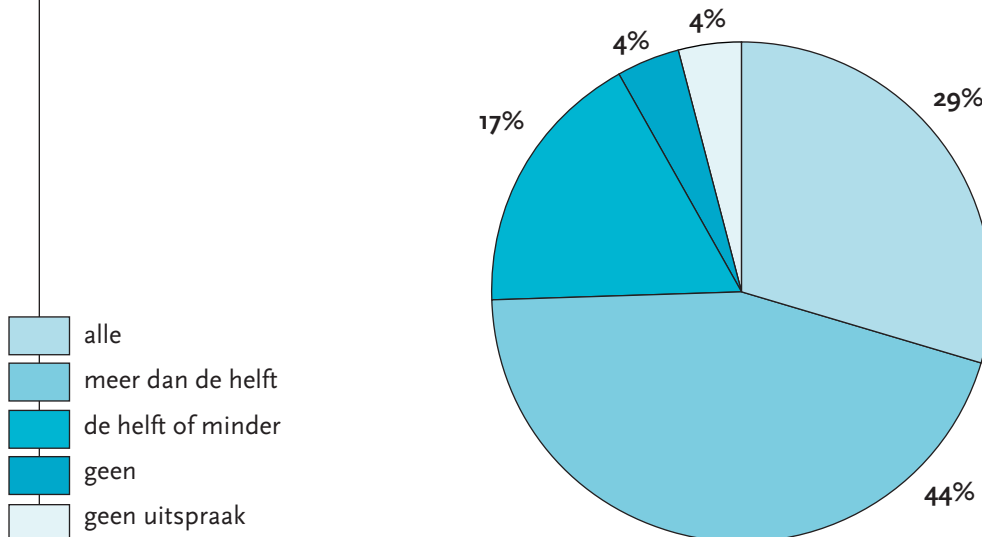
2.4.1 Verwachtingen

In het analysekader voor doorlichtingen zijn leerprestaties een outputindicator. Door middel van deze indicator wil de inspectie nagaan in welke mate de eindtermen, specifieke eindtermen c.q. leerplandoelstellingen door de cursisten worden bereikt. Het onderzoek daarover gebeurt tijdens de doorlichtingen op basis van de verschillende documenten van en over cursisten met name examenkopijen, examenstukken van het schooljaar van de doorlichting en het schooljaar voorafgaand aan de doorlichting.

2.4.2 Vaststellingen

Onderstaande grafiek geeft aan in hoeveel centra en in hoeveel studiegebieden per centrum de cursisten de eindtermen, specifieke eindtermen en leerplandoelstellingen bereiken. Voor 2 centra werd geen uitspraak gedaan omdat het onderwerp niet van toepassing was of omdat het doorlichtingsteam niet over de nodige documenten kon beschikken.

Overzicht van het aantal centra die de leerplandoelstellingen bereiken



Uit de grafiek blijkt dat in bijna 75 % van de doorgelichte centra de leerprestaties hetzij voor alle studiegebieden, hetzij voor de meeste studiegebieden beantwoorden aan de verwachtingen van de overheid. Dit is uiteraard een zeer goed resultaat. 10 centra voldoen niet aan de verwachtingen. Het is vooral in de nijverheidsopleidingen dat de leerplandoelstellingen niet gerealiseerd worden. Ook het studiegebied talen voldoet niet altijd op het vlak van de leerprestaties. Het betreft hier vooral specialisatiejaren richtgraad 2. Binnen de studiegebieden bedrijfsbeheer en handel zijn er ook soms problemen met de leerprestaties.

De negatieve scores zijn in volgorde van belang te wijten aan volgende factoren: het ontbreken van goedgekeurde leerplannen of het niet correct toepassen van de leerplannen, de kwaliteit van de evaluatie, het ontbreken van documenten of hun gebrek aan transparantie en de gebrekkige registratie van de evaluatie.

Opvallend is het feit dat de inspectie vaststelt dat in het HOSP alle centra de doelstellingen bereiken.

2.4.3 Conclusies

De doorgelichte centra voor volwassenenonderwijs bereiken over het algemeen goede resultaten. Daar waar de doorlichtingsteams tekorten meldden, deden de centra ernstige inspanningen om de leerprestaties te verbeteren, inzonderheid door het aanwenden van de correcte leerplannen, het optimaliseren van de evaluatiepraktijk en het nauwgezet archiveren van de documenten om de leerprestaties na te gaan.

2.5 Infrastructuur: een kostelijke aangelegenheid

2.5.1 Verwachtingen

Op gebied van infrastructuur, materieel en didactische hulpmiddelen gaat de inspectie na in welke mate het centrum inspanningen levert om de infrastructuur, het materieel en de didactische hulpmiddelen optimaal uit te bouwen en maximaal te laten renderen. Dit houdt in dat het centrum hieromtrent een visie uitbouwt die

geconcretiseerd wordt in beleidskeuzes en prioriteiten. Indien het centrum zijn infrastructuur deelt met of huurt van andere gebruikers dienen duidelijke afspraken gemaakt te worden. De inspectie verwacht dat het centrum maatregelen treft om een aangename leef- en leeromgeving te realiseren voor de cursisten en de medewerkers. Het centrum dient uiteraard ook te beschikken over de infrastructuur, het noodzakelijk materiaal en de didactische middelen om de leerplannen van de opleidingen die het organiseert te realiseren.

2.5.2 Vaststellingen

In 2 centra werden de infrastructuur en de didactische uitrusting als onvoldoende beoordeeld wat aanleiding gaf tot een voorbehoud. Voor heel wat centra werden aanbevelingen geformuleerd om de infrastructuur en/of de didactische uitrusting te optimaliseren.

Bijna 66 % van de doorgelichte CVO's beschikken niet over een eigen infrastructuur. Ongeveer 20 % beschikt wel over eigen gebouwen en nog een aantal centra hebben een beperkte eigen infrastructuur. Dat betekent dat zij grotendeels zijn aangewezen op de lokalen en de bijbehorende uitrusting van derden. De gedeelde infrastructuur betreft meestal lokalen van secundaire scholen. De samenwerking met deze scholen verloopt in een aantal gevallen moeilijk en in een beperkt aantal centra wordt de samenwerking als problematisch beschreven. Schriftelijke afspraken over het gezamenlijk gebruik van lokalen worden zelden gemaakt. Nochtans blijkt uit de doorlichtingen dat deze werkwijze tot de beste resultaten voor beide partijen leidt. Meestal worden enkel mondelinge afspraken tussen de respectievelijke directies gemaakt. De gemelde problemen beperken zich meestal tot mondelinge conflicten maar in enkele centra signaleren de directies en sommige leerkrachten regelrechte tegenwerking door (het personeel van) de secundaire scholen.

De toestand van de gebouwen en de lokalen die door de centra gebruikt worden, wisselt sterk van centrum tot centrum. Binnen 1 centrum kan de toestand echter ook sterk variëren per vestigingsplaats. Op het gebied van het creëren van een aangename leef- en leeromgeving voor een volwassenenpubliek scoren de centra beter die over eigen infrastructuur (voor het hele centrum of een gedeelte ervan) beschikken. De lokalen waarin les wordt gegeven zijn in sommige gevallen verouderd en/of te klein. In enkele centra is de akoestiek in de lokalen ondermaats. De orde en netheid van de lokalen en de toestand van het sanitair laten in sommige CVO's te wensen over. Een aantal centra biedt enkel 's avonds lessen aan in lokalen van secundaire scholen. Deze liggen vaak verspreid in grote, soms afgelegen en vaak slecht verlichte gebouwen. Dit maakt het les volgen voor de cursisten minder aantrekkelijk. Bovendien is het parkeren in de nabijheid van de gebouwen niet altijd mogelijk. Sommige centra of vestigingsplaatsen zijn bovendien met het openbaar vervoer moeilijk te bereiken. In bijna de helft van de doorgelichte centra is de didactische uitrusting voldoende tot zeer goed om de leerplandoelstellingen te realiseren. In een aantal andere centra werden kleinere tekorten vastgesteld zonder daarom echt problematisch te zijn. Dikwijls gaat het om tekorten in bepaalde studiegebieden of afdelingen. In enkele centra slaagt men er niet in voor alle ingeschreven cursisten informatica een eigen computer te voorzien. Ook de faciliteiten om de cursisten hardware- of softwarematig te begeleiden in het leerproces, zoals projectieapparatuur, ontbreken in sommige centra. Voor het studiegebied talen stellen een aantal centra te weinig audiovisuele middelen ter beschikking om de lessen te ondersteunen. Het gebruik van ICT voor dit studiegebied ontbreekt grotendeels. Voor de beroepsgerichte opleidingen kunnen de centra meestal gebruik maken van de infrastructuur die door de secundaire scholen wordt voorzien en die meestal redelijk tot goed in orde is. In deze opleidingen hebben leerkrachten nog al eens te maken met tegenwerking door de secundaire school. Indien het voltijds onderwijs een opleiding niet (meer) aanbiedt, is de toestand van de uitrusting dikwijls minder optimaal o.a. als gevolg van het ontbreken van eigen werkingsmiddelen. Voor het studiegebied huishoudelijk onderwijs maken de centra in een aantal gevallen gebruik van lokalen die verouderd zijn en die niet beschikken over de nodige uitrusting.

