



onderwijs spiegel

Verslag over de toestand van het onderwijs
Schooljaar 2000-2001



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 Kunsten, Anderlecht

Vormgeving en druk: Van In

Wettelijk depot: D/2002/3241/028

Inhoudsopgave

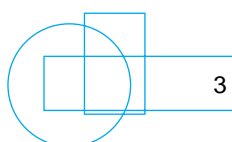
Inleiding	9
Synthese	11

DEEL I NIVEAUOVERSCHRIJDEND

I KWALITEITZORG EN ZELFEVALUATIE IN DE ONDERSCHIEDEN ONDERWIJSNIVEAUS EN IN DE CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING	18
1 Het begrippenkader	18
2 Een Europese focus	20
3 In Vlaanderen	20
3.1 Algemeen	20
3.2 Zelfevaluerend vermogen in scholen, instellingen en centra	20
4 Algemeen besluit	27
II DE DOORLICHTING VAN DE STICHTING VLAAMSE SCHOOLSPORT (SVS)	27
1 Inleiding	27
2 De invulling van de decretale opdracht	27
3 Het decreet in het kader van de actuele beleidsopties	28
4 De huidige werking van SVS	28
4.1 Middelen	28
4.2 Aanpak	29
5 Besluiten en aanbevelingen	30
5.1 Besluiten	30
5.2 Aanbevelingen	30

DEEL II BASISONDERWIJS

I ARBEIDSKLIJMAAT - PLANLAST EN MATERIËLE WERKOMSTANDIGHEDEN VAN LERAREN	34
1 Inleiding	34
2 Procedure	34
3 Resultaten en bevindingen	35
3.1 Algemene bedenkingen vooraf	35
3.2 Plannings-, voorbereidings- en verslagdocumenten	36
3.3 Gegevens over de ontwikkelingsevolutie bij kinderen	40
3.4 Materiële werkomstandigheden van de leraren	44
4 Conclusies en aanbevelingen	46
II PARTICIPATIE VAN LERAREN, KINDEREN EN OUDERS	47
1 Inleiding	47
2 Procedure	47



3 Resultaten	.48
3.1 Participatie van leraren	.48
3.2 Participatie van leerlingen	.49
3.3 Participatie van ouders	.50
3.4 Op zoek naar correlaties	.53
4 Conclusies en aanbevelingen	.54
4.1 Conclusies	.54
4.2 Aanbevelingen	.55
III VERANDERINGS- EN VERNIEUWINGSBEREIDHEID VAN SCHOOLTEAMS	.55
1 Gezamenlijke doelgerichtheid	.56
1.1 In hoeverre getuigen de teams van een gezamenlijke aanpak met betrekking tot de vernieuwingen of veranderingen die zich aanbieden?	.56
1.2 In hoeverre zijn veranderingen en vernieuwingen het gevolg van een teamgerichte zelfevaluatie met het oog op permanente ontwikkeling?	.56
1.3 In hoeverre grijpt het team de veranderingen en vernieuwingen aan om zich te positioneren t.o.v. derden?	.57
2 Intern leiderschap versus vernieuwingsbereidheid	.57
2.1 In hoeverre worden veranderingen en vernieuwingen gestimuleerd en gevoed door het interne leiderschap?	.57
2.2 In hoeverre is interne, gerichte druk noodzakelijk om veranderingen of vernieuwingen door te voeren?	.57
2.3 In hoeverre is er voldoende opvolging met het oog op de implementatie van onderwijsinnovaties?	.58
2.4 In hoeverre zijn externen actief om veranderingen of vernieuwingen binnen het team te realiseren?	.58
3 Communicatie en overleg versus vernieuwingsbereidheid	.59
3.1 In hoeverre zijn aspecten van vernieuwing en verandering voorwerp van intern overleg?	.59
3.2 In hoeverre zijn aspecten van vernieuwing en verandering voorwerp van extern overleg?	.59
4 Professionele ontwikkeling versus vernieuwingsbereidheid	.60
4.1 In hoeverre worden interne mogelijkheden aangeboden en benut om de professionele ontwikkeling van de teamleden te bevorderen?	.60
4.2 In hoeverre worden externe mogelijkheden benut om de professionele ontwikkeling van de teamleden te bevorderen voor wat betreft de beoogde verandering of vernieuwing?	.61
4.3 In hoeverre zijn de vernieuwingen en veranderingen gesitueerd binnen het nascholingsbeleid?	.61
5 Conclusies en aanbevelingen	.62
5.1 Conclusies	.62
5.2 Aanbevelingen	.62
IV GELIJKEKANSENBELEID	.63
1 Het project zorgverbreding	.63
1.1 Het project 2000-2002	.63
1.2 Tussentijdse evaluatie van het project 2000-2002	.64
1.3 Conclusies en aanbevelingen voor het beleid	.66
2 Het project onderwijsvoorrang	.67
2.1 Tussentijdse evaluatie van de OV-werking schooljaar 2000-2001	.67
2.2 Conclusies en aanbevelingen	.69

3	Het non-discriminatiebeleid	70
3.1	Klachten over discriminatie in het onderwijs	70
3.2	Gewaarborgde lestijden	71
4	Het onthaalbeleid voor anderstalige nieuwkomers	71
4.1	Evaluatie onthaalbeleid voor anderstalige nieuwkomers 2000-2001	71
4.2	Conclusies	73

DEEL III BUITENGEWOON ONDERWIJS

I	INLEIDING	76
II	HET BUITENGEWOON BASISONDERWIJS TYPE 2	76
1	Situering	76
2	Scholen en medisch-pedagogische instituten (MPI)	76
3	Onderwijskundige aspecten en schoolorganisatorische kenmerken	77
4	Onderwijskundige aspecten van het proces van handelingsplanning	77
4.1	Vaststellen van de beginsituatie	77
4.2	Selecteren van doelen	77
4.3	Organiseren van werkstructuren	78
4.4	Plannen en voorbereiden	78
4.5	Uitvoeren van de activiteiten	78
4.6	Evalueren en rapporteren	78
5	Schoolorganisatorische kenmerken	79
5.1	Gezamenlijke doelgerichtheid	79
5.2	Intern leiderschap	79
5.3	Communicatie en overleg	79
5.4	Professionele ontwikkeling	79
6	Naleving van de wettelijke bepalingen	80
7	Infrastructuur en didactische uitrusting	80
8	Aanbevelingen	80
8.1	Aan het lokale beleid	80
8.2	Aan de overheid	81
III	PLANLAST BIJ SCHOOLTEAMLEDEN IN HET BUITENGEWOON BASISONDERWIJS	81
IV	WERKOMSTANDIGHEDEN IN HET BUITENGEWOON BASISONDERWIJS	84
1	Situering	84
2	Van invloed zijnde werkomstandigheden die in verband staan met het werken met de kinderen op individueel of op groepsniveau	84
3	Van invloed zijnde werkomstandigheden op groepsoverstijgend, organisatorisch vlak	84
4	Van invloed zijnde werkomstandigheden op materieel vlak	85
5	Van invloed zijnde werkomstandigheden op infrastructuureel vlak	85
6	Aanbevelingen	85
6.1	Aan het lokale beleid	85
6.2	Aan de overheid	86
V	PROJECT ONDERWIJSVOORRANG IN HET BUITENGEWOON BASISONDERWIJS	86
1	Relevante positieve vaststellingen en inhoudelijke bedenkingen over de uitvoering van de aanwendingsplannen	86
1.1	Algemeen	86
1.2	Realisering van de actieterreinen	87

2 Relevante negatieve vaststellingen en inhoudelijke bedenkingen over de uitvoering van de aanwendingsplannen	.87
2.1 Algemeen	.87
2.2 Realisering van de actieterreinen	.88
3 Bijzondere vaststellingen	.89
4 Conclusies	.89
5 Aanbevelingen	.89
5.1 Aan het lokale beleid	.89
5.2 Aan de overheid	.89
VI KNELPUNTEN IN HET BUITENGEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS	.90
1 De besteding van het paramedisch urenpakket in het BuSO	.90
1.1 De ambten	.90
1.2 Interne organisatie	.90
1.3 Invulling van de disciplines	.90
1.4 Besluiten	.91
2 Inrichten van beroepsgerichte vorming in opleidingsvorm 1	.91
3 Inrichten van beroepsgerichte vorming in opleidingsvorm 2	.92
4 De nieuwe opleidingenstructuur van opleidingsvorm 3	.92
5 Kosten voor de ouders	.93
6 Andere aanbevelingen	.93
Bijlage - cijfergegevens	.95

DEEL IV SECUNDAIR ONDERWIJS

I ENKELE BELEIDSACCENTEN GETOETST IN HET ONDERWIJSVELD	.98
1 Situering	.98
2 Kernvraag	.98
3 Vaststellingen	.98
3.1 Initiatieven van de school	.98
3.2 Wat gebeurt er in de klas?	.103
4 Besluit	.104
5 Aanbeveling	.104
II HET LESURENPAKKET	.105
1 Vaststellingen in verband met de globale toekenning en besteding	.105
1.1 Methodologie	.105
1.2 Toekenning van het lesurenpakket	.105
1.3 Aanwending van het lesurenpakket	.105
1.4 Vergelijking met 1999-2000	.106
1.5 Verschillen naar schooltype, net en koepel	.106
2 Vaststellingen in verband met het overhevelen van uren	.107
2.1 Historiek	.107
2.2 Methodologie	.107
2.3 Algemene vaststellingen	.107
2.4 Verschillen naar schooltype, net en koepel	.108
3 Besluiten en aanbevelingen	.109

III OPLEIDINGSDOORLICHTING VLIEGTUIGTECHNIEKEN	110
1 Inleiding	110
1.1 Historiek	110
1.2 Verantwoording	110
1.3 Situering	110
2 Synthese van de vaststellingen	111
3 Aanbevelingen	113
3.1 Ter attentie van de scholen	113
3.2 Ter attentie van de bedrijven	114
3.3 Ter attentie van de overheid	115

DEEL V CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING

I HET STARTJAAR VAN DE CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING	118
1 Het integratieproces MST-PMS	119
2 Participatieve besluitvorming	122
3 Multidisciplinair handelen	122
4 Het concretiseren van beleidsplannen en -contracten	123
II VERHOOGDE WERKDRUK EN PLANLAST?	124
1 Ombouw naar CLB	124
2 Communicatie en dossierstroom	125
3 Praktische en materiële aspecten	125
4 Doorlichting	126
5 Evolutie tijdens het tweede jaar	127
III TOT SLOT	127

DEEL VI DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

I LEERLINGENEVOLUTIE	130
II PERSONEELSBELEID	131
III VERANDERINGS- EN VERNIEUWINGSBELEID	131
1 Interne evolutie	131
2 Leerplannen	132
3 Experimenten	132

DEEL VII VOLWASSENENONDERWIJS

I EEN STROOMVERSNELLING MET UITDAGINGEN	135
1 E-learning	135
1.1 Knelpunten	135
1.2 Perspectieven	136
2 Een kwaliteitsvol en comfortabel NT2-aanbod	136
2.1 Knelpunten	137
2.2 Perspectieven	138
3 Ondergang of revival van de nijverheidsleergangen?	138
3.1 Knelpunten	138
3.2 Perspectieven	139
4 Het huishoudelijk onderwijs	140
4.1 Knelpunten	140
4.2 Perspectieven	140
5 Bedrijfsbeheer als ondernemersopleiding	141
5.1 Knelpunten	141
5.2 Perspectieven	141
6 Verdere integratie van de basiseducatie in het volwassenenonderwijs	142
6.1 Knelpunten	143
6.2 Perspectieven	144
7 Wat met het HOKTSP?	145
7.1 Beleidsopties	145
7.2 Perspectieven	146
8 Wat met de tijdelijke leergangen?	146
II VERANDERINGSBEREIDHEID	148
1 Inleiding	148
2 Klantgerichtheid	148
3 Modularisering	149
4 Innovatiemanagement	149
5 Extern overleg en samenwerking	150
6 Professionele ontwikkeling	150

Inleiding¹

Het jaarlijks verslag van de onderwijsinspectie over de toestand van het onderwijs kreeg vorig jaar voor het eerst een andere titel: "Onderwijsspiegel". Dat werd door onze lezers positief onthaald. Vooral vanuit het onderwijsveld kregen we signalen dat die titel beter de zinvolheid van een jaarlijkse verslaggeving voor onderwijsgebruikers weergaf. Daarmee is dan ook tegelijk duidelijk gemaakt dat onze onderwijsverslagen een betekenis hebben die het louter algemene beleidsvlak overstijgt.

Dat maakt het voor de verschillende redacteurs niet gemakkelijk. Vooreerst willen ze de overheid (Regering en Parlement) accuraat informeren en discreet beleidsevoluties en verwachtingen van het veld ten aanzien van het beleid stimuleren. Bovendien beogen ze tegelijk directies, leraren en medewerkers in centra en scholen professioneel te informeren. Het uitschrijven van teksten die evenwichtig tegemoet komen aan de terechte verwachtingen van beide doelgroepen is geen sinecure. We durven stellen dat we ieder jaar ernstige inspanningen leveren om vanuit onze eigen professionaliteit die uitdaging waar te maken.

Het zal onze lezers dan ook niet verbazen dat we vorig jaar wat moeite hadden toen in sommige kranten onze inspanningen werden gereduceerd tot tekstinterpretaties waarbij de doorlichtingsresultaten zonder veel zin voor nuances in cijfers werden omgezet. Daardoor werd de indruk gewekt dat het jaarverslag 2000 een schoolrapport van de Vlaamse scholen was, nog opgebouwd volgens versleten en oubollige pedagogische principes waarbij vooral de rode cijfers als stimuli moesten gelezen worden. Goddank hadden de leden van de onderwijscommissie in het Vlaams Parlement meer oog voor onze genuanceerde benadering.

Het verslag 2001 refereert aan studie-, onderzoeks- en doorlichtingswerk dat uitgevoerd werd tijdens het schooljaar 2000-2001. Meer nog dan vorig jaar streven we naar een gelijke aanpak, over de onderwijsniveaus heen en zoomen we in op specifieke accenten die het huidige beleid wenst te leggen. Op die wijze willen we bijdragen aan het publieke debat over actuele uitdagingen voor het onderwijs. Sensatie streven we bewust niet na: wie dat zoekt in dit verslag, zal teleurgesteld zijn.

Het jaarverslag 2001 is het resultaat van groepswork: een schare medewerkers bij de inspectie hebben samen een verhaal geschreven waarin een aantal belangrijke aspecten van het Vlaamse onderwijs extra aandacht krijgen.

Naast deze inspecteurs, kon andermaal gerekend worden op de logistieke en kritische ondersteuning van de afdeling Informatie en Documentatie van het departement Onderwijs. En de stijlvolle kافت is het werk van Frieda Smellinckx, leerlinge van de Academie voor Beeldende Kunsten te Anderlecht. Graag dank aan allen die meewerkten.

Veel kritisch leesgenot!

De Onderwijsinspectie

¹ In dit document dient 'hij' gelezen te worden als 'hij/zij', 'leraar' als 'leraar/lerares' ...



Synthese

Kwaliteitszorg en zelfevaluatie in de onderscheiden onderwijsniveaus

Het eerste hoofdstuk van het niveauoverstijgend deel van dit jaarverslag zoomt in op een aantal belangrijke aanzetten m.b.t. kwaliteitszorg en zelfevaluatie binnen de verschillende onderwijsniveaus. Eerst worden de kernbegrippen toegelicht. De vermelding van een aantal Europese initiatieven bewijst dat de belangstelling voor kwaliteitszorg en zelfevaluatie geen louter Vlaams, maar ook een Europees fenomeen is.

Voor het basisonderwijs en secundair onderwijs wordt vooral verslag uitgebracht over de groeiende aandacht voor het deelaspect 'zelfevaluatie', voor het deeltijds kunstonderwijs, voor de centra voor volwassenenonderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding worden de ontwikkelingen m.b.t. zelfevaluatie meer gesitueerd in het globale kader van interne kwaliteitszorg.

De inspectie beoogt vanuit haar opdracht het zelfevaluatieproces dat in de meerderheid van de scholen en centra in ontwikkeling is, te stimuleren. Ze formuleert ook enkele aanbevelingen zowel naar het lokale beleid als naar de overheid ter ondersteuning van de initiatieven.

Doorlichting van de Stichting Vlaamse Schoolsport (SVS)

In opdracht van de minister voor Onderwijs en Vorming werd de Stichting Vlaamse Schoolsport doorgelicht.

De huidige werking is wel in overeenstemming met de decretale bepalingen, maar sluit niet aan bij de actuele prioriteiten die vanuit Onderwijs en Sport worden gesteld. SVS investeert onvoldoende in het ondersteunen van de scholen om een eigen schoolsportaanbod uit te bouwen en ook de samenwerkingsmogelijkheden tussen scholen, gemeentelijke sportdiensten en sportclubs werden tot nu toe zeker niet optimaal uitgebouwd.

Het bijsturen van de werking van SVS veronderstelt een drastische visievernieuwing en een grondige interne reorganisatie op het niveau van taakverdeling, strategieën en structuren. Daarnaast dringt een aanpassing van het SVS-decreet zich op zodat meer garanties worden ingebouwd om een efficiënte werking van SVS te waarborgen.

Basisonderwijs

Deze bijdrage focust specifiek op de toestand van het gewoon basisonderwijs. Achtereenvolgens komen het arbeidsklimaat, de planlast en materiële werkomstandigheden van leraren, de participatie van leraren, kinderen en ouders, de veranderings- en vernieuwingsbereidheid van schoolteams en het gelijkheidsbeleid aan bod.

Het eerste hoofdstuk geeft een beeld over de *'planlast'* en de *'materiële werkomstandigheden'* op basis van de resultaten van een bevraging van teamleden tijdens het schooljaar 2000-2001.

Uit de resultaten hiervan blijkt dat onderwijsgevendende 'planlast' associëren met de algemene problematiek van werkdruk. De meeste vinden echter het invullen en bijhouden van een aantal plannings-, voorbereidings-, evaluatie-, en verslagdocumenten als 'onmisbaar'.

De mate van 'planlast' is onlosmakelijk verbonden met 'kwaliteitsvol onderwijs', met 'professionaliteit' en 'vakmanschap'. 'Welke administratieve taken verwachten we van onderwijsgevendende?' en 'Welke is de functionaliteit van deze opdracht?' zijn dé kernvragen zowel op klas- en school- als op beleidsniveau.

Algemeen appreciëren inspectieteams tijdens schooldoorlichtingen de materiële omkadering als 'voldoende'. In een aantal scholen moet nog een 'achterstand' worden ingehaald inzake media, meubilering en andere voorzieningen die bijdragen tot kwaliteitsvol onderwijs.

Aansluitend bij deze vaststellingen formuleren we tevens aanbevelingen op beleids- en op schoolniveau.

In het tweede hoofdstuk brengen we de bevindingen van een enquête omtrent *participatie van leraren, kinderen en ouders*. Deze bevraging gebeurde tijdens de schooldoorlichtingen van september 2000 tot maart 2001 en richtte zich tot leraren uit beide niveaus, schooldirecties en vertegenwoordigers uit participatie-/ adviesraden of uit oudercomités/ -verenigingen.

Er is weinig tot geen noemenswaardige overeenkomst tussen participatie van leraren, kinderen of ouders enerzijds en contextgegevens - zoals schoolgrootte, inplanting, omkadering, groepsgrootte, en sociale herkomst van leerlingen - anderzijds.

In de meeste scholen is er in toenemende mate sprake van lerarenparticipatie op het vlak van schoolleven én schoolbeleid en groeit een intern ondersteunend netwerk. Participatie van leerlingen is in veel scholen nog een nieuw geluid. Ze wordt medebepaald door de schoolcultuur, maar gedijt het best op klasniveau vooral door het initiatief van de klasleraar.

Veel scholen beschikken over de structurele voorzieningen om ouderparticipatie reëel kansen te geven. Doorgaans zijn er weinig verschillen tussen ouders, directies en leraren omtrent de mate waarin zij ouderparticipatie ervaren. Het bevragen van ouders behoort nog niet tot de schoolcultuur. Ze hebben er - zij het vaak nog maar beperkte - invloed op het schoolleven, maar nog niet meteen op het schoolbeleid.

We besluiten met aanbevelingen voor het lokale schoolbestuur en voor de overheid.

Het derde hoofdstuk rapporteert over de *veranderings- en vernieuwingsbereidheid* van schoolteams. Gezien de 'vloed' van vernieuwingsaspecten in het jongste decennium, is een kritische reflectie op de implementatie ervan niet overbodig.

Vanuit de schooldoorlichtingen (tijdens het schooljaar 2000-2001) focust de inspectie op de schoolorganisatie in relatie met de veranderings- en vernieuwingsbereidheid van schoolteams. Uitgangspunten daarbij zijn de schoolorganisatorische kenmerken van het CIPO-model: gezamenlijke doelgerichtheid, intern leiderschap, communicatie en overleg en de professionele ontwikkeling van de teamleden.

De veranderingsbereidheid is sterk gerelateerd aan het schoolklimaat en aan de heersende schoolcultuur. Waar het welbevinden en de betrokkenheid van het team hoog zijn, is er vaak een grote mate van vernieuwings- en veranderingsbereidheid. Tegelijkertijd met de keuze van vernieuwingsinhouden moeten ook de professionaliteit van de teamleden, schoolorganisatorische aspecten en begeleidingsinterventies in het schoolfunctioneren worden aangepast.

Het vierde hoofdstuk '*Gelijkheidsbeleid*' groepeerde eerst onze bevindingen over de tijdelijke projecten extra lestijden voor 'zorgverbreding' en voor 'onderwijsvoorrang'. Daarna staan we stil bij 'het non-discriminatiebeleid' en bij het 'onthaalbeleid voor anderstalige nieuwkomers'.

De tussentijdse evaluatie van het project zorgverbreding - tijdens het schooljaar 2000-2001 - gaf als positieve trends: de toenemende draagkracht van het team, de hogere score voor preventie en remediëring en de functionaliteit van documenten. Hoewel we geen negatieve adviezen hebben geformuleerd, maken we toch enkele bedenkingen om reden van de blijvende kloof tussen scholen op verschillende snelheden, de eenzijdige en te veel cognitiegerichte interventies, de nog jonge maar soms gebrekkige samenwerking met CLB's en het verlies van verworven deskundigheid als gevolg van een omwisseling van personeel.

Het project onderwijsvoorrang beoogt een geïntegreerde aanpak van onderwijsachterstand. Het onthaalonderwijs richt zich expliciet op anderstalige nieuwkomers. De synthese van de vaststellingen door de inspectie bij de controle van het project en de bevindingen over het onthaalonderwijs zijn eveneens in dit jaarverslag opgenomen.

Het non-discriminatiebeleid heeft een maatschappelijk debat op gang gebracht rond de aanwezigheid van migranten in scholen. Concrete gegevens over dit beleid en de werking van de beoordelings- en bemiddelingscommissie zijn te lezen in het hoofdstuk 'Gelijkekansenbeleid'.

Buitengewoon onderwijs

In dit niveauoverschrijdend hoofdstuk over het buitengewoon onderwijs wordt de focus voor het buitengewoon basisonderwijs gericht op type 2 voor kinderen met een matig en ernstig mentale handicap, planlast en werkomstandigheden in alle types en het realiseren van het onderwijsvoorrangsbeleid. De inspectie buitengewoon secundair onderwijs legt in dit verslag de nadruk op een aantal dringend op te lossen knelpunten.

In de scholen voor type 2 maakt men in overleg ernstig werk van het proces van handelingsplanning en het opstellen, uitvoeren en evalueren van een handelingsplan op basis van de beginsituatie van de kinderen en de daarop gerichte selectie uit de decretaal vastgelegde ontwikkelingsdoelen. Problemen situeren zich vooral rond een niet steeds gelijkgerichte visie op onderwijs door MPI en school, de professionalisering inzake een bredere vernieuwde onderwijsinhoudelijke werking, lange busritten en het gebrek aan differentiatie vanwege de overheid inzake omkadering en middelen voor kinderen met een al of niet ernstig en diep mentale handicap.

De meeste teamleden in het buitengewoon basisonderwijs - alle types - ervaren het opmaken van een functioneel handelingsplan, zoals decretaal opgelegd, niet als planlast. Wel wensen zij meer duidelijkheid over de hoeveelheid en de uitgebreidheid van de documenten en ijveren zij tegen overbodig schrijfwerk.

Als het gaat over het werken met kinderen of op groepsoverstijgend en organisatorisch vlak, worden de werkomstandigheden overwegend positief ervaren. Inzake infrastructuur en het beschikken over voldoende en aangepaste materialen en hulpmiddelen zijn de meningen minder positief.

Het project onderwijsvoorrang in het buitengewoon basisonderwijs, voornamelijk gericht op allochtone kinderen, kan als positief worden geëvalueerd. Vooral het stimuleren van de taalvaardigheid scoort hoog.

In het buitengewoon secundair onderwijs is dringend behoefte aan ergotherapeuten, orthopedagogen en maatschappelijk werkers. Dat is momenteel decretaal nog niet mogelijk. De invulling van de reeds bestaande disciplines schept heel wat inhoudelijke problemen. De nood aan het inrichten van beroepsgerichte vorming (BGV) in opleidingsvorm 1 en een meer wetenschappelijk onderbouwde aanpak voor beroepsgerichte vorming in opleidingsvorm 2 is gewenst. Het terugdringen van de kosten voor ouders in heel wat scholen buitengewoon secundair, en een correctiemechanisme voor de teldatum van 1 februari worden met nadruk aanbevolen.

Secundair onderwijs

In een eerste hoofdstuk worden de *beleidsaccenten getoetst in het onderwijsveld*.

Middels een beleidsnota legt de minister van Onderwijs accenten die een invloed hebben op het beleid van de scholen. Regelgeving kan de gelegde accenten ondersteunen en aldus de scholen ertoe aanzetten om ze toe te passen. Een exemplarisch onderzoek op basis van vaststellingen tijdens doorlichtingen wilde nagaan of en in welke mate de scholen hun autonomie aanwenden om in te spelen op de beleidsaccenten van de minister. Hieruit blijkt dat beleidsaccenten die de scholen als reële noden ervaren het makkelijkst geïntegreerd worden. Nieuwe onderwijskundige benaderingen kunnen op minder aandacht rekenen. In dit verband geeft de school ook niet steeds voldoende impulsen om deze benaderingen te laten toepassen in de klas. Het didactisch handelen in de klas blijft overwegend bepaald door de individuele leraar.

Het tweede hoofdstuk gaat in op het *lesurenpakket*.

Voor haar personeelsomkadering krijgt een school een urenpakket toegewezen op basis van haar leerlingenaantallen van het vorige schooljaar. Bij elke doorlichting wordt de besteding van dit urenpakket onderzocht. Hoeveel uren worden effectief besteed aan lesuren en hoeveel aan andere taken? Worden alle uren gegenereerd door een structuuronderdeel ook besteed aan dat structuuronderdeel? Is er een evolutie ten opzichte van het voorgaande schooljaar? Zijn er verschillen te merken tussen schooltypes of netten en koepels? De vaststellingen hieromtrent worden afgerond met enkele besluiten en aanbevelingen.

Tenslotte bevat het derde hoofdstuk een synthese van de *opleidingsdoorlichting Vliegtuigtechnieken*. Elk jaar leveren een vijftal secundaire scholen afgestudeerden in vliegtuigtechnieken af op TSO-niveau. De laatste jaren rezen er echter twijfels over de tewerkstellingskansen van deze leerlingen. De doorlichting van de opleiding Vliegtuigtechnieken wilde dan ook nagaan of er voldoende waarborgen waren t.a.v. de onderwijskwaliteit. Tevens wilde men vaststellen of de opleidingen voldeden aan de Europese luchtvaartregeling. De bijdrage in dit jaarverslag is een synthese van een uitgebreider verslag.

Centra voor leerlingenbegeleiding

Aansluitend bij enkele belangrijke bedenkingen die de start van de 'nieuwe' centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) belichten, wordt in deze bijdrage dieper ingegaan op een aantal vaststellingen m.b.t. de belangrijkste ombouwaspecten die de kern van de implementatie van het CLB-decreet van 1 december 1998 vormen. In de eerste plaats wordt het verloop van de, door het decreet voorziene integratie van de vroegere PMS- en MST-centra in de CLB uitvoerig belicht. Vervolgens wordt aandacht besteed aan de kwaliteit van het daarmee gepaard gaande overleg en de participatieve besluitvorming in de centra. Ook de sterke punten en knelpunten bij de 'eerste' invulling van het multidisciplinair handelen doorheen de begeleidingsdomeinen en het ontwikkelen van de 'bijzondere bepalingen' en 'afsprakennota's' met de scholen worden toegelicht. Tot slot worden de aspecten van verhoogde werkdruk en planlast die in deze centra worden ervaren bij het uitvoeren van de ganse ombouw geëvalueerd.

Deeltijds kunstonderwijs

De bijdrage van het deeltijds kunstonderwijs focust dit jaar op 3 thema's: de leerlingenevolutie, het personeelsbeleid en het veranderings- en vernieuwingsbeleid. Wat betreft de leerlingenevolutie wijst de inspectie op de toenemende differentiatie in functie van meerdere leerlingentypes. De conjunctuur blijft uiteraard afhankelijk van heel wat te duiden externe en interne factoren. Wat het personeelsbeleid betreft, wordt in het verslag gewezen op de noodzaak van meer teamgericht werk en van de ontplooiing van een breder directieprofiel. Het ontwikkelen van een zowel pedagogisch als bestuurlijk middenkader verdient sterke aanbeveling. In het licht van een verdere onderwijsontwikkeling wordt de studie van de bestaande minimumleerplannen gekoppeld aan de door de minister gesuggereerde en nog vast te leggen einddoelen. Experimenten blijven een boeiende invalshoek met het oog op een verrijking van het aanbod.

Volwassenenonderwijs

De laatste twee jaar kwam het volwassenenonderwijs in een stroomversnelling terecht.

In de loop van het schooljaar 2000-2001 verrichtte het inspectiekorps, los van de doorlichtingen, zes deelonderzoeken omtrent uitdagingen in die stroomversnelling. In nauwe dialoog met het werkveld werden via vraaggesprekken met directies en leerkrachten en via enquêtes, enkele specifieke knelpunten grondiger onderzocht en werd getracht perspectieven aan te reiken. Vooreerst werd stilgestaan bij een grote uitdaging voor het volwassenenonderwijs: e-learning (1) en het informatica-aanbod binnen e-lear-

ning. Nederlands Tweede Taal (NT2), beleidsprioriteit en expansieterrein bij uitstek, werd grondig onderzocht (2). De nijverheidsleergangen (3) en het huishoudelijk onderwijs (4) die in deze stroomversnelling dreigen te verzanden, kregen eveneens bijzondere aandacht. Vervolgens wordt getracht de opleiding bedrijfsbeheer binnen het volwassenenonderwijs naar waarde te schatten (5). Er werd ook ingegaan op de integratie van de basiseducatie in het volwassenenonderwijs (6). In het kader van de beleidsprioriteiten vroeg de minister van Onderwijs en Vorming ook een audit van het hoger onderwijs van het korte type voor sociale promotie (HOKTSP) (7). Tenslotte werd eveneens op vraag van de minister een onderzoek verricht naar de toekomstige positie van de tijdelijke leergangen binnen het volwassenenonderwijs (8).

Bij al deze onderzoeken blijkt steeds dat efficiënte oplossingen voor de knelpunten van het volwassenenonderwijs een bundeling van krachten vergen, nauw overleg, een opnemen van de verantwoordelijkheid door alle actoren en een creatieve inzet van de beschikbare middelen. De inspectie volwassenenonderwijs is ervan overtuigd dat het volwassenenonderwijs van vandaag over voldoende slagkracht beschikt om deze knelpunten aan te pakken.

De slagkracht van het volwassenenonderwijs komt het best tot uiting in de veranderingsbereidheid van de centra. Op basis van de doorlichtingen kon de inspectie volwassenenonderwijs een aantal sleutелеlementen in de veranderingsbereidheid detecteren. Vele veranderingen in het volwassenenonderwijs worden gestuurd vanuit een klantgerichtheid. Centra met een grote veranderingsbereidheid hebben doorgaans een modulair aanbod en worden gekenmerkt door een dynamisch management. Hervormingen gebeuren ook het best in overleg en in samenwerking met andere opleidingsverstrekkers. Tenslotte is het duidelijk dat de professionele ontwikkeling van de medewerkers een cruciale rol speelt bij het totstandkomen van veranderingen.



DEEL I

NIVEAUOVERSCHRIJDEND

I KWALITEITSZORG EN ZELFEVALUATIE IN DE ONDERSCHIEDEN ONDERWIJSNIVEAUS EN IN DE CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING

De laatste jaren nemen alle betrokkenen in het Vlaamse onderwijslandschap steeds meer initiatieven om de zorg voor de kwaliteit van het onderwijs te optimaliseren. In deze bijdrage wordt ingezoomd op een aantal belangrijke aanzetten binnen de verschillende onderwijsniveaus en de centra voor leerlingenbegeleiding. Het is noodzakelijk om eerst de kernbegrippen in te vullen en kort stil te staan bij de Europese focus.

1 HET BEGRIPPENKADER

Indien men een frequentielijst zou aanleggen van veel gebruikte begrippen in de recente onderwijsliteratuur, dan zouden interne kwaliteitszorg en zelfevaluatie hierin zeker hoge toppen scheren.

Kwaliteitszorg wordt bevorderd door binnen een organisatie (school, instelling, centrum,...) procesmatig te denken en te werken, door met andere woorden van een visie uit te gaan, door deze beleidsvisie om te zetten in strategische en operationele doelen, door prioriteiten te leggen in de werking en de uitvoering (b.v. via een schoolwerkplan, een beleidsplan,...), door evaluatiecriteria te bepalen en door geregeld effecten te meten, te evalueren en te zorgen voor terugkoppeling. De evaluatie kan intern gebeuren door zelfevaluatie of extern via doorlichting door een andere organisatie (b.v. de onderwijsinspectie).

Zelfevaluatie kan dus beschouwd worden als een wezenlijk onderdeel van het totale systeem van interne kwaliteitsbewaking of kwaliteitszorg.

De wetenschappelijke literatuur bevat een breed gamma van mogelijke definities van zelfevaluatie. Omwille van de gezamenlijke doelgerichtheid binnen de inspectie gaan wij uit van de definitie en de commentaar van P. Van Petegem². Mits enige uitbreiding is deze invulling breed genoeg voor gebruik t.o.v. scholen, maar ook t.o.v. andere organisaties zoals instellingen en centra.

Zelfevaluatie is het proces dat in hoofdzaak geïnitieerd wordt door de organisatie zelf, waarbij welgekozen participanten op een systematische wijze het eigen functioneren beschrijven en beoordelen met het oog op het nemen van beslissingen of initiatieven in het kader van (aspecten van de) eigen (beleids)ontwikkeling.

Zelfevaluatie is een proces: de klemtoon ligt op het procesmatige karakter en niet op het product. Als tussentijds resultaat van zelfevaluatie kan zich een product aandienen, bijvoorbeeld een technisch zelf-evaluatierapport, met daarin de resultaten van de gegevensanalyse. Zelfevaluatie is een permanent en cyclisch proces dat kadert in de zorg voor kwaliteit.

Zelfevaluatie wordt in hoofdzaak geïnitieerd door de organisatie zelf. Ligt het initiatief buiten de school of de organisatie dan spreken we van externe evaluatie. Niets weerhoudt de organisatie ervan om de resultaten van de zelfevaluatie ook aan te wenden in het kader van een externe evaluatie. Zelfevaluatie kan van buiten uit worden gestimuleerd door o.m. de inspectie, de pedagogische begeleidingsdiensten of het onderwijsbeleid.