Een kwart van de doorgelichte centra beschikt over een (didactische) bibliotheek. Deze is dan soms nog enkel toegankelijk voor leerkrachten of enkel overdag. In 3 centra is er een vorm van open leercentrum aanwezig. Hiervan heeft 1 centrum enkel HOSP en in een ander centrum is het open leercentrum enkel toegankelijk voor de cursisten HOSP.

De centra met eigen infrastructuur beschikken meestal over een personeelslokaal. Voor de meeste andere wordt deze gedeeld met het voltijds onderwijs. Een aantal centra beschikken niet over een personeelslokaal. In enkele centra die enkel HOSP inrichten beschikt men over een kantoorruimte voor coördinatoren en in 1 centrum kunnen zelfs een aantal leerkrachten gebruikmaken van enkele werkruimtes.

De helft van de centra beschikt over een ontmoetingsruimte voor de cursisten. Ook hier zijn de centra met eigen infrastructuur over het algemeen beter voorzien dan de andere. In een aantal centra maken de cursisten gebruik van een hal of andere ruimte van de secundaire school. Soms kunnen zij er enkel gebruik maken van drankautomaten. Enkele centra trachten meer werk te maken van een klantvriendelijke ontmoetingsruimte.

In bijna een kwart van de centra stelde de inspectie vast dat de administratieve medewerkers zeer krap gehuisvest zijn. Hun kantoorruimte moet in een klein aantal centra gedeeld worden met de directie of het middenkader. Dit betekent dat in enkele centra de directie niet beschikt over een eigen werk- of ontvangstruimte. De informatica-uitrusting van de administratieve medewerkers blijkt meestal te voldoen. De centra hebben de laatste jaren hierin vaak sterk geïnvesteerd.

2.5.3 Conclusies

De situatie op gebied van de infrastructuur en de didactische uitrusting van de centra die in de schooljaren 2000-2001 tot en met 2002-2003 zijn doorgelicht is zeer divers. Toch kunnen enkele conclusies getrokken worden.

De CVO's die over eigen infrastructuur (voor het hele centrum of een gedeelte ervan) beschikken scoren over het algemeen beter op de criteria zoals de inspectie deze hanteert in het analysekader. Deze centra kunnen schijnbaar beter een eigen beleid voeren om de infrastructuur te voorzien die aangepast is voor de eigen opleidingen en voor een volwassenenpubliek. Zij hebben vaak ook meer oog voor infrastructurele randvoorwaarden om zowel voor de cursisten als het personeel een aangename leefomgeving te creëren.

De samenwerking tussen CVO's en secundaire scholen op het gebied van het gedeeld gebruik van lokalen en didactische infrastructuur verloopt meestal goed tot zeer goed. In een aantal centra stelde de inspectie soms ernstige moeilijkheden vast. Het schriftelijk vastleggen van een aantal afspraken hierover kan nochtans voor beide partijen leiden tot een win-winsituatie. De centra kunnen beschikken over (meestal) goed uitgeruste lokalen. De secundaire scholen kunnen voordeel halen uit een grotere naambekendheid in de regio. Bovendien wordt de infrastructuur optimaler benut.

Kenschetsend voor de miskennis van het volwassenenonderwijs is de huisvesting van de directie en de administratie van enkele centra in secundaire scholen: klein, weinig zichtbaar, soms zelfs zonder eigen telefoonlijn.

De meeste CVO's dienen nog een hele weg af te leggen om uit te groeien tot echte centra voor levenslang leren. Dit uit zich o.a. op het gebied van infrastructuur. Zo zouden zij werk kunnen maken van het creëren van een aangename maar ook informatieve ontmoetingsplaats voor de (mogelijke) cursisten. Volwassenen die hun eigen leertraject wensen te verwezenlijken voor de professionele of persoonlijke (na)vorming moeten ook beroep kunnen doen op medialokalen en open leercentra. Op dit gebied is er duidelijk nog een hele weg af te leggen voor de meeste centra.

Uit de opvolgingsverslagen blijkt dat de doorlichtingen in een aantal centra leidden tot vooral een verbetering van de didactische infrastructuur. Zo werden in verschillende centra bijkomende computers en/of projectoren aangekocht voor de ICT-opleidingen. Ook voor het studiegebied talen werden door een aantal centra inspanningen geleverd om de audiovisuele apparatuur uit te breiden.

2.6 Uitval: een begrip met vele gezichten

2.6.1 Definitie

Rond de uitval van cursisten in het volwassenenonderwijs bestaat weinig wetenschappelijk onderzoek. Ook de opleidingsverstreckers zijn zelden geneigd systematisch gegevens te verzamelen over de uitval van hun volwassen cursisten. Tot op vandaag zijn er geen Vlaamse referentiewaarden over uitval gepubliceerd. Nochtans kan een beter begrip van de uitgevallen, betalende en misschien ontevreden klant een cruciale rol spelen bij het opzetten van een kwaliteitszorgbeleid in de permanente vorming.

De inspectie hecht veel belang aan de problematiek van de uitval. Ze verzamelt en verwerkt bij doorlichtingen van de centra voor volwassenenonderwijs en basiseducatie gegevens over de uitval van cursisten. De kwanti-

tatieve gegevens worden door de centra zelf ter beschikking gesteld via het informatiedossier dat in voorbereiding van de doorlichting wordt aangemaakt. Tijdens de doorlichting zelf wordt via gesprekken met directie, leerkrachten en cursisten meer kwalitatieve informatie verzameld over de verschillende facetten van het vroegtijdig stoppen van cursisten.

Het begrip uitval kan vele ladingen dekken. Voor een goed begrip van wat volgt is een heldere definitie van uitval noodzakelijk. In de CVO's worden cursisten die niet aan het examen deelnemen geregistreerd als uitgevallen, onafhankelijk van het feit of zij de lessen al dan niet tot op het einde hebben gevolgd. Opvallend voor het volwassenenonderwijs is het hoge slagingspercentage. Op enkele opleidingen in het HOSP na, is het de regel dat wie deelneemt aan het examen meestal ook slaagt. Of moeten we stellen dat volwassen cursisten die hun slaagkansen gering inschatten niet aan het examen deelnemen? Het is bekend dat volwassenen vaak faalangst hebben of weinig gemotiveerd zijn voor deelname aan een examen. In die zin krijgt het begrip uitval in het volwassenenonderwijs gedistilleerd uit gegevens van doorlichtingen een maximale invulling. Dat is niet het geval voor de CBE's waar cursisten die de opleiding vroegtijdig stopzetten als uitvallers worden geregistreerd.

Bij onderzoek naar uitval dringen zich 2 vragen op: hoe groot is de uitval en waarom haken cursisten af?

2.6.2 Cijfers en patronen

• In de centra voor volwassenenonderwijs

Onderstaande tabellen geven een overzicht van de uitval in de centra voor volwassenenonderwijs over de diverse studiegebieden en categorieën heen. De verkregen waarden zijn gebaseerd op 48 doorlichtingen van de in totaal 124 CVO's. Ze slaan op deelname aan de examens of stopzetten van de cursus in het jaar van of vóór de doorlichting.

De opleidingen in de CVO's zijn heel verschillend bevolkt. Sommige gegevens zijn verzameld bij 1000den cursisten, anderen bij 10-tallen. Hoewel de gemiddelden bezwaarlijk als referentie voor geheel Vlaanderen kunnen worden aangeduid, zijn ze toch voor de meeste opleidingen richtinggevend.

Studiegebied SOSP	Aantal CVO's waarop de gegevens zijn gebaseerd ⁴³	Gemiddeld deelnamepercentage examens	Gemiddeld uitvalpercentage	Laagste en hoogste uitvalpercentage
Algemene vorming	5	58	42	13-75
Auto	13	74	26	7-70
Bedrijfsbeheer	15	74	26	10-64
Bouw	9	78	22	10-38
Chemie	1	60	40	-
Decoratieve technieken	3	67	33	12-47
Diamantbewerking	1	93	7	-
Fotografie	2	79	21	15-27
Grafische technieken	4	66	34	23-56
Handel	37	67	33	8-74
Hout	12	62	38	2-93
Huishoudelijk onderwijs	30	63	37	9-93
Kant	4	79	21	12-37
Koeling en warmte	5	70	30	8-72
Lichaamsverzorging	6	62	38	7-88
Mechanica-electriciteit	24	75	25	4-68
Meubelrestauratie en houtsnijden	5	37	63	48-100
Muziekinstrumentenbouw	2	66	34	15-53
NT2	26	55	45	0-96
Personenzorg	4	86	14	6-20
Talen	38	64	36	0-75
Textiel	3	33	67	0-80
Toerisme	3	77	23	10-32
Voeding	5	85	15	3-38
Totaal		68	32	0-100

(43) Dit aantal stemt niet noodzakelijk overeen met het aantal doorgelichte centra. In een enkel geval waren er geen betrouwbare gegevens beschikbaar.

Categorie HOSP	Aantal CVO's waarop de gegevens zijn gebaseerd ⁴⁴	Gemiddeld deelnamepercentage examens	Gemiddeld uitvalspercentage	Laagste en hoogste uitvalpercentage
Economisch	12	71	29	12-79
Pedagogisch	5	91	9	3-16
Sociaal	4	84	16	2-17
Technisch	5	62	38	3-92
Totaal		77	23	2-92

Over het algemeen slaagt het volwassenenonderwijs erin om 7 op de 10 cursisten de gestarte opleiding te laten voltooien, wat een goed resultaat is.

Een nauwgezetter analyse per studiegebied of categorie roept toch enkele bedenkingen op. De uitval verschilt sterk van studiegebied tot studiegebied. Textiel, meubelrestauratie en houtsnijden laten zich kenmerken door een hoge uitval. Slechts 1 op de 3 cursisten voltooit de opleiding. Diamantbewerking en de GPB-opleiding daarentegen waar minder dan 1 op de 10 cursisten afhaken, schitteren in de andere richting. Studiegebieden die veel cursisten tellen zoals handel en talen kennen een uitval van 1 op 3. Het studiegebied NT2 springt daar bovenuit met een uitvalspercentage van 45 %.

De uitval varieert niet alleen sterk van studiegebied tot studiegebied maar ook van centrum tot centrum. Dit kan uit de laatste kolom van de tabel worden afgelezen. Zo schommelen de uitvalcijfers voor NT2 van 0 tot 96 %. Ook voor de studiegebieden textiel, talen, hout en huishoudelijk onderwijs tekende de inspectie een breed spectrum van uitvalcijfers op. Vooral deze laatste vaststelling zet aan tot denken en biedt tegelijkertijd perspectieven voor een meer doorgedreven kwaliteitszorg.

• In de centra voor basiseducatie

De volgende tabel geeft een overzicht van de uitval in de centra voor basiseducatie over de diverse leergebieden heen. De uitvalcijfers in de centra voor basiseducatie zijn gebaseerd op eerder onvolledige gegevens die de centra naar aanleiding van doorlichtingen ter beschikking stellen. De centra registreren alle gegevens van cursisten via het registratiesysteem ALPHI dat tot nu toe in de basiseducatie gebruikt wordt. Dit systeem laat niet altijd toe om de uitval van cursisten na te gaan. De verkregen waarden zijn gebaseerd op slechts 8 van de 20 doorlichtingen, maar voor zover de inspectie tijdens doorlichtingen kon nagaan zijn ze representatief voor alle doorgelichte centra. De uitvalcijfers hebben betrekking op het stopzetten van de cursus in het jaar van of voor de doorlichting.

(44) Dit aantal stemt niet noodzakelijk overeen met het aantal doorgelichte centra. In een enkel geval waren er geen betrouwbare gegevens beschikbaar.

Leergebied	CBE 1	CBE 2	CBE 3	CBE 4	CBE 5	CBE 6	CBE 7	CBE 8	Totaal
Nederlands moedertaal	35,4	25,6	15,4	26,0	18,8	13,7	14,5	11,3	20,1
Wiskunde	56,3	22,5	49,0		3,7	2,8		30,0	27,4
Nederlands tweede taal	45,2	27,6	23,4	23,9	46,5	39,3	30,1	32,6	33,6
Alfa eigen taal				12,5					12,5
Alfa NT2		40,7	15,8					11,1	22,5
Maatschappij-oriëntatie	12,3	39,4	7,6	12,8	3,7	14,5	15,5	28,2	16,8
ICT	22,7	20,0	7,9	11,2	5,5	1,0		4,2	10,4
Samengesteld aanbod	38,5	50,0	33,3	34,3	20,0	2,0			29,7
Opstap talen								35,7	35,7
Totaal	35,1	32,3	21,8	20,1	16,4	12,2	20,0	21,9	

Het is bijzonder moeilijk patronen in de uitval te detecteren. Daarvoor ontbreken de nodige gegevens. Op basis van gedeeltelijke observaties van de inspectie in de centra mag men veronderstellen dat verschillende redenen zoals wijzigingen in de leef- of beroepssituatie van cursisten en persoonlijke problemen een rol spelen. De combinatie van bijscholen, werken en de zorgen voor een gezin valt velen zwaar. Het weinige onderzoek dat naar de uitval in opleidingen NT2 werd verricht⁴⁵ laat zien dat mannen meer uitvallen dan vrouwen. Verder onderzoek naar leerstijlen bij volwassenen zal moeten uitwijzen waarom dat zo is.

Naast deze cursistenkenmerken spelen ook cursussenkenmerken een rol bij uitval. Dat de uitval sterk van cursistengroep tot cursistengroep kan verschillen, is algemeen bekend. De grootte en de heterogeniteit van de groep kunnen de uitval beïnvloeden. Ook het agogische optreden van de leerkracht, de kwaliteit van de cursus en de sfeer in de groep zijn bepalend.

2.6.3 Omgaan met uitval

Onderwijsinstellingen gaan verschillend met de uitvalsproblematiek om. De inspectie onderscheidt 3 grote groepen van centra.

Voor de 1ste groep vormt uitval een kwaliteitsindicator waarvoor zowel de centrumleiding als de medewerkers alert zijn. Zij volgen de uitvalcijfers op, meten de klanttevredenheid, trachten uitgevallen cursisten terug op te vissen en voeren remediërende maatregelen in om uitval tegen te gaan zoals een grondige en verzorgde intake, homogenisering van de cursistengroepen, ... Er zijn duidelijke aanwijzingen dat die centra een geringere uitval optekenen.

In een 2de groep van centra vormt uitval vooral een zorg van de leerkrachten. Zij worden verantwoordelijk gesteld voor uitgevallen cursisten en worden in meerdere of mindere mate aangespoord acties naar afhakers toe te ondernemen. Het is duidelijk dat in deze centra de uitvalsproblematiek niet als een kwaliteitsindicator wordt beschouwd en als dusdanig ook geen onderdeel vormt van de interne kwaliteitszorg. Dat is een gemiste kans.

(45) Berben, M., Uitval van cursisten in basiscursussen Nederlands als Tweede Taal. Een analyse van de omvang en de oorzaken, Leuven, Steunpunt NT2, 2003.

Bij een 3de groep van centra wordt de uitvalsproblematiek op alle niveaus genegeerd. Dit gaat vaak gepaard met een gering zelfevaluerend vermogen en weinig innovatiebereidheid. Zowel de leerkrachten als de centrumleiding vertonen de neiging om de uitval enkel toe te schrijven aan cursistenkenmerken en sluiten op die manier de weg af naar een optimalisatie van de onderwijskwaliteit. Deze centra komen in de toekomst in aanmerking voor vormen van gedifferentieerde opvolging en doorlichting door de inspectie.

De centra voor basiseducatie hebben een eerder specifiek beleid in verband met uitval. Doorgaans bestaat een grote cursistgerichtheid in de centra. Uitval of dreigende uitval wordt tegengegaan door het opnieuw contacteren van cursisten en door vormen van cursistenbegeleiding of remediëring.

Toch blijven enkele aandachtspunten bestaan. Er zijn geen einddoelen vastgesteld voor de verschillende opleidingen; cursisten schrijven zich in voor leertrajecten zonder vooraf vastgesteld eindpunt. Centra stellen leergruppen samen op basis van een min of meer overwogen inschatting van aanwezige competenties bij cursisten. Het stopzetten van het leertraject in een bepaalde leergroep wordt soms gevolgd door het starten in een zogenaamde vervolggroep. Voor deze groep cursisten is het leertraject uiteraard niet beëindigd.

Zoals bekend is ook de evaluatiepraktijk in de centra voor basiseducatie eerder zwak ontwikkeld. Slechts in enkele centra wordt aan het eind van een zogenaamde module of aan het eind van het schooljaar systematisch getoetst. Waar men gebruik maakt van het portfoliosysteem of van vormen van zelfevaluatie van cursisten, is weinig materiaal beschikbaar dat toelaat om na te gaan in welke mate cursisten de vooropgestelde doelen gerealiseerd hebben. Het invoeren van einddoelen en een modulaire organisatie van het opleidingsaanbod zal de transparantie van het uitvalprobleem ongetwijfeld vergroten.

2.7 Welbevinden cursisten: een tevreden klant is een wissel op de toekomst

2.7.1 Cursisttevredenheid: een cruciaal begrip

De terugtrekkende overheid plaatst het volwassenenonderwijs net als de andere onderwijsniveaus voor de uitdaging van de uitbouw van een intern kwaliteitszorgsysteem. Het is haast vanzelfsprekend dat de volwassen en betalende cursisten bij het zelfevaluatieproces van de centra worden betrokken. Centra hebben er overigens alle baat bij hun cursistentevredenheid te meten. In het volwassenenonderwijs waar de concurrentie groot en het aanbod flexibel is, is een tevreden klant immers een wissel op de toekomst. In die zin verwacht de inspectie dat elk centrum de actuele percepties en de waardering van de cursisten achterhaalt. Dat kan onder meer door cursistenbevragingen te organiseren en de behandeling van klachten te formaliseren. Bij doorlichtingen gaat de inspectie steevast na of het centrum op regelmatige tijdstippen peilt naar de tevredenheid bij cursisten, of het centrum een accuraat beeld heeft van de waardering door cursisten, of er een uitgewerkte klachtenprocedure is en of de cursisten zicht hebben op de beoogde leerdoelen en gewenste resultaten.

2.7.2 Meten om beter te weten

Het ziet ernaar uit dat het merendeel van de centra voeling tracht te houden met de tevredenheid van de cursisten. De inspectie vermoedt op basis van ander onderzoek ⁴⁶ dat dit bij haast 90 % van de centra het geval is. Toch laat de doorlichtingspraktijk zien dat de tevredenheidsmetingen die door de centra worden uitgevoerd niet altijd systematisch gebeuren. In sommige gevallen gebeurde een éénmalig of gericht onderzoek naar aanleiding van een klacht. Sommige centra baseren zich op informele contacten met de cursisten of toevallige bevragingen binnen sommige vakken. Verschillende bevragingen werden ook vlak voor de doorlichting uitgevoerd.