² P. VAN PETEGEM, Gewikt en gewogen, en hoe bevonden? Zelfevaluatie als strategisch instrument voor schoolontwikkeling, in: Impuls voor Onderwijsbegeleiding (1996a), 26 (2), p. 49-57.

Zelfevaluatie in een school/ centrum vindt plaats met welgekozen participanten: de personen die worden geraadpleegd om de informatie te inventariseren moeten nauw bij de werking betrokken zijn, bijvoorbeeld de leraren, de directieleden, de leerlingen, het opvoedend hulppersoneel, de CLB-medewerkers, de ouders. In sommige gevallen kunnen ook 'verwante' buitenstaanders bij de zelfevaluatie betrokken worden, bijvoorbeeld stagegevers, het vervolgonderwijs.

Dat de keuze van de participanten weloverwogen dient te gebeuren is logisch, onder meer gezien de investering in tijd en middelen. Bovendien is de waarde van de informatie die deze personen verschaffen van belang voor wat er op volgt in het kader van de beleidsvoering.

Zelfevaluatie gebeurt op een systematische wijze, met andere woorden zelfevaluatie overstijgt het niveau van de momentane of toevallig opgedane indrukken. Toevallige informatie kan nuttig zijn ter aanvulling of ter verduidelijking, maar is meestal niet van die aard dat ze funderend mee de resultaten van de evaluatie kan vormgeven.

Zelfevaluatie heeft betrekking op het functioneren van de school of organisatie: de focus van de zelfevaluatie dient weloverwogen te worden gekozen en sterk verband te houden met de aspecten van beleid die aan de orde zijn. Voor scholen kunnen bijvoorbeeld resultaten van het onderzoek naar effectieve scholen als aangrijpingspunt zinvol zijn om het functioneren van de school te helpen omschrijven. Het gaat immers om factoren, zowel op het niveau van de klaspraktijk als op het niveau van de school, die relevant zijn om verschillen in effectiviteit te helpen verklaren. Bij de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) kunnen momenteel de integratie van het psychosociale en het medische in het nieuwe CLB en de perceptie door de cliënt van de vernieuwde dienstverlening erg belangrijk zijn.

Zelfevaluatie omvat beschrijven en beoordelen. De beschrijving heeft betrekking op de gekozen aspecten van het eigen functioneren. De beoordeling veronderstelt de aanwezigheid van vergelijkingspunten waaraan de organisatie zich kan toetsen. We vermijden het gebruik van het begrip 'norm', vanwege het dwingend karakter ervan. Een norm is iets wat we moeten halen, waarnaar we moeten streven. Bij zelfevaluatie van b.v. scholen kan de school kiezen welke haar standaarden zijn.

Zelfevaluatie omvat enerzijds een beschrijving van de feitelijkheid en anderzijds een beoordeling op grond van welgekozen vergelijkingspunten of vooraf gekozen doelstellingen. Deze kunnen afgeleid worden vanuit resultaten van zelfevaluatie bij verschillende participanten.

Zelfevaluatie gebeurt met het oog op het nemen van beslissingen of initiatieven. De resultaten van zelfevaluatie zijn niet vrijblijvend. Op grond van de resultaten, de beschrijvingen en de beoordelingen neemt de organisatie immers beslissingen, waaruit initiatieven kunnen voortvloeien. Meestal zullen er op dat moment selecties, keuzen moeten worden gemaakt tussen die thema's die voor verandering of verbetering in aanmerking komen.

In optimale omstandigheden worden de personeelsleden zeer sterk betrokken bij het proces van zelfevaluatie, zodat hun engagement om veranderingen op te zetten sterker wordt.

Zelfevaluatie is gericht op de ontwikkeling van eigen beleidsvisies.

De activiteiten die gepaard gaan met zelfevaluatie zijn niet een doel, maar wel een middel. De focus van de zelfevaluatie bepaalt de schaal van vervolgacties die eruit voortvloeien. Dat kunnen minimale of meer uitgebreide ingrepen zijn; het kan gaan van een wijziging van leerlingenrapporten tot de uniformisering van proefwerkvragen voor parallelle klassen. Uiteraard willen deze ingrepen (rechtstreeks of onrechtstreeks) de prestaties van de leerlingen positief beïnvloeden. In de centra voor leerlingenbegeleiding en centra voor volwassenenonderwijs wordt momenteel reeds geopteerd voor het invoeren van een uniform registratiesysteem voor een aantal aspecten van de werking.

2 EEN EUROPESE FOCUS

Dat de belangstelling voor kwaliteitszorg en zelfevaluatie geen louter Vlaams, maar een Europees fenomeen is, bewijzen een aantal initiatieven ten overvloede zoals:

- het Quality Initiative in Scottish Schools, het sensibilisatiebeleid van de Noord-Ierse inspectie,
- het Europese project 'Kwaliteitsevaluatie in het schoolonderwijs' waaraan 101 secundaire scholen uit 18 landen deelnamen en waarbij een praktische gids voor zelfevaluatie hoort,
- de aanbeveling van de Europese Commissie inzake zelfevaluatie,
- het samenwerkingsproject en de publicaties van CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe),
- de SICI-workshops (Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education),
- het ESSE-project (Effective School Self-evaluation), gefinancierd door de Europese commissie, waaraan 14 landen/ regio's deelnemen,
- de Q5-werking en het ABC-project in Nederland en
- de samenwerking tussen de Nederlandse en Vlaamse inspectie binnen het ZVN-project (Zelfevaluatie Vlaanderen Nederland-project). Dit laatste project komt verder in de tekst opnieuw aan bod (paragraaf 3.2.2).

Verder zijn verschillende initiatieven gegroeid vanuit de aanpassing van het EFQM-model voor gebruik in onderwijs- en dienstenomgeving.

3 IN VLAANDEREN

3.1 Algemeen

De minister van Onderwijs en Vorming onderkent in haar beleidsnota 2000-2004 het belang van zelfevaluatie en kwaliteitszorg. Zij bepleit evenwicht tussen externe kwaliteitscontrole via doorlichtingen en interne kwaliteitszorg waarvan zelfevaluatie deel uitmaakt. Bovendien nam de onderwijsoverheid reeds concrete initiatieven om scholen te ondersteunen in de uitbouw van zelfevaluatie, zoals het stimuleren van wetenschappelijk onderzoek, het organiseren van studiedagen of het kosteloos verspreiden van publicaties.

Ook de uitvoering van het decreet op de centra voor leerlingenbegeleiding, waarin uitdrukkelijk een specifiek hoofdstuk aan interne en externe kwaliteitszorg wordt gewijd, is de aanleiding voor een aantal stimulerende ontwikkelingen.

3.2 Zelfevaluerend vermogen in scholen, instellingen en centra

Voor het basisonderwijs en secundair onderwijs wordt vooral verslag uitgebracht over de groeiende aandacht voor het deelaspect 'zelfevaluatie'. In de bijdrage over het deeltijds kunstonderwijs, de centra voor volwassenenonderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding worden de ontwikkelingen m.b.t. zelfevaluatie meer gesitueerd in het globale kader van interne kwaliteitszorg.

3.2.1 Basisonderwijs

SITUERING

De aandacht voor zelfevaluatie is voor de Vlaamse basisscholen relatief recent.

De beoordeling van de kwaliteit van het geboden onderwijs gebeurt tot op heden hoofdzakelijk door de

inspectie, onder meer door het uitvoeren van schooldoorlichtingen. De doorzettende deregulering en de toenemende autonomie van scholen impliceren echter dat de school de eerste verantwoordelijke is voor de kwaliteit van haar onderwijs- en leerproces en van de geboden opvoeding. Op basis van reflectie over en onderzoek aangaande verschillende aspecten van de schoolwerking en de onderlinge relaties, kunnen schoolteams hun onderwijs en vorming verbeteren.

In de nabije toekomst zullen de externe kwaliteitsbewaking door de inspectie en de zelfevaluatie door de school elkaar aanvullen en resulteren in een voor de school ontwikkelingsgericht beleid inzake kwaliteit.

ANALYSE

In "Onderwijsspiegel 2000"³ rapporteerde de inspectie reeds haar bevindingen rond zelfevaluatie van scholen op basis van gegevens van 140 doorgelichte scholen met basisonderwijs. Ze ging na of en hoe schoolteams in het kader van zelfevaluatie:

- langetermijndoelen uit het opvoedingsproject als criteria hanteren;
- werken met een sterkte-zwakte-analyse;
- evaluatiegegevens van kinderen benutten.

Voor de concrete resultaten en vaststellingen van deze analyse verwijst ze naar het bovenvermelde rapport. De geformuleerde conclusies en de aanbevelingen zijn nog steeds actueel en brengt ze bij deze andermaal onder de aandacht.

CONCLUSIES

- Zelfevaluatie gebeurt door de meerderheid van de scholen nog intuïtief en occasioneel. Een sterkte-zwakte-analyse maken van de schoolwerking is voor de meeste schoolteams nog nieuw. Ze zijn weinig vertrouwd met zelfevaluatie-instrumenten en hebben nog geen ervaring in het intentioneel en doelgericht beoordelen van (aspecten van) de schoolwerking met het oog op bijsturing.
- Zelfevaluatie blijft meestal beperkt tot een eenmalige activiteit. Het is nog geen proces van permanent oog hebben voor kwaliteitszorg en -verbetering. Scholen zien zelfevaluatie nog niet als beleidsinstrument voor hun schoolontwikkeling.
- Als scholen al een instrumentarium gebruiken, beperken ze zich nog te veel tot diagnose. Schoolteams zien onvoldoende dat vaststellen maar een eerste stap is van een cyclisch proces van gegevens verzamelen, onderzoeken, beoordelen, beslissen tot verbeteracties, acties uitvoeren, en opnieuw onderzoeken of de acties hebben geleid tot de vooropgestelde verbeteringen, enz.

AANBEVELINGEN

- Aan het lokale schoolbeleid
 - Het is aangewezen dat scholen dringend werk maken van zelfevaluatie. Hiervoor dient een open communicatiecultuur te worden uitgebouwd waar leraren voldoende kritisch reflecteren op het eigen handelen en op de schoolwerking.
 - Zelfevaluatie mag niet langer een zaak blijven van intuïtie en toeval, maar wordt best een wezenlijk onderdeel van de schoolwerking met het oog op het maken van goede keuzen inzake prioriteiten en te volgen nascholing.
 - Het pedagogisch project en het schoolwerkplan kunnen criteria aanreiken om de zelfevaluatie gericht te laten verlopen.
- Aan de overheid
 - Scholen aansporen om zelf werk te maken van de kwaliteitsbewaking en -beoordeling van de eigen werking is een belangrijke schakel in het streven naar kwaliteitsvol onderwijs.

³ Onderwijsinspectie, Onderwijsspiegel 1999-2000 deel A, Brussel, 2000, p. 63-65.

- Impulsen geven aan begeleidingsdiensten om deze interne kwaliteitszorg te stimuleren en om begeleidings- en nascholingsinterventies hierop af te stemmen.
- Nascholing omtrent zelfevaluatie verder mogelijk maken om scholen op weg te zetten initiatieven te nemen voor interne kwaliteitsverbetering. Het opmaken van een sterkte-zwakke-analyse van het schoolfunctioneren is hierbij pas een eerste stap.
- De ontwikkeling van zelfevaluatie-instrumenten stimuleren.

3.2.2 Secundair onderwijs: sensibiliseren en ondersteunen

Aandacht voor zelfevaluatie verliep in het secundair onderwijs vanuit twee belangrijke prioriteiten. De scholen moeten

- de kans krijgen deskundigheid op dit vlak te verwerven en
- ondersteund worden om een geschikte aanpak uit te bouwen.

Geen voorgeschreven procedures, instrumenten of criteria dus, wel dialoog en reflectie.

INITIATIEVEN VAN HET ONDERWIJSBELEID

Aansluitend bij een OBPWO-onderzoek werd een handboek voor zelfevaluatie gepubliceerd en verspreid in alle Vlaamse scholen met secundair onderwijs⁴. Het is opgevat als een leidraad ter ondersteuning van het uitbouwen van een stappenplan voor zelfevaluatie. Tijdens een studienamiddag in februari 2001 werd het handboek toegelicht door de auteurs, maar werd ook een belangrijk deel van de tijd besteed aan uitwisselingen van praktijkervaringen met oog voor schoolspecifieke benaderingswijzen.

INITIATIEVEN VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE

Binnen de inspectie secundair onderwijs werd een taakgroep 'zelfevaluatie' opgericht. Deze groep onderzocht op welke manier kwaliteitszorg van de scholen (inclusief zelfevaluatie) het best kan gekoppeld worden aan de doorlichtingen. Vervolgens werd de werkwijze m.b.t. de schooldoorlichtingen aangepast: scholen geven voor de doorlichting aan of en op welke manier zij aan zelfevaluatie doen, tijdens de doorlichting wordt dit in de praktijk bekeken en daarover worden uitspraken in de verslaggeving opgenomen.

De planning van de verdere aanpak gebeurt in het kader van een internationale samenwerking, met name het ZVN-project (Zelfevaluatie Vlaanderen-Nederland), waarbij de Vlaamse en de Nederlandse inspectie betrokken zijn. Op lange termijn is het immers de bedoeling dat scholen met een goed uitgebouwde kwaliteitszorg (inclusief zelfevaluatie) op een aangepaste manier zullen worden doorgelicht.

ENKELE VOORZICHTIGE VASTSTELLINGEN M.B.T. DE SCHOLEN

- De belangstelling voor zelfevaluatie groeit. Zelfevaluatie is geen algemeen voorkomende aanpak in de scholen, maar er leeft wel een grote belangstelling voor het volgen van nascholing op dit vlak. Dit is positief, want om zelfevaluatie succesvol in te voeren, dienen de scholen over de nodige deskundigheid te beschikken (aandacht voor randvoorwaarden, keuze van het geschikte instrument, omgaan met de resultaten, enz.).
- De vernieuwde aanpak van de inspectie stimuleert de scholen tot zelfevaluatie. Het infodossier dat ter voorbereiding van de doorlichting door de school wordt ingevuld, werd opgevat als een zelfstudierapport. Het cijfermateriaal van de input- en outputgegevens wordt (waar zinvol) automatisch

⁴ G. DEVOS, W. OPBROUCK, B. VERBEECK, *Handboek zelfevaluatie in het secundair onderwijs*, 2000, Kluwer.

omgezet in grafieken en/ of vergeleken met referentiegegevens. De gegevens van het procesge-deelte worden in de vernieuwde aanpak opgevraagd onder de vorm van een sterkte-zwakte-analyse, waaraan dan een bijkomende reflectie wordt gekoppeld.

AANBEVELINGEN

- Aan het lokale schoolbeleid
 - De visie van de scholen m.b.t. effectieve onderwijspraktijk en te behalen normen duidelijker communiceren naar en bediscussiëren met de eigen personeelsleden en andere participanten. Een duidelijke visie, die gedragen wordt door het personeel is immers van essentieel belang. Zonder een klare kijk op deze verwachtingen ontbreekt ook een solide basis voor zelfevaluatie en voor verbeteringsacties.
 - De kwaliteit van het eigen schoolbeleid systematisch onderzoeken in harmonie met de externe doorlichtingen. Statistische informatie en andere relevante gegevens verzamelen en analyseren en observaties uitvoeren, lijken hierbij onontbeerlijk. Een referentiekader van kwaliteitsindicatoren en -normen is daarvoor bijna onmisbaar.
 - De resultaten van de zelfevaluatie nog efficiënter aanwenden. Het systematisch omzetten van deze gegevens in duidelijke actieplannen zal ongetwijfeld de onderwijskwaliteit verbeteren.
- Aan de overheid

Statistische gegevens en een raamwerk van kwaliteitsindicatoren ter beschikking stellen van de scholen. De aard en de omvang van de ondersteuning die het beleid geeft, zal immers de effectiviteit van de zelfevaluatie door scholen mee bepalen.

3.2.3 Instellingen voor deeltijds kunstonderwijs

Het deeltijds kunstonderwijs richt zich tot een zeer uiteenlopend publiek: kinderen vanaf 6 jaar (Beeldende kunst en Dans) of vanaf 8 jaar (Muziek en woordkunst), jongeren tussen 12 en 18 jaar, naast volwassenen van alle leeftijden. Het curriculum en de leerinhoud zijn, voor wat de studierichtingen Muziek-Woord-Dans betreft, erg afhankelijk van 3 types leerlingen: de goede amateur-kunstbeoefenaar, de kunstgenieter en de ambitieuze preprofessioneel. Om deze verschillende types een aangepaste inhoud en methode te bieden, hebben leraars-kunstenaars traditioneel vele persoonlijke initiatieven genomen om de interne kwaliteit te bewaken.

Ook het niet-leerplichtkarakter genereert een alerte houding: een aantal kwaliteitsaspecten zijn vanzelfsprekend af te leiden uit de leerlingconjunctuur wat de scholen aanzet tot reflectie.

Op microniveau hebben directies steeds de kwaliteit en het niveau van de cursussen opgevolgd en - waar tekorten bleken - in de mate van het mogelijke trachten bij te sturen.

Op mesoniveau is er echter, globaal bekeken, minder traditie en ervaring inzake een systematische en gestructureerde zelfevaluatie.

Het CIPO-doorlichtingsmodel dat de inspectie sinds vorig schooljaar hanteert als instrument voor externe kwaliteitscontrole, biedt de scholen een duidelijke sterkte-zwakte-analyse. Het blijkt, tot tevredenheid van directies en inrichtende machten, een helder en inspirerend referentiekader. Dit zal de steeds grotere responsabilisering van de scholen ongetwijfeld ondersteunen.

Daarenboven is het verheugend vast te stellen dat reeds in vele scholen een artistiek-pedagogisch project als overkoepelende visie in volle ontwikkeling is en aldus een stevige basis legt voor de toekomst. Op pedagogische studiedagen komen heel wat interessante initiatieven m.b.t. zelfevaluatie aan bod: interne navorming door gastsprekers, verfijning van de didactische apparatuur... zelfs gedetailleerde enquêtes ter bevordering van de eigen beeldvorming.

In andere onderwijsniveaus leidde gericht onderzoek reeds tot gebruik van handboeken en aangepaste instrumenten m.b.t. interne kwaliteitszorg en zelfevaluatie. Studies aangepast aan de specificiteit van het deeltijds kunstonderwijs, zullen binnenkort een gefundeerde bijdrage leveren tot professionalisering en structurering van de interne kwaliteitszorg.

Hierin ligt een belangrijke en boeiende uitdaging voor de komende jaren.

3.2.4 Centra voor volwassenenonderwijs

VASTSTELLINGEN

Net als in het deeltijds kunstonderwijs stimuleert het niet-leerplichtkarakter van het volwassenenonderwijs de aandacht voor cursisten, zelfevaluatie en initiatieven voor interne kwaliteitszorg.

Het decreet van 2 maart 1999 heeft er door schaalvergroting en grotere programmatiemogelijkheden toe geleid dat in het volwassenenonderwijs meer ruimte ontstaat voor een cultuur van interne kwaliteitszorg, evaluatie en goed uitgewerkte procedures voor zelfevaluatie. De centra voor volwassenenonderwijs zien vooral zichzelf verantwoordelijk voor de kwaliteit. De overheid moet instaan voor goede ondersteuning en omkadering.

Bij doorlichtingen in verschillende centra bestaan reeds goede aanzetten tot interne kwaliteitszorg en zelfevaluatie. De ontwikkeling van systemen van zelfevaluatie start in verschillende centra voor volwassenenonderwijs vanuit aanwezig basismateriaal, maar veelal ontbreekt een duidelijke visie of een uitgewerkt referentiekader. In enkele beperkte gevallen hebben centra in samenwerking met externe instanties een coherent systeem van zelfevaluatie uitgewerkt, maar de ervaring hiermee is te beperkt om conclusies te trekken.

Zelfevaluatie is het best gebaseerd op een vooraf geëxpliciteerde visie op onderwijs, doelgroepenbeleid en nieuwe maatschappelijke behoeften. Zelf als centrum kwaliteit evalueren betekent dat uitspraken gedaan worden over de kwaliteit van diverse aspecten van de werking van het CVO. Dergelijke uitspraken doen veronderstelt dat het centrum voor zich heeft uitgemaakt wat de eigen opdracht is en hoe het zelf kan instaan voor kwalitatief goed onderwijs. Deze opties worden verwoord in een referentiekader, beleidsplan of visienota. Dergelijk referentiekader geeft aan wat het centrum beoogt, hoe dit moet worden gerealiseerd en welke randvoorwaarden daarvoor moeten vervuld zijn. De zorg voor verbetering van processen wordt gekoppeld aan de zorg voor het uiteindelijk onderwijsresultaat.

Bij nadere analyse van de aanzetten voor zelfevaluatie en interne kwaliteitszorg in de centra zijn enkele tendensen waar te nemen. Ze kunnen gelden als kritische succesfactoren voor de uitbouw van een degelijk systeem van interne kwaliteitszorg en zelfevaluatie.

BIJ ZELFEVALUATIE STAAT DE CURSIST CENTRAAL

De inspanningen voor zelfevaluatie in het volwassenenonderwijs zijn sterk gestuurd door de bekommernis om het opleidingsaanbod goed te laten aansluiten bij de concrete behoeften van de cursisten. Zelfevaluatie leidt tot toenemende aandacht voor modularisering van het opleidingsaanbod. Zelfevaluatie zet centra ook aan om innoverende opleidingsformules uit te werken die aansluiten op nieuwe vragen van de cursisten. Sommige initiatieven voldoen niet altijd aan de geldende reglementering.

ZELFEVALUATIE IS GERICHT OP KWALITEITSBEVORDERING

Evaluatieprocedures in de centra voor volwassenenonderwijs zijn veelal gericht op de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Via bevraging van cursisten en andere eigen interne procedures van evaluatie krijgt het centrum zicht op de sterkere en zwakkere punten van opleidingen of het centrum als geheel. Veelal geeft een bevraging reeds een eerste aanzet tot verbetering van de minder goede punten. Zelfevaluatie is in dit perspectief geen formeel en geïsoleerd gebeuren, maar een proces van langere duur.

ZELFEVALUATIE WORDT AFGESTEMD OP EXTERNE KWALITEITSBEWAKING

Centra voor volwassenenonderwijs streven ernaar om de inspanningen op het vlak van zelfevaluatie af te stemmen op de externe kwaliteitsbewaking. Door te kiezen voor dergelijke benadering kunnen de

centra hun eigen bevindingen over de kwaliteit toetsen aan het oordeel van externen. Zelfevaluatie wordt dan het scharnierpunt tussen interne kwaliteitszorg en externe kwaliteitsbewaking. Indien een uitgewerkt systeem van zelfevaluatie door alle centra voor volwassenenonderwijs gehanteerd wordt, kan dit op termijn leiden tot een procedure waarbij het zelfevaluatierapport van het centrum met een uitgebreide sterkte-zwakte-analyse het materiaal levert ten behoeve van het doorlichtingsteam.

ZELFEVALUATIE IS GEKOPPELD AAN INNOVATIE

Zelfevaluatie in de centra voor volwassenenonderwijs is sterk geïnspireerd door de zorg voor een aanpassing aan noden en behoeften als belangrijk onderdeel van de cultuur van het centrum. Bestaande structuren worden gewijzigd als blijkt dat ze vernieuwing in de weg staan. Centra die inspelen op deze dynamiek komen in een stroomversnelling terecht en zien hun cursistenaantal jaar na jaar stijgen.

AANBEVELINGEN

- Aan het lokale schoolbeleid
 - Het is raadzaam dat alle centra op korte termijn een gesystematiseerde vorm van zelfevaluatie en interne kwaliteitszorg op gang brengen.
 - De uitbouw van een referentiekader en een beleidsplan zijn onontbeerlijke elementen in het proces van interne kwaliteitszorg.
- Aan de overheid
 - De overheid heeft naar de centra toe bij de uitbouw van hun systeem voor zelfevaluatie en interne kwaliteitszorg vooral een ondersteunende rol te spelen, door o.m.:
 - dynamiek en innovatie te stimuleren,
 - samenwerking tussen de centra te honoreren,
 - goedepraktijkvoorbeelden te ondersteunen.
 - Een gericht nascholingsbeleid voor het volwassenenonderwijs kan het totstandkomen van systematische kwaliteitszorg bevorderen.

3.2.5 Centra voor leerlingenbegeleiding

Op 1 september 2000 werden de MST- en PMS-centra omgevormd tot centra voor leerlingenbegeleiding. Zowel in de regelgeving als bij de uitvoering van de ombouw naar CLB werd op de verschillende echelons ruimte voorzien voor systematische aandacht voor kwaliteitszorg en -evaluatie.

De CLB-sector en de meeste centra grijpen deze ombouwperiode uitdrukkelijk aan om te starten met een kwaliteitsbeleid en om zich voor te bereiden op het van kracht worden van het tot 2003 uitgestelde hoofdstuk van het decreet met beschikkingen rond kwaliteitszorg.

Deze voorbereiding wordt geconcretiseerd in initiatieven vanuit de tijdelijke decretale stuurgroep CLB en de CLB-inspectie en brengt specifieke ontwikkelingen teweeg binnen de centrumnetten en de centra.

OVERZICHT

Het CLB-wordingsproces zelf wordt (sinds 1 september 2000) gedurende drie jaar gestuurd en begeleid door een netoverstijgende 'Tijdelijke Decretale Stuurgroep'. Een van de werkgroepen van deze stuurgroep heeft als voornaamste doelstelling de centra en de begeleidingsdiensten te ondersteunen bij de ontwikkeling van een kwaliteitsbeleid.

Deze werkgroep ontwikkelde tijdens het afgelopen schooljaar een begrippenlijst en een inventaris van condities, context en middelen die moeten aanwezig zijn om een kwaliteitsbeleid uit te werken. Deze informerende en oriënterende documenten worden begin volgend schooljaar aan de centra bezorgd. Tevens volgden de sturende leden een vierdaagse nascholing m.b.t. kwaliteitssystemen.

Tijdens de mandaathoudersdagen, door de stuurgroep en het departement voorbereid en georgani-

seerd, zette men stappen om netoverstijgend te komen tot visievorming en concretisering van een 'mission statement' voor de sector, bevordering van de externe communicatie, netwerkvorming en een gezamenlijke deontologische code.

In het kader van het Strategisch Plan Integrale Jeugdhulpverlening zullen de CLB's in de pilootregio's intensief betrokken worden in een brede netwerkvorming.

Ondertussen nam het departement met deelname van alle centra de start voor de ontwikkeling van NICO, een netoverschrijdend ICT-project voor CLB-gegevensverwerking in samenwerking met het onderwijsdepartement. Dit project heeft verschillende operationele doelstellingen en zal het in ieder geval mogelijk maken dat de centra, op een geïntegreerde manier, alle eigen relevante gegevens verzamelen m.b.t. de multidisciplinaire uitoefening van hun opdracht. De verwerkte gegevens zullen onder meer de noodzakelijke onderbouw leveren voor systematische kwaliteitszorg in en door elk centrum.

De centrumnetten hebben, aansluitend op hun werking via de tijdelijke decretale stuurgroep, een eigen strategie ontwikkeld en bijkomende initiatieven genomen om de implementatie van een kwaliteitssysteem binnen hun centra te bevorderen. Deze initiatieven beogen zowel een centrumoverstijgende gezamenlijke doelgerichtheid als respect voor en ondersteunen van het uitwerken van lokale initiatieven. Dit alles neemt de vorm aan van werkvergaderingen voor mandaathouders en verantwoordelijken rond het invoeren van kwaliteitszorg, het ontwikkelen van een centrumoverkoepelende visie en referentiekader, het aanbieden van concrete hulp bij het starten van interne kwaliteitszorg en het voorbereiden en aanbieden van specifieke nascholing.

Reeds in "Onderwijsspiegel 2000" rapporteerde de CLB-inspectie over de ontwikkeling en de verspreiding van een nieuw doorlichtingsmodel met belangrijke indicatoren en variabelen voor de ombouw naar CLB. In dit model voor kwaliteitsevaluatie wordt in het centrale CLB-proces de nadruk gelegd op het doorlopen van de kwaliteitscirkel (van visie naar vormgeving en uitvoering, over evaluatie van resultaten naar bijsturing). Ondertussen werden met dit model reeds 34 centra doorgelicht. Elke doorlichting van de eerste ronde vertrekt vanuit een zelfevaluatie door het centrum zelf in de vorm van een analyse van de eigen sterke en te verbeteren aspecten.

Door de gekozen focus tijdens de ombouwfase, waarbij de inspectie zich 'ontwikkelingsbevorderend' opstelt, worden de centra uitdrukkelijk gestimuleerd bijzondere aandacht te hebben zowel voor de kwaliteitsaspecten van het proces als voor de daarbij bereikte resultaten. Dit instrument beoogt het zichtbaar maken van verschillende soorten resultaten die de centra zowel procesmatig als m.b.t. de output bereiken

In afwachting van het NICO-instrument zijn een aantal centra zelf gestart met eigen vormen van registratie zowel van tijdsinvestering, als van verwerking van de inkomende vragen (m.b.t. de vraagsturing), als registratie van allerlei andere belangrijke gegevens voor het sturen, evalueren en bijsturen van de eigen werking in relatie tot de decretale opdracht. Bovendien stijgt het aantal centra dat de ontwikkeling van kwaliteitszorg in een functieprofiel heeft opgenomen; een beperkt aantal centra heeft reeds een eigen kwaliteitscoördinator aangeduid. Ook bij de nascholingsplanning en de analyse die het centrum uitvoert m.b.t. de competenties die het in huis heeft, neemt kwaliteitszorg een toenemende ruimte in. De huidige initiatieven zijn nog sterk centrumgebonden, van zeer diverse aard en gebeuren in samenhang met de bereidheid tot innoveren binnen de groep medewerkers.

Nog niet alle centra zijn even intens begonnen aan deze nieuwe uitdaging. Een aantal factoren, zoals de schaalgrootte, de aanwezige managementkwaliteiten en de soms moeizame ombouw kunnen een grote invloed hebben op de evolutie.

Uit de feedback van de reeds doorgelichte centra blijkt dat het PRIK-model een sterk stimulerend effect heeft op de initiatieven die het centrum ontwikkelt. Zo gingen centra zelf op zoek naar instrumenten om een sterkte-zwakte-analyse uit te voeren; ze namen beslissingen rond samen te interpreteren aspecten en ze begonnen met het uitklaren van de gezamenlijke visie op specifieke aspecten. Daarbij werkten men mogelijkheden uit om de eigen resultaten zichtbaar te maken.

ENKELE VOORLOPIGE CONCLUSIES

- De eerste verantwoordelijkheid voor de uitwerking van systematische kwaliteitszorg ligt bij de centra, met inbegrip van de keuze van een geëigend model; gepaste stimulering door de overheid en centrumoverkoepelende voorbereiding blijken een gunstige invloed te hebben op de lokale initiatieven.
- Het doorlichtingsinstrument van de inspectie is onafhankelijk van het kwaliteitszorgmodel dat een centrum kiest, maar heeft er wel een stimulerende invloed op.
- De tijdelijke decretale stuurgroep heeft een duidelijk dynamiserende platformfunctie; daardoor hebben de verschillende echelons in de CLB-sector aandacht voor de onderlinge afstemming van de inspanningen.
- Het NICO-instrument voor gegevensverwerking zal een zeer belangrijke stap betekenen op weg naar de verdere ontwikkeling van elke vorm van systematische kwaliteitszorg.

4 ALGEMEEN BESLUIT

De kwaliteit van het onderwijs optimaliseren blijft een zorg van de onderscheiden onderwijsniveaus. Het zelfevaluatieproces is in de meerderheid van de scholen en centra in volle ontwikkeling en getuigt van dynamiek.

Het spreekt voor zich dat de verantwoordelijkheid voor kwaliteitszorg met zelfevaluatie als wezenlijk onderdeel van het totale systeem van kwaliteitsbevordering bij de scholen en de centra zelf ligt. Ze verdienen dan ook verdere ondersteuning vanwege de overheid.

Het spreekt voor zich dat de aard en de omvang van ondersteuning vanwege het beleid, o.m. via statistische gegevens, kwaliteitsindicatoren en gerichte nascholing de effectiviteit van de zelfevaluatie mee zal bepalen.

De inspectie van haar kant wil tijdens het uitvoeren van haar opdracht het zelfevaluatieproces stimuleren.

II DE DOORLICHTING VAN DE STICHTING VLAAMSE SCHOOLSPORT (SVS)

1 INLEIDING

De SVS-doorlichting was een niveau-overschrijdend project dat tot stand kwam via een samenwerking tussen de inspectie basisonderwijs en secundair onderwijs en met bijkomende ondersteuning van Prof. P. De Knop (VUB) voor de wetenschappelijk coördinatie, Prof. E. Van Assche (KUL) voor de voortgangsbegeleiding en Ines Verpoorten (administratie secundair onderwijs) en Paul Van Sprundel⁵ (inspectie financiën) voor de analyse van het financiële luik.

2 DE INVULLING VAN DE DECRETALE OPDRACHT

Het SVS-decreet geeft drie actieterreinen aan:

- de ondersteuning van scholen;
- het aanbod van sportieve activiteiten (het zelf organiseren van schoolsport);

⁵ G. BOUCKAERT, W. WAN REETH, T. AUWERS en K. VERHOEST, Handboek doelmatigheidsanalyse – Prestaties begroten, K.U. Leuven, Instituut voor de Overheid, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel, 1997.
P. VAN SPRUNDEL, Rapport doelmatigheidsanalyse – Prestaties begroten. Een kijk op de doelmatigheidsanalyse en prestatiebegroting vanuit de Inspectie van Financiën, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Brussel, 1999.

- de bevordering van samenwerkingsverbanden (tussen alle organisaties die op lokaal, provinciaal, gewestelijk, nationaal of internationaal vlak jongeren tot sportbeoefening stimuleren).

Uit de doorlichting is gebleken dat SVS deze drie luiken inderdaad invult, maar met een opvallend grote klemtoon op het tweede luik en met een veel lagere deelnamegraad vanuit het secundair onderwijs.

CONCLUSIES

- De investeringen die gebeuren voor de uitbouw van de schoolsportactiviteiten betreffen vooral projecten tijdens de lesuren.
- De activiteiten van het basisonderwijs maken 80% van de hele SVS-werking uit.

3 HET DECREET IN HET KADER VAN DE ACTUELE BELEIDSOPTIES

Jongeren voorbereiden op een duurzame, actieve sportbeoefening is als een complexe uitdaging, zowel in de beleidsnota van Onderwijs⁶ als in die van Sport⁷ opgenomen. De strategieën die in dit verband worden voorgesteld, bevinden zich duidelijk op het lokale vlak (schoolsport integreren in de eigen schoolcultuur en lokale sportconvenanten afsluiten).

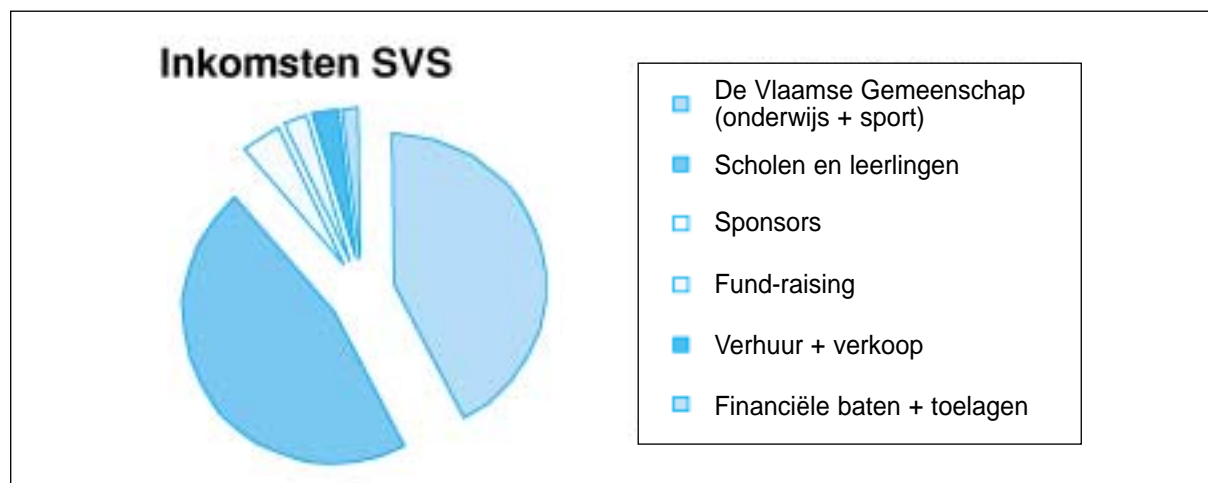
De manier waarop SVS het decreet momenteel invult, sluit nog te weinig aan bij de decentralisering die het beleid voorstelt en de daaraan verbonden responsabilisering van de scholen voor het nemen van schoolgebonden initiatieven.

CONCLUSIES

- SVS spitst zich te sterk toe op het zelf organiseren van schoolsport.
- De dynamiek om de werking van SVS op een deskundige wijze in onderwijs en sport te integreren, is veeleer gering en mist een creatieve invalshoek.
- Schoolsportmodellen worden wel geïnventariseerd, maar innoverende initiatieven om scholen hierbij daadwerkelijk te ondersteunen werden tot nu toe niet genomen.

4 DE HUIDIGE WERKING VAN SVS

4.1 Middelen



6 M. VANDERPOORTEN, *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004*.

7 J. SAUWENS, *Beleidsnota Sport 2000-2004*.

De overheid investeert jaarlijks ongeveer 984.137 euro in de werking van SVS (599.902 euro van het ministerie van Onderwijs en 384.234 euro van het ministerie van Sport). De bijdragen die betaald werden door scholen en leerlingen bedroegen vorig schooljaar ongeveer 1065.942 euro. Daarnaast zijn er ook enkele minder grote inkomsten, o.m. van sponsoring, fundraising enz. Binnen de krijtlijnen van SVS, wordt dit geld op een correcte manier gebruikt.

CONCLUSIES

Vanuit de indicator 'efficiëntie' gaf de doelmatigheidsanalyse aan dat zelf organiseren van schoolsport niet verantwoord is:

- vormen van technische inefficiëntie: het menselijk potentieel binnen SVS voldoet niet voor alle uit te voeren taken;
- vormen van allocatieve inefficiëntie: dezelfde middelen zouden via ondersteuning en samenwerking meer en kwaliteitsvollere prestaties kunnen opleveren.

4.2 Aanpak

In het eigenlijke rapport zijn de vaststellingen en aanbevelingen over het functioneren van SVS gestructureerd volgens de negen aandachtsvelden van het EFQM-model⁸. In deze bijdrage beperken we ons tot de meest in het oog springende elementen.

Het strategisch beleid wordt hoofdzakelijk bepaald door de raad van bestuur en het directiecomité. Op dit niveau werden volgende minpunten vastgesteld:

- het beleid van SVS verloopt nogal log omdat de top erg talrijk is en een aantal leden ervan slechts in geringe mate betrokken zijn bij de werking;
- het innoverend vermogen is beperkt en bijsturingen worden al te vaak ingegeven door aanbevelingen van buiten uit (b.v. de overheid, de inspectie), dan wel door eigen inzichten en prioriteiten.

Concretisering van het beleid gebeurt op het niveau van de provinciale secretariaten die de eigenlijke SVS-activiteiten verder uitbouwen en aanbieden. De beleidsopties worden via een topdownmodel nauwgezet opgevolgd. Drie vaststellingen verdienen de aandacht:

- provinciale directeurs hebben weinig ruimte om autonoom te handelen;
- de wettelijke bepalingen m.b.t. de personeelsaanwerving bieden weinig mogelijkheden om een goed personeelsbeleid uit te bouwen (strakke netgebondenheid, weinig promotiekansen);
- er bestaat geen nascholingsbeleid om de deskundigheid van het personeel te bewaken.

In de vijf Vlaamse provincies worden schoolsportactiviteiten aangeboden in het basis- en secundair onderwijs, in de verschillende onderwijsnetten en zowel in het gewoon als in het buitengewoon onderwijs. Deze SVS-activiteiten werden steekproefsgewijs en met een aangepast observatieschema geëvalueerd. De vaststellingen waren overwegend positief. Er is een breed aanbod (met een groeiende aandacht voor recreatieve sporten), de organisatie via nauwkeurig uitgeschreven scenario's verloopt vlot, het inschakelen van professionele scheidsrechters zorgt voor een duidelijke meerwaarde, de deelnameprijs voor de woensdagnamiddagactiviteiten is nagenoeg nihil, de leerlingen krijgen de kans om op hun niveau te sporten, soms volgens aangepaste spelregels, enz.

De aandachtspunten betreffen dan ook niet de knelpunten i.v.m. de activiteiten zelf (deze staan in het eigenlijke rapport), maar verwijzen naar de wijze waarop het globale concept vertaald wordt:

⁸ Dit resulteerde in een organisatiemodel met volgende aandachtsvelden: strategisch beleid, concretisering van het beleid, personeelsbeleid, middelenmanagement, SVS-activiteiten, tevredenheid van de SVS-medewerkers, tevredenheid van het onderwijsveld, impact op de maatschappij en resultaten van SVS.

- het huidige aanbod is gebaseerd op een afhankelijkheidsgedachte: SVS neemt de taak van de school grotendeels over; de school 'koopt' de diensten;
- de binnenroosteractiviteiten (vooral basisonderwijs) zijn niet echt gericht op een verdere uitbouw van schoolspecifieke sportprogramma's;
- de woensdagnamiddagactiviteiten worden meer dan vroeger georganiseerd op lokaal vlak, maar er blijven veel kansen onbenut om deze initiatieven vanuit schoolspecifieke behoeften uit te werken (b.v. functioneren van een sportraad, sociale integratie van verschillende leerlingengroepen, actieve ondersteuning van clublidmaatschap, leerlingen actief betrekken).

5 BESLUITEN EN AANBEVELINGEN

5.1 Besluiten

De keuze van de overheid om de schoolsport financieel te ondersteunen, is in overeenstemming met een belangrijke maatschappelijke behoefte. Het onderzoek geeft aan dat:

- verschillende ontwikkelingen deze behoefte nog versterken⁹ (toename van de bewegingsarmoede, commercialisering van vrijetijdssporten, afname van vrijwilligerswerk in de sportclubs, enz.);
- schoolsport op deze ontwikkelingen een antwoord kan zijn¹⁰, indien aan een aantal kwaliteitsvoorwaarden wordt voldaan.

Het huidige SVS-decreet biedt erg veel ruimte:

- er worden 3 actieterreinen vermeld, zonder bijkomende bepalingen m.b.t. bijvoorbeeld het evenwicht tussen die terreinen, de te leggen prioriteiten of de afstemming ervan op maatschappelijke evoluties;
- de kwaliteitszorg is onduidelijk (b.v. intern via zelfevaluatie; extern via controle gekoppeld aan de doorlichtingen; periodieke evaluaties).

SVS realiseert haar decretale opdracht, maar dit resulteert niet in het optimaal benutten van de beschikbare middelen. Er is duidelijk nood aan:

- ondersteuning van de scholen bij het ontwikkelen van schoolspecifieke schoolsportmodellen;
- ondersteuning en coördinatie van lokale initiatieven die momenteel door sportclubs, gemeentelijke sportdiensten en scholen worden gestart.

5.2 Aanbevelingen

Een grote verantwoordelijkheid voor het bijsturen van haar eigen werking ligt bij SVS zelf. Op korte termijn dient dringend aandacht te worden besteed aan:

- een visieontwikkeling die meer aansluit bij de actuele beleidsopties van onderwijs en sport;
- de vertaling van deze visie in concrete strategieën en criteria:
 - te bereiken doelgroepen (eigen werking toetsen aan de maatschappelijke noden);
 - concrete doelstellingen (kwalitatief en kwantitatief);
 - onderzoek naar nieuwe organisatievormen vooral op lokaal vlak;
 - de oprichting van een advies- en informatiecentrum.
- de uitbouw van een participatief beleid met het oog op (o.m.) het verbeteren van het innoverend vermogen;
- overleg met andere instanties die bij de sportbeoefening voor jongeren betrokken zijn;
- de uitbreiding van de interne deskundigheid op basis van een nascholingsbeleid;
- de evaluatie van de eigen werking.

⁹ B. VANREUSEL en J. SCHEERDER, *Samenleving & sport*, Koning Boudewijnstichting, Brussel, 2000, 92 p.

¹⁰ A. VAN DE WIELE, *Inventarisatie en evaluatie van schoolsportmodellen in binnen- en buitenland*, ongepubliceerde licentiaatsverhandeling, Vrije Universiteit Brussel, 2000, 217 p.

Een aanpassing van het SVS-decreet dringt zich eveneens op. Deze wijzigingen worden best door SVS zelf voorbereid, zodat de aanwezige knowhow benut wordt en de kans op welslagen van de veranderingsopdracht verhoogt. Volgende aanpassingen zijn zinvol:

- bestuursstructuren vereenvoudigen;
- mandaatopdrachten voor de kaderfuncties invoeren;
- een grotere verantwoordelijkheid m.b.t. het bepalen van de prioriteiten inbouwen;
- een concrete regeling voor de kwaliteitscontrole uitwerken.



DEEL II

BASISONDERWIJS

I ARBEIDSKLIJIAAT - PLANLAST EN MATERIELE WERKOMSTANDIGHEDEN VAN LERAREN

1 INLEIDING

Planning is efficiënt wanneer de lasten in verhouding staan tot het effect, tot de meerwaarde of leerwinst voor de kinderen... tot kwaliteitsonderwijs.

"Kwaliteitsvol en professioneel verstrekt onderwijs veronderstelt de nodige planning en het nodige overleg. De organisatie van een school en van goed onderwijs brengen administratieve taken met zich mee. Indien deze administratieve taken als zinloos werk of als belastend worden ervaren door de leerkrachten en indien deze taken niet bijdragen tot de organisatie van kwalitatief (beter) onderwijs, spreken we over planlast." (BaO/2000/8 - 20.07.2000 - "Vermindering van de administratieve taakbelasting in het basisonderwijs")

Nog inzake de taakbelasting van de leraren voorziet CAO VI in een protocol waarin de overheid in overleg met de vakbonden, de vertegenwoordigers van de schoolbesturen en de koepels, afspraken vastlegt over niet-lesgebonden opdrachten die aan scholen en leraren van het basisonderwijs kunnen worden opgelegd.

In verband met deze problematiek heeft de inspectie basisonderwijs tijdens de schooldoorlichtingen van september 2000 tot januari 2001 de teamleden bevroegd over hun ervaringen in verband met 'planlast' en de 'materiële werkomstandigheden'.

Bij voortgangstoezichten is in de periode februari tot juni 2001, in een meer open bevraging dezelfde thematiek met de onderwijsgeevenden besproken.

2 PROCEDURE

FASE 1: SEPTEMBER 2000 - JANUARI 2001

De inspecteur neemt de bevraging over planlast en de materiële werkomstandigheden af gedurende een gesprek in het kleuteronderwijs, in de onderbouw en in de bovenbouw. Deze gegevens worden verzameld bij 1/2 tot 1/3 van de teamleden.

Tijdens het synthesegesprek (na de schoolfase), verwerkt het inspectieteam deze gegevens tot een totaalbeeld op schoolniveau en voegt hierbij een appreciatie over de bijdrage van de documenten tot kwalitatief onderwijs.

Aantal*	KO	OB	BB	School
Schooldoorlichtingen	158	171	171	179
Teamleden	863	867	801	2531
Geënquêteerden	315	334	292	941
% geënquêteerden	37 %	39 %	36 %	37 %

(* KO = kleuteronderwijs, OB = onderbouw (leerjaren 1-2-3), BB = bovenbouw (leerjaren 4-5-6))

FASE 2: FEBRUARI 2001 - JUNI 2001

De inspecteur informeert tijdens de voortgangstoezichten in ruim 300 scholen naar de planlast in de school. Dit gebeurt in een open gesprek met een kleuteronderwijzer en met onderwijzers uit de onderbouw en de bovenbouw (in totaal ongeveer 1100 geënquêteerden).

De richtvragen voor het gesprek:

Welke door u gebruikte plannings-, voorbereidings- en verslagdocumenten vindt u:

- zeker onmisbaar ? Waarom?
- zeker overbodig? Waarom?

Welke door u gebruikte documenten in verband met de registratie van ontwikkelingsgegevens van kinderen vindt u:

- zeker onmisbaar ? Waarom?
- zeker overbodig? Waarom?

Welke materiële omstandigheden op school ervaart u:

- positief? Waarom?
- eerder negatief? Waarom?

3 RESULTATEN EN BEVINDINGEN

3.1 Algemene bedenkingen vooraf

PROCES

- De resultaten van de 'open bevraging' bevestigen algemeen de bevindingen van de gesloten enquête.
- Het is niet opportuun om de gegevens van de open bevraging 'kwantificeerbaar' te verrekenen in deze van de schriftelijke bevraging, omdat vooraf geen eenduidige aanduiding is gegeven van specifieke voorbereidings-, plannings- en verslagdocumenten waarover wij informatie wensten. De resultaten van beide vraagrondes zijn complementair, zetten aan tot nuancering en beogen tendensen in beeld te brengen.
- De bevroegde leraren geven dikwijls een verschillende inhoudelijke invulling aan sommige documenten (b.v. lesvoorbereidingen, schoolwerkplan,...) en begrippen (remediëren, diagnose, ...).

PRODUCT

- In het algemeen vinden onderwijsgeevenden het invullen en bijhouden van een aantal plannings-, voorbereidings- en verslagdocumenten 'onmisbaar'. Uit de gesprekken blijkt echter dat vooral overlappingsen met andere planningsdocumenten en opdrachten worden ervaren als overdreven schrijfwerk, als 'planlast'. Schoolteams komen blijkbaar moeilijk tot afspraken over het functioneel en gelijkgericht hanteren van hun documenten.
- In het kader van 'planlast' vermelden teamleden spontaan verschillende bijkomende activiteiten om de kinderen schoolextern en -intern te begeleiden en van alle behoeften te voorzien: naschoolse en buitenschoolse activiteiten, festiviteiten en vieringen, gezamenlijke eetmomenten begeleiden, opvang, drankbedeling, geldophaling ... en de bijbehorende administratieve taken.
- Verder blijkt dat leraren - ook bij het invullen van voor hen onmisbare plannings-, voorbereidings- en verslagdocumenten - niet zozeer de 'planlast' maar meer de 'werkdruk' als een probleem ervaren.
- Onderwijsgeevenden spreken van een te grote 'werkdruk':
 - als binnen het lesrooster geen structureel overleg kan worden voorzien zodat ze noodgedwongen afspraken moeten maken tijdens de middagpauzes of op momenten gecombineerd met toezichten en andere opdrachten;
 - als de verantwoordelijkheden in werkgroepen en kernteams te belastend worden (ook al ervaren de teamleden dat ze daardoor mee richting kunnen geven aan het schoolbeleid);

- als tijd en mogelijkheden ontbreken voor nascholing en verdere professionalisering;
- als ze verantwoordelijk zijn voor te grote klasgroepen of onvoldoende aandacht kunnen besteden aan kinderen met leerachterstand of met gedragsproblemen;
- als door het huidige lerarentekort afwezige collega's niet kunnen worden vervangen en de leerlingen in andere leerlingengroepen moeten worden opgevangen waardoor de normale, vertrouwde klaswerking in het gedrang komt.

3.2 Plannings-, voorbereidings- en verslagdocumenten

3.2.1 Kortetermijnplanning

● Gesloten bevraging

Kortetermijnplanning		Procentuele score			
		KO	OB	BB	School
Lesvoorbereiding	Onmisbaar	64	77	74	72
	Ondersteuning	33	22	25	27
	Totaal 'dienstig'	97	99	99	99
Kortetermijnplanning	Onmisbaar	55	69	66	64
	Ondersteuning	41	29	31	34
	Totaal 'dienstig'	96	98	97	98

Leraren beschouwen lesvoorbereidingen (zoals het opzoeken en aanmaken van materiaal of van leermiddelen) en kortetermijnplanning (klasboek en weekplanning) als 'dienstig' voor de klaswerking.

Voor deze plannings- en voorbereidingsdocumenten zijn er kleine verschillen over de niveaus (KO-OB-BB) heen. Leraren van onder- en bovenbouw reageren vrij gelijkgericht.

● Open bevraging

70 % van de geënquêteerden beschouwt het klasboek als 'zeker onmisbaar'. Zij ervaren dit document als:

- een ondersteuning voor de klaspraktijk,
- de bewaking van een gevarieerd aanbod,
- een doelgerichte dagplanning,
- een middel om dagelijks observaties en evaluatieve gegevens bij te houden,
- een houvast bij vervangingen.

Slechts een beperkt aantal leerkrachten vindt het klasboek 'eerder overbodig'.

Vele teamleden signaleren volgende opdrachten als 'planlast' in verband met het klasboek:

- steeds dezelfde doelen schrijven bij vaak weerkerende activiteiten;
- letterlijk overnemen wat in de handleiding staat;
- bijkomend leerplandoelen formuleren of die koppelen aan het onderwijsleeraanbod;
- dagelijkse observaties, evaluaties en reflecties noteren (zelfs als die ook reeds in het observatieschrift of kindvolgsysteem zijn opgenomen).

Voor leraren is het klasboek onlosmakelijk verbonden met hun lesvoorbereidingen. 15 % van de geënquêteerden stelt dat ze hierbij vooral focussen op gevarieerde werk- en organisatievormen en op het plannen van differentiatie.

Voor 18 % van de leraren zijn uitgeschreven lesvoorbereidingen vaak een herhaling van of overlapping met de uitgewerkte week- of dagplanning. Ervaren onderwijsgeevenden zeggen geen lesvoorbereidingen nodig te hebben. Velen stellen dat de handleidingen bij de onderwijsleerpakketten het formuleren van doelen en het uitschrijven van de lesgang overbodig maken.

Meer dan de helft van de geënquêteerde kleuteronderwijzers meent dat een weekplanning 'zeker onmisbaar' is voor een planmatige, overzichtelijke, gegradeerde en evenwichtige werking. Deze kortetermijnplanning bevordert een gelijkgerichte onderwijskundige aanpak in parallelgroepen. Sommige kleuteronderwijzers prefereren een degelijke weekplanning boven een klasboek.

In het lager onderwijs is slechts bij 1/5 van de geënquêteerden de weekplanning 'een hulp' voor de klaspraktijk.

Teamleden die een weekplanning als 'eerder overbodig' aanduiden, stellen dat die:

- te weinig ruimte biedt voor verschuivingen,
- het inspelen op initiatieven, interesses en behoeften van kleuters belemmert,
- overlapping inhoudt met andere planningsdocumenten of met de gebruikte handleidingen.

3.2.2 Langetermijnplanning

● Gesloten bevraging

Langetermijnplanning		Procentuele score			
		KO	OB	BB	School
Langetermijnplanning	Onmisbaar	16	25	21	21
	Ondersteuning	61	57	66	62
	Totaal 'dienstig'	77	82	87	83
	Meer last dan hulp/ tijdverlies	23	16	13	17
	Niet van toepassing	0	2	0	0
Implementatie leerplannen	Onmisbaar	21	26	29	26
	Ondersteuning	56	58	60	59
	Totaal 'dienstig'	77	84	89	84
	Meer last dan hulp/ tijdverlies	21	14	10	16
	Niet van toepassing	1	2	1	0

Langetermijnplanning (onder meer schoolwerkplan) en documenten gericht op het implementeren van de leerplannen (leer- en ontwikkelingslijnen) worden, in vergelijking met de kortetermijnplanning, in mindere mate als 'dienstig' ervaren.

Ruim 80 % van de geënquêteerde teamleden waardeert deze planningsdocumenten als functioneel. Voor bijna 20 % betekenen ze meer last dan hulp, tijdverlies of 'planlast'. Door de basisschool heen zijn de verschillen hieromtrent vrij klein. De ervaring dat deze documenten functioneel zijn in het streven naar kwaliteitsvol onderwijs groeit blijkbaar van het kleuterniveau naar de bovenbouw.

● Open bevraging

Ongeveer 35 % van de bevroegde leraren beschouwt een flexibele jaarplanning als 'zeker onmisbaar'. Zij ervaren de jaarplanning als:

- een ondersteuning voor een evenwichtige spreiding van het totale onderwijsleeraanbod,
- een middel om de samenhang, gradatie en continuïteit te bewaken,
- noodzakelijk voor de samenwerking met de parallelleraar,
- een handig instrument voor de eventueel vervangende leraar.

Leraren vinden een jaarplanning 'overbodig' wanneer die:

- te rigide is of te weinig ruimte laat om in te spelen op occasionele gebeurtenissen en op eigen inbreng van de kinderen;
- andere planningsdocumenten overlapt (dag- en weekplanning) en aanleiding geeft tot zinloos kopieerwerk (b.v. planning in de handleiding, doelen van leerpakketten, ...);
- toch niet wordt gebruikt of gevolgd.

15 % van de geënquêteerde teamleden vermeldt het schoolwerkplan als 'zeker onmisbaar' voor een gezamenlijke, doelgerichte en eenvormige werking op schoolniveau. Zij vinden dit instrument eveneens belangrijk voor beginnende en voor vervangende leraren. Vooral de jaarplannen die zijn opgenomen in het schoolwerkplan functioneren als referentiekader.

5 % van de geënquêteerden antwoordt dat het schoolwerkplan 'een niet-functionele papierstapel' is, los van de klaspraktijk.

20 % van de geënquêteerde teamleden ervaart leerplannen en leerlijnen als een meerwaarde voor de onderwijspraktijk omdat ze bijdragen tot:

- het realiseren van de basisvorming (ontwikkelingsdoelen en eindtermen zijn erin opgenomen);
- het bewaken van het aanbod (ballast uit de methode is weggelaten);
- het waarborgen van verticale samenhang;
- een praktisch, overzichtelijk en duidelijk aanbod van de leerinhouden, rekening houdend met de ontwikkeling van kinderen.

Deze leraren vinden de koppeling van het onderwijsleeraanbod aan de leerplandoelen of omgekeerd 'zeer zinvol'. Anderen beschouwen dit als 'weinig effectief' of als 'zeker overbodig'.

Kritische bemerkingen van leraren inzake het gebruik van leerplannen en leerlijnen zijn:

- te veel moeilijke termen, dus niet praktisch hanteerbaar;
- te veel nieuwe leerplannen op te korte tijd wat de implementatie bemoeilijkt;
- leerplandoelen zijn verwerkt in actuele leerpakketten waardoor het systematisch raadplegen van leerplannen overbodig is.

3.2.3 Verslagdocumenten

● Gesloten bevraging

Verslagdocumenten van		Procentuele score			
		KO	OB	BB	School
personeelsvergaderingen	Onmisbaar	19	18	17	18
	Ondersteuning	67	67	65	66
	Totaal 'dienstig'	86	85	82	84
	Meer last dan hulp/ tijdverlies	12	12	15	13
	Niet van toepassing	2	3	3	3
overleg en werkgroepen	Onmisbaar	33	27	21	29
	Ondersteuning	49	58	52	57
	Totaal 'dienstig'	82	85	73	80
	Meer last dan hulp/ tijdverlies	11	11	17	13
	Niet van toepassing	7	4	10	7

Voor ruim 80 % van de teamleden zijn verslagen van de personeelsvergaderingen en van overleg- en werkgroepen 'dienstig'. Bijna 20 % van de onderwijsgevendenden ervaart deze verslaggeving als 'meer last dan hulp' of als 'tijdverlies'.

Deze verslagdocumenten worden in de bovenbouw het minst als 'dienstig' ervaren, de kleuteronderwijzers daarentegen duiden ze het meest als 'onmisbaar' aan.

● Open bevraging

Verslagen van overleg- en werkgroepen worden niet meteen prioritair aangegeven als 'onmisbaar'. De uitzonderingen die ze wel als 'onmisbaar' aangeven, vinden die verslagen belangrijk:

- voor het vastleggen, doorgeven en bewaken van informatie en afspraken;
- voor een vlotte werking inzake onderwijsvoorrang en/ of zorgverbreding.

De meeste leraren vinden verslagen van teamvergaderingen 'zinnig' voor:

- de organisatie van de schoolwerking,
- het vastleggen en terugkoppelen van afspraken en besluiten,
- nieuwe leraren in de school.

Sommigen vinden de verslagen van teamvergaderingen te uitgebreid en te weinig gestructureerd. Weekberichten en briefings daarentegen worden als functioneel gewaardeerd voor de dagelijkse werking.

3.2.4 Effect op kwaliteitszorg

In welke mate deze plannings-, voorbereidings- en verslagdocumenten ook bijdragen tot kwalitatief onderwijs geeft de inspectie in 84 % van de scholen een positieve beoordeling ('sterk' of 'meer sterk dan zwak'). De verschillen tussen de niveaus, door de basisschool heen, zijn beperkt.

Plannings-, voorbereidings- en verslagdocumenten versus kwaliteitszorg	Percentage scholen met score 'voldoende' en 'onvoldoende'			
	KO	OB	BB	School
Voldoende ('sterk' en 'meer sterk dan zwak')	84	82	85	84
Onvoldoende ('meer zwak dan sterk' en 'zwak')	16	18	15	16

3.3 Gegevens over de ontwikkelingsevolutie bij kinderen

3.3.1 Gesloten bevraging

Registraties van leerlingenresultaten, van individuele vorderingen, puntenlijsten ...	Procentuele score			
	KO	OB	BB	School
Onmisbaar	28	73	70	57
Ondersteuning	35	25	28	29
Totaal 'dienstig'	63	98	98	86
Meer last dan hulp/ tijdverlies (planlast)	6	2	1	3
Niet van toepassing	31	0	1	11

Evaluatienotities, diagnostische toetsen, fouteninventaris, -frequenties, -analyses ...	Procentuele score			
	KO	OB	BB	School
Onmisbaar	23	34	27	28
Ondersteuning	38	51	55	48
Totaal 'dienstig'	61	85	82	76
Meer last dan hulp/ tijdverlies (planlast)	11	15	16	14
Niet van toepassing	28	0	2	10

Van observatienotities tot volgsystemen ...	Procentuele score			
	KO	OB	BB	School
Onmisbaar	44	25	21	30
Ondersteuning	44	57	57	53
Totaal 'dienstig'	88	82	78	83
Meer last dan hulp/ tijdverlies (planlast)	10	14	19	14
Niet van toepassing	2	4	3	3

Remediërings- en handelingsplannen ...	Procentuele score			
	KO	OB	BB	School
Onmisbaar	26	26	20	24
Ondersteuning	45	51	56	51
Totaal 'dienstig'	71	77	76	75
Meer last dan hulp/ tijdverlies (planlast)	16	17	19	17
Niet van toepassing	13	6	5	8

Rapportering aan ouders, collega's ...	Procentuele score			
	KO	OB	BB	School
Onmisbaar	54	74	66	65
Ondersteuning	35	23	32	30
Totaal 'dienstig'	89	97	98	95
Meer last dan hulp/ tijdverlies (planlast)	7	3	2	4
Niet van toepassing	4	0	0	1

Bijna 90 % van de kleuteronderwijzers hanteert functioneel observatienotities en een kindvolgsysteem en ervaart de rapportering als zinvol.

Het opmaken van een remediëringsplan is ook bij 70 % van de kleuteronderwijzers dienstig.

Registraties van vorderingen middels puntenscores en diagnostische toetsen behoren niet meteen tot het gedachtegoed van de kleuterschool. Bij ongeveer 30 % van de ondervraagden is dit niet van toepassing en bijna 10 % ervaart deze als planlast.

In het lager onderwijs worden registraties van individuele vorderingen middels puntenlijsten en de rapportering ervan als vanzelfsprekend ervaren.

Zorgverbredende 'instrumenten' zoals diagnostische toetsen, foutenfrequenties en -analyses en leerlingvolgsystemen zijn voor ongeveer 80 % van de bevroegde lagereschoolleerkrachten, en vooral voor deze van de onderbouw, functionele instrumenten.

Het opmaken van een remediërings- of handelingsplan is bij ongeveer 3/4 van de geënquêteerde onderwijsgeevenden een zinvol gegeven en bij ruim 5 % van deze doelgroep nog niet van toepassing.

3.3.2 Open bevraging

● Registraties van leerlingresultaten, individuele vorderingen, puntenlijsten,...

Zoals in de 'gesloten bevraging' vindt ruim de helft van de leraren puntenlijsten en de registraties van leerlingresultaten en van individuele vorderingen 'onmisbaar' voor het onderwijskundig handelen. Ze ervaren dit in meer of mindere mate 'zinvol' om:

- de ontwikkelingsevolutie van de kinderen te volgen en hun begeleiding te ondersteunen;
- de kindresultaten bij te houden en de rapportering te staven;
- aandacht te hebben voor de totale ontwikkeling;
- het kindvolgsysteem aan te vullen en te ondersteunen;
- eventueel klasgroepen op te splitsen.

De meeste geënquêteerden stellen hierbij echter als voorwaarden:

- het schriftwerk beperkt te houden;
- zeker in het kleuteronderwijs enkel te focussen op de risicokleuters of op de oudste kleutergroep.

Voor slechts 5 % van de leraren - waarvan de helft uit het niveau kleuter - zijn deze registraties 'overbodig' om reden van onder meer:

- de overlapping van meerdere registratiesystemen,
- het gevaar van overtesting en -toetsing,
- de te sterke sturing naar een productgerichte evaluatie die het ontwikkelen naar eigen tempo negeert,
- de administratieve belasting,
- het onvoldoende focussen op de specifieke doelgroep (kinderen met een ontwikkelingsstagnatie en/ of -achterstand),
- het weinig of onvoldoende klasinterne of klasoverschrijdende gebruik van de gegevens.

● Evaluatienotities, diagnostische toetsen, foutenfrequenties- en analyses

Voor de meeste geënquêteerden zijn deze instrumenten 'onmisbaar' bij het begeleiden van kinderen als basis van en ondersteuning voor onder meer:

- het inzicht in de onderliggende leervoorwaarden en in probleemsituaties,
- het diagnosticeren,
- een efficiënte remediëring en doelgerichte interventies,
- het multidisciplinaire overleg,
- het efficiënt organiseren van (vormen van) differentiatie.

Ook hier stellen de geënquêteerden dat deze instrumenten selectief moeten worden aangewend: vooral bij risicokinderen, enkel bij specifieke toetsen en/ of bij markante fouten.

15 % van de onderwijsgeevenden daarentegen maakt hierbij voorbehoud. Ze ervaren het werken met deze documenten als 'planlast' om reden van:

- te tijdrovend en te veel papier door de onvoldoende gerichte toepassing,
- te weinig expertise bij de leerkrachten op het vlak van registreren en interpreteren van de gegevens,
- te weinig hulp van de CLB's,
- de diversiteit aan instrumenten (eigen kindvolgsysteem, aangereikte instrumenten door externen, methode-gebonden en eigen toetsen,...),
- de tegenstrijdige bevindingen door een veelheid van diagnoses,
- te laattijdig probleemdetectie en -analyse voor kinderen in de bovenbouw,
- het ontbreken van aangepast materiaal en van tijd om effectief te remediëren.

● Van observaties tot volgsystemen

Het merendeel van de onderwijsgeevenden stelt dat zij observaties en volgsystemen 'zinnig' gebruiken. De open observatienotities zijn meestal ondersteunend en complementair aan het volgsysteem. Voor hen zijn deze instrumenten 'onmisbaar' om:

- de beginsituatie van de kinderen in beeld te brengen;
- als vervangende leraar vlug een zicht te krijgen op de beginsituatie van het kind;
- efficiënt problemen op te sporen;
- een passende remediëring en begeleiding van de leerlingen te organiseren;
- zicht te krijgen op de vorderingen en de specifieke noden van de kleuters;
- een doelgericht onderwijsaanbod te bieden aan probleemkinderen;
- de ontwikkelingsevolutie van de kinderen te bespreken met collega's, externe hulpverleners of met de ouders.

Zij stellen hierbij echter de volgende voorwaarden:

- notities en systemen moeten duidelijk, beknopt en overzichtelijk zijn,
- dubbele registraties moeten worden voorkomen,
- het systeem moet een beeld geven van de 'brede' ontwikkeling van het kind,
- indien nodig moet de leraar een beroep kunnen doen op externe hulpverleners,
- notities en registraties moeten gericht zijn op selectieve observaties (probleemkinderen) en op specifieke problemen.

25 % van de geënquêteerden daarentegen ervaart deze instrumenten als 'planlast'. Voor hen zijn deze 'overbodig'. Ze maken daarbij de volgende bedenkingen:

- notities zijn overbodig voor niet-risicokinderen,
- observaties en volgsystemen vragen veel en overbodig schrijfwerk, zijn dikwijls te uitgebreid of te omslachtig,
- zeer dikwijls worden gegevens 'dubbel' geregistreerd in verschillende documenten,
- soms bestaat het gevaar voor etikettering van kinderen,
- veel schrijfwerk geeft niet noodzakelijk een meerwaarde aan het efficiënt begeleiden van probleemgedrag,
- volgsystemen leggen soms te eenzijdig de nadruk op de cognitieve ontwikkeling,
- bij vele volgsystemen dreigt het gevaar van 'overtoesing',
- veel dossiers worden niet gelezen of gaan een eigen leven leiden,
- er is geen congruentie tussen de gehanteerde toetsen, het volgstelsel en het jaarplan,
- de privacy van het kind is onvoldoende gewaarborgd.

● Remediërings- en handelingsplannen

Minder dan 10 % van de geënquêteerden expliciteren hun remediërings- en handelingsplannen als 'onmisbaar'. Zij motiveren dit als volgt:

- een efficiënte remediëring,
- een doelgerichte aanpak binnen de klaspraktijk,
- een betere begeleiding van risicokinderen,
- de invulling van de extra lestijden zorgverbreding en de werking in de taakklas.

Voor bijna evenveel geënquêteerden - waarvan ruim de helft van de bovenbouw - zijn remediërings- en handelingsplannen 'te belastend'. Ze verwerpen deze instrumenten onder meer om reden van:

- de grote administratieve belasting,
- de onvoldoende inbreng en ondersteuning van de CLB's bij 'echte' risicokinderen,
- de eerder 'intuïtieve' interventies en het onvoldoende kunnen reageren op de vele vormen en aspecten van leerachterstand of probleemgedrag,
- een vorm van 'pedagogisch pessimisme' in de bovenbouw waar efficiënte hulp voor risicokinderen te laat komt.

● Rapportering

Veel geënquêteerden stellen dat rapportering een 'onmisbare' component is van hun onderwijskundig handelen onder meer:

- om een beter zicht te krijgen op de ontwikkeling van de kinderen en hun problemen,
- om de evolutie van de kinderen doorheen de lagere school te kunnen volgen,
- om zicht te krijgen op de totaliteit van de ontwikkeling,
- om geregeld en doelgericht de ouders te kunnen informeren,
- om de kinderen te bevestigen in hun vorderingen,
- om de 'volgende' leerkracht te informeren over vorderingen en eventuele leerproblemen,
- om het dossier samen te stellen voor het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs.

Tevens pleiten onderwijsgeevenden van het lager onderwijs ervoor:

- om voor risicokinderen een contactschrift te gebruiken voor externe hulpverleners,
- om meer aandacht en ruimte te besteden aan de zelfevaluatie van kinderen (vooral in de bovenbouw).

Enkele onderwijsgeevenden vinden rapportering 'overbodig'.

- Rapportering heeft onvoldoende effect op de remediëring.
- Frequent rapporteren werkt overtoetsing in de hand en beperkt de oefenkansen.
- Uitgebreid rapporteren is dikwijls een administratieve belasting.