De kwaliteit van de bevragingen is ook verschillend. Sommige centra stellen zich tevreden met een peiling naar de mogelijk andere interesses van een cursist en een onderzoek naar de werking van het secretariaat, de randvoorzieningen en de infrastructuur. Andere centra voeren een meer gericht en diepgaand onderzoek naar de tevredenheid over de agogische-didactische kernprocessen.

(46) Fiers, D. en Steverlynck, C., Het zelfevaluerend vermogen van de centra voor volwassenenonderwijs. Publicatie in voorbereiding voor Kwaliteitszorg in het onderwijs, Wolters-Plantyn.

Wat verder nog kan verbeteren is de integratie van tevredenheidsonderzoeken in een groter geheel van interne kwaliteitszorg. Het bevragen van cursisten is één zaak, het verwerken van de gegevens een noodzakelijk gevolg. Het valt vele centra zwaar jaarlijks of halfjaarlijks gegevens over het welbevinden van enkele 1000den cursisten op korte tijd te verwerken. Een te beperkte omkadering en een tekort aan werkingsmiddelen worden meestal als oorzaken vermeld. Misschien kan netwerking en een ondersteuning vanuit het middenveld hier soelaas bieden.

Van de 48 CVO's die werden doorgelicht gebeurde slechts in 15 gevallen een volledig onderzoek naar het welbevinden van de cursisten. Bij het lineaire opleidingsaanbod werden cursisten van de afdelingen bevraagd bij het beëindigen van elk opleidingsonderdeel of bij het einde van een studiejaar. Voor de cursisten uit het modulaire systeem gebeurde dit op het einde van elke (sub)module. Deze bevragingen gebeurden uitgebreid en nauwgezet. Er werd onder meer gepeild naar de kwaliteit van de opleidingsinhouden, de didactische vormen, de leermiddelen, het cursusmateriaal en de infrastructuur. De resultaten van de metingen werden vertaald in overzichtelijke rapporten en/of werden besproken met de leerkrachten tijdens functioneringsgesprekken. Door deze aanpak werden vlot conclusies getrokken en snel correctieve maatregelen genomen.

Zowel uit systematische bevragingen als via de vele informele contacten bleek dat de meeste cursisten tevreden zijn over het verkregen onderricht. De contacten met de leerkrachten worden haast overal hoog geprezen. De losse werksfeer en de interactieve, laagdrempelige benadering tijdens de lessen vormen een uithangbord voor het volwassenenonderwijs. Na de lessen en tijdens de pauzes is er voldoende tijd voor verdere contacten en bijsturingen. De infrastructuur voldoet meestal en de didactische leermiddelen worden, indien ze aanwezig zijn, door de meeste leerkrachten gepast gehanteerd. Soms wordt geklaagd over een te beperkte didactische uitrusting en een veelal gebrekkige samenwerking tussen het voltijds onderwijs en het volwassenenonderwijs. In sommige gevallen wordt geklaagd over een te hoge studielast en over een onevenwichtig samengesteld curriculum. Opvallend is dat de resultaten van de tevredenheidsonderzoeken meestal stroken met de bevindingen van de inspectie tijdens doorlichtingen. Ter relativering dient wel vermeld dat zowel in de tevredenheidsonderzoeken als tijdens de doorlichtingen enkel de nog aanwezige en dus vaak tevreden cursisten worden geconsulteerd. De centra die tevredenheidsmetingen uitvoeren bij uitgevallen cursisten zijn witte raven.

Niettemin hebben systematische tevredenheidsmetingen na afloop van elke module of cursusjaar hun waarde. Het is bemoedigend vast te stellen dat de doorlichtingen door de inspectie de bekommernis van de CVO's voor een systematische cursistenbevraging stimuleren. Vooral tijdens de opvolgingsbezoeken werd dit duidelijk. Hetzelfde kan besloten worden inzake de inbedding van de tevredenheidsonderzoeken in een groter geheel van interne kwaliteitszorg.

Formeel uitgewerkte klachtenprocedures bestaan zelden in het volwassenenonderwijs. Directie en onderwijzend personeel maken zich sterk dat de vele informele contacten voldoende openhartig zijn om de tekorten en wensen van de cursisten te kennen. De laagdrempeligheid waarmee men zich opstelt moet garant staan voor deze openheid.

2.7.3 Conclusies

Algemeen kan gesteld worden dat de centra die het welbevinden van de cursisten onderzoeken dit grondig doen. Ze bevragen niet alleen de cursisten. Zij sturen hun vragenlijsten ook regelmatig bij, verwerken de ingevulde vragenlijsten in overzichtelijke tabellen en grafieken, implementeren de resultaten in hun dagelijkse werking en volgen de bijsturingen op via o.m. functioneringsgesprekken.

Wat nog kan verbeteren is het aantal centra dat hun cursisten bevraagt en de integratie van cursistentevredenheidsonderzoeken in een groter geheel van integrale kwaliteitszorg. Een te beperkte omkadering en een groot tekort aan werkingsmiddelen worden meestal als oorzaken vermeld voor het uitblijven van systematische tevredenheidsonderzoeken bij cursisten. Cursisten bevragen eist een grondige voorbereiding, mankracht voor het afnemen van de enquêtes en middelen voor de verwerking. Met de huidige ondersteuning is dit door de centra moeilijk te realiseren.

Uit recent onderzoek blijkt dat steeds meer centra systematisch tevredenheidsmetingen uitvoeren bij hun cursisten. Dit wordt ook vastgesteld bij de opvolgingsbezoeken van de inspectie aan de doorgelichte centra.

3 BESLUIT

In het schooljaar 2000-2001 werd ook in het volwassenenonderwijs gestart met systematische teamdoorlichtingen vanuit een conceptuele basis. In een periode van 6 jaar voor de CVO's, en 3 jaar voor de CBE's, komt een inspectieteam over de vloer voor een doorlichting en voor één of meerdere opvolgingen. Een doorlichting is veelomvattend en diepgravend. Alle aspecten van het centrumgebeuren komen aan bod, alle actoren worden bevraagd. De inspectie formuleert haar bevindingen in een verslag. Naast een grondige beschrijving van het onderwijskundig proces bestaat het doorlichtingsverslag uit een advies (gunstig, gunstig beperkt in de tijd of ongunstig) met mogelijks punten van voorbehoud en een overzicht van de sterke punten en de verbeterpunten van het centrum. Elke doorlichting resulteert als het ware in een röntgenfoto van het centrum, met diagnose en mogelijke remediëring. Voor de centra is deze externe audit een uitstekend ijkpunt voor de uitbouw c.q. optimalisering van hun interne kwaliteitszorg. Voor de overheid zijn de doorlichtingen vooreerst een instrument van kwaliteitscontrole, daarnaast leveren zij interessante informatie op om de permanente vorming verder uit te bouwen en beter te sturen. Na 3 jaar kunnen op basis van respectievelijk 48 en 20 doorlichtingen in CVO's en CBE's belangrijke conclusies worden getrokken. Dit geldt voor alle aspecten van kwaliteitszorg die bij de doorlichting aan bod komen inzonderheid voor de 7 items die hier besproken werden met name de regelgeving, de modularisering, de evaluatiepraktijk, de leerprestaties, de infrastructuur, de uitval en het welbevinden van de cursisten.

Het volwassenenonderwijs kreeg pas recent een geëigende regelgeving die resulteerde in een schaalvergroting en meer autonome onderwijsinstellingen. Deze autonomie gaat wel gepaard met een grotere verantwoordingsplicht. De externe doorlichting, die in de eerste plaats een beoordelingsfunctie heeft, is een belangrijk instrument om na te gaan in welke mate de centra, CVO's én CBE's, met de regelgeving omgaan.

Slechts voor 8 CVO's kon de inspectie ter zake een gunstig advies formuleren. Het voorbehoud van de inspectie heeft in de 1ste plaats betrekking op het ontbreken van lessentabellen en leerplannen en op een ontoereikend beleid inzake veiligheid en welzijn. Ook het afwijken van de wettelijk voorgeschreven lestijd, komt al te veel voor. Deze vaststellingen moeten wel genuanceerd worden. Een gunstig advies beperkt in de tijd kan gebaseerd zijn op het ontbreken van 1 goedgekeurde lessentabel of leerplan, wat leidt tot een punt van voorbehoud. Bovendien is het huidige opleidingsaanbod - via diverse programmatierondes bottom-up tot stand gekomen - dermate ondoorzichtig en chaotisch, dat de centra het moeilijk hebben om wettelijk in orde te zijn. Zo wordt de inspectie regelmatig geconfronteerd met lessentabellen/leerplannen uit de jaren '70. De opleidingsstructuur voorzien in het decreet van 1999 zal hier ongetwijfeld een uitweg bieden. Wat veiligheid en welzijn betreft zijn de meeste centra pas recent gestart met het uitwerken van een beleid. Ook de afhankelijkheid van derden qua infrastructuur en didactische middelen werkt hier eerder remmend. Het maximaal benutten van de onderwijstijd is een heikel punt. Zeker in het volwassenenonderwijs, waar én de overheid én de cursist voor elk ingericht uur betaalt. Anderzijds vraagt een volwassen en veelal werkend publiek een soepele omgang met onderwijstijd en aanwezigheid. Nochtans stelde de inspectie een aantal pertinente inbreuken vast - cursusavonden in een 32-wekensysteem van 4,5 klokuren worden zelden effectief besteed. Overigens kunnen centra die het aantal contacturen willen reduceren voor een welomschreven doelgroep een afwijking vragen via een tijdelijk project of via gecombineerd onderwijs.