3.3.3 Effect op de kwaliteitszorg

Naar aanleiding van de schooldoorlichting beoordeelde de inspectie eveneens de mate waarin de gebruikte documenten al dan niet hebben bijgedragen tot kwaliteitsonderwijs.

Documenten om de ontwikkelingsevolutie bij kinderen te volgen versus kwaliteitszorg	Percentage scholen met score 'voldoende' en 'onvoldoende'			
	KO	OB	BB	School
Voldoende ('sterk' en 'meer sterk dan zwak')	71	80	74	79
Onvoldoende ('meer zwak dan sterk' en 'zwak')	29	20	26	21

De inspectie geeft in 79 % van de scholen een positieve beoordeling ('sterk' of 'meer sterk dan zwak'). De sterke score van de onderbouw valt hierbij op.

Uit nader correlatief onderzoek blijkt dat er overeenkomst is tussen de mate van het kwaliteitsondersteunend effect van enerzijds de planningsdocumenten en anderzijds de documenten die de individuele ontwikkelingsevolutie in beeld brengen.

3.4 Materiële werkomstandigheden van de leraren

3.4.1 Gesloten bevraging

Het opgenomen cijfermateriaal geeft de procentuele score van de geënuquêteerden per subgroep en op mesoniveau weer die de vermelde materiële werkomstandigheden als 'dienstig' ervaren.

	Procentuele score 'dienstig'			
	KO	OB	BB	Meso
Lerarenkamer als contact- en ontmoetingsruimte	87	90	91	89
Beschikbare collectie vakpublicaties, tijdschriften, naslagwerken ...	80	74	74	76
Specifieke lerarenvoorzieningen en -infrastructuur	67	70	69	69
Procedures inzake bestellingen	75	82	81	79
Procedures/ afspraken inzake taakverdeling	82	89	84	85
Procedures/ afspraken inzake naschoolse activiteiten, begeleiding, opvang ...	67	69	69	68
School- en klasmeubilair	74	73	74	74
Algemene hygiëne en comfort, onderhoud en opfrisbeurten	66	69	78	71

Onderwijsgeevenden vinden het belangrijk te kunnen beschikken over een lerarenkamer als contact- en ontmoetingsruimte. In het lager onderwijs is dit iets belangrijker dan in het kleuteronderwijs. Slechts een zeer klein percentage van leraren, zowel uit het kleuter- als uit het lager onderwijs, ervaren het feit dat zij terecht kunnen in een lerarenkamer als niet ondersteunend voor de schoolwerking. In een klein aantal scholen is er geen lerarenkamer. Dit is beduidend meer het geval in het kleuteronderwijs dan in het lager onderwijs.

Niet in alle scholen kunnen leraren vakpublicaties raadplegen. In een beperkt percentage van de scholen is er geen collectie van vakgerichte naslagwerken voorhanden. In de scholen waar zulk een collectie wel beschikbaar is, merken we dat leerkrachten het niet onmiddellijk als ondersteunend voor hun dagelijkse praktijk aanduiden. Er is een significant verschil tussen het kleuteronderwijs en het lager onderwijs; kleuteronderwijzers vinden vakpublicaties meer ondersteunend dan hun collega's in het lager onderwijs.

Specifieke lerarenvoorzieningen en infrastructuur worden in beide niveaus als eerder zwak ondersteunend ervaren.

Leraren in het lager onderwijs ervaren de te volgen procedures inzake bestellingen als zinvol en ondersteunend voor de school- en klaswerking. In het kleuteronderwijs is dit minder het geval.

Procedures en afspraken inzake taakverdeling vinden leerkrachten vrij eensgezind een belangrijk en sterk ondersteunend aspect van de schoolwerking.

Naschoolse opdrachten zijn voor de onderwijsgeevenden vooral een 'last' en weinig ondersteunend. Uit de enquête blijkt evenwel dat er ook leerkrachten zijn die niet met naschoolse opdrachten te maken hebben (13 % in het kleuteronderwijs, 6 % in de onderbouw en 9 % in de bovenbouw).

Ook op het vlak van meubilair en algemene hygiëne en comfort signaleren leerkrachten problemen. Zo'n 25 % van de leerkrachten in beide niveaus noemt het meubilair waarover ze beschikken niet ondersteunend voor de werking. Voor hygiëne en comfort is dit in het kleuteronderwijs zelfs 34 %. In het lager onderwijs is hier dan weer een opvallend verschil vast te stellen tussen onder- en bovenbouw. In de onderbouw is hygiëne en comfort voor zo'n 30 % van de leerkrachten niet ondersteunend voor de werking, terwijl in de bovenbouw 'slechts' 21 % van de leerkrachten deze mening is toegedaan. Algemeen appreciëren inspectieteams tijdens schooldoorlichtingen de materiële omkadering als 'voldoende'. Dit was het geval voor 89 % van de doorgelichte scholen, 11 % van de scholen krijgt van de inspectie een appreciatie 'onvoldoende'.

3.4.2 Open bevraging

Voor bepaalde leraren zijn sommige verworvenheden inzake media, meubilering, voorzieningen, lokalen en gebouwen zo evident dat het bij hen niet opkomt hierover opmerkingen te maken in verband met het 'arbeidsklimaat'.

Er zijn ook veel onderwijsgeevenden die weinig zicht hebben op de financiële mogelijkheden van hun school en dus op de materiële prioriteitenlijst. Daardoor hebben ze het moeilijk met het inschatten van de mogelijkheden, de noden en de betrachtingen omtrent de materiële omkadering.

In de basisschool ontmoet de inspectie verschillende methoden, een verscheidenheid aan handboeken en meerdere soorten apparatuur (onderwijstechnologie). De kinderen en de onderwijsgeevenden beschikken over een infrastructuur en accommodatie die kwantitatief en vooral kwalitatief zeer sterk van mekaar verschillen.

Leraren waarderen sterk de volgende materiële werkomstandigheden op hun school:

- aangename en ruime klassen,
- geactualiseerde methoden en moderne aangepaste handleidingen en -boeken,
- de goed uitgeruste schoolbibliotheek met bronnenboeken, vakpublicaties, naslagwerken,
- de rijke ICT-uitrusting met de bijbehorende doordacht gekozen software,
- de goed uitgeruste gymzaal,
- de verzorgde eetzaal en aanhorigheden,
- de hygiënische, sanitaire voorzieningen,
- de ruime, gescheiden speelplaatsen, de veilige speeltuigen, de overdekte speelzaal, ...
- het lerarenlokaal als ontmoetingsruimte en 'om even te verpozen',
- de verkeersveilige en kindvriendelijke schoolomgeving,
- de ligging van de school in een rustige, groene omgeving,
- het nieuwe meubilair.

Wat het ene schoolteam positief apprecieert, blijft voor een ander team, waar die accommodatie ontbreekt, begrijpelijkerwijze een tekort. Zo vermelden meerdere teams als tekorten:

- onvoldoende didactisch materiaal,
- te kleine of te weinig lokalen,
- geen overdekte speelruimte en -tuigen,
- te weinig toiletten en onvoldoende aangepast sanitair voor de kleuters,
- te weinig bergruimte,
- geen toevoer van stromend water in de klassen,
- geen toevoer van warm water in de school,
- verouderd en niet aangepast meubilair.

4 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

CONCLUSIES

- Onderwijsgeevenden ervaren 'planlast' niet als een geïsoleerd probleem maar associëren die met de algemene problematiek van 'werkdruk'.
- Het invullen en bijhouden van een aantal plannings-, voorbereidings-, evaluatie-, en verslagdocumenten vinden de meeste onderwijsgeevenden 'onmisbaar'. In die zin bevestigen deze gegevens de boodschap van de ministeriële omzendbrief van 20/07/2000 betreffende "Vermindering van de administratieve taakbelasting in het basisonderwijs".
- De mate van 'planlust/ planlast' is onlosmakelijk verbonden met 'kwaliteitsvol onderwijs' en met 'professionaliteit' en 'vakmanschap'.
- Als leraren vanuit de schoolvisie, de schooleigen prioriteiten en het teamoverleg zicht hebben op de functionaliteit van hun 'administratieve verplichtingen' is er zelden sprake van 'planlast'.
- Op de onderwijsvloer is er een Babylonische spraakverwarring. De onderwijsgeevenden onderkennen vaak noch de functionaliteit van de documenten, noch 'de opdrachtgever'. 'Wat doen we, voor wie en waarom?' Het is veelal onduidelijk of plannings-, voorbereidings-, evaluatie-, en verslagdocumenten worden gemaakt vanuit de eigen schoolvisie of ... voor het beleid, voor inspectie en begeleiding, voor het schoolbestuur of voor de directeur ... Dit leidt tot verwarring en onvrede.
- Algemeen appreciëren inspectieteams tijdens schooldoorlichtingen de materiële omkadering als 'voldoende'. In een aantal scholen moet nog een 'achterstand' worden ingehaald inzake media, meubilering en andere voorzieningen die bijdragen tot kwaliteitsvol onderwijs.
- Veel onderwijsgeevenden hebben slechts weinig zicht op de financiële mogelijkheden van hun school en op de materiële prioriteitenlijst.

AANBEVELINGEN OP BELEIDS- EN SCHOOLNIVEAU

- Duidelijkheid en transparantie creëren omtrent uit te voeren opdrachten. Functionaliteit, opdrachtgever, motivering en doelstelling moeten duidelijk zijn en in overleg met alle betrokkenen worden afgesproken.
- Concrete afspraken maken over minimumverwachtingen onder meer door het opmaken van een vademecum en door een geregelde (zelf)evaluatie van de functionaliteit en de hanteerbaarheid van plannings-, voorbereidings-, evaluatie-, en verslagdocumenten.
- Transparantie creëren omtrent de beschikbare middelen. Schoolbestuur en directie moeten vanuit structureel overleg duidelijkheid scheppen over de mogelijkheden en over de besteding van de middelen en aantonen in hoeverre het 'schoolbeheer' aansluit bij de schoolvisie en de eigen prioriteiten.

II PARTICIPATIE VAN LERAREN, KINDEREN EN OUDERS

1 INLEIDING

De inspectie basisonderwijs heeft tijdens de schooldoorlichtingen van september 2000 tot maart 2001 een enquêteering georganiseerd betreffende de participatie van leraren, kinderen en ouders in het basisonderwijs. Deze bevraging gebeurde in 233 scholen bij ongeveer 650 leraren, zowel uit kleuteronderwijs, onderbouw (1-2-3) en bovenbouw (4-5-6), bij 233 schoolhoofden en bijna 250 vertegenwoordigers uit participatie- of adviesraden (PR/ AR) en uit ouderverenigingen of -comités. (OV/ OC)

2 PROCEDURE

Aanvankelijk nam de inspecteur de bevraging over participatie af gedurende een gesprek met een leraar uit het kleuteronderwijs, uit de onder- en uit de bovenbouw, dit voor elke vestigingsplaats. Om reden van tijdsgebrek tijdens de schoolfase werden deze enquêteformulieren, net zoals deze voor de schooldirecties, de PR/ AR en de OV/ OC systematisch voor verder gevolg afgegeven aan betrokken respondenten.

In de loop van het derde trimester werden alle volledig ingevulde enquêteformulieren gecentraliseerd en verwerkt.

Met het oog op een kwantitatieve verwerking van deze gegevens, hanteerden we een ordinale schaal: sterk, meer sterk dan zwak, meer zwak dan sterk, zwak.

Tevens gebruikten we de volgende criteria:

- voldoende groepeerde de scores: sterk en meer sterk dan zwak
- onvoldoende groepeerde de scores: zwak en meer zwak dan sterk

In de rapportering van de resultaten vermelden we enkel de score 'voldoende' of de 'ja'-score. De score 'onvoldoende', 'neen' en 'niet van toepassing' of 'geen antwoord' rapporteren we niet systematisch.

3 RESULTATEN

3.1 Participatie van leraren

Naargelang de bron bekomen we een verschillend beeld inzake de mate waarop leraren inbreng krijgen/ ervaren met betrekking tot diverse aspecten van het schoolbeleid en schoolleven.

● Leraren en directeur over lerarenparticipatie

Voldoende mate van inbreng van leraren bij eigen schoolbeleid en schoolleven	Procentuele score volgens geënquêteerden			
	KO	OB	BB	Directeur
ALGEMEEN				96
Besluitvorming overeenkomstig inbreng leraren	73	81	76	98,3
Schooldoelen	71	70	72	
Schoolwerkplan	71	74	72	
Schoolreglement	75	74	79	
Bepalen van prioriteiten	65	72	72	
Aanpak van prioriteiten	68	73	74	
Nascholingsbeleid	64	70	73	
Lerarenvergadering - agenda	53	51	50	
Lerarenvergadering - verloop	53	59	54	
Samenstelling leerlingengroepen	59	44	43	
Toewijzing klassen aan leraren	50	39	40	
Keuze onderwijsleerpakketten	66	77	77	
Aanwending financiën	37	32	34	

Het overgrote deel van de geënquêteerde directeurs vindt de inbreng van leraren op het schoolbeleid en het schoolleven voldoende (96 %).

Ruim 75 % van de leraren stelt dat bij de besluitvorming voldoende rekening wordt gehouden met hun inbreng. Directeurs schatten de impact van de inbreng van leraren op de besluitvorming nog veel sterker in. 98 % van hen vindt die voldoende.

Ongeveer 70 % van de leraren verklaart dat zij op voldoende wijze de schooldoelen, de inhoud van het schoolwerkplan, de prioritaire werkdomeinen en het nascholingsbeleid mee bepalen. Kleuterleidsters voelen zich hierbij minder betrokken dan hun collega's uit het lager onderwijs. Uitzondering hierop is de inbreng bij het opstellen van het schoolreglement.

Opvallend is de negatieve beoordeling van leraren inzake personeelsvergaderingen. Bijna de helft van de leraren meent dat ze onvoldoende invloed heeft op de agenda van de vergaderingen. De beoordeling van het verloop van het overleg scoort een fractie beter.

Bijna 60 % van de kleuteronderwijzers ervaart voldoende inbreng bij de verdeling van de kleuters. Onderwijzers schatten hun inbreng hierbij lager in, namelijk 44 %. De invloed van leraren op de toewij-

zing van klassen geeft eenzelfde beeld. Doch slechts 50 % van de kleuteronderwijzers is voldoende betrokken. In het lager onderwijs is dit nog geen 40 %.

In het lager onderwijs vindt 77 % van de leraren de inbreng bij de keuze van onderwijsleerpakketten voldoende. In het kleuteronderwijs ligt dit cijfer merkkelijk lager, namelijk 66 %. De geënquêteerde leraren ervaren het minste inbreng bij de besteding van de schoolfinanciën. Ongeveer 65 % poneert dat hun inbreng in deze materie onvoldoende is.

Ook inzake de mate van tevredenheid bij participatiestructuren bekomen we een verschillend beeld naargelang de functie van de geënquêteerde.

Voldoende mate van tevredenheid bij leraren en directies omtrent	Procentuele score volgens geënquêteerden			
	KO	OB	BB	Directeur
informatiedoorstroming m.b.t. eigen opdracht	81	86	85	96
lerarenvergadering ondersteunt de klaspraktijk	61	73	71	89
overleg op mesoniveau ondersteunt de klaspraktijk	69	83	80	91

Bij directeurs is er een hogere mate van tevredenheid dan bij leraren over zowel de informatiedoorstroming als de mate waarin personeelsvergaderingen en overleg op mesoniveau ondersteunend zijn voor de klaspraktijk.

Het overgrote deel van directeurs en leraren (tussen 81 % en 96 %) voelt zich in voldoende mate tevreden over de informatiedoorstroming in de school.

Ook het overleg op mesoniveau wordt door de meerderheid van leraren van het lager onderwijs en de directeur als ondersteunend ervaren (80 % tot 91 %). Slechts 69 % van de kleuterleidsters ervaart het overleg met collega's als ondersteunend voor de eigen klaspraktijk.

Leraren zijn duidelijk minder tevreden over de mate waarin de personeelsvergaderingen een hulp zijn voor hun klaspraktijk. Slechts 61 % van de kleuterleidsters laat zich hierover positief uit. In het lager onderwijs is de tevredenheid over het praktijkondersteunende karakter van de personeelsvergaderingen hoger. Ruim 70 % van de onderwijzers vindt die voldoende. Opvallend is dat directeurs hierover een andere mening hebben. Bijna 90 % van hen vindt het praktijkgerichte karakter van de vergaderingen voldoende.

3.2 Participatie van leerlingen

3.2.1 Op schoolniveau: schooldirecteur en leraren over leerlingenparticipatie

Voldoende mate van inbreng van leerlingen bij	Procentuele score volgens geënquêteerden			
	KO	OB	BB	Directeur
het schoolgebeuren	35	36	38	56
schoolregels en -afspraken	22	35	33	51
de inrichting van de gangen	20	28	31	43
de inrichting van de speelplaats	27	32	34	55

De directeur schat de participatie van de leerlingen zowel voor inhoudelijke als voor materiële aspecten veel hoger in dan de leraren. Minder dan 1/3 van de leraren meent dat er voldoende participatie is van de kinderen bij het bepalen van schoolregels en -afspraken en bij de inrichting van de gangen en de speelplaats. In het lager onderwijs is de participatie groter dan in het kleuteronderwijs.

3.2.2 Op klasniveau: leraren over leerlingenparticipatie

Voldoende mate van inbreng van leerlingen bij	Procentuele score volgens geënquêteerden		
	KO	OB	BB
het klasgebeuren	76	69	75
klasregels en -afspraken	58	74	81
de inrichting van de klas	55	57	61
de keuze van thema's	76	53	55
de keuze van leerinhouden	43	31	38
de keuze van werkwijzen	47	45	57
de keuze van klasactiviteiten	69	58	60
de keuze van experts	26	24	28
de keuze van culturele activiteiten	26	25	37

Uit de enquête blijkt dat de leerlingenparticipatie op klasniveau groter is dan op schoolniveau. Bij een algemene bevraging zegt ruim 70 % van de leraren dat er voldoende inbreng is van de kinderen bij het klasgebeuren. Een gedetailleerde bevraging echter geeft een meer genuanceerd beeld en een zwakkere leerlingenparticipatie. In het algemeen neemt de inbreng van de leerlingen in het lager onderwijs toe van de onderbouw naar de bovenbouw.

De participatie van leerlingen is het sterkst met betrekking tot het pedagogische klimaat (klasregels en -afspraken). Ze neemt toe door de basisschool heen.

Op het vlak van 'een stimulerende leeromgeving' (keuze van thema's, leerinhouden, werkwijzen en klasactiviteiten) is er vooralsnog minder participatie. De kleuters hebben hier meer inbreng dan de lagereschoolkinderen. Inzake extramurale activiteiten (keuze van experts en culturele activiteiten) is de participatie nog minimaal.

Om de inbreng en de participatie van de kinderen te vergroten, organiseren leraren vooral kringgesprekken. Daarnaast opteren ze voor onder meer de klassenraad, het stellingenspel, het aanleren van gespreksvaardigheden en de ideeënbus. Voor al deze activiteiten is er een groeiende lijn van het kleuteronderwijs naar de bovenbouw.

3.3 Participatie van ouders

3.3.1 Ouders en directeur over de adviesraad (AR) ¹¹

Tijdens de vorige twee schooljaren vergaderde de adviesraad van ruim 75 % van de bevroegde scholen 1 tot 4 maal per jaar. In ruim 10 % van de scholen kwam de raad niet samen.

¹¹ Adviesraad staat voor participatieraad (voor het gesubsidieerd onderwijs) en schoolraad (voor het gemeenschapsonderwijs).

Bij het tot stand komen van belangrijke schooldocumenten worden de vertegenwoordigers van ouders in de adviesraad eerder passief dan actief betrokken.

In minder dan 20 % van de scholen heeft de raad het pedagogisch project mee opgesteld. In ruim 60 % van de scholen daarentegen heeft de raad er toelichting over gevraagd en het goedgekeurd.

De actieve betrokkenheid van de adviesraad ligt hoger voor wat betreft het schoolreglement. In ruim 70 % van de scholen boog de raad zich over de goedkeuring van het schoolreglement, in meer dan 60 % van de gevallen vroeg zij om toelichting en bijna 42 % van de adviesraden was zelfs betrokken bij de invulling van het schoolreglement.

Inzake overleg is de betrokkenheid van de ouders in de adviesraden nog positiever.

In 60 % tot 70 % van de bevroegde scholen kunnen de ouders in die raad met gunstig gevolg zelf agendapunten aanbrengen. Toch meent ongeveer 50 % van de geënquêteerde ouders dat zij slechts fungeren als klankbord voor wat er leeft in de school en dat hun inbreng zich beperkt tot het bekrachtigen van wat de school als beleid uitzet.

Voldoende invloed van de adviesraad op	Procentuele score volgens geënquêteerde	
	Ouders in AR	Directeur
het schoolbeleid	47	46
het schoolleven	51	43

Bijna de helft van de schoolhoofden en van ouders in de adviesraad meent dat die raad voldoende inbreng heeft op het schoolbeleid. De invloed van de adviesraad op het schoolleven schatten de ouders positiever in dan directeur.

3.3.2 Ouders en directeur over oudervereniging (OV) ¹²

Tijdens de twee vorige schooljaren vergaderde ongeveer 70 % van de ouderverenigingen meer dan 4 maal per jaar. Ruim 10 % van de ouderverenigingen kwam niet samen. In bijna de helft van de scholen zijn ouders van kinderen met extra noden lid van de oudervereniging. Dit geldt in veel mindere mate voor allochtone ouders of voor ouders met een andere thuistaal.

Ongeveer 90 % van de ouderverenigingen betreft de leraren bij de werking. In meer dan de helft van de scholen zijn zij bij toerbeurt aanwezig op de bijeenkomsten. Ruim een derde van de scholen hanteert een systeem van vaste vertegenwoordiging.

In bijna alle scholen ontvangen alle leden van de oudervereniging en de directeur het verslag (92 %). Een schriftelijke rapportering naar alle ouders (24 %) of naar het schoolbestuur (33 %) gebeurt in veel mindere mate.

De ouderverenigingen ontplooiën vooral activiteiten in de recreatieve sfeer (75 %) en om scholen materieel te ondersteunen (89 %). Het begeleiden van kinderen (61 %) of werken met kinderen (47 %) door ouders, komt veel minder aan bod. Bijna 60 % van de ouderverenigingen organiseert pedagogische activiteiten voor ouders.

De betrokkenheid van ouders in de oudervereniging bij het tot stand komen van belangrijke schooldocumenten is, net zoals bij de ouders in de adviesraad eerder passief. Ouders vragen vooral toelichting

¹² Oudervereniging staat voor de vertegenwoordiging van ouders in het oudercomité, vriendenkring, oudervereniging, ...

(ongeveer 55 %) over die schooldocumenten. 30 tot 40 % is betrokken bij de goedkeuring van respectievelijk het pedagogisch project en/ of het schoolreglement. Slechts een beperkt aantal van de ouderverenigingen (13 % en 21 %) heeft een inhoudelijke inbreng erin.

De betrokkenheid van ouders bij school- en klasevenementen is groter, maar richt zich vooral op het organisatorische vlak. Zo verlenen ouders hand- en spandiensten bij allerlei festiviteiten (78 %), bij sportactiviteiten (52 %), bij culturele evenementen (49 %) en extramurale activiteiten (49 %).

In ongeveer de helft van de scholen begeleiden ouders kinderen bij verschillende activiteiten. Ze worden echter zelden ingeschakeld als inhoudelijke expert.

Voldoende invloed van activiteiten van de oudervereniging op	Procentuele score volgens geënquêteerde	
	Voorzitter OV	Directeur
het schoolbeleid	38	51
het schoolleven	69	65

Ongeveer 40 % van de bevroegde voorzitters vindt dat de ouderverenigingen voldoende invloed hebben op het schoolbeleid. Directeurs hebben een andere mening. De helft van hen waardeert de invloed van de OV op het schoolbeleid als voldoende.

De score voor wat betreft de invloed op het schoolleven is positiever zowel bij de voorzitters als bij de schooldirecties.

3.3.3 Directeur, leraren en voorzitter oudervereniging over informatievergaderingen voor ouders

Meer dan 85 % van de geënquêteerde scholen organiseert informatieavonden voor ouders. 90 % van de geënquêteerden (leraren, directeur en voorzitter oudervereniging) is tevreden over de inhoud en de aanpak van die bijeenkomsten. Daar wordt vooral informatie op klasniveau (leerinhouden en klasorganisatie) doorgegeven. Het pedagogisch project en het schoolwerkplan komen er minder aan bod.

80 % van de scholen stelt dat meer dan de helft van de ouders naar de vergaderingen komt. Zowel in het kleuter als in het lager onderwijs zijn de afwezigen vooral kansarmen, ouders met een andere thuistaal of met een andere etnische/ culturele achtergrond.

3.3.4 Directeur, leraren en voorzitter oudervereniging over individuele oudercontacten

Ruim 50 % van de kleuteronderwijzers en 90 % van de lagerschoolleerkrachten stellen dat zij meerdere individuele oudercontacten per schooljaar organiseren. 90 % van de geënquêteerden is tevreden over de frequentie, de inhoud en de aanpak van deze individuele contacten en/ of stelt dat zij wederzijds ondersteunend zijn.

Bijna altijd is de klas- of groepsleraar bij de individuele oudercontacten het prioritaire aanspreekpunt. In ongeveer de helft van die scholen nemen de ouders ook voldoende contact op met de directeur en/ of met de taakleraar. Slechts in een beperkt aantal scholen stelt de directeur dat ook andere teamleden (leraar zorgverbreding, ambulante of leermeester lichamelijke opvoeding) voldoende worden geraadpleegd. In 30 % van de scholen doen de ouders naar aanleiding van georganiseerde individuele oudercontacten een beroep op de CLB-medewerker.

De meeste gespreksonderwerpen zijn: de schoolvorderingen en de werkhouding, de omgang met de klasgenootjes, specifieke leer- en gedragsmoeilijkheden en de extra hulpverlening van de school. Vooral het lager onderwijs focust frequent op huistaakbegeleiding en op hulp inzake leerhouding en gedrag. De leraren stellen dat deze individuele oudercontacten een belangrijke bron zijn om informatie in te winnen over de thuissituatie.

In de meeste scholen is de opkomst van de ouders bij individuele oudercontacten groter dan bij groepsgerichte informatieavonden. Ook kansarme ouders of deze met een andere thuistaal of met een andere etnische/ culturele achtergrond verkiezen individuele oudercontacten boven groepsgerichte.

Behalve de georganiseerde oudercontacten (3.3.3 en 3.3.4) zijn er in ruim 60 % van de scholen slechts sporadisch bijkomende individuele oudercontacten. Waar ze wel doorgaan, gebeurt dit hoofdzakelijk op initiatief van de leraar (ruim 80 %) of van de ouders (ruim 60 %). In een beperkt aantal scholen is de directeur zelf de initiatiefnemer (20 %). Over het algemeen zijn leer- en gedragsproblemen de reden tot dit bijkomende individuele oudercontact.

3.3.5 Schriftelijke communicatie

Alle betrokken partijen zijn van mening dat er voldoende schriftelijke communicatie is zowel op school- als klasniveau. De informatie is voldoende efficiënt. In 47 % van de geënquêteerde scholen zijn de ouders daarbij redactioneel betrokken.

3.3.6 Algemene samenwerking

In meer dan 90 % van de scholen bieden de ouders hand- en spandiensten, niet zelden met het oog op fondsenwerving. De samenwerking tussen de ouders en de school berust vooral op logistieke steun. De inhoudelijke hulp is beperkt tot creatieve en culturele activiteiten en tot lezen in vorderingengroepen.

Bijna 85 % van de leraren stelt dat zij voldoende tevreden zijn over de samenwerking met de ouders op schoolniveau. Hun waardering omtrent die samenwerking op klasniveau scoort wat lager (75 %).

3.4 Op zoek naar correlaties

- Er is weinig tot geen noemenswaardige overeenkomst tussen participatie van leraren, kinderen of ouders enerzijds en contextgegevens (net, schoolgrootte, inplanting, omkadering, directieervaring, gemiddelde groepsgrootte, rekrutering en sociale herkomst van leerlingen) anderzijds.
- De mate waarin bij besluitvorming rekening wordt gehouden met de inbreng van de teamleden (participatie van leraren) is niet meteen gelijklopend met de mate waarin kinderen inspraak hebben in het klasgebeuren (participatie van kinderen) (0,41).
- De mate van invloed van het oudercomité op het schoolleven is in beperkte mate correlatief met de mate van invloed op het schoolbeleid (0,77). Bij de participatieraad is die overeenkomst duidelijker (0,82).
- Er is geen opmerkelijk verband tussen de mate van invloed van de participatieraad/ schoolraad en die van het oudercomité (0,44).

4 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

4.1 Conclusies

● Algemeen

- Er is weinig tot geen noemenswaardige overeenkomst tussen participatie van leraren, kinderen of ouders enerzijds en contextgegevens - zoals schoolgrootte, inplanting, omkadering, groepsgrootte, en sociale herkomst van leerlingen - anderzijds.
- De mate waarin bij besluitvorming rekening wordt gehouden met de inbreng van de teamleden (participatie van leraren) is niet meteen gelijklopend met de mate waarin kinderen inspraak hebben in het klasgebeuren (participatie van kinderen).

● Participatie van leraren

- In de meeste scholen is er in toenemende mate sprake van lerarenparticipatie op het vlak van schoolleven én schoolbeleid. Toch worden teamleden nog het meest betrokken bij de organisatie van het schoolfunctioneren.
- Inzake de mate van participatie is er doorgaans een verschillend beeld tussen de visie van de directeur en deze van de andere teamleden.
- Op veel scholen groeit een intern ondersteunend netwerk, dat in sterke mate is bepaald door onder meer: de leiderschapsstijl van de directeur en van zijn bereidheid tot delegeren, de effectieve informatiedoorstroming, het evaluatief vermogen van het schoolteam, het to-belong-to-gevoel van de teamleden, de kansen tot contact met het schoolbestuur.

● Participatie van leerlingen

- Participatie van leerlingen is in veel scholen nog een nieuw geluid. Ze wordt medebepaald door de schoolcultuur, maar gedijt het best op klasniveau vooral door het initiatief van de klasleraar.
- Behalve in scholen die gericht werken naar hun pedagogisch project - zoals methodescholen - is er nog geen continuïteit op schoolniveau.

● Participatie van ouders

- Doorgaans zijn er weinig verschillen tussen ouders, directies en leraren omtrent de mate waarin zij ouderparticipatie ervaren.
- De meeste scholen beschikken over de structurele voorzieningen om ouderparticipatie reëel kansen te geven. Ouders hebben er - vaak nog maar beperkte - invloed op het schoolleven, maar nog niet meteen op het schoolbeleid. Doordat ze veelal enkel klankbord zijn of slechts mogen bekrachtigen wat de school als beleid uitzet, kan de functionaliteit van de overlegorganen in vraag gesteld worden.
- Er is geen opmerkelijk verband tussen de mate van invloed van de participatieraad/ schoolraad en die van het oudercomité.
- Het bevragen van ouders behoort nog niet tot de schoolcultuur.
- Binnen de basisschool fungeren ouders nog vooral als 'klanten' en minder als participanten aan het opvoedingsgebeuren. Scholen zien ouders nog onvoldoende als de eerste verantwoordelijken die een deel van hun opvoedingsopdracht delegeren aan het schoolteam. Veel teams beseffen nog onvoldoende dat ze een verantwoordingsplicht hebben aan de ouders.

4.2 Aanbevelingen

● Aanbevelingen voor het lokale beleid

- Werken aan een schoolklimaat dat ruimte creëert voor de inbreng van alle participanten in wederzijds respect.
- Peilen naar de behoeften van ouders inzake participatie.
- Ouders systematisch bevragen rond aspecten van het schoolbeleid en het school- en klasleven.
- Rekening houden met de feedback van de ouders zowel op het vlak van het schoolleven als het schoolbeleid, en hen hieromtrent informeren.

● Aanbevelingen voor het centrale beleid

- Onderwijskoepels, schoolbesturen en ouderverenigingen stimuleren om schoolgemeenschappen te laten groeien in een klimaat van wederzijds respect waar participatie meer kansen krijgt.
- Bij beleidsbeslissingen stimuli geven om rekening te houden met de betrokkenheid en de participatie van ouders.
- Navormingsactiviteiten rond participatie stimuleren.

III VERANDERINGS- EN VERNIEUWINGS- BEREIDHEID VAN SCHOOLTEAMS

Ontwikkelingsdoelen en eindtermen,
 leerplannen,
 schoolwerkplan,
 pedagogisch project,
 volgsysteem,
 vraaggestuurde nascholing,
 nascholingsplan,
 participatieve schoolcultuur, ...

Het is maar een greep uit de vele vernieuwingen die scholen de laatste jaren moesten integreren in hun werking. Bij een vernieuwingsproces in het onderwijs draait het in principe om vier elementen: de inhoud van het onderwijs, de organisatie van de school, het onderwijzen en de werkopvatting van de leraren en de begeleidingsinterventies¹³.

Vanuit de schooldoorlichtingen (tijdens het schooljaar 2000-2001) focust de inspectie op de schoolorganisatie in relatie met de veranderings- en vernieuwingsbereidheid van schoolteams. Uitgangspunten daarbij zijn de schoolorganisatorische kenmerken van het CIPO-model: gezamenlijke doelgerichtheid, intern leiderschap, communicatie en overleg en de professionele ontwikkeling van de teamleden.

¹³ R. VAN DEN BERG en R. VANDENBERGHE, Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. investeren in mensen, Samson Alphen aan de Rijn, 1999.

1 GEZAMENLIJKE DOELGERICHTHEID

1.1 In hoeverre getuigen de teams van een gezamenlijke aanpak met betrekking tot de vernieuwingen of veranderingen die zich aanbieden?

Of er in scholen bij onderwijsinnovaties sprake is van een gezamenlijke aanpak is sterk afhankelijk van het eigen pedagogisch project, de deskundigheid van de directie en de communicatiecultuur in de school. Zelden nemen schoolteams vernieuwingsinitiatieven volgens een doordacht, strategisch plan. We moeten hierbij ook een duidelijk onderscheid maken tussen enerzijds de onderwijsvernieuwingen die worden opgelegd vanuit de regelgeving (decreten en besluiten) of die vanuit de pedagogische begeleidingsdiensten worden geïntroduceerd en anderzijds vernieuwingen die de 'natuurlijke' interesse wekken bij de schoolteams (hoekenwerk, relationele vaardigheden). In de eerste reeks onderwijsinnovaties is er meestal een grote gezamenlijke en gelijkgerichte aanpak. Is 'de verplichting' of 'de druk' om de vernieuwing te introduceren minder groot, dan zijn er veel grotere verschillen in de aanpak en is er in veel mindere mate sprake van vernieuwingsideeën die door het volledige team worden gedragen. De gezamenlijke aanpak is het sterkst als de vernieuwingen aansluiten bij de schoolprioriteiten.

Meestal zijn vernieuwingen gericht op de implementatie van leerplannen en de aankoop van nieuwe onderwijsleerpakketten. Deze aandachtspunten zijn vrijwel in alle scholen een teamgebeuren. Meestal gebeurt de introductie van een nieuw leerplan onder de vorm van een teamgerichte nascholing en worden leerpakketten op teamvergaderingen uitvoerig geanalyseerd en besproken. Soms zien we ook de uitwerking van projecten op schoolniveau, maar dergelijke acties hebben meestal maar een tijdelijk karakter.

In vele scholen krijgt ook zorgverbreding heel wat aandacht als rechtstreeks en noodzakelijk gevolg van de schoolinput. Opvallend is de sterke beklemtoning van het interne overleg in de meest brede zin van het woord als middel om alle leerkrachten bij de verdere uitbouw van het zorgverbredend werken te betrekken.