Slechts voor 1 CBE kon de inspectie na de doorlichting een gunstig advies afleveren. Dat heeft onder meer te maken met de ontwikkelfase waarin de meeste centra nog verkeren en het laattijdig tot stand komen van de administratieve controle. Dit geldt - weliswaar in mindere mate - ook voor de CVO's, waar de externe kwaliteitscontrole pas de laatste 3 jaar grondig gebeurt. Positief is dat de inspectie tijdens de opvolgingsbezoeken vaststelt dat de centra alle punten van voorbehoud wegwerken.

Flexibilisering van leertrajecten en realisatie van maatwerk is reeds jaren een topprioriteit in het volwassenenonderwijs. Cursisten maken immers geen continu maar repetitief gebruik van het vormingsaanbod, soms met lange onderbrekingen. Weinigen voelen zich geroepen om zich te engageren voor trajecten gespreid over meerdere leerjaren. De overheid ziet de modularisering dan ook als één van de hefboomen waarmee het onderwijs van de toekomst gestalte moet krijgen. Het decreet van 1999 voorziet op termijn een volledige modularisering van het volwassenenonderwijs.

Uit de doorlichtingen blijkt dat de modularisering in het veld in een stroomversnelling is gekomen. De volledige modularisering die het decreet van 1999 voorziet is niet langer een droom. De centra die de stap zetten

zien zich beloond met een stijgend aantal cursisten. De centra die momenteel de stap nog niet zetten geven de significante toename van het administratieve werk als voornaamste hindernis op. Het blijft jammer dat dergelijke randvoorwaarden een hypotheek leggen op een waardevol onderwijskundig concept.

De studiebekrachtiging is een wezenlijk kenmerk van het volwassenenonderwijs. Sedert het schooljaar 2000-2001 kunnen centra zelf volwaardige diploma's afleveren. Elk met succes gevolgd opleidingsonderdeel wordt afgesloten met een wettelijk erkende certificering. De waardering die het volwassenenonderwijs krijgt om haar civiel effect moet dan ook gestoeld zijn op een degelijke evaluatiepraktijk. Volwassen cursisten zijn vragende partij voor een doorlopende (permanente) evaluatie met een snelle en efficiënte terugkoppeling. Dwang of wedijver uitspelen werken contraproductief, ruimte geven aan succesbeleving is aangewezen.

Uit de doorlichtingen blijkt dat de centra meestal formeel in orde zijn wat betreft evaluatie. Dit betekent dat er een officieel examenreglement is en dat de evaluatiegegevens op systematische en gestructureerde wijze worden bijgehouden. Het verhaal wordt heel wat minder positief als het over visie, beleidskeuzes, randvoorwaarden, deskundigheid, evaluatievormen en bijsturing van didactisch en leerproces gaat. Hier is het beeld zeer divers én wat de centra én wat de leerkrachten binnen éénzelfde centrum betreft. Hoopvol is wel dat bij de opvolgingen blijkt dat er in de doorgelichte centra een groeiende aandacht is voor kwaliteitsvolle evaluatie. In het volwassenenonderwijs zijn er voor elke opleiding doelstellingen geformuleerd en vastgelegd. De mate waarin de leerprestaties van de cursisten leiden tot het bereiken van deze onderwijskundige doelstellingen (eindtermen, specifieke eindtermen, leerplandoelstellingen) vormt een uitermate belangrijk outputgegeven. Centra, die sedert 1999 een grotere autonomie hebben verkregen moeten vooral hier *value for money* leveren. Bij doorlichtingen blijkt uit de leerprestaties van de cursisten dat ze de vooropgestelde doelstellingen meestal bereiken. Dit geldt voor de meeste centra en voor de meeste opleidingen. De negatieve scores zijn voornamelijk te wijten aan het niet of onzorgvuldig toepassen van de regelgeving met name het ontbreken van goedgekeurde leerplannen of het niet correct toepassen van de leerplannen. Ook de kwaliteit van de evaluatie, het ontbreken van documenten of hun gebrek aan transparantie en de gebrekkige registratie van de evaluatie spelen een rol. Opvallend is het feit dat in het HOSP de cursisten in alle centra de doelstellingen bereiken.

De meeste centra beschikken niet over een eigen infrastructuur. Ook voor materieel en didactische hulpmiddelen is men veelal aangewezen op derden. Nochtans vragen volwassenen die voor hun vorming tijd en geld over hebben, onderwijs in de beste omstandigheden.

Uit de doorlichtingen blijkt dat de CVO's die over eigen infrastructuur (voor het hele centrum of een gedeelte ervan) beschikken een degelijk beleid voeren. Zij hebben meer oog voor infrastructurele randvoorwaarden om zowel voor de cursisten als het personeel een aangename leefomgeving te creëren. De samenwerking tussen CVO's en secundaire scholen op het gebied van het gedeeld gebruik van lokalen en didactische infrastructuur verloopt meestal goed tot zeer goed. In een aantal centra stelde de inspectie soms ernstige moeilijkheden vast. Een goede samenwerking kan nochtans voor beide partijen leiden tot een win-winsituatie. De meeste CVO's dienen op gebied van infrastructuur nog een hele weg af te leggen om uit te groeien tot echte centra voor levenslang leren. Dit veronderstelt onder meer een aangename alsook informatieve ontmoetingsplaats voor de cursisten, medialokalen en open leercentra waar volwassenen hun eigen leertraject kunnen verwezenlijken voor de professionele of persoonlijke (na)vorming. Als voornaamste oorzaak wordt het feit dat men het moet rooien met inschrijvingsgelden en zonder bijkomende werkingsmiddelen opgegeven. Uit de opvolgingsverslagen blijkt dat de doorlichtingen in een aantal centra leidde tot vooral een verbetering van de didactische infrastructuur, ICT en audiovisuele apparatuur.

Het volwassenenonderwijs onderscheidt zich van de andere onderwijsniveaus door haar niet-verplichte karakter. Het betreft betalende cursisten die op vrijwillige basis voor een bepaald opleidingsaanbod kiezen. Ze gaan vrijwillig een actieve opleidingsrelatie aan. De uitval is dan ook een belangrijke indicator. Dit gegeven is zo mogelijk nog belangrijker in die studiegebieden en voor die cursisten waar de overheid de inschrijvingsgelden voor haar rekening neemt. Dit geldt inzonderheid voor de CBE's.

Uit de doorlichtingen blijkt dat de centra voor volwassenenonderwijs heel verschillend omgaan met de uitval. Bij een 1ste groep is er een aanpak vanuit het centrumbeleid. Dit houdt onder meer in dat men de uitvalscijfers opvolgt, de klantentevredenheid meet, de uitgevallen cursisten terug tracht op te vissen en dat men remediërende maatregelen invoert. Er zijn duidelijke aanwijzingen dat die centra een geringere uitval optekenen. In een 2de groep van centra vormt uitval vooral een zorg van de leerkrachten. Zij worden verantwoordelijk

gesteld voor uitgevallen cursisten en worden in meerdere of mindere mate aangespoord acties naar afhakers toe te ondernemen. Bij een 3de groep van centra wordt de uitvalsproblematiek op alle niveaus genegeerd. Zowel de leerkrachten als de centrumleiding vertonen de neiging om de uitval enkel toe te schrijven aan cursistenkenmerken en sluiten op die manier de weg af naar een optimalisatie van de onderwijskwaliteit. Deze centra komen in de toekomst in aanmerking voor vormen van gedifferentieerde opvolging en doorlichting door de inspectie.

De centra voor basiseducatie hebben een eerder specifiek beleid in verband met uitval. Doorgaans bestaat een grote cursistgerichtheid in de centra. Uitval of dreigende uitval wordt tegengegaan door het opnieuw contacteren van cursisten en door vormen van cursistenbegeleiding of remediëring.

Meer dan in andere onderwijsniveaus is klantgerichtheid een belangrijk gegeven voor het volwassenenonderwijs. Het betreft immers een volwassen en veeleisend publiek. Er is bovendien het niet-verplichte karakter en de hevige concurrentie intern binnen onderwijs en extern met andere vormings- en opleidingsverstrekkers. Het welbevinden van de cursist is in het volwassenenonderwijs dan ook een prioritair thema.

Uit de doorlichtingen blijkt dat de centra die het welbevinden van de cursisten onderzoeken dit grondig doen. Ze vergenoegen zich niet enkel met het bevragen van de cursisten. Zij sturen hun vragenlijsten regelmatig bij, verwerken de ingevulde vragenlijsten in overzichtelijke tabellen en grafieken, implementeren de resultaten in hun dagelijkse werking en volgen de bijstellingen op via o.m. functioneringsgesprekken. Uit recent onderzoek en uit de opvolgingsbezoeken blijkt dat steeds meer centra hun cursisten bevragen. In heel wat centra is er ook een aanzet om deze tevredenheidsmetingen te integreren in een groter geheel van integrale kwaliteitszorg.

DEEL II

DOORLICHTINGEN

2002-2003

I BASISONDERWIJS

1 OVERZICHT

1.1 Schooldoorlichtingen

Aantal schooldoorlichtingen	Gewoon basisonderwijs	Buitengewoon basisonderwijs	Totaal
Gemeenschapsonderwijs	52	4	56
Officieel onderwijs	105	2	107
Vrij onderwijs	222	9	231
Totaal	379	15	394

1.2 Uitgebrachte adviezen

Aantal schooldoorlichtingen met ...	Gewoon basisonderwijs	Buitengewoon basisonderwijs	Totaal
advies 1 (gunstig)	257	5	262
advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)	122	10	132
advies 3 (ongunstig)	0	0	0

1.3 Opgvolgingscontroles ⁴⁷

Alle opvolgingscontroles - 92 in het gewoon en 5 in het buitengewoon basisonderwijs - resulteerden in een gunstig advies.

2 COMMENTAAR

De toelichting bij deze gegevens is geïntegreerd in deel I van de onderwijsspiegel (blz 10), waarin we nader focussen op aspecten van de onderwijskwaliteit van de 3 voorbije schooljaren.

II CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING

1 OVERZICHT

Aantal doorlichtingen met ...			Totaal
advies 1 (gunstig)			66
advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)			9
advies 3 (ongunstig)			0
Totaal			75

(47) Opgvolgingscontroles van scholen met advies 2, doorgeïllustreerd in vorige schooljaren.

2 COMMENTAAR

Gedurende de voorbije schooljaren (2000-2001, 2001-2002 en 2002-2003) werden alle centra voor leerlingenbegeleiding doorgelicht. De inspectie nam gedurende deze periode een ontwikkelingsbevorderende positie in. Er werd gefocust op de ombouw van PMS en MST naar CLB én op de wijze waarop de implementatie van het CLB-decreet gestalte kreeg. De bijdrage voor CLB geeft daarom zowel voor deel I als deel II van dit jaarverslag een globaal overzicht van deze startperiode.

De centra zijn als volgt gespreid over de verschillende netten: 5 Officieel gesubsidieerde, 46 Vrij gesubsidieerde en 24 centra van het Gemeenschapsonderwijs.

2.1 Doorlichtingen

De 75 uitgevoerde doorlichtingen gaven bij 66 centra (88 %) aanleiding tot een gunstig advies en bij 9 centra (12 %) tot een gunstig advies beperkt in de tijd.

Tijdens deze doorlichtingen hanteerde de inspectie voor het eerst het proces- en resultaatgericht instrument voor kwaliteitsevaluatie (PRIK). Op basis van dit instrumentarium werd nagegaan op welke wijze en in welke mate de belangrijkste aspecten, die de kern van het decreet vormen, werden gerealiseerd. Het gaat over volgende indicatoren:

- de gezamenlijke doelgerichtheid
- het multidisciplinair handelen
- de vraaggerichtheid
- de netwerkgerichtheid
- de interne deskundigheidsbevordering
- de interne communicatie
- de externe communicatie
- de participatieve besluitvorming
- de infrastructuur en veiligheid.

Aan de hand van de voorlopige afspraken tussen scholen en CLB werd nagegaan in welke mate de centra zich ontwikkelden conform het decreet CLB.

De uitgebrachte adviezen dienen geïnterpreteerd te worden tegen de achtergrond van het afgesproken model én het opzet van deze 1ste doorlichtingsronde.

De vaststellingen van de inspectie werden in elk uitgebracht advies gecombineerd met aandachtspunten voor het verdere verloop van de ombouw.

Het gunstig advies beperkt in de tijd werd alleen gegeven aan die centra waar tijdens de doorlichting een combinatie van meerdere belangrijke lacunes werd vastgesteld, afwijkingen t.a.v. de doelstellingen van het CLB-decreet (1998) of infrastructurele aspecten in relatie tot veiligheid en hygiëne. Vooral de volgende vaststellingen maakten onderdeel uit van een dergelijke combinatie:

- de ontwikkeling van het CLB (visievorming, invulling van werkingsprincipes op niveau van de organisatie) wordt geremd omdat het intern overleg met betrekking tot zowel organisatie als inhoud, onvoldoende kwaliteit biedt
- het werkingsprincipe vraaggestuurd werken wordt eng geïnterpreteerd en leidt daardoor tot het blijven bestaan van een eerder aanbodgestuurde en minder op risicoleerlingen gerichte werking
- doorheen de werking van het centrum en de teams worden tekorten vastgesteld bij het faciliteren en organiseren van het multidisciplinair handelen; deze tekorten kunnen de dienstverlening aan de cliënten hypothekeren

- de 1ste afspraken tussen scholen en CLB, een voorbereiding op de beleidsplannen en beleidscontracten die vanaf september 2003 overal beschikbaar moeten zijn, blijken onvoldoende concreet en daardoor weinig of niet evalueerbaar
- tekorten op het vlak van de infrastructuur van bepaalde vestigingsplaatsen hebben invloed op de kwaliteit van de uitgevoerde activiteiten
- onvoldoende leiding of coördinatie van de werking waardoor het inhoudelijk overleg binnen het centrum te stroef verloopt en de gezamenlijke doelgerichtheid zich niet of te weinig ontwikkelt.

Bij elk gunstig advies beperkt in de tijd werd voorzien in een aangepaste opvolging door de inspectie.

2.2 Erkenningsvoorwaarden

Tijdens dezelfde periode werden ook opvolgingsonderzoeken gedaan met betrekking tot de erkenningsvoorwaarden voor opname in de financierings- of subsidiëringsregeling.

Aantal doorlichtingen met ...	Totaal
onvoorwaardelijk gunstig advies	70
voorwaardelijk gunstig advies	5
Totaal	75

De ombouw van PMS en MST naar CLB heeft ook infrastructurele uitdagingen met zich meegebracht. Soms werd onvoldoende rekening gehouden met de geldende reglementering inzake infrastructuur en privacy voor de uitvoering van de medische consulten. Dit gaf aanleiding tot enkele voorlopig gunstige adviezen waarbij heel specifieke voorwaarden werden gesteld waaraan binnen een redelijke termijn diende te worden voldaan.

Momenteel hebben alle CLB's de nodige schikkingen getroffen om volledig tegemoet te komen aan de normen voor infrastructuur en veiligheid. Dit heeft voor gevolg dat op dit ogenblik alle centra over een onvoorwaardelijk gunstig advies beschikken.

III DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

1 OVERZICHT

Aantal doorlichtingen met ...	Muziek-woord-dans	Beeldende kunsten	Totaal
advies 1 (gunstig)	13	1	14
advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)	3	11	14
advies 3 (ongunstig)	0	0	0
Totaal	16	12	28

2 COMMENTAAR

Het opvallende verschil tussen de adviezen voor de academies muziek-woord-dans en de academies beeldende kunsten heeft vooral te maken met de specifieke noden op het vlak van infrastructuur en accommodatie. Het veelvuldig voorkomen van advies 2 in de beeldende kunsten vindt haar oorzaak in de hogere risicograad op het vlak van veiligheid en bescherming. In nogal wat opties wordt gebruik gemaakt van technisch materiaal (ovens, persen, snijtoestellen, chemische stoffen, verf, ...) waarrond zich problemen stellen en waarbij niet steeds aan de noodzakelijke veiligheidsvoorwaarden voldaan wordt (verouderde installaties, brandrisico, ...).

Niettemin zullen toch nog in 8 van de 11 gevallen beeldende kunsten bij gunstig advies beperkt in de tijd de kritische opmerkingen betrekking hebben op het peil van het onderwijs.

In de sector van muziek-woord-dans hebben de 3 gunstige adviezen beperkt in de tijd allemaal betrekking op het peil van het onderwijs of op het ontbreken van een uitgewerkte artistiek pedagogische visie binnen de school, naast de reeds gemelde infrastructurele noden.

Samen met het context-input-proces-output-instrument (CIPO) hanteert de inspectie DKO een artistiek pedagogisch referentiekader om de kwaliteit en de output binnen een academie af te wegen. In vele academies is een artistiek pedagogische visie nog niet operationeel binnen een globaal ontwikkeld, gezamenlijk project. De tekorten op het vlak van infrastructuur slaan vaak op de afwezigheid van een korte en/of middellange termijnvisie bij sommige inrichtende machten. Eerlijkheidshalve moeten we daaraan toevoegen dat nogal wat terughoudendheid vanwege plaatselijke besturen verklaard wordt door de hoogoplopende investeringen, de budgettaire krappe ruimte waarbinnen kan geopereerd worden en de onzekerheid rond andere kosten als bv. de politiehervorming waar steden en gemeenten vaak naar verwijzen.

IV SECUNDAIR ONDERWIJS

1 OVERZICHT

Schooldoorlichtingen	Gewoon voltijds secundair onderwijs (SO)	Deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO)	Buitengewoon secundair onderwijs (BuSO)	Totaal
Gemeenschapsonderwijs	20	1	0	21
Officieel gesubsidieerd onderwijs	11	2	1	14
Vrij gesubsidieerd onderwijs	85	3	4	92
Totaal	116	6	5	127

Het BuSO heeft de 1ste doorlichtingsronde afgewerkt in december 2002. Daarna startte de voorbereiding van de 2de ronde met de optie die tegelijk met de 2de ronde van de schooldoorlichtingen van het gewoon SO te beëindigen.