Vele technieken of werkvormen om vernieuwingen te introduceren en te implementeren, zijn voor scholen nog onbekend of worden - vaak ten onrechte - niet realiseerbaar geacht (opvolgen, hospiteren, mentorschap,...). Toch stellen we vast dat de teamleden meer gezamenlijke inspanningen leveren om de veranderingen of vernieuwingen te realiseren. Diverse acties ondersteunen de gezamenlijke doelgerichtheid: formele en informele overlegmomenten, interventies van de pedagogische begeleidingsdienst, nascholingen,...

1.2 In hoeverre zijn veranderingen en vernieuwingen het gevolg van een teamgerichte zelfevaluatie met het oog op permanente ontwikkeling?

In meer en meer scholen kan de inspectie bij de externe evaluatie rekening houden met vormen van een interne zelfevaluatie van de school. Bij dergelijke evaluaties zijn betrokkenheidsfactoren als tevredenheid en de individuele prioriteiten en/ of knelpunten van de teamleden de meest gebruikte criteria. Objectieve criteria, een sterktezwakteanalyse of een systematische zelfevaluatie komen in veel mindere mate aan bod.

Zelfevaluatie is voor scholen een nieuw gegeven. Zelden gebruiken schoolteams hun pedagogisch project als objectief criterium bij een evaluatie en instrumenten om systematisch een zelfevaluatie uit te voeren zijn nog maar weinig bekend. Schoolteams hanteren de toetsresultaten van de leerlingen meestal als voornaamste toetssteen voor het eigen functioneren. Andere vormen van zelfevaluatie sluiten aan bij de realisatie van het aanwendingsplan van de tijdelijke projecten of zijn gericht op occasionele activiteiten en initiatieven.

1.3 In hoeverre grijpt het team de veranderingen en vernieuwingen aan om zich te positioneren t.o.v. derden?

Onderwijsinhouden en -processen enerzijds en nascholing en begeleidingsinterventies anderzijds zijn meestal duidelijk op elkaar afgestemd. Toch is het vaak nog het aanbod van de pedagogische begeleidingsdienst dat de behoefte(n) en vernieuwingsprioriteit(en) van de scholen inspireert. Al is er een positieve evolutie merkbaar naar een meer vraaggestuurde begeleiding.

Naar ouders toe liggen de opties waarmee scholen zich positioneren dicht bij elkaar. De meeste scholen streven een brede vorming en een harmonische persoonlijkheidsontwikkeling na, hebben aandacht voor het individuele kind en voor het gebruik van informatie- en communicatietechnologie (ICT)... De sterkste positionering komt vooral van scholen die beschikken over een uitgesproken eigen pedagogisch project zoals methodescholen en multiculturele scholen.

Onderwijsinnovaties die worden geïmplementeerd op eigen initiatief of soms vanuit een zekere 'noodzaak' worden het meest aangewend om zich te profileren.

Enkele praktijkvoorbeelden:

- werken rond sociale vaardigheden om de 'openheid' van de school in de kijker te stellen;
- introductie van hoeken- of contractwerk als dé werkvormen van 'een moderne school';
- het gebruik van computers in de klas in kansarme buurten;
- een nieuwe speelplaats of aanpassingen aan de infrastructuur om 'kindvriendelijk onderwijs' te benadrukken;
- muzische en creatieve projecten als voorbeelden van een brede ontwikkeling van de kinderen ...

Schoolteams houden er bij dergelijke initiatieven soms onvoldoende rekening mee dat inhouden, schoolorganisatie, vakmanschap van de leraren en interventies op elkaar moeten worden afgestemd. Innovaties voor één aspect hebben soms directe gevolgen voor de andere aspecten van het schoolfunctioneren.

2 INTERN LEIDERSCHAP VERSUS VERNIEUWINGSBEREIDHEID

2.1 In hoeverre worden veranderingen en vernieuwingen gestimuleerd en gevoed door het interne leiderschap?

Een stimulerend, coördinerend en coachend intern leiderschap is veelal bepalend voor het welslagen van veranderingen en vernieuwingen.

In vele scholen brengen directeurs niet zo vaak elementen van inhoudelijke vernieuwing aan. Deze taak wordt meestal overgenomen door externen (nascholingsdiensten, pedagogische begeleiders, ...). De rol van de directie beperkt zich dan tot het uitnodigen van deze externe partners en tot het doorgeven van informatie.

In andere scholen zijn er directies die vanuit eigen deskundigheid een grote(re) inbreng hebben in de onderwijsinnovaties. Soms wordt deze rol gedeeltelijk overgenomen of ondersteund door een kernteam (stuurgroep) of door een beleidsondersteuner.

2.2 In hoeverre is interne, gerichte druk noodzakelijk om veranderingen of vernieuwingen door te voeren?

Interne, gerichte druk is niet alleen noodzakelijk om inhoudelijk en procesmatig sturing aan de vernieuwingsprocessen te geven, maar ook om de gelijkgerichtheid en de continuïteit van het ontwikke-

lingsproces te bewaken. De wijze waarop door het interne leiderschap gerichte druk wordt uitgeoefend, is kenmerkend voor het schoolklimaat. Vooral een onderwijsgeoriënteerde leiderschapsstijl die steunt op participatie, luisterbereidheid en vertrouwen, heeft een duidelijk en blijvend effect bij het doorvoeren van onderwijsvernieuwingen. Bij een leiderschap, dat mede wordt ondersteund door een intern netwerk, gebeurt de gerichte druk subtieler en spontaner.

Het stimuleren en opvolgen van het vernieuwingsproces is een noodzaak om een blijvende en gelijkgerichte aanpak te realiseren. Vele directeurs doen dit nog op een eerder informele wijze. Enkele doen dit niet en argumenteren dat ze vertrouwen hebben in hun leerkrachten om de vernieuwingen zelfstandig in hun klas gestalte te geven. De reële klaspraktijk geeft dan dikwijls een totaal ander beeld.

In scholen met weinig interne druk zijn er grote verschillen in de vernieuwingsprocessen. Waar teamleden met een grote vernieuwingscapaciteit en -bereidheid moeten samenwerken met eerder conservatief ingestelde collega's is er meestal een zwakke gezamenlijke doelgerichtheid en ontbreekt vaak de nodige continuïteit in inhoud en werkvormen.

2.3 In hoeverre is er voldoende opvolging met het oog op de implementatie van onderwijsinnovaties?

Opvolging maakt een wezenlijk deel uit van het vernieuwingsproces in een school. Opvolgen is niet alleen controle, maar het is de vinger aan de pols houden, feedback geven, problemen opvangen, motiveren bij elke nieuwe fase of stap in het vernieuwings- of implementatieproces, ondersteunen (coachen) van collega's in het team, netwerken creëren waarin al deze taken kunnen gedragen of gedelegeerd worden. 'Opvolgen' is het traject volgen dat elk teamlid doormaakt binnen het innovatieproces en hoe hij/ zij de veranderingen aanpakt.

In vele scholen is er weinig of geen opvolging noch ondersteuning met het oog op de implementatie van de gezamenlijk gekozen prioriteit. Dit blijft een zwak punt in het implementatieproces. Het ontbreken van continuïteit in de personeelsbezetting en van voldoende (begeleidings-)tijd worden vaak als verzachtende omstandigheden aangehaald. De meeste directies beweren over onvoldoende tijd te beschikken om onderwijsinnovaties op te volgen en te implementeren. Dat is zeker het geval in scholen waar de directeur nog een lesopdracht heeft.

Het is opvallend dat er weinig gerichte klasbezoeken gebeuren in functie van specifieke afspraken over onderwijsvernieuwingen. Er wordt nog te weinig van die mogelijkheid gebruik gemaakt om de afspraken in verband met de implementatie een nieuwe impuls te geven en te verfijnen of om van daaruit nieuwe vernieuwingsinitiatieven op te zetten.

2.4 In hoeverre zijn externen actief om veranderingen of vernieuwingen binnen het team te realiseren?

De impact van externen op veranderingen en vernieuwingen in een school moet gerelativeerd worden. Op het vlak van vorming, strategische aanpak en procesbegeleiding kan er uiteraard heel wat gebeuren. Maar een externe begeleider verandert geen school. Hij kan hoogstens inhoud aanbrengen, een strategie of vernieuwingsplan uitzetten en teamleden 'trainen' in het vaardiger leren omgaan met elkaar. Het veranderingsproces moet zich intern in de school- en werkcultuur zelf voltrekken.

Het is een opvallend gegeven dat nagenoeg alle bezochte scholen een beroep doen op externe deskundigen voor de implementatie van de vernieuwingen. De inbreng van externe partners als projectbegeleiders, nascholers en pedagogische begeleidingsdiensten richt zich vooral op het aanbrengen van inhoud, werkwijzen en materialen. Echte procesbegeleiding wordt in veel mindere mate aangeboden en is veelal noch voor de schoolteams noch voor begeleiders haalbaar.

3 COMMUNICATIE EN OVERLEG VERSUS VERNIEUWINGSBEREIDHEID

3.1 In hoeverre zijn aspecten van vernieuwing en verandering voorwerp van intern overleg?

De mate waarin het interne overleg bijdraagt tot de integratie van onderwijsinnovaties verschilt sterk van school tot school. Scholen die bewust interne, formele overlegmomenten creëren, onder meer door het oprichten van kernteams, werkgroepen, ... slagen er beter in om aspecten van vernieuwing blijvend te integreren in de klas- en schoolwerking. De introductie van vernieuwingsinitiatieven op personeelsvergaderingen en pedagogische studiedagen is algemeen verspreid. Alleen maar vertrouwen op de individuele verantwoordelijkheidszin van elk teamlid om na de introductie deze vernieuwingen ook te realiseren op de klasvloer, blijkt geen succesformule te zijn. Een aanpak die gebaseerd is op introductie en nadien op een stapsgewijze uitwerking, evaluatie en bijsturing heeft duidelijk meer effect.

Bij een groeiend aantal scholen dringt het belang van een goede overlegcultuur stilaan door. De kwaliteit en de inhoud van dit overleg hangen meestal samen met de deskundigheid en de professionaliteit van de teamleden, maar ook met de visie op onderwijs en de heersende schoolcultuur. Meer en meer is er gestructureerd overleg tussen de collega's van de parallelgroepen om bijvoorbeeld de leerplannen te implementeren, leer- en ontwikkelingslijnen op te stellen, inhouden of werkvormen voor differentiatie uit te werken (soms door hoeken- en contractwerk) en om ervaringen uit te wisselen. In vele scholen zijn overleg- of werkgroepen opgestart binnen de uitwerking van de aanwendingsplannen zorgverbreding of onderwijsvoorrang. Ook dit interne overleg draagt in sterke tot zeer sterke mate bij tot vernieuwingen.

3.2 In hoeverre zijn aspecten van vernieuwing en verandering voorwerp van extern overleg?

De meeste scholen doen een beroep op de netgebonden pedagogische begeleidingsdienst of op andere 'experts' om aspecten van vernieuwing te introduceren op teamgerichte nascholingen. Meestal blijft dit overleg beperkt tot het informeren en het aanreiken van inhouden, werkvormen, materialen. De concretisering en de vertaling naar de eigen situatie wordt nog grotendeels overgelaten aan het team zelf. Er is in de meeste scholen weinig tot geen samenwerking met externen om het vernieuwingsproces doelgericht te ondersteunen in de klaspraktijk.

De medewerkers van de centra voor leerlingbegeleiding (CLB) worden bij onderwijsinnovaties slechts sporadisch betrokken. Dit hangt onder meer samen met het gebrek aan transparantie en de concreetheid van de samenwerkingsovereenkomst, eigen aan de veel gebruikte standaardcontracten. In slechts een beperkt aantal scholen worden wekelijkse vaste overleg- of contactmomenten voorzien wat een permanente samenwerking mogelijk maakt. In die situaties wordt de samenwerking met het CLB door het schoolteam positief geëvalueerd.

Waar er een goede samenwerking is, wordt het CLB als vanzelfsprekend geraadpleegd, onder meer bij het opstarten van kindvolgsystemen of pestactieplannen, om een meer gedifferentieerde aanpak te realiseren, bij het begeleiden van kinderen met speciale noden (ADHD, dyslexie, autisme,...).

In sommige regio's of scholengroepen komen directies geregeld samen voor onderling overleg. Soms worden er ook dan externen bijgehaald om vernieuwingen te duiden. Het concrete effect van deze overlegplatforms blijft beperkt wanneer de concrete vraag naar vernieuwing niet wordt gesteld vanuit de afzonderlijke schoolteams en wanneer er geen breed draagvlak is in elk team om het innovatieproces te sturen. Het creëren van 'netwerken' en/ of samenwerkingsverbanden lijkt hier een dwingende noodzaak.

In enkele scholen is er een goede samenwerking met scholen voor buitengewoon onderwijs om de knowhow ten aanzien van differentiatie en handelingsplanning te verwerven. Dit externe overleg (met beleidsondersteuner, BLIO, groepsleraar of paramedici) is veelal een goede voedingsbodem voor onderwijsinnovaties op het vlak van zorgverbredend werken.

Een positieve tendens is zeker dat de scholen de ouders meer en beter informeren over de pedagogisch-didactische aanpak en over eventuele onderwijsvernieuwingen die worden geïntroduceerd¹⁴.

4 PROFESSIONELE ONTWIKKELING VERSUS VERNIEUWINGSBEREIDHEID

4.1 In hoeverre worden interne mogelijkheden aangeboden en benut om de professionele ontwikkeling van de teamleden te bevorderen?

Er is vrijwel in alle scholen een positief klimaat met betrekking tot vernieuwingsbereidheid. De leraren krijgen meestal voldoende kansen en de vrijheid om binnen hun klas nieuwe zaken uit te proberen. De interne professionalisering verloopt echter nog weinig gestructureerd. In vele scholen zet de directeur met zijn team een vernieuwingsbeleid uit dat zelden getuigt van een langetermijnaanpak.

De interne mogelijkheden beperken zich in meerdere scholen tot de pedagogische studiedagen die in de school zelf worden ingericht, al dan niet met medewerking van externen. Daarnaast zijn de personeelsvergaderingen de aangewezen mogelijkheid om veranderingen en vernieuwingen voor te stellen. Veelal geven de teamleden de voorkeur aan overleg per onderwijsniveau omdat zij ervaren dat dit het sterkst bijdraagt tot hun professionele ontwikkeling. Meer en meer komen op de lerarenvergaderingen organisatorische en pedagogisch-didactische inhoud evenwichtig aan bod. De beleidsondersteuner en eventueel een interne coördinator functioneren complementair met de directeur om de vergaderingen en bijgevolg ook het vernieuwingsproces te begeleiden en richting te geven.

Scholen gebruiken vaak nog te weinig de kindvrije uren van de leraren om systematisch formeel overleg te organiseren. Zo mist het team kansen om de professionele ontwikkeling te optimaliseren. Teamleden maken dan vooral gebruik van informele contacten om ideeën, ervaringen en/ of materialen uit te wisselen. Sporadisch gaan leraren bij elkaar hospiteren om van 'de collega-in-actie' te leren. Ook het feit dat vaak klasintern samengewerkt wordt in het kader van de tijdelijke projecten (ZV, OV en R&T) stimuleert tot het leren van elkaar.

Feedback geven en krijgen, als mogelijkheid tot interne professionalisering, gebeurt in veel mindere mate. Enkele directeurs ondernemen schuchtere pogingen om functioneringsgesprekken te houden. Er is weinig coaching van jonge en tijdelijke leerkrachten.

In vele scholen is er een aanbod van pedagogisch-didactische naslagwerken en onderwijskundige tijdschriften in de schoolbibliotheek. Ze hebben echter een zeer beperkte impact op de professionaliteit van leerkrachten. Meestal kennen teamleden het aanbod niet of onvoldoende en is de drempel om zelf dergelijk boek of tijdschrift door te nemen te groot. Leraren hebben geen traditie om die bronnen te raadplegen. Dit wordt anders wanneer op basis van ervaren problemen, specifieke boeken worden aangekocht. Praktijkgerichte publicaties hebben meestal wel een impact op de vernieuwing. Leraren putten hieruit ideeën voor de klaspraktijk, wat op termijn kan leiden tot een fundamentele verandering in het didactisch handelen.

¹⁴ Meer informatie vindt u hierover in het deel over ouderparticipatie (zie hoofdstuk II, 3.3 op p. 50).

In het algemeen heeft de interne deskundigheid nog te weinig effect op het functioneren van het hele team. Voor organisatorische aspecten krijgen sommige teamleden een gedelegeerde verantwoordelijkheid maar op het onderwijskundige vlak gebeurt dat nog maar met mondjesmaat. Tegenvoorbeelden zijn beleidsondersteuners met een specifieke pedagogisch-didactische opdracht, ICT-verantwoordelijken en animatoren bij de introductie van een nieuw leerplan. De professionaliteit van de taakleerkracht en de bijbehorende orthodidactische middelen stromen zelden door naar de klas- of groepsleraar. In scholen met extra lestijden zorgverbreding (of onderwijsvoorrang) zit een duidelijke evolutie naar het vergroten van de draagkracht van het team en naar het verhogen van de zorgverbredende capaciteit van de groepsleraar.

4.2 In hoeverre worden externe mogelijkheden benut om de professionele ontwikkeling van de teamleden te bevorderen voor wat betreft de beoogde verandering of vernieuwing?

In de meeste scholen zijn de teamleden voldoende geïnformeerd over het externe nascholings- en begeleidingsaanbod. Op basis van de beschikbare budgetten benutten scholen de externe mogelijkheden tot professionalisering. Teamgerichte nascholingen die kaderen in de vernieuwingsprioriteit winnen meer en meer aan belang en blijken ook meer effect te hebben.

Schooloverstijgende personeelsvergaderingen en pedagogische studiedagen gebeuren steeds meer om de hoofdprioriteit te introduceren. Ook hierin spelen de netgebonden begeleiding en nascholing een belangrijke rol.

In meer en meer scholen is de teamgerichte nascholing ingebed in een reeks andere acties om een verandering te introduceren en/ of te implementeren. Dan vormt de gezamenlijk gevolgde nascholing een gemeenschappelijk referentiekader van waaruit het team verder werkt. Toch blijft er een minderheid van scholen waar de teamgerichte nascholing weinig of geen impact heeft op de professionaliteit van leerkrachten. De nascholing is er een geïsoleerd gegeven en krijgt er weinig of geen effectieve opvolging.

In meerdere scholen bevat het nascholingsplan, buiten de teamgerichte nascholingen, nog ruimte voor individugerichte nascholing. Soms is er versnippering waardoor de impact van de nascholingen op de professionaliteit van het team te verwaarlozen is. Kleine scholen zien vaak af van individugerichte nascholing om organisatorische redenen.

Sommige nascholingen (zowel team- als individugerichte) sluiten te weinig aan bij de feitelijke situatie en de noden van de school. Het effect op het school- en klasfunctioneren blijkt dan dikwijls verwaarloosbaar. Ook het doorgeven van info uit individuele nascholingen gebeurt weinig en heeft meestal geen of slechts een zeer gering effect.

In een groeiend aantal scholen ontstaat meer en meer een samenhangend professionaliseringsbeleid. Deze schoolteams werken dan een evenwichtig programma uit van team- en individugerichte nascholingen. In deze scholen zijn leraren er zich wel van bewust dat het volgen van nascholing consequenties heeft inzake het informeren van collega's en het introduceren en realiseren van innovaties op klas- en schoolniveau.

4.3 In hoeverre zijn de vernieuwingen en veranderingen gesitueerd binnen het nascholingsbeleid?

Enkele scholen slagen erin een echt nascholingsbeleid te voeren vanuit de eigen noden, met een planning op korte en middellange termijn. Via nascholing ondersteunen zij het werken aan de gekozen pri-

oriteiten. Die nascholing is dan ingebed in een reeks van activiteiten met het oog op het realiseren van de vooropgestelde vernieuwing. Scholen met een aanwendingsplan (ZV/ OV) laten de nascholing (conform de geldende regelgeving) meestal aansluiten bij de verschillende actieterreinen. Schoolprioriteiten en nascholingsplan zijn daar vrijwel congruent. In andere scholen is het nascholingsplan veeleer een opsomming van te volgen nascholingen, zonder enige samenhang.

Onderwijsvernieuwingen en -veranderingen worden in beperkte mate expliciet in het eigen pedagogisch project gekaderd. Op middellange termijn hebben scholen weinig zicht op doelen en middelen. Het is veelal een volgen van de voorstellen van de begeleidingsdiensten, de ervaringen van andere scholen en in beperkte mate de keuze vanuit de belangstelling of noden van teamleden. Van een echt goed, ontwikkelingsgericht nascholingsbeleid is slechts in een beperkt aantal scholen sprake.

Het effect van de nascholingen en van het nascholingsbeleid is divers en sterk afhankelijk van een combinatie van meerdere factoren. In de scholen waar een echt nascholingsbeleid wordt gevoerd, waar nascholing en andere vernieuwingsactiviteiten hand in hand gaan, waar leerkrachten van en met elkaar leren, waar ze ondersteund worden en waar geïnvesteerd wordt in het samen aanpakken van knelpunten, ontstaat een cultuur van sterke betrokkenheid en verantwoordelijkheid voor de realisatie van vernieuwingen.

5 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

5.1 Conclusies

Scholen worden geconfronteerd met een massa 'probleemvelden' waarrond ze vernieuwingsinitiatieven dienen te nemen. Er is veel energie en durf nodig om hieruit een goede selectie te maken vanuit het eigen pedagogisch project en de bijbehorende schoolvisie. Tegelijkertijd moeten bij deze keuze inhoud, professionaliteit van de teamleden, schoolorganisatorische aspecten en begeleidingsinterventies worden ingebouwd. Er moet met andere woorden voldoende aandacht worden besteed aan 'de context' waarin het schoolteam de innovatie realiseert.

De veranderingsbereidheid is sterk gerelateerd aan het schoolklimaat en aan de heersende schoolcultuur. Waar het welbevinden en de betrokkenheid van het team hoog zijn, is er vaak een grote mate van vernieuwings- en veranderingsbereidheid.

Bij de schooldoorlichtingen stelt de inspectie vast:

- dat onderwijsinnovaties maar een blijvend effect hebben op de klas- en schoolwerking als het schoolteam ze aanpakt volgens een strategisch plan en vanuit een gezamenlijke doelgerichtheid;
- dat veranderingen en vernieuwingen gedragen, gestimuleerd en gevoed moeten worden vanuit een intern leiderschap dat steunt op participatie, luisterbereidheid en vertrouwen;
- dat intern en extern overleg in belangrijke mate bijdragen tot de implementatie van onderwijsinnovaties zowel op klas- als op schoolniveau;
- dat scholen moeten investeren in het vakmanschap van de teamleden om het ontwikkelingsproces niet te laten stagneren.

5.2 Aanbevelingen

● Aanbevelingen voor het lokale beleid

- Zorg ervoor dat veranderingsbereidheid en onderwijsinnovaties groeien van binnenuit. Externen kunnen het ontwikkelingsproces van een school niet overnemen.

- Stimuleer de professionalisering van de leraren en geef teamleden voldoende kansen en ondersteuning om innovaties op te zetten in de eigen klas. Zorg er echter voor dat dergelijke initiatieven kaderen in een ruimer innovatieplan van de school en gesitueerd worden binnen de schooleigen prioriteiten.
- Organiseer op schoolniveau vormen van intern overleg om het 'leren van elkaar' te bevorderen. Geef daarbij jonge leraren voldoende ondersteuning en kansen om zich te integreren en om vernieuwingsinitiatieven mee op gang te trekken.
- Betrek alle teamleden bij het vernieuwingsbeleid van de school door gezamenlijk kleinschalige projecten op te zetten. Vanuit deze succeservaringen en een gewijzigde schoolcultuur kan het team dan werken aan vernieuwingsinitiatieven op middellange en lange termijn.
- Zorg voor een stevig uitgebouwd intern leiderschap waarbij de teamleden het delegeren van taken en medeverantwoordelijkheid als vanzelfsprekend ervaren.

● Aanbevelingen voor het centrale beleid

- Creëer de randvoorwaarden en geef de nodige ondersteuning voor de onderwijsinnovaties die in scholen plaatsvinden.
- Kleine scholen dienen aangemoedigd en voldoende ondersteund te worden om school- en netoverstijgend samen te werken op het vlak van onderwijsvernieuwing. Netwerken binnen scholen en scholengroepen moeten, ook voor wat betreft het onderwijskundige functioneren van scholen, nog meer vorm en inhoud krijgen. Te grootschalige projecten gaan echter voorbij aan schooleigen prioriteiten en aan een schoolgebonden en teamgerichte aanpak.
- Geef scholen de nodige beleidsruimte en mogelijkheden om een nascholingsbeleid, het interne overleg en de professionalisering van de teamleden systematisch te organiseren.
- Steun vooral de begeleidingsprojecten met een interactieve benadering: leren van elkaar, collegiale consultatie, hospiteren, ...

IV GELIJKEKANSENBELEID

1 HET PROJECT ZORGVERBREIDING

In "Onderwijsspiegel 1999-2000" hebben we verslag uitgebracht over de eindevaluatie van het vorige project en de wijze waarop die werd uitgevoerd. In deze bijdrage rapporteren we over de evaluatie van het lopende project zorgverbreding (ZV) na één werkjaar.

1.1 Het project 2000-2002

Het huidige project zorgverbreding loopt opnieuw voor twee schooljaren. In totaal werden 1478 aanvraagplannen ingediend, waarvan 66 % met gunstig gevolg. Ruim 6 % van de aanvragen kregen - niettegenstaande een goedkeuring - om budgettaire redenen geen lestijden. Doordat het budget voor het schooljaar 2001-2002 aanzienlijk verhoogde, ontving bijna iedereen van deze laatste groep van scholen alsnog hun lestijden voor het tweede werkjaar.

Hierna leest u de resultaten van de aanvragen ZV voor het schooljaar 2000-2001.

Resultaat	Aantal aanwendingsplannen
Geen gunstig inspectieverslag	6
Voldoet niet aan administratieve voorwaarden	14
Onvoldoende in aanmerking komende leerlingen	3
Voldoet niet aan inhoudelijke voorwaarden	2
Onvoldoende leerlingen om lestijden te bekomen	3
Ongunstige score van de commissie (<50 %)	377
Geen lestijden toegekend om budgettaire redenen	97
Lestijden toegekend	976
Totaal	1478

1.2 Tussentijdse evaluatie van het project 2000-2002

1.2.1 Controle

Voor de tussentijdse evaluatie van het project tijdens het schooljaar 2000-2001, opteerden we voor een ander evaluatieformulier. Uiteraard bleef de controle op de voorwaarden uit de omzendbrief behouden. We gingen na of initiatieven binnen de actieterreinen werden uitgevoerd zoals aangegeven in het aanwendingsplan. Individuele scores waren niet van toepassing. Per actieterrein formuleerden we een conclusie en tot slot een advies.

1.2.2 Resultaten

● Controle op de voorwaarden uit de omzendbrief

- aantal keren 'neen' voor het samenwerking met een CLB: 0
- aantal keren 'neen' voor het volgen van nascholingen: 2
- aantal keren 'neen' voor begeleiding door een pedagogische begeleidingsdienst: 4
- aantal keren 'neen' voor het correct aanwenden van de lestijden ZV: 14
- aantal keren 'neen' voor de samenwerkingsakkoord met BuO: 15

Geen van deze beoordelingen resulteerde in een ongunstig advies omdat alle motiveringen door de inspectie werden aanvaard.

● Controle op de uitvoering van de actieterreinen

Alle adviezen naar aanleiding van deze tussentijdse evaluatie waren gunstig.

1.2.3 Relevante positieve vaststellingen

De meeste scholen werken efficiënt om het aanwendingsplan te realiseren. Het uitstellen van bepaalde acties wordt duidelijk gemotiveerd. De zelfevaluatie tijdens overlegmomenten, het bijhouden van een logboek en het volgen van nascholingsinitiatieven bevorderen een gelijkgerichte visie en aanpak. Daarnaast is het systematisch agenderen van actiepunten uit het aanwendingsplan op de personeelsvergadering een degelijk middel om het teamoverleg en de gelijkgerichte werking te realiseren.

Het is positief dat de draagkracht van het team verhoogt. Teamleden van de bovenbouw participeren meer en meer aan het project. Bovendien nemen groepsleraren de zorgverbredende activiteiten voor hun rekening. Dankzij onder meer hospiteerbeurten, het uitwisselen van ervaringen en het bevorderen van een functionele samenwerking verhoogt hun deskundigheid. Sommige scholen introduceren een 'groene leerkracht' waar kinderen met problemen bij terecht kunnen.

Preventie en remediëring scoren duidelijk het hoogst.

De klemtoon ligt vooral op het invoeren van nieuwe werkvormen, het werken rond en omgaan met gevoelens en het verfijnen van het kindvolgsysteem. Meer en meer staat de functionaliteit van de documenten prioritair waardoor planlast afneemt. Hoeken- en contractwerk en uitlooptaken komen vrij algemeen voor en in toenemende mate als middel tot doelgerichte differentiatie en remediëring.

Vele scholen organiseren doorheen het jaar drempelverlagende activiteiten om de overgang kleuter naar lager onderwijs vlot te laten verlopen.

De taalvaardigheidsprincipes worden geleidelijk getransfereerd naar andere leergebieden. De nieuwe leerplannen en de methoden dragen daartoe bij.

De leerkrachten kennen de kinderen die socio-emotionele problemen hebben. Het valt op dat 'de doos vol gevoelens' en 'de axenroos' in heel wat scholen functioneren. Toch blijft gericht en doordacht interveniëren soms moeilijk.

De werking van intercultureel onderwijs (ICO) varieert van losse occasionele momenten tot een echt geïntegreerde werking. De idee dat het gaat om het leren omgaan met verschillen in al zijn aspecten, wint veld. Filosoferen met kinderen wordt als 'werkvorm' gebruikt om verschillen en overeenkomsten te duiden. Vanuit ICO krijgen de waardering en de aanvaarding van de eigenheid van de anderen volop kansen.

In diverse scholen groeien puike initiatieven om de ouders nauwer bij de schoolwerking en bij de leerlingenbegeleiding te betrekken.

De scholen die een samenwerkingsakkoord met een school voor buitengewoon onderwijs aangingen, zijn enthousiast over de ontvangen steun.

De planmatige werking vanuit de richtinggevende structuur binnen het aanwendingsplan, bevordert duidelijk het zelfevaluerend vermogen van de scholen die al enkele jaren de aanvullende lestijden toegekend krijgen. Er is een duidelijke tendens om vanuit de evaluatie van de reeds bestaande werking prioritaire werkpunten te kiezen, deze stapsgewijs uit te werken en achteraf te evalueren en eventueel bij te sturen.

Enkele opvallende items die in verscheidene scholen terugkwamen zijn: aandacht voor meerbegaafde leerlingen, een netoverschrijdende studiedag rond kansarmoede, het herinrichten van de speelplaats met het oog op het stimuleren van de leerlingenactiviteit teneinde relationele problemen te voorkomen.

In vaak moeilijke omstandigheden, onder meer door het lerarentekort, investeren schoolteams verder veel energie in dit project. Deze lestijden zorgverbreding creëren een pedagogisch comfort wat een gunstig effect heeft op de werkdruk in de school.

Het werken met een interne coördinator ZV of met een kernteam ZV zit duidelijk in de lift. Heel wat scholen putten zelfs uit het eigen lestijdenpakket om nog meer zorgverbredende ondersteuning te kunnen geven. Alvast een bewuste keuze die we toejuichen.

1.2.4 Relevante negatieve vaststellingen

Tussen de scholen groeit een steeds groter wordende kloof. Enerzijds zijn er scholen die nood hebben aan lestijden en er geen ontvangen, anderzijds bouwen diverse scholen een traditie op van zorgverbredend werken.

Bij sommige schoolteams zijn de interventies nog eenzijdig gericht op de cognitieve ontwikkeling. In de kleuterschool ligt het accent nog te veel op remediëring in plaats van op preventie.

Het in kaart brengen van de beginsituatie resulteert slechts in beperkte mate in een gedifferentieerd onderwijsleeraanbod. Planmatige aanpak van problemen onder meer middels concrete handelingsplannen blijft een moeilijke opdracht. Zelfstandige werkvormen zoals hoeken- en contractwerk komen meer en meer voor, maar functioneren nog niet altijd optimaal als differentiatie- en remediërvorm.

De samenwerking met de CLB's staat nog in de kinderschoenen. De recente hervorming zorgt hier en daar voor problemen wat de begeleiding van de probleemkinderen betreft. Blijkbaar is er heel wat knowhow verloren gegaan.

In vele scholen is het nog niet de traditie om de uitvoering van het aanwendingsplan regelmatig met het gehele team te evalueren. Meerdere scholen zien de actieterreinen nog als losstaande gegevens. Ze beseffen onvoldoende dat deze prioritaire werkpunten niet te scheiden zijn.

Doordat heel wat jonge leerkrachten de zorgverbreding op zich nemen is het multiplicatie-effect van de gevolgde individuele nascholingen dikwijls gering. De verworven deskundigheid 'muteert' vaak mee naar een andere school, zodat de zorgverbredende draagkracht van de oorspronkelijke school terug afneemt! Daarnaast resulteert het gebrek aan continuïteit bij de personeelsbezetting vaak tot gebrekkige interventies of tot uitstel van geplande acties. Ook hier laat het tekort aan leerkrachten zijn sporen na...

Het betrekken van alle ouders bij de schoolwerking blijkt soms zeer moeilijk. Scholen nemen te weinig concrete maatregelen om voor kansarme ouders de schooldrempel te verlagen.

In een aantal scholen ontbreekt nog een duidelijke visie op intercultureel onderwijs. Zorgbreed denken en handelen blijft daar gerelateerd aan een enorme papierberg! Soms slagen scholen er niet in om de massa gegevens over kinderen - verzameld in het leerlingvolgsysteem - te structureren en te selecteren. Op dit vlak stellen we de effectiviteit van de meeste leerlingvolgsystemen met uitgebreide toetsbatterijen in vraag.

Vooraf in Brusselse scholen is de coördinatie van de samenwerking met de vele externe partners vaak een probleem.

Tenslotte komt de samenwerking met het buitengewoon basisonderwijs moeilijk van de grond.

1.3 Conclusies en aanbevelingen voor het beleid

- Om meerdere redenen is het systeem van aanwendingsplannen aan vervanging toe. Vorig jaar al hebben wij erop gewezen dat alle zorgverbredende initiatieven onder één dak thuishoren.
- Rekening houdend met de leerlingenstroom zouden bepaalde scholen permanent over deze aanvullende lestijden moeten kunnen beschikken. Daardoor zou het aanwendingsplan kunnen geïntegreerd worden in de totale aanpak van de school.
- Leerkrachten kindvrij maken om nascholing te volgen is voor kleine scholen of vestigingsplaatsen dikwijls moeilijk te organiseren.
- De coördinatie van het zorgverbredend werken door (een) deskundige, interne ondersteuner(s) verhoogt de draagkracht van het team en biedt meer kansen voor onderwijs op maat van het kind.
- Leerkrachten hebben nood aan feedback. De jaarlijkse controle draagt daar in belangrijke mate toe bij en continueert in sterke mate het rendement van het project.
- Het project zorgverbreding levert een belangrijke bijdrage in de kwaliteitsverbetering van het onderwijs.

2 HET PROJECT ONDERWIJSVOORRANG

Het onderwijsvoorrangsbeleid in zijn huidige vorm is het resultaat van een intensieve en jarenlange werking. Reeds voor de negende keer kregen scholen de kans om vóór 1 maart 2000 een aanvraag in te dienen voor extra lestijden onderwijsvoorrang (OV); ditmaal voor de schooljaren 2000-2001 en 2001-2002.