Een 80-tal BuSO-scholen met opleidingsvorm 3 (OV3) kregen bezoek ter voorbereiding van de 2de ronde van de schooldoorlichtingen. De keuze voor OV3 is mee ingegeven door het feit dat de nieuwe opleidingsstructuur in OV3 in haar 1ste implementatiejaar verkeert.

Aantal schooldoorlichtingen met ...	Gewoon voltijds secundair onderwijs	Deeltijds beroepssecundair onderwijs	Buitengewoon secundair onderwijs
advies 1 (gunstig)	23 (22)*	3	2
advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)	104	3	3
advies 3 (ongunstig)	0 (1)*	0	0

* advies 3 na onderzoek door een paritair samengesteld comité omgezet in een positief advies.

De inspectie secundair onderwijs kan 3 soorten adviezen uitbrengen voor een school of voor een structuuronderdeel van een school. Het advies 1 is onvoorwaardelijk gunstig. Het advies 2 is gunstig beperkt in de tijd; de school of meestal een deel ervan moet voldoen aan duidelijk geformuleerde voorwaarden om bij opvolging een advies 1 te bekomen. Het advies 3 is ongunstig en impliceert een nieuw onderzoek door een paritair samengesteld team van inspecteurs om tot een definitief advies te komen.

2 COMMENTAAR

Opvallend is dat, op 1 uitzondering na, alle onderzochte scholen een gunstig advies kregen. Dit bewijst dat het Vlaamse onderwijs het verre van slecht doet. Voor een grote groep scholen werd het gunstig advies echter beperkt in de tijd. Zij moeten bij opvolging bewijzen dat ze werk gemaakt hebben van 1 of enkele actiepunten. Enkele factoren verklaren de toename van het advies 2:

- voor de scholen is de lat de laatste jaren alsmaar hoger komen te liggen door de steeds groeiende maatschappelijke verwachtingen. Deze verwachtingen werden deels vertaald in minimale decretale eisen (i.c. vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen) en deels in afdwingbare regels (i.c. veiligheid, milieu, hygiëne)
- secundaire scholen hebben een complexe structuur met talloze vakken en studierichtingen waarvoor ook telkens de nodige infrastructuur en leermiddelen ter beschikking moeten zijn
- uit bevraging van de scholen blijkt dat de inspectie tijdens deze 2de ronde van doorlichtingen professioneler en grondiger te werk gaat. Zo laat het gebruik van instrumenten ⁴⁸ gericht onderzoek toe, waarbij tekorten makkelijker op te sporen zijn.

De redenen waarom een school een advies 2 krijgt, kan men in 5 grote rubrieken opdelen: inbreuken op de regelgeving, tekorten in infrastructuur en leermiddelen, leemtes in het geboden studiepeil, het niet nakomen van de inspanningsverplichting inzake de vakoverschrijdende eindtermen (VOET) en overtredingen op het vlak van veiligheid en hygiëne. Deze laatste rubriek komt niet voor in onderstaand overzicht omdat elders in het jaarverslag een bijdrage over deze materie voorkomt ⁴⁹.

Motivatie van het beperkt gunstig advies				
Soort onderwijs	Regelgeving	Infrastructuur en leermiddelen	Studiepeil	VOET
Gewoon voltijds SO	45	46	87	11
Deeltijds SO	2	2	2	0
Buitengewoon SO	0	3	1	0

De tekorten inzake studiepeil slaan steeds op een beperkt deel van het studieaanbod van de school. Er is dus geen enkele reden om de betrokken scholen met de vinger te wijzen; zij vervullen reeds grotendeels hun opdracht.

Opmerkelijk is dat het aantal scholen dat nog niet voldoende tegemoetkomt aan de maatschappelijke verwachtingen inzake de vakoverschrijdende eindtermen veeleer beperkt is.

Het onverkort naleven van de regelgeving blijft een teer punt. In sommige gevallen benadelen de overtredingen de leerlingen. Dit is onder meer het geval voor het onwettig samen zetten van groepen die voor het zelfde vak een verschillend leerplan volgen, of voor het niet doelmatig aanwenden van de PC/KD-gelden.

(48) Men kan deze instrumenten raadplegen op de website van de inspectie: www.onderwijsinspectie.be.

(49) Zie Secundair onderwijs, algemene onderwerpen, veiligheid en welzijn op school blz. 77.

In een aantal scholen loopt het aantal inbreuken op de regelgeving danig op, zodat een vermoeden van moedwil rijst.

Leerplannen leggen steeds nadrukkelijker een verband tussen te realiseren doelstellingen en de daartoe benodigde infrastructuur en leermiddelen, zeker voor wat de vaardigheidsgerichte leerplannen betreft. Bij de rubriek gewijd aan de vereiste uitrusting maken de algemene bewoordingen plaats voor concrete opsommingen. Toch betreffen vastgestelde tekorten meestal slechts een onderdeel van de school.

V VOLWASSENENONDERWIJS

1 CENTRA VOOR BASIS EDUCATIE

1.1 Overzicht

Door de wijziging van het inspectiedecreet op 31 maart 1999 is de onderwijsinspectie ten aanzien van de basiseducatie bevoegd voor de externe kwaliteitscontrole. Er is een keuze gemaakt om alle centra voor basiseducatie binnen een periode van 3 jaar door te lichten. Dit gebeurt om een snelle en algemene introductie van kwaliteitszorg en kwaliteitscontrole mogelijk te maken. De verschillende doorlichtingverslagen leiden tot een vorm van nulmeting, een gedocumenteerde stand van zaken als basis voor evaluatie en bijsturing.

De inspectie volwassenenonderwijs heeft bij de doorlichtingen gekozen voor een benadering waarbij zoveel mogelijk alle indicatoren, variabelen en beschrijvingen uit het analysekader voor het volwassenenonderwijs overgenomen werden. Deze werkwijze had tot doel de integratie van de basiseducatie binnen het geheel van het volwassenenonderwijs te bevorderen en te komen tot een gemeenschappelijk referentiekader voor de doorlichtingen. Op enkele specifieke punten werd de terminologie wel aangepast aan de gangbare terminologie in de basiseducatie en zijn er nieuwe variabelen en/of beschrijvingen aangemaakt.

Na de 1ste reeks van doorlichtingen zijn de centra stilaan vertrouwd met het analysekader dat de inspectie hanteert. Ondanks het cultuurverschil met de meer traditionele onderwijsinstellingen, slagen de centra voor basiseducatie er toch in hun activiteiten te analyseren binnen het aangeboden referentiekader. Het doorlichtingssysteem is nu bekend en geaccepteerd.

Vrijwel alle doorgelichte centra hebben in de voorbije jaren de gangbare reglementering eerder onzorgvuldig toegepast. Dat heeft naar het oordeel van de inspectie te maken met de ontwikkelingsfase waarin de meeste centra nog verkeren en het laattijdig tot stand komen van de administratieve controle.

De maatschappelijke positie van de doorgelichte centra is sterk wisselend. Enkele centra zijn er in geslaagd om zich binnen het eigen werkgebied te profileren als sterke organisaties met een grote expertise voor het opleiden van laaggeschoolde volwassenen. Andere centra hebben een beperkt bereik en beschikken niet over voldoende middelen om zich goed te profileren.

De inspectie heeft vastgesteld dat sommige centra nieuwe initiatieven hebben ontwikkeld die als voorbeelden van *good practice* voor heel het volwassenenonderwijs kunnen gelden. Zo wordt in enkele centra gewerkt met een operationeel beleidsplan op basis van een geactualiseerde visie op onderwijs aan laaggeschoolden, hier en daar zijn elementaire procedures ontwikkeld voor interne kwaliteitszorg en in een enkel centrum wordt het nascholingsbeleid gestuurd op basis van een uitgewerkt vorming-training-opleidingconcept (VTO).

In het schooljaar 2002-2003 werden 10 CBE's doorgelicht gespreid over 5 provincies.

Aantal doorlichtingen met ...	Totaal
advies 1 (gunstig)	0
advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)	10
advies 3 (ongunstig)	0
Totaal	10

Aard van de adviezen 2	Punten van voorbehoud
Reglementering	10
Infrastructuur	1
Opleidingsresultaten	10
Veiligheid	9

De inspectie kon voor geen enkel centrum na de doorlichting een onvoorwaardelijk gunstig advies afleveren. Voor alle centra is het advies gunstig, maar beperkt in de tijd. Het voorbehoud van de inspectie heeft voornamelijk betrekking op het correct naleven van de reglementering en op aspecten van veiligheid en preventie. Met betrekking tot het realiseren van de gewenste opleidingsresultaten kon de inspectie enkel akte nemen van de inspanningen die centra doen om binnen het door henzelf ontwikkeld doelkader succesvolle opleidingen te organiseren.

1.2 Commentaar

1.2.1 Reglementering

De samenstelling van de bestuursorganen en een correcte mandatering van bestuursleden op basis van de decretale voorschriften is een zwak punt in de werking van de centra. Na de recente decreetwijziging heeft de minister van Onderwijs en Vorming de centra tot einde 2003 de tijd gegeven om de samenstelling van de bestuursorganen te conformeren. De inspectie zal bij opvolgingsbezoeken de stand van zaken nagaan.