2.1 Tussentijdse evaluatie van de OV-werking schooljaar 2000-2001

2.1.1 Controle

Tijdens de aanvang van het derde trimester van het schooljaar 2000-2001 controleerde de inspectie in het gewoon kleuter- en lager onderwijs en in het buitengewoon lager onderwijs de uitvoering van het schooleigen aanwendingsplan. In de school en/ of vestigingsplaats is per niveau vastgesteld of het team zijn verbintenis nakomt. Vermits het aanwendingsplan voor twee schooljaren geldt, is bij de eerste controle nagegaan of er voldoende aanzet is om na twee jaar de verbintenis te realiseren zoals in het goedgekeurde aanwendingsplan is beschreven.

Voor het verslag over het buitengewoon onderwijs verwijzen we naar hoofdstuk V van deel III.

2.1.2 Resultaten

● Controle op de voorwaarden uit de omzendbrief

Aantal keren 'neen' voor het samenwerking met een CLB:	0
Aantal keren 'neen' voor het volgen van nascholingen:	0
Aantal keren 'neen' voor begeleiding door een pedagogische begeleidingsdienst:	0
Aantal keren 'neen' voor het correct aanwenden van de lestijden OV:	0
Aantal keren 'neen' voor de medewerking van de hele school:	0
Aantal keren 'neen' voor de samenwerking met schoolopbouwwerk:	0

● Controle op de uitvoering van de aanwengsplannen/ ongunstig advies

In het gewoon onderwijs zijn 583 aanwendingsplannen op hun uitvoering nagezien. Het niet voldoen aan de voorwaarden van de omzendbrief en/ of een te geringe uitvoering van de beschreven acties kunnen leiden tot een ongunstig advies. Door het grote gebrek aan leerkrachten is de voorwaarde 'het correct aanwenden van de lestijden onderwijsvoorrang' met de nodige soepelheid beoordeeld.

In 1 vestigingsplaats van het gewoon lager onderwijs is een ongunstig advies uitgebracht. Na één jaar werking zijn de actieterreinen uit het aanwendingsplan onvoldoende gerealiseerd. De lestijden werden onefficiënt aangewend. Dit heeft tot gevolg dat het schoolbestuur voor volgend schooljaar geen lestijden onderwijsvoorrang voor deze vestigingsplaats ontvangt.

2.1.3 Relevante positieve vaststellingen en inhoudelijke bedenkingen

A Algemeen

Onderwijsvoorrang is een bekommernis van het hele schoolteam; alle teamleden werken mee aan de uitvoering van het aanwendingsplan. De schoolteams komen het beloofde engagement na en realiseren stapsgewijs de verschillende acties uit de aanwendingsplannen. De werking verloopt op een plan-

matige en gestructureerde manier waarbij geregelde evaluatie en overleg belangrijke elementen zijn. Sommige scholen realiseren heel wat meer dan in het aanwendingsplan is vooropgesteld. Nieuwe interventies en initiatieven - veelal ingevolge nascholing - worden uitgeprobeerd en procesmatig meegenomen. Het functionele gebruik van een logboek is in veel scholen een goede hulp om zicht te krijgen en te houden op gerealiseerde acties.

Een aantal scholen gebruikt het moment van de controle om een interne evaluatie over de werking onderwijsvoorrang uit te voeren. Deze zelfevaluatie vormt een werkdocument van waaruit de eigen werking wordt bijgestuurd. Heel veel schoolteams waarderen het controlemoment omdat het hun de gelegenheid biedt met gepaste beroepstrots de werking te tonen.

De meeste teamleden en zeker de kernpersonen getuigen van deskundigheid en van een effectieve inzet. Het project onderwijsvoorrang leidt in heel wat scholen tot een didactische vernieuwing. Veel aanwendingsplannen zijn richtinggevend voor de gezamenlijke doelgerichtheid en voor het bepalen van prioriteiten.

B Realisering van de actieterreinen

- *Intercultureel onderwijs*

Intercultureel onderwijs wordt veelal breder benaderd dan enkel op het vlak van etnische diversiteit. De werking varieert van losse occasionele momenten tot een echt geïntegreerde aanpak. De idee dat het gaat om het leren omgaan met verschillen, geïntegreerd in heel de schoolwerking, wint veld. De belangstelling voor nieuwe werkvormen zoals coöperatief leren in multicultureel onderwijs (CLIM) neemt toe.

- *Taalvaardigheidsonderwijs*

De leerkrachten volgen in toenemende mate nascholingen i.v.m. taalvaardigheidsonderwijs. Hierdoor wijzigt hun aanpak.

Het werken met specifieke materialen en methoden voor taalvaardigheidsonderwijs gebeurt in het kleuteronderwijs planmatig en is er geïntegreerd in het totale onderwijsaanbod. In het lager onderwijs kiezen schoolteams bewust voor taal- en WO-methoden vanuit hun visie op taalvaardigheid. Zij gaan na of deze methoden ook interculturele aspecten en inhouden bevatten.

- *Preventie en remediëring*

Er is een groeiende aandacht voor initiatieven die een ondersteunende functie hebben bij het voorkomen van ontwikkelings- en leerproblemen. Heel veel scholen gebruiken het procesgerichte kindvolgsysteem zoals dat ontwikkeld werd vanuit het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (CEGO). Anderen opteren ervoor een eigen kindvolgsysteem te ontwikkelen. Waar voorheen vaak het accent lag op screenen en toetsen gaat nu meer de aandacht naar het opstellen van handelingsplannen verwezenlijkt in controleerbare interventies.

- *Samenwerking met ouders en externen*

Een groot aantal scholen neemt mooie initiatieven om de betrokkenheid van de ouders te verhogen. De goede contacten met de dienst schoolopbouwwerk werken dit mede in de hand. Deze dienst zorgt vaak voor de noodzakelijke vertalingen, organiseert of ondersteunt moedergroepen en treedt op als verbindingspersoon tussen ouders en school.

2.1.4 Relevante negatieve vaststellingen en inhoudelijke bedenkingen

A Algemeen

Door het huidige lerarentekort is het vrijwel onmogelijk een effectief personeelsbeleid te voeren. De personeelwisselingen in de toegewezen ambten komen de onderwijskwaliteit niet altijd ten goede. De les-

tijden onderwijsvoorrang worden in enkele scholen deels benut om een taalbad te organiseren voor anderstaligen omdat er geen leraar voor onthaalonderwijs ter beschikking is.

Vaak zorgt de veelheid aan projecten - die aan één school zijn toegekend - ervoor dat de leerlingen te maken krijgen met meerdere leerkrachten. Misschien zou het voor het welbevinden van vooral jonge kinderen goed zijn, mochten die taken in één persoon zijn verenigd.

De informatiedoorstroming van individugerichte nascholing zou moeten gebeuren in de personeelsvergadering of tijdens het formele overleg. Dit gebeurt soms te weinig waardoor de nascholing voor het team aan waarde verliest. In zeer kleine scholen is het niet altijd haalbaar nascholing tijdens de lestijden te volgen.

B Realisering van de actieterreinen

- *Intercultureel onderwijs*

Soms beogen onderwijsleerpakketten systematische aandacht voor interculturele aspecten en inhoud. Kritisch reflecteren op de gehanteerde leermiddelen gebeurt niet altijd.

- *Taalvaardigheidsonderwijs*

In sommige scholen ligt de nadruk op technische aspecten: spelling, technisch lezen,... ten koste van meer communicatief onderwijs.

- *Preventie - remediëring*

Niettegenstaande de knowhow die scholen hebben opgebouwd, blijft het in heel wat scholen zeer moeilijk om doelgericht in te spelen op de noden en behoeften van de kinderen. Sommige leerkrachten zien nog onvoldoende de meerwaarde van de binnenklasdifferentiatie. De hulpverlening gebeurt in deze scholen nog overwegend klasextern. Hier is overleg noodzakelijk tussen de klasleerkracht en de leraar onderwijsvoorrang om de hulpverlening aan risicokinderen op elkaar af te stemmen.

- *Samenwerking met ouders en externen*

Ouderbetrokkenheid blijft in heel wat scholen nog steeds een zwakke schakel. Hier is de werking te weinig toegespitst op de ouders die de samenwerking het meest nodig hebben, maar nooit of zelden naar de school komen. Dat werken aan ouderbetrokkenheid ook betekent dat de school zich best inspant om het thuismilieu van de kinderen beter te leren kennen om haar onderwijs daarop af te stemmen, is in deze scholen nog niet altijd doorgedrongen.

Het multidisciplinair overleg biedt kansen tot het opstellen van een stappenplan voor hulpverlening aan risicokinderen en tot het aanreiken van suggesties of strategieën om het zorgverbredende vermogen van de groepsleerkracht te verhogen. Sommige scholen benutten deze mogelijkheid te weinig.

2.2 Conclusies en aanbevelingen

De meerderheid van de scholen is sterk zorgverbredend bezig. Dankzij het project onderwijsvoorrang hebben leerkrachten een visie ontwikkeld, waarin het empathisch benaderen en begeleiden van kinderen van andere culturen een centrale plaats geniet. Extra lestijden onderwijsvoorrang zijn voor behoevende scholen noodzakelijk indien zij hetzelfde onderwijsrendement en hetzelfde niveau van onderwijskwaliteit nastreven.

In scholen met een degelijke overleg- en nascholingscultuur leidt de aanwending van de extra lestijden tot het verder ontwikkelen van de deskundigheid van de teamleden en tot het vormen van een gezamenlijke visie betreffende het omgaan met diversiteit, met racisme en ander discriminerend gedrag. In vele scholen is intercultureel onderwijs reeds uitgegroeid tot een opdracht van elke dag en is het ingebed in de schoolcultuur.

De scholen waarderen de controle door de inspectie. Vaak bereiden de teams dit bezoek voor via een zelfevaluatie van het project. De controle en de zelfevaluatie bevorderen de interne kwaliteitszorg en zouden best als zeer waardevolle elementen in het toekomstige 'Gelijkekansenbeleid' behouden blijven.

3 HET NON-DISCRIMINATIEBELEID

Op 15 juli 1993 ondertekenden de Vlaamse minister bevoegd voor het Onderwijs en de overkoepelende organen van inrichtende machten de "Gemeenschappelijke verklaring inzake een non-discriminatiebeleid in het onderwijs". Deze verklaring had als doel:

- discriminatie op school voorkomen en tegengaan;
- de doelgroep leerlingen meer evenredig spreiden over de scholen en de vestigingsplaatsen gelegen in dezelfde gemeente.

In de volgende 28 gemeenten tekenden de schoolbesturen daartoe een akkoord: Aalst, Antwerpen, Beringen, Boom, Brussel, Diest, Dilsen-Stokkem, Genk, Gent, Hamme, Hasselt, Heusden-Zolder, Houthalen-Helchteren, Kortrijk, Leopoldsburg, Leuven, Lier, Lokeren, Maasmechelen, Mechelen, Oostende, Ronse, Sint-Niklaas, Temse, Turnhout, Vilvoorde, Willebroek en Zele. In Tienen en Hamme is de overeenkomst nog niet ondertekend.

Het non-discriminatiebeleid is er in geslaagd een maatschappelijk debat op gang te brengen rond de aanwezigheid van migranten in scholen. Voor een aantal scholen heeft dit geleid tot een meer bewuste opstelling van het lerarenteam inzake problemen van en met migranten.

Op basis van evaluatieresultaten en na een ruim maatschappelijk debat wordt het non-discriminatiebeleid bijgestuurd. Het nieuwe 'gelijkekansendecreet' is voorzien voor 1 september 2002.

3.1 Klachten over discriminatie in het onderwijs

De beoordelings- en bemiddelingscommissie van de Vlaamse Onderwijsraad bemiddelt bij klachten over discriminatie in het onderwijs. In deze commissie zetelen vertegenwoordigers van de ondertekenaars van de non-discriminatieverklaring.

Jaarlijks ontvangt de beoordelings- en bemiddelingscommissie klachten van ouders, scholen of andere betrokkenen over de niet-naleving van de non-discriminatieovereenkomst. Een beperkte commissie beslist of de klacht ontvankelijk is. Een vertegenwoordiger van de onderwijskoepel onderzoekt de klacht ter plaatse en treedt bemiddelend op. Lukt deze bemiddeling niet dan wordt de klacht officieel aan de inspectie overgemaakt.

In het schooljaar 2000-2001 behandelde de commissie 19 klachten waarbij basisschoolleerlingen waren betrokken. De redenen die in aanmerking kwamen, vindt u hieronder.

De inschrijving weigeren:	11
Leerlingen doorverwijzen op grond van 30-50 % doelgroep leerlingen:	2
Het weigeren van inschrijving om reden van het dragen van de hoofddoek:	1
Het niet-organiseren van Islamitische godsdienst:	1
Een verstoorde communicatie bij telefonische vraag om inlichtingen:	1
Het pesten van doelgroep leerlingen:	2
Onderscheid maken in behandeling tussen allochtone en Belgische kinderen:	1

Eén anonieme klacht werd niet behandeld.
Alle klachten zijn zonder tussenkomst van de inspectie opgelost.

3.2 Gewaarborgde lestijden

In het kader van het non-discriminatiebeleid ontvangen gemeenten die een non-discriminatiecode ondertekenen gedurende vijf jaar gewaarborgde lestijden. Deze periode is intussen voor een tweede maal verlengd. Scholen kunnen nu reeds voor de zevende keer genieten van dit voordeel. Gewaarborgde lestijden worden toegekend indien het aantal lestijden onderwijsvoorrang berekend op basis van de telling van de eerste schooldag van februari kleiner is dan het aantal lestijden onderwijsvoorrang in het referentiejaar (bij de ondertekening van de code).

Voor het schooljaar 2000-2001 ontvingen de volgende gemeenten in totaal 416 lestijden: Genk, Houthalen-Helchteren, Kortrijk, Lier, Maasmechelen, Mechelen, Sint-Niklaas en Vilvoorde. Het voorstel voor de verdeling gebeurt door het plaatselijke overleg van de betrokken gemeenten. De voorzitters leggen hun advies voor aan het departement Onderwijs. Hier worden de adviezen bekrachtigd of gewijzigd indien dit wettelijk nodig is.

4 HET ONTHAALBELEID VOOR ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS

De omzendbrief van 8 juni 1998 regelt het onthaal en de opvang van anderstalige nieuwkomers (AN). Dit onthaal komt alleen voor op het niveau gewoon lager onderwijs. Het departement Onderwijs voorziet aanvullende lestijden voor onthaalonderwijs als op de eerste schooldag van september of in de loop van het schooljaar in een vestigingsplaats tenminste vier anderstalige nieuwkomers als regelmatige leerling zijn ingeschreven. Het aantal aanvullende lestijden wordt aangepast van zodra het aantal anderstalige nieuwkomers, dat als basis heeft gediend voor de vorige vaststelling, met tenminste vier wordt overschreden.

4.1 Evaluatie onthaalbeleid voor anderstalige nieuwkomers 2000-2001

De lijst van het departement Onderwijs (situatie 15/05/2001) meldt 344 vestigingsplaatsen met aanvullende lestijden voor onthaalonderwijs. In deze vestigingsplaatsen zitten in het totaal 3489 anderstalige nieuwkomers. Voor het onthaalonderwijs aan deze leerlingen kent het departement 6062,5 aanvullende lestijden toe.

In 185 vestigingsplaatsen met lestijden onderwijsvoorrang of zorgverbreding is in de periode april-mei 2001 de aanwending van de lestijden voor anderstalige nieuwkomers door de inspectie gecontroleerd.

4.1.1 Aantal ongunstige adviezen

In twee vestigingsplaatsen is een ongunstig advies uitgebracht. Er zijn geen individuele werkplannen zoals bedoeld in de regelgeving inzake het begeleiden van anderstalige nieuwkomers. De in bijkomende lestijden aangestelde leerkrachten volgen geen nascholing over taalvaardigheidsonderwijs noch over sociale integratie.

Vermits de controle op de werking slechts in 53 % van het aantal vestigingsplaatsen gebeurde, zijn er verder in deze bijdrage geen kwantitatieve gegevens opgenomen.

4.1.2 Vaststellingen bij de controle

● Stabiliteit en diversiteit

Het aantal anderstalige nieuwkomers is in de meeste scholen vrij stabiel. Alleen in scholen gelegen in de nabijheid van een asielcentrum zijn er tijdens het schooljaar vaak in- en uitschrijvingen.

Opvallend is het grote aantal verschillende nationaliteiten per school. Dit heeft consequenties voor de begeleiding van de leerlingen. Bij de aanvang van de onthaalperiode is gesprek tussen de leerlingen meestal onmogelijk waardoor vaak hun onveiligheidsgevoel in de school vergroot.

● Administratieve voorwaarden

Uit de verslaggeving blijkt dat de scholen ervoor zorgen dat de schriftelijke verklaringen van de ouders over de beheersing van de onderwijstaal er zijn. Noemenswaardige verschillen tussen het aantal ingeschreven leerlingen en het aantal verklaringen zijn er niet.

● De aanvullende lestijden en hun aanwending

Vermits er bijkomende lestijden worden toegekend telkens het aantal ingeschreven AN met 4 vermeerdert, wijzigt het toegekende lestijdenpakket frequent. Sommige scholen wenden voor onthaalonderwijs bijkomend reguliere lestijden of plagelestijden aan. Zo kunnen zij hun onderwijs nog meer aanpassen aan de noden van de kinderen. Verschillende scholen konden de lestijden onthaalonderwijs niet aanwenden wegens gebrek aan personeel. In een aantal vestigingsplaatsen kregen de leerlingen taalvaardigheidsonderwijs via enkele extra lestijden onderwijsvoorrang of zorgverbreding.

De onthaalleerkrachten volgen de voorschriften van de omzendbrief en leggen de werking vast in een individueel dossier. Optimaal omvat dit dossier een beschrijving van de beginsituatie, de strategie om de doelstellingen te realiseren en de evaluatie van de verschillende stappen. Waar de verschillen tussen de kinderen niet groot zijn, werkt de leerkracht met een algemeen werkplan, indien nodig aangevuld met fiches per leerling. In een beperkt aantal vestigingsplaatsen ontbreken de dossiers om reden van recente inschrijving van de leerlingen of om reden van personeelwisseling.

De meeste scholen vinden sociale integratie erg belangrijk en houden zich strikt aan maximum 12 lestijden klasexterne begeleiding.

● Aanwending van de bijkomende subsidies

In het merendeel van de bezochte vestigingsplaatsen zijn de voorziene middelen besteed aan gepast didactisch materiaal en methodes voor begeleiding van anderstaligen. Ook voor de inrichting van een bijkomend lokaal, de aankoop van software en de gevolgde nascholing worden deze bijkomende subsidies aangesproken. Enkele directies hebben geen zicht op de besteding van deze middelen vermits de uitbetaling via het schoolbestuur verloopt. In dat geval zijn de beschikbare materialen met werkingstoelagen aangekocht. Andere directies hebben nog geen bijkomende subsidie ontvangen. Zij hebben nog geen noodzakelijke aankopen gedaan, niettegenstaande uitdrukkelijk in de omzendbrief is vermeld dat de uitbetaling jaarlijks in juni gebeurt.

● Het volgen van nascholing

Bijna alle toegevoegde leerkrachten volgen nascholingen voor taalvaardigheidsonderwijs en sociale integratie. Aspecten hiervan zijn duidelijk terug te vinden in de algemene werking. Een aantal scholen organiseert de lestijden in nauwe samenwerking met de centra voor leerlingenbegeleiding. Sommige leerkrachten zijn niet geïnformeerd over de te volgen nascholingen

4.2 Conclusies

- In de meeste bezochte vestigingsplaatsen worden de aanvullende lestijden voor onthaalonderwijs goed tot zeer goed aangewend.
- In een aantal vestigingsplaatsen zijn de lestijden niet ingericht door het tekort aan leerkrachten. Hierdoor krijgen anderstaligen niet de extra hulp die zij nodig hebben.
- De jaarlijkse controle op het onthaalonderwijs blijft nodig om de besteding van de middelen en een doelgerichte werking te bewaken. De scholen waarderen dat de inspectie oog heeft voor de geleverde inspanningen. Zij wensen ook dat de inspectie vaststelt hoe moeilijk het is kinderen met een zeer heterogene achtergrond te begeleiden.
- Scholen beogen de sociale integratie van de anderstalige nieuwkomers. Hiervoor is klasinterne differentiatie aangewezen, eventueel met ondersteuning van een toegevoegde leerkracht.



DEEL III

BUITENGEWOON ONDERWIJS

I INLEIDING

Voor het eerst vormt het gedeelte buitengewoon onderwijs in het verslag over de toestand van het onderwijs één niveauoverschrijdend geheel. Voor de herkenbaarheid komen binnen dit geheel het buitengewoon basisonderwijs en het buitengewoon secundair onderwijs wel afzonderlijk aan bod.

Een eerste deel handelt over het buitengewoon basisonderwijs in scholen die type 2 organiseren.

Het tweede deel beschrijft de planlast zoals personeelsleden die ervaren in het buitengewoon basisonderwijs.

Deel drie bekijkt de werkomstandigheden van personeelsleden in een 60-tal scholen voor buitengewoon basisonderwijs.

Daarna volgen vaststellingen en inhoudelijke bedenkingen over de uitvoering van de aanwendingsplannen in het project onderwijsvoorrang in het buitengewoon basisonderwijs.

Het laatste deel gaat over een aantal knelpunten in het buitengewoon secundair onderwijs.

De aanbevelingen die de inspectie wenst te geven aan het lokaal beleid en aan de overheid zijn opgenomen in elk betreffend deel.

II HET BUITENGEWOON BASISONDERWIJS TYPE 2

1 SITUERING

In het Decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997 wordt type 2 omschreven als het onderwijstype dat aangepast is aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van kinderen met een matige of ernstige mentale handicap.

Vanaf 1 september 1999 is het opmaken van een handelingsplan in het buitengewoon basisonderwijs decretaal verplicht. Met ingang van dezelfde datum moet de klassenraad in type 2 de keuze uit de decretaal vastgelegde ontwikkelingsdoelen in het handelingsplan opnemen.

Hiermee rekening houdend, heeft de inspectie in het schooljaar 2000-2001 alleen scholen doorgelicht waar type 2 wordt georganiseerd. Drie van de tien doorgelichte scholen richten naast type 2 ook andere types van buitengewoon onderwijs in.

In Vlaanderen zijn er 67 basisscholen voor buitengewoon onderwijs waar type 2 wordt georganiseerd, waarvan 50 scholen in combinatie met nog andere types. Extrapolatie van de bevindingen uit dit verslag is dus niet aangewezen.

2 SCHOLEN EN MEDISCH-PEDAGOGISCHE INSTITUTEN (MPI)

Twee scholen maken deel uit van een MPI van het Gemeenschapsonderwijs.

Zes scholen zijn verbonden aan een MPI, gesubsidieerd door het departement Welzijn.

Eén school maakt deel uit van een stedelijk MPI.

In één school is aan één bijkomende vestigingsplaats een semi-internaat verbonden, erkend door het departement Welzijn.

Eén school werkt uitsluitend als externaat.

In zeven scholen kunnen de kinderen verblijven in internaatsverband.

3 ONDERWIJSKUNDIGE ASPECTEN EN SCHOOLORGANISATORISCHE KENMERKEN

Volgens artikel 46 van het Decreet Basisonderwijs moet in het buitengewoon onderwijs voor één of meer leerlingen samen een handelingsplan worden opgemaakt op basis van de opvoedings- en onderwijsbehoeften, met inachtneming van de door de regering opgelegde (of gelijkwaardig verklaarde) ontwikkelingsdoelen. Dit plan moet voor een bepaalde periode de pedagogisch-didactische planning bevatten voor bedoelde leerlingen en legt onder meer de keuze aan ontwikkelingsdoelen vast, die de klassenraad in opdracht van het schoolbestuur voor hem (hen) wil nastreven.

Het handelingsplan geeft in voorkomend geval weer hoe het multidisciplinair teamwerk wordt gepland en hoe de sociale, psychologische, orthopedagogische, medische en paramedische hulpverlening in het opvoedings- en onderwijsaanbod wordt geïntegreerd.

Wat volgt is een synthese van de voornaamste conclusies over het proces van handelingsplanning en over de schoolorganisatorische kenmerken die bijdragen tot het optimaliseren van dat proces. De synthese bevat de meest relevante sterke punten naast de meest opvallende knelpunten voor de meerderheid van de doorgelichte scholen.

4 ONDERWIJSKUNDIGE ASPECTEN VAN HET PROCES VAN HANDELINGS-PLANNING

4.1 Vaststellen van de beginsituatie

Bij de beginsituatiebepaling van nieuwe kinderen hebben de MPI's, waarmee de meeste scholen samenwerken, meestal de grootste inbreng. Bij aanvang van een nieuwe werkperiode (schooljaar) worden gegevens door de meeste teamleden van de school en van het MPI verzameld, verwerkt en besproken. Daarbij is het meestal nog onvoldoende duidelijk wat precies van alle kindbetrokkenen¹⁵ wordt verwacht.

In de meeste scholen leiden de kindbesprekingen tot een algemeen beeld van de ontwikkeling van een kind en formuleren de teamleden enkele concrete zorgvragen of werkpunten. Voor een beperkt aantal kinderen leggen schoolinterne en -externe kindbetrokkenen gemeenschappelijk de prioritaire werkpunten per kind vast en stemt elke betrokkene zijn werking daarop af. Systematische aandacht voor alle ontwikkelingscomponenten of alle haarbare leergebieden om te komen tot een relevant totaalbeeld van de beginsituatie, ontbreekt nog te vaak. Het valt op dat er in enkele scholen, tenzij voor nieuwe kinderen, geen kindbespreking is bij aanvang van een schooljaar en dat de beginsituatiebepaling in die scholen overwegend een individueel gebeuren is.

4.2 Selecteren van doelen

In enkele scholen zijn de ontwikkelingsdoelen type 2 aangevuld met concretere doelen en soms ook met leerinhouden. Uit die pakketten op schoolniveau kiezen de meeste teamleden doelen die aansluiten bij de beginsituatiebepaling en bij de specifieke zorgvragen. Reeds in enkele scholen, waar de teamleden onder meer een duidelijk inzicht hebben in het proces van handelingsplanning, is er een zinvolle doelenselectie op korte en lange termijn voor alle haalbare leergebieden en bijhorende domeinen. Het nodige overleg tussen de diverse kindbetrokkenen ontbreekt overwegend.

¹⁵ Met 'kindbetrokkenen' bedoelen we al wie met het kind werkt, zoals het onderwijzend, paramedisch, psychologisch, ... personeel.

De doelenselecties zijn nog te eng gericht op enkele aspecten die de teamleden belangrijk achten. Een evenwichtige selectie voor alle haalbare leergebieden en -domeinen ontbreekt veelal. In één school weten de meeste teamleden niet dat er decretaal vastgelegde ontwikkelingsdoelen zijn waaruit de klassenraad moet selecteren.

4.3 Organiseren van werkstructuren

De leerlingengroepen worden meestal doordacht samengesteld en er zijn duidelijke werkstructuren. In enkele scholen is er uitdrukkelijk aandacht voor differentiatie en individualisatie, evenwicht in de spreiding van de activiteiten en een optimaal organiseren van de additionele hulpverlening. Bij het organiseren van bepaalde individuele therapieën wordt soms te weinig rekening gehouden met de voordelen van het werken met iets grotere groepen en is de additionele hulpverlening niet steeds voorzien waar en wanneer zij het meest noodzakelijk is.

4.4 Plannen en voorbereiden

De meeste teamleden plannen en bereiden hun activiteiten zorgvuldig voor. Een aantal teamleden schenkt daarbij te weinig aandacht aan passende werkvormen en materialen en aan een functionele klasinrichting.

De meeste schoolteams of individuele teamleden ontwerpen en hanteren diverse planningsdocumenten die onvoldoende op elkaar zijn afgestemd. Zo wordt er veel en vaak overlappend geschreven, is de inhoud geregeld weinig richtinggevend voor de uitvoering van de activiteiten en komt de functionaliteit van de documenten in het gedrang.

4.5 Uitvoeren van de activiteiten

De positieve ingesteldheid en omgang, de grote inzet en zorg voor de kinderen kenmerken de meeste scholen. De georganiseerde activiteiten, de aangeboden leerinhouden en het doelgericht handelen tonen echter grote verschillen tussen en binnen de scholen. Voor te veel kinderen is het aanbod te sterk gericht op een beperkt aantal leergebieden en -domeinen. Technische en motorische vaardigheden, vaak gericht op vrijetijdsbesteding en persoonlijke redzaamheid worden veelal beklemtoond. Dat gaat vaak ten koste van het doelgericht en evenwichtig stimuleren van de cognitieve en de sociaal-emotionele mogelijkheden van de kinderen, die soms onderschat worden. Om onderwijs op maat van het kind te organiseren zijn er geregeld te grote tegenstellingen en verschillen tussen de betrokkenen maar soms ook tussen en binnen de leergebieden en -domeinen.

In enkele scholen heeft de werking rond de ontwikkelingsdoelen bijgedragen tot een bewuster bewaken van evenwicht en verticale samenhang in het onderwijsaanbod.

4.6 Evalueren en rapporteren

Dagelijkse activiteiten en de aansluitende observatiegegevens zijn veelal richtinggevend voor de evaluatie. Daarbij zijn er echter grote verschillen bij het periodiek nagaan of geselecteerde doelen zijn bereikt. Slechts een gering aantal teamleden hanteren een functioneel en doordacht evaluatiesysteem waarbij alle ontwikkelingscomponenten en alle voorziene leergebieden evenwichtig en voldoende ruim aan bod komen.

De kindbesprekingen leiden nog onvoldoende tot een duidelijke besluitvorming die richtinggevend is voor het verdere proces van handelingsplanning.

In de meeste scholen wordt er uitgebreid gerapporteerd voor de verschillende leergebieden of activiteiten en door alle kindbetrokkenen. Er zijn echter grote inhoudelijke verschillen en nog te vaak worden weinigzeggende gegevens genoteerd.

5 SCHOOLORGANISATORISCHE KENMERKEN

5.1 Gezamenlijke doelgerichtheid

Binnen de meeste scholen werken de teamleden in de dagelijkse praktijk vanuit een redelijk gelijkgerichte visie. In enkele scholen wordt de werking sterk beïnvloed door de visie van het MPI - waarmee de school verbonden is - en die meestal niet in de eerste plaats onderwijskundig gericht is. Een gelijkgerichtheid in de handelingsplanning en in de inhoudelijke vulling van de handelingsplannen ontbreekt nog vaak. De totale en harmonische ontwikkeling van elk kind komt hierdoor nog geregeld in het gedrang.

Of teamleden sterk of zwak betrokken zijn - of zich zo voelen - bij de ontwikkeling van het schoolwerkplan verschilt erg van school tot school.

De meeste scholen hebben nog weinig aandacht voor zelfevaluatie. Sommige scholen nemen daartoe wel initiatieven maar sturen vanuit de bevindingen niet altijd de werking consequent bij.

5.2 Intern leiderschap

Meestal geeft de directeur vooral op administratief en organisatorisch vlak duidelijk leiding aan de school. In een aantal gevallen geven de directeur en/ of andere - al dan niet gedelegeerde - teamleden daarnaast ook richting aan een aantal aspecten van de inhoudelijke werking en bewaken ze die. In andere scholen bepalen vooral teamleden van het MPI de inhoudelijke koers en stelt de school zich eerder afhankelijk op.

In de meeste scholen is het voor de teamleden onduidelijk wie richting geeft aan, wie verantwoordelijk is voor of wat precies de afspraken zijn omtrent de inhoudelijke werking. Daardoor bepalen teamleden in de praktijk vaak zelf de koers binnen hun eigen opdracht. In een aantal scholen merk je dat binnen dezelfde school in een bepaalde afdeling, vestiging, ... zéér duidelijke afspraken gelden en in de andere weinig of niet.

De dagelijkse praktijk wordt meestal nog te weinig opgevolgd en besproken hoewel teamleden de behoefte daaraan geregeld uiten.

5.3 Communicatie en overleg

In de meeste scholen loopt de informatiedoorstroming vrij vlot. Aan communicatie met de ouders wordt veel belang gehecht en daartoe hanteren teamleden diverse adequate middelen.

Formeel intern overleg om de inhoudelijke werking te ondersteunen en op mekaar af te stemmen, laat vaak nog te wensen over. Daarnaast bevatten verslagen geregeld onvoldoende concrete afspraken en besluiten waaraan iedereen zich dient te houden. In te veel scholen ontbreekt het nog aan een degelijke onderwijsinhoudelijke overleg- en vergadercultuur.

Het informeel overleg, zowel met interne als externe medewerkers, wordt in verscheidene scholen als sterk ondersteunend ervaren voor het werken met de kinderen.

In praktisch alle scholen wordt de evolutie van elk kind geregeld besproken in de loop van het schooljaar. In slechts enkele scholen is dat niet voor elk kind het geval.

5.4 Professionele ontwikkeling

Geregeld worden teamleden gestimuleerd om van elkaar te leren en om zich te professionaliseren via externe nascholing. De gevolgde nascholing - meestal gevolgd vanuit individuele behoeften - is in veel gevallen gericht op de handicaps of daaraan gerelateerde problemen of inhouden. In nog heel wat scholen sluit ze onvoldoende aan op of vertrekt ze niet vanuit de gezamenlijke, prioritaire behoeften van

het team. Zich professionaliseren met het oog op het optimaliseren van het proces van handelingsplanning en een bredere en vernieuwde onderwijsinhoudelijke werking, krijgt vaak nog te geringe aandacht.

Als teamleden nascholing volgen, zijn de effecten geregeld zichtbaar op de werkvloer. De doorstroming naar andere teamleden is meestal nog erg beperkt.

6 NALEIVING VAN DE WETTELIJKE BEPALINGEN

Alle scholen hebben een schoolreglement en een schoolwerkplan opgesteld. In de meeste scholen ontbreken hierin één of meerdere elementen die vastgelegd zijn in artikel 37 en 47 van het Decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997. In het schoolreglement zijn de bepalingen inzake het onderwijs aan huis in de meeste gevallen niet geactualiseerd. Er ontbreken ook richtlijnen in verband met te laat komen en afspraken in verband met huistaken, agenda's en rapporten. In het schoolwerkplan staat vaak niet vermeld hoe het leerproces van de leerlingen wordt beoordeeld en hoe daarover wordt gerapporteerd.

De organisatie van de schoolweek is meestal conform artikel 48 van bovenvernoemd decreet. Overal worden per week 28 lestijden georganiseerd voor onderwijs- en opvoedingsactiviteiten. Het effectief realiseren ervan komt in een aantal scholen in het gedrang. Waar kinderen meer dan 28 lestijden krijgen, is dit meestal het gevolg van de organisatie of de aanwending van het urenpakket paramedische hulp.

Omwille van de organisatie van het gemeenschappelijk busvervoer of de verkeersdrukte komen kinderen geregeld te laat op school.

7 INFRASTRUCTUUR EN DIDACTISCHE UITRUSTING

Scholen die verbonden zijn aan een MPI maken meestal gebruik van de infrastructuur en de didactische uitrusting die door het instituut beschikbaar worden gesteld. Het is positief dat dergelijke investeringen slechts éénmaal gebeuren maar de afhankelijkheid van de school van het MPI wordt daardoor vergroot. Dit heeft zijn weerslag op de werking. Voor scholen die ook kinderen met een zware meervoudige handicap inschrijven, zijn de toegekende werkingsmiddelen vanuit het departement Onderwijs ontoereikend om kwaliteitsvolle materialen en hulpmiddelen aan te kopen en een aangepaste infrastructuur uit te bouwen.

In heel wat scholen zijn er onvoldoende degelijk uitgeruste lokalen en bergruimten voor de specifieke hulpmiddelen.

De meeste lokalen zijn niet voorzien van de nodige stopcontacten om de computers op een veilige wijze aan te sluiten. Het veelvuldig gebruik van verlengsnoeren en de loshangende bedrading bij de opstelling van computerconfiguraties leidt tot onveilige toestanden.

Noodzakelijke voorwaarden voor een optimale brandveiligheid ontbreken vaak. Het betreft hier vooral het voorzien van de nodige branddekens, de toegankelijkheid van de brandblusapparaten, het zichtbaar ophangen van de nodige instructies en het geregeld houden van evacuatieoefeningen.

8 AANBEVELINGEN

8.1 Aan het lokale beleid

- In alle fasen van het proces van handelingsplanning systematisch aandacht schenken aan alle (haalbare) leergebieden en -domeinen.
- In overleg een evenwichtige doelenselectie maken uit de decretaal vastgelegde ontwikkelingsdoelen type 2.

- Komen tot een functionele voorbereiding van de activiteiten door onder meer aandacht te hebben voor:
 - een selectie van haalbare korte termijndoelen,
 - de nodige tussenstappen bij de aansluitende leerinhouden,
 - het hanteren van een eenduidige terminologie,
 - het op elkaar afstemmen van de bestaande documenten. Dit leidt tot functioneel schrijfwerk en vergemakkelijkt de horizontale en verticale hanteerbaarheid.
- Komen tot een kwaliteitsvolle observatie en evaluatie via relevante informatieverzameling voor alle aspecten van de ontwikkeling. Aansluitend in de rapportering aan alle ouders aandacht schenken aan de inhoudelijke informatie over wat hun kind in de voorbije periode heeft verworven.
- Doeltreffende kindbesprekingen organiseren en daarbij aandacht schenken aan een duidelijke en richtinggevende besluitvorming.
- Aan de hand van de eigen schoolvisie op geregelde tijdstippen de werking, of aspecten ervan, evalueren en desgevallend bijsturen.
- Meer belang hechten aan een duidelijk pedagogisch-didactisch leiderschap opgenomen door de directeur of door één of meer personen die bij delegatie de verantwoordelijkheid dragen en nemen.
- Naast de informele ook zorgen voor een formele overlegcultuur en de afspraken en besluiten gemaakt tijdens vergaderingen schriftelijk vastleggen en opvolgen.
- De nascholing laten aansluiten bij de prioritaire noden van het team.
- De decretaal vastgelegde elementen voorzien in het schoolreglement en in het schoolwerkplan.

8.2 Aan de overheid

- Differentiëren in de toegekende middelen voor kinderen met een attest type 2 en deze afhankelijk stellen van de complexiteit van de zorgvraag van de kinderen: kinderen met een zeer ernstig mentale handicap hebben doorgaans een grotere personeelsomkadering en meer specifieke hulpmiddelen nodig dan kinderen met een matig mentale handicap in hetzelfde type.
- Maatregelen treffen om te voorkomen dat de dagelijkse busritten voor kinderen langer dan 90 minuten duren per rit.
- Het kindgericht overleg tussen schoolteamleden, ouders en externe kindbetrokken begeleiders stimuleren.
- Vorming rond evaluatie van kinderen en functionele kindbesprekingen stimuleren.
- Vorming rond functionele en praktijkgerichte handelingsplanning organiseren.
- De ontwikkeling van instrumenten voor zelfevaluatie stimuleren en scholen aansporen initiatieven te nemen om de kwaliteit van de eigen werking geregeld te evalueren.

III PLANLAST BIJ SCHOOLTEAMLEDEN IN HET BUITENGEWOON BASISONDERWIJS

De synthese die volgt, is het resultaat van een bevraging gedurende het schooljaar 2000-2001 in 60 scholen buitengewoon basisonderwijs tijdens schooldoorlichtingen, opvolgingscontroles en de controle van het project extra lestijden onderwijsvoorrang.

Kwaliteitsvol onderwijs nastreven binnen schoolverband zonder enig geschreven document te hanteleren, is zo goed als uitgesloten. Daarover zijn nagenoeg alle teamleden in alle scholen het wel eens. Maar of alle documenten die zij (moeten) invullen en mogelijk hanteren zinvol zijn, daarover zijn de meningen grondig verdeeld.

Scholen hanteren een grote verscheidenheid aan documenten. Wat teamleden het meest vernoemen zijn: het klasboek (-agenda), het individueel dossier, het individueel handelings- en/ of therapieplan, het groepshandelings- en/ of groepstherapieplan, observatie- en evaluatiedocumenten, leerlingvolgsysteem, rapporten, verslagen van kindbesprekingen, dag- of week- of jaarplannen, leerlijnen, lesvoorbereidingen ... Binnen deze opsomming is geen enkel document vernoemd dat door bijna iedereen als onmisbaar wordt beschouwd. Evenmin is er één dat de meerderheid van de teamleden overbodig vindt.

In sommige scholen of afdelingen, niveaus, ... maken teamleden diverse van bovenvermelde documenten aan, investeren daar heel wat tijd in en vinden dat zinvol en vaak ook noodzakelijk. Zij ervaren dit geenszins als planlast. Op andere plaatsen zetten personeelsleden een minimum op papier en vinden zelfs dat nog overbodig of planlast veroorzakend. Het gaat dus niet enkel over het aantal in te vullen en bij te houden documenten of over de uitgebreidheid ervan.

Het gevoel van overmatige planlast heeft te maken met diverse elementen, meestal in onderling afwisselende combinaties, verschillend van school tot school en van teamlid tot teamlid.

Veel voorkomende verklaringen waaraan teamleden planlast koppelen zijn:

- de hoeveelheid aan documenten,
- de uitgebreidheid van de documenten,
- het probleem van de overlapping tussen documenten,
- het geloof in de zin van het betrokken document,
- het praktisch nut voor de eigen dagelijkse werking,
- de (on)duidelijkheid omtrent de verwachtingen van hogerhand,
- het gebrek aan feedback omtrent de inhoud van de documenten,
- de onderlinge samenhang tussen documenten of het gebrek eraan,
- de hoeveelheid schrijfwerk, ...

Wat teamleden vaak stoort is de onduidelijkheid omtrent wat precies moet. Geregeld maken zij documenten aan en vullen die regelmatig in omdat (zij vermoeden dat) dit moet van het beleid, in casu de inspectie. Meer dan eens hanteren schoolbesturen of directies dit argument - soms uit onwetendheid - naar het onderwijzend personeel toe. Als de bedoelde documenten niet verplicht zijn en volgens het personeel geen meerwaarde geven voor de werking of als overlappend worden ervaren, dan veroorzaken zij nodeloze planlast. Een veel voorkomend voorbeeld hiervan is het klasboek.

Veel teamleden vinden het klasboek toch een belangrijk instrument, onder meer:

- om per dag te kunnen plannen,
- om een overzicht te houden over het programma dat afgewerkt moet worden,
- om achteraf te kunnen reflecteren en evaluatiegegevens te kunnen toevoegen,
- als hulp voor een mogelijke vervanger,
- als bewijs ten aanzien van de directie of de inspectie,
- omdat het volgens hen een verplicht document is.

Daartegenover staan teamleden in dezelfde of een andere school die het klasboek volstrekt overbodig vinden:

- omdat het overlappend werkt met andere documenten die men soms wel nuttig vindt,
- omdat het onvoldoende ruimte biedt,
- omdat de rubrieken niet aangepast zijn,
- omdat het telkens hetzelfde vermeldt (b.v. bij traaglerende of traagontwikkkelende kinderen),
- omdat de groep té heterogeen is,
- omdat je zo geen overzicht per kind houdt.

Hetzelfde gaat op voor de verscheidene andere gehanteerde documenten.

Een aantal, vooral jonge teamleden klagen over het verplicht aanmaken van lesvoorbereidingen voor alle of voor een gedeelte van de activiteiten. Het is voor hen onduidelijk of dit moet, hoe uitgebreid deze

dienen te zijn, gedurende hoeveel jaren zij dat moeten doen, ... De betrokkenen stellen het nut vaak in vraag.

In nog andere gevallen moeten schoolteamleden documenten aanmaken omdat de inspectie hierop mogelijk gunstig zal reageren bij een eventueel schoolbezoek of een doorlichting. Het betreft hier dan vaak documenten waarvan 'men' gehoord heeft dat de inspectie er positieve feedback op gaf in een of andere school. Dit heeft dan bijvoorbeeld voor gevolg dat de teamleden parallel aan het eigen leerlingvolgsysteem nog een tweede systeem invoeren.

Teamleden beschouwen documenten of opdrachten - die niet direct een weerslag hebben op de eigen (groeps)werking - ook vaak als planlast veroorzakend. Voorbeelden hiervan zijn:

- het schoolwerkplan,
- de inventaris van boeken of didactisch materiaal,
- statistische (leerling)gegevens verzamelen om op schoolniveau te verwerken,
- evolutie- of evaluatieverslagen voor externe diensten,
- niet aangepaste tests afnemen, verbeteren en conclusies trekken,
- verslagen van de gevolgde nascholing,
- administratieve taken als geld ophalen voor het middagmaal,
- interne schriftelijke aanvragen of meldingen van bijvoorbeeld een leeruitstap.

Teamleden ervaren in het algemeen een document meestal wel als zinvol en weinig of niet belastend:

- als het voordeel oplevert voor de dagelijkse praktijk en de planning op korte en langere termijn,
- als het verband houdt met de werking met de kinderen,
- als het gekaderd kan worden in het geheel van de werking, van de handelingsplanning,
- als het niet overlappend is met andere gebruikte documenten (dubbel schrijfwerk),
- als de afspraken in verband met het in- en aanvullen duidelijk zijn,
- als het overzichtelijk is, het essentiële bevat (beknopt), concreet is en handelingsgericht.

AANBEVELINGEN AAN HET LOKALE BELEID

De planlast van de schoolteamleden beperken door alleen documenten te voorzien die:

- voordeel opleveren voor de dagelijkse praktijk en de planning op korte en langere termijn,
- verband houden met de werking met de kinderen,
- gekaderd kunnen worden in het geheel van de werking, van de handelingsplanning,
- niet overlappend zijn met andere gebruikte documenten (dubbel schrijfwerk),
- het voorwerp uitmaken van afspraken in verband met het in- en aanvullen ervan,
- overzichtelijk zijn, het essentiële bevatten (beknopt), concreet zijn en handelingsgericht.

AANBEVELINGEN AAN DE OVERHEID

De decretale bepalingen uit artikel 46 van het decreet basisonderwijs over het opmaken van een handelingsplan, verduidelijken.

De initiatieven om alle geledingen in het overleg over de vermindering van planlast te betrekken, optimaliseren.

IV WERKOMSTANDIGHEDEN IN HET BUITENGEWOON BASISONDERWIJS

1 SITUERING

Ook hier is de synthese opgemaakt aan de hand van een bevraging gedurende het schooljaar 2000-2001 in 60 scholen buitengewoon basisonderwijs tijdens schooldoorlichtingen, opvolgingscontroles en de controle van het project extra lestijden onderwijsvoorrang.

De dagelijkse werkomstandigheden die teamleden aanhalen, zowel positieve als negatieve, hebben onmiskenbaar een grote invloed op het welbevinden van de betrokkenen. Bepaalde omstandigheden hebben eerder betrekking op het werken met de kinderen op individueel of op groepsniveau, andere eerder op de groepsoverschrijdende organisatie binnen de school, nog andere op het materiële aspect van de werking of op de beschikbare infrastructuur.

2 VAN INVLOED ZIJNDE WERKOMSTANDIGHEDEN DIE IN VERBAND STAAN MET HET WERKEN MET DE KINDEREN OP INDIVIDUEEL OF OP GROEPSNIVEAU

Als positief voor het welbevinden van de teamleden worden geregeld de minder zware leerdruk zonder resultaatsverplichting en het geïntegreerd werken in de groepen, onder meer met paramedici, aangehaald. Daarnaast ondervinden veel teamleden ook positieve effecten vanuit het werken met kleine groepen, het groepsoverstijgend samenwerken en het kunnen werken op maat van het kind.

Factoren die negatief inwerken op het zich goed voelen, zijn vooral de aangroei van de groepen gedurende het schooljaar, te grote groepen in type 3, de steeds maar toenemende socio-emotionele problematiek bij de kinderen en de verwachtingen van de ouders die vaak te hoog zijn. Daarbij komen ook nog het probleem van de incorrecte attestering en te late verwijzing naar het BuO. In scholen waar het contact en de samenwerking met de ouders vooral via het MPI lopen, wordt dit meestal als negatief ervaren door de schoolteamleden. Veelvuldige kindbesprekingen en de bijbehorende verslagen opstellen, werken bij sommige teamleden stressverhogend, zeker als die verslagen voor externen bedoeld zijn.

3 VAN INVLOED ZIJNDE WERKOMSTANDIGHEDEN OP GROEPSOVERSTIJGEND, ORGANISATORISCH VLAK

Collegialiteit tussen de teamleden en een prettige schoolsfeer zijn de factoren - vaak in combinatie aangehaald - die de personeelsleden het meest vermelden als positieve werkomstandigheid. Eveneens als zeer belangrijk ervaren zij het formeel - maar ook informeel - overleg tussen verschillende teamleden, de relatieve autonomie waarover je als teamlid beschikt en het inhoudelijk gerichte leiderschap door een of meer vakbekwame (collega)coördinatoren. Geregeld halen teamleden de goede relatie tussen henzelf en de directie aan als zeer positief voor het welbevinden, zeker als die op tijd en stond feedback geeft. Ook het kunnen beschikken over zes kindvrije uren die onder meer voor overleg en hospitieren kunnen worden gebruikt, scoort hoog. Beginnende teamleden spreken lovend over een degelijk mentorschap. Participatie bij de besluitvorming, duidelijke en vastgelegde afspraken, de diverse mogelijke functieinvullingen binnen een groot team en een goede samenwerking met externe diensten maken het lijstje verder compleet.

Teamleden in kleinere scholen klagen meermaals over het gebrek aan voldoende personeel en daarbij aansluitend over het tekort aan kansen om te differentiëren. Interne en/ of niet-opgeloste conflicten tussen teamleden, alsook het gebrek aan feedback door de directie - maar ook door andere collega's - ervaren zij als zeer negatief voor een degelijke werking. Omdat de school zieke collega's niet makkelijk en/ of snel genoeg kan vervangen, worden groepen herverdeeld of vallen de kindvrije uren weg; dit weegt in een aantal scholen zwaar door bij de betrokken teamleden. Dit geldt ook voor extra taken als busbegeleiding en al het bijkomende toezicht. Verder vernoemen teamleden nog het gebrek aan onderwijsinhoudelijk overleg, het tekort aan samenwerking met het gewoon basisonderwijs en het teveel aan informatie en nascholing dat op de school afkomt. Beginnende leerkrachten voelen zich meer dan eens onvoldoende voorbereid vanuit hun opleiding.

4 VAN INVLOED ZIJNDE WERKOMSTANDIGHEDEN OP MATERIEEL VLAK

Wat teamleden op dit vlak vooral aanhalen, zijn vooral het kunnen beschikken over voldoende en aangepaste methodes, handboeken, leerlingenmateriaal en specifieke hulpmiddelen. Voldoende geldelijke middelen om nascholing te volgen en om computers aan te schaffen, vinden zij meestal ook belangrijk. Voldoende, concrete ontwikkelingsdoelen en goed uitgewerkte leerlijnen - door externen samengesteld - verminderen de werkdruk.

Waar de meeste teamleden over klagen, is het gevoel van telkens opnieuw te moeten vernieuwen. De school wordt volgens hen overspoeld door een zeer divers aanbod aan informatie, theorieën, materialen, ... en gaat daar onvoldoende selectief mee om. Het zoeken en vinden van geschikt materiaal, aangepast aan een welbepaald individueel kind, is vaak erg tijdsintensief. Nummertjes oefenen voor een schoolfeest dat wordt georganiseerd om geld in te zamelen dat kan worden besteed aan de aanschaf van materiaal of aan de infrastructuur, geeft vaak teveel bijkomende druk.

5 VAN INVLOED ZIJNDE WERKOMSTANDIGHEDEN OP INFRASTRUCTUREEL VLAK

Schoolteamleden vinden het belangrijk te kunnen beschikken over de aangepaste en noodzakelijke infrastructuur. De lokalen moeten voldoende groot en net zijn, gezellig ingericht en aangepast aan de handicaps van de kinderen. Voor de kinderen en voor de personeelsleden moet er voldoende en aangepast meubilair zijn. Personeelsleden vinden het ook belangrijk te kunnen beschikken over voldoende ruimte om elkaar te ontmoeten en formeel en informeel met elkaar te overleggen.

Negatief voor het welbevinden zijn onder meer: het niet kunnen beschikken over een eigen lokaal of het geregeld moeten verhuizen naar een ander lokaal, te weinig bergruimte en het materiaal dat daarvoor her en der verspreid zit, alsook inefficiënte, verouderde infrastructuur.

6 AANBEVELINGEN

6.1 Aan het lokale beleid

De werkomstandigheden van de schoolteamleden verbeteren door:

- het samenwerken van onderwijzend en niet-onderwijzend personeel binnen de leerlingengroepen te stimuleren zodat teamleden elkaar kunnen ondersteunen, van elkaar kunnen leren,
- te voorzien in voldoende kansen alsook in voldoende geschikte en uitnodigende ruimten voor formeel en informeel overleg,
- duidelijkheid te scheppen over wie op welk terrein de leiding heeft, wat precies de afspraken en de verwachtingen zijn ten aanzien van de teamleden,

- te selecteren in het aanbod dat van buitenaf op de school afkomt en te zorgen dat de selectie kadert in de schooleigen prioriteiten en aansluit bij de noden en verwachtingen van het team.

6.2 Aan de overheid

- Initiatieven nemen zodat de verwijzingen naar het BuO steeds kwaliteitsvol gebeuren en ook tijdig, dit zowel binnen de schoolloopbaan van het kind als binnen het lopende schooljaar.
- Binnen de lerarenopleiding en de nascholing meer aandacht schenken aan de specifieke opdracht van leerkrachten in het BuO en aan leren differentiëren in de dagelijkse klaspraktijk.

V PROJECT ONDERWIJSVOORRANG IN HET BUITENGEWOON BASISONDERWIJS

In het schooljaar 1997-1998 controleerde de inspectie voor de eerste keer de uitvoering van de goedgekeurde aanwendingsplannen in het buitengewoon onderwijs. Sindsdien wordt jaarlijks in alle scholen vastgesteld of de teams hun verbintenissen nakomen. Het huidige aanwendingsplan geldt voor twee schooljaren. Dit jaar is bij de eerste controle in 42 scholen nagegaan of er voldoende aanzet is om het aanwendingsplan bij het einde van het tweede jaar volledig te realiseren. Alle scholen werken samen met een CLB, volgen nascholing en aanvaarden begeleiding door de pedagogische begeleidingsdienst. Zij leven het akkoord na met schoolopbouwwerk.

1 RELEVANTE POSITIEVE VASTSTELLINGEN EN INHOUDELIJKE BEDENKINGEN OVER DE UITVOERING VAN DE AANWENDINGSPLANNEN

1.1 Algemeen

Scholen houden rekening met de aanbevelingen die bij de evaluatie tijdens het vorige schooljaar werden geformuleerd.

De visie van de directeur en de steun die de BLIOM's¹⁶ van de directeur krijgen, bieden positieve kansen om veranderingen binnen het hele schoolteam te kunnen realiseren. Enkele BLIOM's demonstreren nieuwe werkvormen aan hun collega's. Kernteamwerking, duidelijke taakafbakening en structureel overleg in de scholen stimuleren een doelgerichte aanpak van de actiepunten.

De BLIOM-werking heeft in een aantal scholen geleid tot een veranderde schoolcultuur. Via de projectwerking rond ICO-thema's maakt het klasdoorbrekend en klasoverschrijdend werken deel uit van de reguliere werking. De structurele overlegmomenten hebben hier ook toe bijgedragen.

De meeste scholen evalueren de ondernomen acties en sturen gericht bij. De zelfevaluatie wint veld.

¹⁶ BLIOM staat voor Bijzondere leermeester individueel onderwijs - migranten.

In meer en meer scholen voeren de BLIOM's een tussentijdse evaluatie van de werking uit. De kwaliteit van de evaluaties vertoont echter grote verschillen.

1.2 Realisering van de actieterreinen

De scholen en vooral de BLIOM's leveren veel en extra inspanningen om de elementen uit het aanwendingsplan te realiseren. De BLIOM's betrekken daarbij het hele schoolteam.

Voor het actieterrein ICO en taalvaardigheidsonderwijs functioneren er werkgroepen die bestaan uit zowel leerkrachten, orthopedagogen als paramedici. Zij dragen de werking. Voor de andere actieterreinen worden de taken soms verdeeld onder zowel schoolteamleden als medewerkers van externe diensten: CLB, welzijns- of socio-culturele verenigingen, integratiecentra, ... De BLIOM neemt de coördinatie van deze werking waar.

● Taalvaardigheidsonderwijs

In een groeiend aantal scholen is er een grotere belangstelling voor spreken en luisteren. Dit leidt tot een gewijzigde visie op spelling en de tijd die hieraan wordt besteed. Meerdere scholen voeren een taalmethode in waarbij de nadruk ligt op communicatie.

● Preventie en remediëring

De aandacht verschuift van remediëring naar preventie. Echter niet los van het sociaal-emotionele als onderdeel van de ontwikkeling en als voorwaarde om aan het cognitieve leren te werken.

● Samenwerking met ouders en externen

De contacten met externen: steunpunten, pedagogische begeleiding, lokale integratiecentra, ... worden meestal als verrijkend en inspirerend ervaren.

De ouders worden in meer en meer scholen betrokken bij de kindbesprekingen (klassenraden).

2 RELEVANTE NEGATIEVE VASTSTELLINGEN EN INHOUDELIJKE BEDENKINGEN OVER DE UITVOERING VAN DE AANWENDINGSPLANNEN

2.1 Algemeen

Sommige scholen blijven het moeilijk hebben om een gelijkgerichte visie op de verschillende actieterreinen te realiseren. Onder meer hierdoor is het moeilijk om gelijkgericht met de kinderen te werken.

De meeste aanwendingsplannen bevatten dikwijls dezelfde inhoud, aandachtspunten, initiatieven e.d. als die van de vorige schooljaren. Wat goed liep in de school, wil men bestendigen. De implementatie verloopt soms moeizaam.

In enkele scholen nemen recent afgestudeerden de opdracht van BLIOM waar. Hierdoor verloopt de implementatie van meerdere initiatieven er overwegend moeizamer. De wisselingen van BLIOM's gebeuren onder meer omdat teamleden niet kunnen worden benoemd in de uren onderwijsvoorrang.

Sommige scholen zijn weinig selectief in het aanbod aan nascholing en het invoeren van nieuwe methodes. Men is soms bezig met 3 tot 4 verschillende 'programma's' i.v.m. sociale vaardigheden naast elkaar. Het is moeilijk het nieuwe te integreren in wat reeds bestaat in de school.

Enkele scholen signaleren uitdrukkelijk zich 'gebruikt/ misbruikt' te voelen door de steunpunten. Zo leveren schoolteamleden inspanningen om taalvaardigheidsactiviteiten of -toetsen uit te werken, bij te sturen en/ of uit te proberen. Bij aanvang ontvangen ze de proefpakketten gratis. Nadien kunnen ze zich de uiteindelijke materialen en handboeken tegen hoge kostprijzen aanschaffen. De scholen uiten de vrees dat het met CLIM¹⁷ net dezelfde weg opgaat.

Niettegenstaande veel leermiddelen bij externe diensten kunnen worden ontleend, hebben scholen nood aan meer geld om voldoende recente leermiddelen te kunnen aanschaffen.

2.2 Realisering van de actieterreinen

De veelheid aan acties in het aanwendingsplan belemmert gedeeltelijk de scholen om prioriteiten te stellen en die doelgericht uit te werken. Er wordt aan veel zaken gewerkt maar gerichte implementatie ontbreekt vaak.

In heel wat scholen heeft men als team nog te weinig aandacht voor het evalueren en het bijsturen van de genomen initiatieven.

● Intercultureel onderwijs

De klemtonen bij ICO liggen soms nog te overwegend op het leren over andere culturen. Zo blijft ICO te beperkt tot het 'etnische'.

● Taalvaardigheidsonderwijs

Bij taalvaardigheid merk je dat in een aantal scholen de teamleden met een aangepaste taalmethode werken. Daarnaast hechten zij soms overdreven belang aan spelling.

In enkele scholen worden initiatieven die te maken hebben met het taalvaardigheidsonderwijs nogal eng genomen. De noden van de individuele leerkracht of kinderen zijn de maat. Meerdere teamleden staan niet open voor vernieuwende elementen. De samenhang in het onderwijsaanbod ontbreekt er vaak.

● Preventie en remediëring

Preventie en remediëring worden vaak eenzijdig benaderd. B.v. het invoeren van een pakket rond sociaal-emotionele vaardigheden. Vaak zijn preventie en remediëring nog sterk gestoeld op gangbare gewoontes in de school inzake handelingsplanning. De kwaliteit van preventieve en remediërende interventies krijgt onvoldoende aandacht.

● Samenwerking met ouders en externen

Het naleven van het samenwerkingsakkoord voor de betrokkenheid ouders komt soms - buiten de wil en de inspanningen van de school - in het gedrang. Wijzigingen als reorganisatie en personeelwissel bij de externe organisatie zijn vaak de reden.

Het betrekken van kansarme allochtone en autochtone ouders blijft moeilijk.

De hervorming van PMS-centra tot CLB's heeft zijn weerslag op de begeleiding van sommige scholen. Het betreft vooral scholen waar de medewerkers van het huidige CLB nieuw zijn en voor een eerste maal een school voor buitengewoon onderwijs begeleiden.

¹⁷ CLIM staat voor Coöperatief leren in multiculturele groepen.

Diensten als schoolopbouwwerk, stedelijke (gemeentelijke) integratiedienst, lokaal integratiecentrum, openbare bibliotheek, ... werken met/ voor kinderen die op het grondgebied van de gemeente, waarin de school is gelegen, wonen. De kinderen in het BuO komen grotendeels uit een veel groter recrutingsgebied. Zij kunnen vaak niet genieten van de voorziene diensten.

3 BIJZONDERE VASTSTELLINGEN

De meeste scholen doen heel wat inspanningen om de afwezigheden van leerlingen met onderwijsvoorrang zo goed mogelijk op te volgen en op te lossen. Bij controle door de verificatie worden leerlingen geschrapt omwille van de vele 'onwettige' afwezigheden. In scholen die in het spijbelproject gestapt zijn, worden leerlingen die omwille van dezelfde problematiek afwezig waren, niet geschrapt.

In bepaalde scholen voor buitengewoon onderwijs worden vanuit het gewoon onderwijs via het CLB een aantal anderstalige nieuwkomers gedropt. Hier kunnen zij van individueel onderwijs genieten en zo een taalbad krijgen. Een school voor BuO krijgt geen aanvullende lestijden om voor deze kinderen onthaalonderwijs in te richten. Dikwijls gaat het om kinderen die niet in het buitengewoon onderwijs thuishoren. Het risico dat zij te lang zullen blijven hangen in het BuO, is echter groot.

4 CONCLUSIES

In het buitengewoon basisonderwijs vervult de BLIOM een sleutelrol bij de realisatie van het aanwendingsplan. Er is een verschuiving merkbaar van individueel werken met leerlingen onderwijsvoorrang naar werken met en soms ook voor collega's om nieuwe inhoud, werkvormen, ... te verwezenlijken.

De meeste scholen evalueren de ondernomen acties en sturen gericht bij. De kwaliteit van de evaluaties vertoont echter grote verschillen. Hier blijft ondersteuning door schoolbegeleidingsdiensten nodig.

5 AANBEVELINGEN

5.1 Aan het lokale beleid

In het BuO hangt het welslagen van het project onderwijsvoorrang nauw samen met de persoon die als BLIOM wordt aangesteld. Binnen de school wordt deze verantwoordelijke taak best niet aan een beginnende leerkracht gegeven.

5.2 Aan de overheid

Om van de voordelen van het BuO te kunnen genieten, moeten leerlingen voldoen aan bepaalde voorwaarden. Anderstalige nieuwkomers zouden geen inschrijvingsverslag voor het BuO mogen ontvangen, louter omwille van een gebrekkige taalkennis. Toezicht op deze regelgeving is gewenst.

VI KNELPUNTEN IN HET BUITENGEWOON SECUNDAIR ONDERWIJS

1 DE BESTEDING VAN HET PARAMEDISCH URENPAKKET IN HET BUSO

1.1 De ambten

In het BuSO kunnen binnen het paramedisch urenpakket alleen de ambten van logopedist, kinesitherapeut, verpleger en kinderverzorger ingericht worden. In het buitengewoon basisonderwijs werd deze ernstige beperking reeds in 1997 opgeheven. De inspectie dringt ook voor het BuSO aan op een decreetale regeling.

Er is nood aan ergotherapeuten, orthopedagogen en maatschappelijk werkers, voor type 3 ook aan psychologen. Meestal is er een historisch gegroeide verdeling van de paramedische uren die alleen bij het vertrek van een personeelslid zou kunnen gewijzigd worden. Dit blijft een knelpunt.

1.2 Interne organisatie

Te weinig BuSO-scholen hebben een geëxpliciteerde visie op de verdeling en besteding van het paramedisch urenpakket. Indien er wel een visie is, werd ze meestal door de paramedici zelf op papier gezet.

De organisatie van het paramedisch urenpakket gebeurt over het algemeen in samenspraak met de paramedici. Dikwijls krijgen de paramedici een (te) grote vrijheid om de therapieoosters op te stellen.

Het selecteren van de leerlingen verloopt in de meeste scholen in overleg met de klassenraad. Doorgaans wordt dit ook geformaliseerd met een besluit van de klassenraad. Formeel wordt de therapie ook meestal opgenomen in de handelingsplannen.

In de meeste scholen houden therapeuten, al dan niet op eigen initiatief, documenten bij. De inhoudelijke kwaliteit verschilt sterk: van zeer globaal en summier tot analytisch en goed uitgewerkt. In een beperkt aantal scholen sluiten deze therapieplannen ook duidelijk aan bij de globale handelingsplannen.

1.3 Invulling van de disciplines

In veel scholen worden de uren Verpleging ingevuld door een sociaal verpleegkundige. Naar gelang de aard van de school kan de nadruk liggen op het verzorgende of het sociale. Dit laatste bestaat meestal uit contacten met ouders en externe diensten. Ook leerlingenbegeleiding wordt dikwijls tot het takenpakket van de sociaal verpleegkundige gerekend. Daardoor is het mogelijk het ontbreken van de maatschappelijk werker enigszins te compenseren.

Kinderverzorging wordt in een minderheid van de scholen ingericht. In OV1 of in andere opleidingsvormen met fysiek gehandicapten staat de kinderverzorgster in voor verzorging en assistentie bij de zelfredzaamheidsstraining. In sommige scholen is de populatie zozeer gewijzigd dat de verzorgende taken weggevallen zijn. De kinderverzorgster krijgt dan meestal administratieve of logistieke taken. Kinesitherapie en logopedie krijgen nog hoofdzakelijk een therapeutische invulling naar individuele leer-

lingen of groepen, maar er is een duidelijke tendens om af te stappen van 'het medisch model' en de klemtoon te leggen op de onderwijsondersteunende functie. Het is niet verkeerd dat het discipline-eigen karakter daarbij naar de achtergrond verschuift, b.v. omdat therapeuten een centrale rol krijgen in de cel leerlingenbegeleiding.

In de Kinesithérapie is er meer en meer de neiging om af te stappen van de 'klassieke' invulling van deze discipline onder de vorm van de behandeling van houdingsafwijkingen, ... Voor leerlingen met een specifieke handicap kan een medisch therapeutische behandeling noodzakelijk zijn zoals b.v. voor jongeren met een motorische handicap. In de meeste scholen worden na een grondige observatie of testing leerlingen geremedieerd op psychomotorisch gebied. Dit gebeurt meestal nog door individuele therapiebeurten. In enkele scholen trachten therapeuten geïntegreerd te werken d.w.z. dat zij leerlingen begeleiden in de praktijk. Dit heeft het onmiskenbaar voordeel dat jongeren in een zinvolle context worden geholpen. Bovendien biedt dit kansen tot deskundigheidsuitwisseling tussen therapeuten en leerkrachten.

In de Logopedie zien we een duidelijke trend naar een onderwijsondersteunende vorm van therapie (lees- en taalremediëring) tegenover een zuiver logopedische therapie (articulatie, ...). De aard van de handicap van leerlingen maakt ook hier, net zoals in de kinesithérapie, dat hierop uitzonderingen worden gevormd (b.v. specifieke spraakproblemen bij leerlingen met een motorische handicap). Ook op gebied van de vorm van tussenkomsten zien we parallellen met de kinesithérapie. In een aantal scholen blijven de logopedisten vasthouden aan individuele therapiesessies, soms ook in kleine groepjes. In andere scholen zien we een tendens naar een geïntegreerde werking. De individuele sessies duren soms een volledig lesuur. De vraag kan gesteld worden of dit het concentratievermogen van de leerlingen niet te boven gaat en of dit wel bevorderlijk is voor het rendement van de therapie.

1.4 Besluiten

- Er is - zoals nu reeds in het buitengewoon basisonderwijs - dringend nood aan een decretale basis voor de aanwerving van pedagogisch, psychologisch en sociaal personeel.
- Binnen de schoolwerkplanontwikkeling moet meer aandacht besteed worden aan de doelstellingen en de organisatie van de paramedische disciplines.
- Er is een positieve evolutie merkbaar waarbij terecht afstand genomen wordt van het medisch model vanuit het toenemend besef dat de opdracht van de paramedici van onderwijs zich in de eerste plaats binnen de onderwijscontext situeert en dat therapeutische interventies op individuele basis maar prioritair zijn in de mate dat ze noodzakelijk zijn om de onderwijsdoelstellingen te kunnen realiseren.

2 INRICHTEN VAN BEROEPSGERICHTE FORMING IN OPLEIDINGSVORM 1

In OV2 en OV3 wordt naast de algemene en sociale vorming (ASV) minstens de helft van de uren besteed aan beroepsgerichte vorming (BGV). Alleen de uren BGV komen in aanmerking voor de oprichting van het ambt van technisch adviseur.

In OV1 kan alleen ASV gegeven worden. Toch worden in de meeste OV1 ook activiteiten gegeven die onder de BGV zouden kunnen gerangschikt worden. Meestal is het een training in arbeidsgerichte vaardigheden die in instellingen voor niet-werkenden toch een deel van de dagbesteding uitmaken en die belangrijk zijn voor het zelfbeeld van deze zwaar fysiek gehandicapte jongeren.

Daarom is het te betreuren dat in OV1 geen uren technisch adviseur kunnen gegenereerd worden. Scholen met alleen OV1 worden hierdoor benadeeld omdat ze daardoor de noodzakelijke technische en logistieke steun moeten missen.

Er zijn ook scholen die OV2 inrichten, maar omwille van een bijzondere doelgroep (b.v. blinden) de doelstellingen van OV2 (tewerkstelling in een beschuttend arbeidsmidden) niet kunnen bereiken. Deze scholen zouden veel beter aan de hulpvraag van de leerlingen kunnen tegemoet komen binnen een OV1-structuur maar kunnen niet omvormen omdat daardoor de ambten-BGV verloren gaan.

De inspectie pleit ervoor om ook binnen OV1 uren BGV te mogen inrichten en dat ook in OV1 een deel van het globaal urenpakket in aanmerking zou komen voor het ambt van technisch adviseur. Dit laatste zou voor kleine scholen echter maar zinvol zijn indien dit ambt ook deelbaar zou zijn.

3 INRICHTEN VAN BEROEPSGERICHTE FORMING IN OPLEIDINGSVORM 2

Slechts 1/3 van de doorgelichte scholen richt OV2 in. Op grond daarvan kunnen natuurlijk geen generaliserende uitspraken gedaan worden met betrekking tot het studiepeil.