In 3 doorgelichte centra voldeden niet alle personeelsleden aan de voorwaarden voor aanstelling als educatief personeelslid. In een enkel geval beschikt een lesgever niet over het vereiste diploma; in 3 andere gevallen hebben nog niet alle lesgevers binnen de reglementair vastgestelde periode deelgenomen aan de verplichte bijscholing.

Tenslotte heeft de inspectie in 2 centra onregelmatigheden vastgesteld met betrekking tot het correct registreren van cursistgegevens.

1.2.2 Infrastructuur en leermiddelen

Enkele doorgelichte centra voor basiseducatie beschikken niet over infrastructuur die voldoet om onderwijs van goede kwaliteit aan te bieden. In een uitzonderlijk geval heeft de inspectie om veiligheidsredenen verzocht bepaalde infrastructuur te sluiten.

1.2.3 Opleidingsresultaten

De inspectie kan de opleidingsresultaten in de centra voor basiseducatie niet adequaat beoordelen. De overheid legt voor de basiseducatie pas vanaf 1 september 2003 opleidingsprofielen vast met einddoelen en opleidingsniveaus. Voor alle opleidingen stellen de centra nog zelf doelen vast. Men maakt daarbij slechts in beperkte mate gebruik van internationaal aanvaarde referentiekaders. In afwachting van de invoering van de modulaire opleidingen gebruiken de centra eigen instrumenten om doelen en niveaus vast te stellen en om de leervorderingen na te gaan. De validiteit van deze instrumenten kan bij gebrek aan uitgewerkte standaarden

niet nagegaan worden. De resultaten van opleidingen worden veelal niet systematisch gemeten en bijgehouden. De inspectie heeft de optie genomen om de invoering van opleidingsprofielen en einddoelen in de centra voor basiseducatie op te volgen. De doorgelichte centra zijn daarop ook via het doorlichtingverslag geattendeerd.

In een enkel geval richtte een centrum ook opleidingen in die niet voldoen aan de normen voor minimale cursusduur.

1.2.4 Veiligheid

Voor vrijwel alle centra is het uitwerken van een veiligheids- en preventieplan een aandachtspunt in de werking. In 9 van de 10 doorgelichte centra ontbrak een systematisch beleid op dit punt.

1.2.5 Opvolgingen

In de loop van het schooljaar bracht de inspectie opvolgingsbezoeken aan alle centra die het voorafgaande schooljaar (2001-2002) werden doorgelicht aan de hand van het CIPO-analysekader. Van de 10 centra die tijdens het schooljaar 2001-2002 werden doorgelicht kreeg 1 een advies 1 en 9 een advies 2. De punten van voorbehoud betroffen vooral de items die ook tijdens het schooljaar 2002-2003 aan bod kwamen met name de reglementering, infrastructuur en veiligheid. Tijdens de opvolgingsbezoeken stelde de inspectie vast dat alle centra de vastgestelde tekorten hebben weggewerkt of voldoende inspanningen doen om zich aan de regelgeving te conformeren. In 2 gevallen werd na de opvolging de termijn voor het weggewerken van tekorten met een jaar verlengd.

2 CENTRA VOOR VOLWASSENENONDERWIJS

2.1 Overzicht

Op 1 september 2000 werd de inspectie volwassenenonderwijs uitgebreid van 2 naar 7 leden waarvan 1 voor de basiseducatie. Vanaf hetzelfde schooljaar werd voor de beoordeling van de onderwijskwaliteit van de centra voor volwassenenonderwijs (CVO's) een geëigend CIPO-analysekader uitgewerkt naar analogie met de andere onderwijsniveaus.

In het schooljaar 2002-2003 werden 20 CVO's doorgelicht. Daarvan waren er 7 van het Gemeenschapsonderwijs, 3 van het Officieel gesubsidieerd onderwijs en 10 van het Vrij gesubsidieerd onderwijs.

Slechts voor 2 centra kon de inspectie na de doorlichting een gunstig advies afleveren. Voor alle andere centra is er een in de tijd beperkt gunstig advies. Dit betekent dat het inspectieteam telkens 1 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 (leerplannen, lessentabellen, examenreglement, samenstelling bestuursorganen, benutten van de onderwijstijd), de infrastructuur en leermiddelen, het studiepeil en veiligheid en welzijn.

Aantal doorlichtingen met ...	Totaal
advies 1 (gunstig)	2
advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)	18
advies 3 (ongunstig)	0
Totaal	20

Aard van de adviezen 2	Punten van voorbehoud
Reglementering	61
Infrastructuur en leermiddelen	2
Studiepeil	11
Veiligheid en welzijn	18
Totaal	92

2.2 Commentaar

2.2.1 Regelgeving

De tekorten die werden vastgesteld betreffen in grote mate de lessentabellen (document 8) en de leerplannen. In 10 centra ontbreekt voor één of meerdere opleidingen een goedgekeurde lessentabel, in 15 centra beschikte het centrum voor één of meerdere opleidingen niet over een goedgekeurd leerplan. In 11 centra zijn er opmerkingen over de evaluatiepraktijk inzonderheid m.b.t. het examenreglement. In 8 centra is er een probleem met de onderwijstijd omdat het centrum voor één of meerdere opleidingen het voorziene aantal uren niet inricht. In 4 centra is er een voorbehoud geformuleerd m.b.t. de samenstelling van de bestuursorganen inzonderheid het lokaal onderhandelingscomité (LOC). In 1 centrum werd een opleiding aangeboden zonder de vereiste onderwijsbevoegdheid.

Heel wat doorgelichte centra hebben in de voorbije jaren de gangbare reglementering eerder onzorgvuldig toegepast. Dat heeft naar het oordeel van de inspectie onder meer te maken met de ontwikkelings- en groeifase waarin de meeste centra nog verkeren. Daarnaast is er het feit dat de centra pas recent geconfronteerd worden met teamdoorlichtingen op centrumniveau. Ten slotte wordt het volwassenenonderwijs nog deels gevat door een wetgeving die schatplichtig is aan het leerplichtonderwijs. Er is ongetwijfeld een spanningsveld tussen dit soms strakke kader en de flexibele organisatievormen die het volwassenenonderwijs nodig heeft om zijn specifiek publiek te bedienen.

2.2.2 Infrastructuur en leermiddelen

In 2 centra is de uitrusting van de lokalen niet toereikend om de doelstellingen en inhouden van het leerplan van één of meerdere opleidingen te realiseren.

CVO's maken in de meeste gevallen gebruik van de lokalen van secundaire scholen. Zij zijn dan ook erg afhankelijk van de directeurs van deze scholen om het probleem van de huisvesting op te lossen. Daarnaast is het gebrek aan werkingsmiddelen een mogelijke verklaring.

2.2.3 Studiepeil

De inspectie stelde tijdens de doorlichtingen in 9 centra problemen vast i.v.m. het studiepeil in één of meerdere opleidingen. In de meeste gevallen betreft het hier het niet aanbieden en/of realiseren van alle reglementair vastgelegde doelstellingen.

2.2.4 Veiligheid en welzijn

In veel centra is men pas recent gestart met het uitwerken van een beleid inzake veiligheid, gezondheid, hygiëne en milieu. De inspectie stelde dan ook in 11 centra een ontoereikend beleid vast. In 5 centra gaf de inspectie een in de tijd beperkt positief advies als gevolg van de gebrekkige toepassing van de wet op het welzijn op het werk. Aangezien de meeste centra gebruik maken van de infrastructuur van het leerplichtonderwijs kan men veelal terugvallen op het werk dat terzake reeds door die scholen is gerealiseerd. Toch blijft de afstemming op de specifieke noden van het volwassenenonderwijs en het bewaken van het vestigingsoverschrijdend beleid een belangrijk aandachtspunt.

2.2.5 Opgvolgingen

In de loop van het schooljaar 2002-2003 bracht de inspectie opvolgingsbezoeken aan alle centra die het voorafgaande schooljaar (2001-2002) werden doorgelicht aan de hand van het CIPO-analysekader. Van de 18 centra die tijdens dat schooljaar werden doorgelicht kregen 5 een advies 1 en 13 een advies 2. De punten van voorbehoud betroffen vooral de items die ook tijdens het schooljaar 2002-2003 aan bod kwamen met name de regelgeving (vooral leerplannen, lessentabellen), de infrastructuur, het studiepeil en veiligheid. Tijdens de opvolgingsbezoeken stelde de inspectie vast dat 9 centra alle punten van voorbehoud hadden weggewerkt. Voor 4 centra werd onvoldoende gevolg gegeven aan de elementen van voorbehoud. Het inspectieteam belast met deze doorlichtingen zal bij de start van het schooljaar 2003-2004 opnieuw een onderzoek instellen en vervolgens advies uitbrengen aan de minister.



Dit verslag is het resultaat van de inspanningen van alle leden van de onderwijsinspectie. Een aantal inspecteurs en medewerkers heeft zich meer intens geëngageerd voor dit verslag. De eindredactieploeg bestond uit:

Kristien Arnouts
Guy De Paepe
Els De Saeger
Martin Descheemaeker
Jean-louis Leroy
Peter Michielsens
Leen Muys
Jeannine Nelissen
Roger Peeters
Vic Pierlet
Dirk Rombaut
René Vanotterdijk
Fernand Vermeesch



Ministerie van de
Vlaamse Gemeenschap