Zoals momenteel ook nog in OV3, zijn de inhouden van de arbeidsgeschiedmaking en de beroepsgerichte vorming in OV2 aan geen enkele regeling onderworpen. Daardoor is de invulling in de verschillende scholen sterk verschillend. Meestal is de opleiding onvoldoende afgestemd op de werkelijke activiteiten binnen de beschuttende werkplaatsen. De zgn. 'prestatietraining' wordt thans grotendeels bepaald door de - vaak toevallige - werkopdrachten.

De handvaardigheidsoefeningen in het kader van de basistraining zijn door de school geconcipeerd, maar houden te weinig rekening met het motorisch ontwikkelingsniveau van de leerlingen dat erg verscheiden is.

Als een voorbeeld van goede praktijk maken we melding van een school die het ontwikkelingsniveau van elke leerling vooraf nauwkeurig bepaalt, terwijl anderzijds ook alle werkzaamheden ontleed worden in functie van het vereiste motorische ontwikkelingsniveau.

Op die manier kunnen de oefeningen met bijna wetenschappelijke precisie op de mogelijkheden van de individuele leerlingen afgestemd worden. Hier wordt een deskundigheidsniveau bereikt dat alleen haalbaar is mits inschakeling van de paramedische discipline.

Het promoten van een dergelijke aanpak kan een goede compensatie zijn voor het feit dat het vrijwel onmogelijk is algemeen geldende opleidingsprofielen voor OV2 te bepalen. Waar de output noodgedwongen vaag blijft, zou men vooral moeten pogen het proces te regelen. Het kan nuttig zijn een vraag te richten tot de universiteiten om deze benadering tot onderwerp van een scriptie te maken. Mocht een dergelijk onderzoek de voorlopige vaststellingen bevestigen, zou men kunnen evolueren van 'trial and error' naar een meer wetenschappelijk onderbouwde aanpak.

4 DE NIEUWE OPLEIDINGENSTRUCTUUR VAN OPLEIDINGSVORM 3

Met betrekking tot de toekomstige opleidingsstructuur van OV3 hield het oorspronkelijk voorstel van de inspectie een beperkt aantal significant verschillende opleidingen in. Dit voorstel was gebaseerd op ervaring bij schooldoorlichtingen, haalbaarheid van de opleiding voor de meerderheid van de OV3-leerlingen en reële tewerkstellingsmogelijkheden. Het informeel overleg tussen de overheid en de onderwijsverstreckers heeft geleid tot een toename van het aantal opleidingen en een toenemende profielonduidelijkheid.

Terecht wordt ook rekening gehouden met situationele factoren zoals bestaande infrastructuur en omkadering. Toch is de inspectie van oordeel dat men de oorspronkelijke doelstelling zo dicht mogelijk

moet trachten te benaderen, nl. het inrichten van een beperkt aantal significant verschillende beroepsopleidingen, die uitzicht geven op tewerkstelling in het gewone arbeidsmidden en steunen op actuele opleidingsprofielen.

5 KOSTEN VOOR DE OUDERS

Het eindrapport van het OBPWO-project 98.05 "Studiekosten in het secundair onderwijs. Een onderzoek naar de studiekosten die ouders dragen ten gevolgen van het schoolgaan van hun kinderen." (Promotoren J. Bollens HIVA en J.P. Verhaeghe UG) vermeldt voor het schooljaar 1999-2000 sterk uiteenlopende bedragen voor de studiekost per leerling (van 123,18 tot 3.698 euro per jaar).

Schooluitrusting (boeken, schrijfgerief, turn-, werk- en veiligheidskledij, gereedschappen en grondstoffen, fotokopieën en tijdschriften, stagekosten) staat voor 62% van de jaarlijkse kostennota, gevolgd door vervoerskosten (14%), schoolreizen tijdens de schooluren (12%), schoolactiviteiten die niet langer dan één dag duren o.a. sportactiviteiten, didactische uitstappen (7%), steunactiviteiten zoals tombola (3%) en facultatieve uitgaven (2%) voor o.m. schoolfoto's, administratie, schoolkrantje, huur leerlingenkastje, ...

De onderzoekers stelden vast dat het vrij gesubsidieerd onderwijs significant duurder is dan het gemeenschapsonderwijs en het officieel gesubsidieerd onderwijs.

In het buitengewoon secundair onderwijs lopen de gemiddelde kosten voor de ouders - gelukkig maar - niet zo hoog op. Ze lopen wel op een gelijkaardige manier sterk uiteen en ook hier wordt vastgesteld dat vrije scholen duurder zijn voor de ouders dan officiële.

In de meeste scholen blijven de kosten die aan de ouders worden doorgerekend evenwel aanvaardbaar en beperkt tot bijdragen voor uitstappen, middagmaal, e.d. In andere scholen moeten de leerlingen voor alles betalen, ook voor de aankoop van mappen, schrijfpapier en ander schoolgerei.

Het is logisch dat leerlingen betalen voor de grondstoffen die ze verwerken in een meubel of ander werkstuk voor eigen gebruik. Het is eveneens volstrekt logisch dat scholen een redelijke bijdrage innen voor maaltijden en uitstappen. Anderzijds moet men zich durven afvragen of het aanvaardbaar is dat leerlingen in het buitengewoon onderwijs voor het nuttigen van de meegebrachte lunch een soort 'bestekrecht' moeten betalen voor het gebruik van de refter.

Andere, eenmalige opmerkingen hadden betrekking op:

- het aanrekenen van de kostprijs van veiligheidskledij waar de betrokken beroepssector deze subsidieert;
- het organiseren van hippotherapie (paardrijden) tijdens de lesuren uitsluitend voor leerlingen die hiervoor extra betalen.

6 ANDERE AANBEVELINGEN

● Teldatum 1 februari

Het gebeurt niet zelden dat scholen voor gewoon onderwijs wachten met de heroriëntering van probleemleerlingen naar het buitengewoon onderwijs tot na 1 februari. Scholen voor buitengewoon onderwijs die geconfronteerd worden met een instroom na de teldatum kunnen daardoor in moeilijkheden komen. De teldatum (1 februari van vorig schooljaar) heeft ook tot gevolg dat de scholen die een ster-

ke bevolkingsaan-groei kennen, niet de omkadering krijgen die ze nodig hebben, terwijl dit bij scholen wiens leerlingenaantal sterk daalt juist andersom is. Een correctiemechanisme zou hier op zijn plaats zijn.

● Tweeëntwintigste lesuur

Het zgn. '22ste lesuur' is een maatregel die opgelegd werd door de herstelwet van 31 juli 1984. Toen werd de opdracht van leraars algemene vakken van 21 op 22 uur per week gebracht. Leraars ASV in het BuSO moeten dit uur presteren onder de vorm van 'bijscholing of begeleiding'.

Dit urenpakket is door zijn versnippering weinig effectief. Daarom pleit de inspectie er voor dat het 22ste lesuur als een gewoon lesuur bij het urenpakket zou gevoegd worden. Via de BPT-uren¹⁸ kunnen deze uren dan b.v. gebruikt worden voor de ondersteuning van een cel leerlingenbegeleiding. Ook een aantal administratieve taken zou hierdoor verdwijnen. Dit zou bovendien resulteren in een vermindering van de taakbelasting.

¹⁸ BPT staat voor Bijzondere pedagogische taken.

BIJLAGE - CIJFERGEGEVENS

1 Gegevens over de schooldoorlichtingen in het buitengewoon basisonderwijs

Schooldoorlichtingen

Aantal schooldoorlichtingen schooljaar 2000-2001	10
Schooldoorlichtingen met advies 1 (gunstig)	5
Schooldoorlichtingen met advies 2 (gunstig voor beperkte tijd)	5
Schooldoorlichtingen met advies 3 (ongunstig)	0

Het uitgebrachte advies 2 heeft betrekking op (*)	
onderwijskundig-schoolorganisatorische tekorten	3
materiële tekorten	4
tekorten i.v.m. de regelgeving	3

De 10 schooldoorlichtingen werden uitgevoerd in scholen die type 2 organiseren. 3 ervan richten ook één of meer andere types in.

Opvolgingscontroles na advies 2

Aantal opvolgingscontroles na advies 2 uitgevoerd in 2000-2001 (**)	10
Aantal met een gunstig advies na de opvolgingscontrole (***)	10

Het advies 2 had betrekking op (*)	
onderwijskundig-schoolorganisatorische tekorten	9
materiële tekorten	7
tekorten i.v.m. de regelgeving	9

(*) Het advies 2 heeft vaak betrekking op verschillende componenten.

(**) Scholen met advies 2, doorgelicht in vorige schooljaren.

(***) De opvolgingscontrole bestaat in een aantal scholen uit meerdere controlebezoeken, soms gespreid over twee schooljaren. Het laatste controlebezoek met afsluitend advies vond plaats in 2000-2001.

Het uitgebrachte advies is een advies voor verdere erkenning en financiering/ subsidiëring.

2 Gegevens over de schooldoorlichtingen in het buitengewoon secundair onderwijs

Schooldoorlichtingen

Aantal schooldoorlichtingen schooljaar 2000-2001	14
Schooldoorlichtingen met advies 1 (gunstig)	2
Schooldoorlichtingen met advies 2 (gunstig voor beperkte tijd)	12
Schooldoorlichtingen met advies 3 (ongunstig)	0

Er werden 14 scholen doorgelicht met volgend aanbod (*):

- opleidingsvormen 3 met onderwijs van type 1, 3;
- opleidingsvormen 2 met onderwijs van type 2, 3, 4, 6;
- opleidingsvormen 1 met type 2, 4.

(*) Het buitengewoon secundair onderwijs telt 4 opleidingsvormen (OV), respectievelijk gericht op:

- OV1: sociale aanpassing in dagcentra, bezigheidstehuizen, enz.;
- OV2: sociale aanpassing en arbeidsgeschiktmaking voor het beschuttende werkmilieu;
- OV3: integratie in het gewoon leef- en werkmilieu (buitengewoon beroepsonderwijs);
- OV4: het behalen van een studiebewijs van ASO, TSO of BSO.

Deze 14 scholen boden volgende types van buitengewoon onderwijs aan:

Type	Aantal keer ingericht	Type van buitengewoon onderwijs naargelang de leer- en opvoedingsbehoeften van leerlingen met
1	8	een licht mentale handicap
2	5	een matig of ernstig mentale handicap
3	7	emotionele en/ of gedragsproblemen
4	5	een fysieke handicap
6	1	een visuele handicap

Opvolgingscontroles na advies 2

Aantal opvolgingscontroles na advies 2 uitgevoerd in 2000-2001	14
Aantal met een gunstig advies na de opvolgingscontrole	12
Aantal met een verlenging van advies 2	2

Ook nu blijkt uit de opvolgingen dat na de doorlichting belangrijke veranderingsprocessen op gang komen en dat de meeste scholen er in slagen binnen de gestelde termijn aan het voorbehoud te voldoen.

In twee scholen werd het advies 2 verlengd nadat bij het voortgangtoezicht vastgesteld werd dat er al een duidelijke gunstige evolutie was, maar dat nog niet alle vastgestelde tekorten waren weggewerkt.

DEEL IV

SECUNDAIR ONDERWIJS

I ENKELE BELEIDSACCENTEN GETOETST IN HET ONDERWIJSVELD

1 SITUERING

In haar beleidsnota¹⁹ heeft de minister van Onderwijs accenten gelegd die een invloed hebben op het personeels- en onderwijskundig beleid van de scholen. Reeds bestaande of recent ingevoerde of gewijzigde regelgeving zet de scholen ertoe aan de vernieuwingen uit te voeren. De wijze waarop de school op de beleidsaccenten inspeelt, behoort tot haar autonomie²⁰, zodat daarin de ene school verschilt van de andere.

Tijdens een schooldoorlichting onderzoekt de inspectie het beleid van de school in relatie tot de kwaliteit van de onderwijsresultaten. Onder de rubrieken 'vaststellingen' en 'voorbeelden van goede praktijk' van het schooldoorlichtingsverslag rapporteert ze in welke mate de beleidsaccenten in het personeels- en onderwijskundig beleid van de scholen ingang vinden en hoe ze eventueel tot op het niveau van de klas geconcretiseerd worden.

2 KERNVRAAG

In welke mate worden beleidsaccenten van de minister geconcretiseerd in de scholen?

3 VASTSTELLINGEN

3.1 Initiatieven van de school

3.1.1 Nascholing en begeleiding van beginnende leraren²¹

De meeste scholen beschikken niet over een jaarlijks nascholingsplan gebaseerd op een behoefteonderzoek. Soms beperkt het schoolbestuur zich ertoe de personeelsleden te informeren over het nascholingsaanbod. Vakgerichte en algemeen pedagogische nascholing blijven op heel wat scholen sterk vak- en persoonsgebonden en kaderen dus niet in het algemeen beleid. De nascholingsgelden worden niet altijd evenwichtig verdeeld over de verschillende vakgebieden. De deelnemingsgraad met betrekking tot vakgerichte nascholing is soms vrij onevenwichtig gespreid over de betrokken leraren van een bepaald vak. De multiplicatie of verspreiding van de inhoud krijgt in het algemeen weinig aandacht, wat in een aantal gevallen samenhangt met het beperkte rendement van de vakgroepwerking. Er wordt bovendien een correlatie geconstateerd tussen een zwak vakkenrendement en het gebrek aan nascholing in die vakken tijdens de twee schooljaren voorafgaand aan een schooldoorlichting. Opvallend is dat op vrijwel alle scholen, zowel intern als extern, ICT-nascholing onder meer over het gebruik van Word en Internet wordt gevolgd, maar dat de implementatie op klasniveau vaak beperkt is.

¹⁹ M. VANDERPOORTEN, *Beleidsnota Onderwijs en Vorming 2000-2004*. N.N., *Een regering voor de Vlamingen*, 1999, p. 27-31.

²⁰ Wet tot wijziging van sommige bepalingen in de onderwijswetgeving van 29/05/1959, art. 6 § 1.

²¹ Decreet van 16 april 1996 betreffende de lerarenopleiding en de nascholing.

Er wordt meestal wel voorzien in een degelijke aanvangsbegeleiding: nogal wat scholen beschikken over goedwerkende procedures voor onthaal, begeleiding en coaching van beginnende leraren, voeren een systeem van mentorschap in en stellen een - van schooljaar tot schooljaar geactualiseerd - vademecum ter beschikking. Op sommige scholen wordt de ondersteuning van nieuwe collega's veeleer overgelaten aan persoonlijk initiatief, zodat de aanvangsbegeleiding daar nog moet worden gestructureerd en geoptimaliseerd.

Voorbeelden van goede praktijk

- Op sommige scholen wordt van elke gevolgde nascholing een evaluatie opgemaakt en wordt de transfer naar leerlingen en collega's verzorgd via de vakgroep.
- Naar aanleiding van pedagogische studiedagen wordt in de aangeboden algemene nascholing op de scholen zelf gefocust op actuele thema's zoals de zelfevaluatie en de evaluatiepraktijk.
- Opvang van beginnende leraren wordt soms verzorgd door collega's die nascholing omtrent de aanvangsbegeleiding hebben gevolgd.

3.1.2 Professioneel werken in teamverband

Teambuilding en -ondersteuning worden niet alleen door de werking van de wettelijk voorziene inspraakorganen bewerkstelligd, maar ook door rechtstreeks overleg en open communicatie op onder meer klassenraden, personeelsvergaderingen en pedagogische studiedagen. Het proces van teambuilding en -ondersteuning wordt bovendien op de meeste scholen geconcretiseerd in de vakgroepwerking, die op haar beurt in het algemeen onvoldoende bijdraagt tot interne professionalisering.

Op een aantal scholen is de vakgroepwerking immers te veel op de materiële organisatie van het lesgeven gericht en komt de pedagogisch-didactische aanpak te weinig aan bod. Het overleg en de coördinatie binnen de vakgroepen blijven vaak beperkt tot praktische afspraken. Interessante persoonlijke initiatieven stromen daardoor onvoldoende door naar de hele groep en dragen dus niet bij tot de versterking van de algemene deskundigheid. Bovendien ontbreekt er meestal een structuur om zowel op vak- als op vakoverschrijdend niveau coherent te werken en een hechte horizontale en verticale samenhang binnen een vak of tussen diverse vakken te bewerkstelligen.

Hoewel directies in het algemeen overtuigd zijn van de zin van functioneringsgesprekken als onderdeel van een professioneel personeelsmanagement, is systematische aandacht voor opvolging en evaluatie van personeelsleden, onder meer om ze als team- en vakgroepleden te responsabiliseren, vooralsnog in een minderheid van scholen geïntegreerd in het personeelsbeleid.

Voorbeelden van goede praktijk

- In een aantal scholengemeenschappen wordt de aanzet tot overkoepelende, schooloverschrijdende vakgroepwerking gegeven.
- Sommige scholen beginnen aan interne evaluatie met het oog op een meer formele en professionele vakgroepwerking.
- Met het oog op teambuilding en -ondersteuning wordt op sommige scholen een concreet beleid rondom samenwerking en communicatie tussen schoolleiding en personeelsleden ontwikkeld, waarbij de vak- en werkgroepen als communicatiekanaal tussen beide fungeren.

3.1.3 Leerlingenbegeleiding

A Studiebegeleiding

Als tussenstap naar een volledige integratie in elk vak komt de structurele integratie in het lessenrooster van elementen van studiebegeleiding doorgaans alleen in de eerste graad voor (b.v. een lesuur

'leren leren' en/ of uren inhaallessen voor wiskunde en talen). Voor andere vakken en vanaf de tweede graad zijn dergelijke initiatieven overwegend afhankelijk van de vrijwillige, individuele inzet van de leraren.

Studieproblemen worden vooral tijdens de klassenraden geregistreerd. Ze worden er vastgesteld, besproken en becommentarieerd. De besprekingen gaan niet steeds gepaard met deskundige diagnose, remediëring en opvolging. De organisatie en coördinatie voor een dergelijke aanpak ontbreekt voornamelijk in sommige scholen. De studiebegeleiding is veeleer gericht op de studiehouding en in mindere mate op de studiemethode.

Toch zijn er in steeds meer scholen werkgroepen 'leerlingenbegeleiding' actief die met leerlingvolgsystemen beginnen te werken, met aandacht voor diagnose, remediëring en opvolging. Dergelijke werkgroepen bestaan meestal uit een kern van één of enkele verantwoordelijke(n) (ondersteunend personeel en/ of leraren of coördinatoren met BPT-uren) aangevuld met vrijwilligers. Desgevallend verleent het CLB hierbij ondersteunende deskundigheid en begeleidt de leerlingen als zij daarom vragen.

Met het oog op bijsturing via de rapportering wordt bij de studiehouding en de studiemethode zelden concrete, bruikbare commentaar gegeven. De commentaren beperken zich veeleer tot globale, overwegend aanmanende of motiverende uitspraken en zijn dus weinig vakspecifiek en/ of doelgericht.

Adaptief onderwijs²² en binnenklasdifferentiatie komen zelden voor. Het onderwijs richt zich vooral tot het gemiddelde niveau van de klasgroep. Het (ruime) studieaanbod in scholen is vaak niet in verhouding tot het aantal leerlingen. Het gevolg is dat vele samenzettingen en grotere lesgroepen (vooral voor algemene vakken) adaptief onderwijs en/ of binnenklasdifferentiatie hypothekeren.

Adaptief onderwijs is er in enkele gevallen wel bij de organisatie van leeractiviteiten buiten de strikte lessen; die activiteiten zijn dan afgestemd op het profiel van de respectieve studierichtingen.

Vele scholen geven deskundig adaptief onderwijs - met remediëring - bij specifieke, individuele studieproblemen (b.v. dyslexie²³, GON-begeleiding²⁴, ADHD²⁵, ...). Ook scholen die deelnemen aan de projecten onderwijsvoorrangsbeleid of 'School met bijzondere noden'²⁶ gebruiken hun extra omkadering voor adaptief onderwijs.

Voorbeelden van goede praktijk

- Werkgroepen leveren veelal ernstige inspanningen t.a.v. leerlingenbegeleiding met o.a. de ontwikkeling van leerlingvolgsystemen op maat van de school.
- Soms kunnen leerlingen met behulp van een resultatenanalyse van proefwerken feedback geven op die proefwerken.

B Psychosociale begeleiding

De meeste scholen ervaren een toename van psychosociale problemen bij de leerlingen. Zij zijn vaak het gevolg van problemen buiten de school (sociale achterstand of kansarmoede, gezinsproblemen, druggebruik of andere verslavingsproblematiek, gevoel van discriminatie,...). Psychosociale begeleiding vraagt steeds meer aandacht, inzet en deskundigheid en verhoogt in belangrijke mate de taakbelasting van de personeelsleden.

Scholen willen die problemen zo snel mogelijk detecteren door een open en communicatieve sfeer te creëren, met een lage drempel tussen leerlingen en verantwoordelijken (open schoolklimaat).

²² Adaptief onderwijs is onderwijs dat aangepast is aan verschillen tussen leerlingen(groepen).

²³ Dyslexie betreft lees- en spellingstoornissen.

²⁴ Geïntegreerd onderwijs (GON) wil leerlingen met een handicap zoveel mogelijk integreren in het gewoon onderwijs.

²⁵ Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) betreft concentratiestoornissen en hyperkinetische neigingen.

²⁶ Decreet van 31 juli 1990 betreffende het onderwijs-II, artikel 46.
Onderwijsbeleid voor migranten, omzendbrief SO 63 (24/04/1999).

In de eerste graad worden vaak uren 'leefsleutels' of 'sociale activiteiten' structureel in het lessenrooster geïntegreerd. De doorstroming naar de andere vakken is veelal beperkt. Verder worden in bijna alle scholen preventief projecten of activiteiten georganiseerd tegen pesten, drugs- of andere verslaving en ter bevordering van relationele vaardigheden, verdraagzaamheid, multiculturele integratie, enz.

In steeds meer scholen bestaan er werkgroepen of cellen leerlingenbegeleiding, waarin een kern van verantwoordelijken, aangevuld met vrijwilligers, de psychosociale leerlingenbegeleiding coördineert en in eerste lijn verzorgt. Met het oog op deskundigheid op dit vlak scholen deze personeelsleden zich vaak bij. In de meeste scholen worden vertrouwensleraren ingezet voor de detectie en de begeleiding. Zij worden hierbij deskundig ondersteund en bijgestaan door CLB-medewerkers.

Vernieuwend hierbij is dat meer en meer scholen ook een beroep doen op oudere leerlingen als peter of meter van de jongere leerlingen met het oog op een vlotte en volwaardige integratie in de school. In een aantal scholen gebeurt dit echter weinig begeleid en is het resultaat weinig duurzaam. In andere scholen krijgen leerlingen hiervoor een elementaire opleiding met meer garantie op succes (b.v. cursussen 'jeugdadviseur' of nascholingsessies door externe jongerenwerkers, o.a. JAC²⁷).

Vele scholen merken dat de begeleiding van psychosociale en andere problemen meer resultaat heeft als de betrokkenheid van de participanten hierbij verhoogd wordt. Ze leveren dan ook inspanningen om de participatie van de leerlingen en de contacten met de ouders (b.v. meer en meer huisbezoeken) te intensifiëren.

In nagenoeg alle scholen wordt, mede als gevolg van de nieuwe regelgeving, veel aandacht besteed aan de opvolging van afwezigheden²⁸. De controle op en de opvolging van afwezigheden zijn in bijna alle scholen goed georganiseerd en gebeuren doorgaans heel accuraat. De begeleiding van problematische afwezigheden wordt ernstig genomen en gebeurt in nauwe samenwerking met het CLB.

Voorbeelden van goede praktijk

- De meeste scholen besteden veel zorg aan een open schoolklimaat.
- Personeelsleden zetten zich vaak vrijwillig in voor psychosociale begeleiding.
- In enkele scholen worden medeleerlingen actief betrokken bij de leerlingenbegeleiding.
- Problematische afwezigheden worden doorgaans goed opgevolgd.

C Loopbaanbegeleiding

De studiekeuzebegeleiding verloopt nog overwegend traditioneel en gebeurt voornamelijk in de scharnierjaren naar de volgende graad en naar het hoger onderwijs of de tewerkstelling. In de tweede leerjaren van de eerste en de tweede graad gebeurt ze vooral aan de hand van informatieverstrekking (in hoofdzaak over het eigen studieaanbod) gekoppeld aan de attestering al of niet met clausulering en advies. De opvolging van de oriënteringsadviezen door de ouders is niet steeds gegarandeerd. Scholen zijn nog niet toe aan schooloverstijgende informatie en oriëntering (b.v. binnen de scholengemeenschap). Voor ruimere (schooloverstijgende) informatie en oriëntering wordt vraaggestuurd en individueel naar het CLB verwezen. Het CLB heeft trouwens in nagenoeg alle scholen nog een belangrijke inbreng in de oriëntering.

De studiekeuze naar het hoger onderwijs gebeurt heel vaak tweesporig met ondersteuning van het CLB: aanbod van studiekeuzetrajecten of keuzeprocessbegeleiding enerzijds en informatie (brochures, SID-in-beurs²⁹, info-avonden,...) anderzijds. In een aantal scholen geeft de klassenraad in samenwerking met het CLB advies over de voorlopige keuzes; de studieresultaten worden daarbij in het oog gehouden.

²⁷ JAC staat voor Jongeren adviescentrum.

²⁸ Afwezigheden in het secundair onderwijs, omzendbrieven SO 65 (25/06/1999) en SO 67 (30/06/1999) Leerplicht, omzendbrief SO 68 (01/03/2000).

²⁹ Studie- en informatiedagen.

Sommige scholen houden de doorstroming van oudleerlingen naar het hoger onderwijs en hun resultaten daar niet accuraat bij. Andere doen dit wel maar gebruiken die gegevens zelden voor eventuele bijsturing van de loopbaanbegeleiding of van het onderwijsleerproces.

In het BSO/ TSO worden de leerlingen doorgaans goed voorbereid op de volwaardige integratie in het beroepsleven (bedrijfsbezoeken, mini-ondernemingen, stages, geïntegreerde proef,...) en in de samenleving (b.v. actie schoolverlaters). De opvolging van de tewerkstelling of van de doorstroming naar het hoger onderwijs laat echter vaak te wensen over. Ook hier worden die gegevens zelden gebruikt om de loopbaanbegeleiding of het leerproces te evalueren en eventueel bij te sturen.

Voorbeeld van goede praktijk

In vele scholen met een BSO-TSO-aanbod worden de leerlingen goed voorbereid op de volwaardige integratie in het beroepsleven en in de samenleving.

3.1.4 Participatieve schoolcultuur

A Leerlingen

De meeste scholen hebben een leerlingenraad. Impulsen vanuit het beleid en het project van de Koning Boudewijnstichting zijn hieraan niet vreemd. Uiteraard zijn er ook scholen waar de participatie van leerlingen een jarenlange traditie is. Algemeen zijn de scholen formeel in orde met de letter van de wet³⁰. Voor buitenstaanders, maar ook voor de meeste scholen, bewijst het bestaan van een leerlingenraad dat leerlingen kunnen participeren in de organisatie van hun school. Dit dient echter enigszins gerelativeerd te worden. Enerzijds kunnen leerlingen in een aantal scholen daadwerkelijk participeren zonder dat er formeel een leerlingenraad bestaat. Dergelijke scholen spelen meestal vrij snel in op vragen en suggesties van hun leerlingen en overleggen in themawerkgroepen. Anderzijds biedt het bestaan van een leerlingenraad niet noodzakelijk een garantie voor leerlingenparticipatie.

Een goed werkende leerlingenraad komt niet uit de lucht vallen. Voorgestelde onderwerpen bespreekbaar maken, een vlotte en open communicatie en een goede wederzijdse bereikbaarheid leiden bij leerlingen tot welbevinden. Dat de school niet op alle suggesties ingaat, vinden ze niet erg. Als de school echter de gespreksthema's enkel tot materiële zaken beperkt, weigeren niet motiveert of voorstellen op de lange baan schuift, haken de leerlingen af. Participeren betekent mee verantwoordelijkheid dragen. Sommige scholen zijn op dat vlak nog terughoudend. Toch tonen concrete voorbeelden aan dat leerlingen bereid zijn om verantwoordelijkheid te dragen, met succes.

Voorbeeld van goede praktijk

Sommige scholen slagen erin jongeren concreet te betrekken bij de werking. Zo nemen jongeren mee verantwoordelijkheid voor een nette school, doen ze inspanningen om vandalisme te voorkomen of komen ze uit voor hun sociaal engagement. Eén school deed zelfs, met succes, een beroep op haar leerlingen om het imago van de school te verbeteren.

B Leraren

De participatiestructuren³¹ voorgeschreven door de regelgeving, bestaan in alle doorgelichte scholen. In de meeste scholen vinden leraren dat ze via deze kanalen effectief aan het beleid van hun school kunnen participeren.

³⁰ Decreet van 30 april 1999 houdende de leerlingenraden in het secundair onderwijs.

³¹ Decreet van 23 oktober 1991 betreffende de medezeggenschap in het gesubsidieerd onderwijs. Bijzonder decreet van 14 juli 1998 betreffende het gemeenschapsonderwijs.

In het Gemeenschapsonderwijs is het soms nog even wennen aan de nieuwe organisatie in scholengroepen. De schaalvergroting leidt immers tot grotere afstandelijkheid. Sommige directies nemen de onrust weg door het pedagogisch college als officieus overlegorgaan te handhaven. Algemeen is het trouwens opvallend dat directies die, naast de officiële overlegorganen, nog bijkomende mogelijkheden tot participatie creëren, het welbevinden bij hun personeel gevoelig verhogen. De aanspreekbaarheid van de directie scoort goed bij het personeel. Verder zorgt het oprichten van directieraden of het toekennen van participatiemogelijkheden aan vak- of werkgroepen voor een verbetering van het schoolklimaat.

In een aantal scholen zijn leraren weinig of niet op de hoogte van de financiële mogelijkheden van de school. Hier wensen leraren minstens goede informatie en, zo mogelijk, enige participatie, zodat onnodige wrevel voorkomen wordt.

Sommige leraren nemen de term participatie letterlijk op: zij zetten zich, in hun vrije tijd, mee in voor de verfraaiing van de klaslokalen.

Voorbeelden van goede praktijk

- In een aantal scholen kunnen leraren zelf punten agenderen op de personeelsvergadering.
- Vakgroepen kunnen een verdeling van de lesopdrachten voorstellen.

C Ouders

Ook hier beschikken de scholen over de voorgeschreven participatiestructuren³². Niet alle scholen echter vinden voldoende ouders bereid om die structuren in te vullen.

Opvallend is dat ouders in het algemeen weinig weten over het beleid en de werking van de school waaraan ze hun kind(eren) toevertrouwen. Over studielast, uitrusting, soms zelfs over mogelijkheden inzake begeleiding kunnen ze weinig vertellen. Deze vaststelling staat schril in contrast met het belang dat ouders hechten aan de respons van de school op hun individuele noden. De vlotte bereikbaarheid van en communicatiemogelijkheden met de directie en de leraren, niet alleen bij oudercontacten, maar telkens wanneer men dat nodig acht, zijn een cruciaal punt waarop ouders de school beoordelen.

3.2 Wat gebeurt er in de klas?

3.2.1 Curriculum

De organisatie van de geïntegreerde proeven leidt in de meeste gevallen tot interessante toepassingen van het vakoverschrijdend werken. Ook tijdens de geïntegreerde werkperiodes grijpen de leraren de kans om bepaalde items vakoverschrijdend aan te brengen. Verder besteedt men weinig zorg aan samenhang en overleg in verband met planning en afspraken rond het didactisch handelen. De individuele aanpak overweegt nog. Nieuwe inzichten in het onderwijsleerproces en in het hanteren van geschikte didactische werkvormen sijpelen slechts in geringe mate door tot in de klas. De leerlingen worden onvoldoende gestimuleerd om actief mee te werken.

Actuele leermiddelen worden, zelfs wanneer ze aanwezig zijn, weinig ingezet. ICT wordt zelden geïntegreerd in de les. Het leerboek bepaalt voornamelijk het lesverloop en de planning. Over de visie, doelstellingen en inhouden van de leerplannen reflecteren leraren onvoldoende.

In het technisch en beroepsonderwijs is er een groeiende belangstelling voor een kwaliteitsvolle invulling van de leerlingenstages. De wijze waarop die stages worden georganiseerd en opgevolgd is veelal positief en vernieuwend.

³² Decreet van 23 oktober 1991 betreffende de medezeggenschap in het gesubsidieerd onderwijs
Bijzonder decreet van 14 juli 1998 betreffende het gemeenschapsonderwijs.

In de eerste graad gaat tijdens de les veel aandacht naar leren leren en naar vorming in sociale vaardigheden. Men zou ook initiatieven omtrent zelfstandig leren kunnen verwachten, maar dat item komt tijdens de les slechts zelden aan bod.

3.2.2 Leerlingenbegeleiding

Over het algemeen kunnen de leerlingen de lessen volgen in een positief, veilig en gunstig groepsklimaat. De omgang met de leerlingen is vriendelijk, begrijpend en geduldig. Leraren zijn toegewijd, betrokken en streven tijdens de les naar een persoonlijke benadering van hun leerlingen. Ook de aandacht en het begrip voor leerlingen met leerstoornissen en/ of gedragsproblemen groeit. Toch vinden we in het didactisch handelen weinig sporen van een specifieke aanpak gericht op deze problematiek of op studiebegeleiding, zelfstandig leren, enz. Zo komt adaptief onderwijs zelfs in de B-stroom slechts sporadisch voor.

3.2.3 Evaluatie

De vraag naar een transparante, objectiverende evaluatiepraktijk wordt duidelijk opgevolgd door de leraren. Deze innoverende tendens kan echter nog worden uitgebreid naar het voorwerp van de evaluatie. Tot nu toe gaat zeer veel aandacht naar het evalueren van de mate waarin leerlingen leerstof kunnen reproduceren. Vaardigheden, attitudes en creatief, probleemoplossend en zelfstandig denken zijn nog geen vast onderwerp van leerlingenevaluatie.

Leraren komen slechts zelden tot evaluatie van en reflectie over hun lespraktijk.

4 BESLUIT

Vooraf die beleidsaccenten die ook in de scholen als reële noden ervaren worden en die het dagelijkse schoolgebeuren direct aanbelangen, krijgen aandacht op schoolniveau. Hier vinden we ook de meeste voorbeelden van goede praktijk, waarbij ernaar gestreefd wordt actuele accenten van het personeels- en onderwijskundig beleid op maat van de school te concretiseren.

De school laat soms na voldoende impulsen te geven om nieuwe onderwijskundige benaderingen tot op het klasniveau te laten doorstromen. Ook de opvolging van onderwijskundige richtlijnen is voor verbetering vatbaar. Het didactisch handelen in de klas blijft overwegend bepaald door de individuele leraar.

Het rendement van de professionalisering wordt niet steeds voldoende opgevolgd. In vele scholen is de nascholing nog niet optimaal afgestemd op de reële noden en behoeften en is er weinig evaluatie van de implementatie en de multiplicatie.

Beleidsaccenten en regelgeving die gepaard gaan met de nodige ondersteuning en begeleiding in het onderwijsveld worden doorgaans sneller en effectiever geconcretiseerd.

5 AANBEVELING

Met het oog op een optimale instap van beginnende leraren in het onderwijs is het wellicht wenselijk dat de lerarenopleiding nieuwe beleidsaccenten op de voet volgt en in de vorming integreert.

II HET LESURENPAKKET

1 VASTSTELLINGEN IN VERBAND MET DE GLOBALE TOEKENNING EN BESTEDING

1.1 Methodologie

De vaststelling van de lerarenomkadering in het voltijds gewoon secundair onderwijs is gebaseerd op de schoolbevolking van het voorafgaande schooljaar en wordt berekend op basis van de leerlingen-coëfficiënten en minimumpakketten die verschillen volgens graad, onderwijsvorm en/ of studierichting.

1.2 Toekenning van het lesurenpakket

In de doorgelichte scholen werden de volgende totalen genoteerd.

	Aantal uren	%
Toegekend urenpakket	83030	98,41 %
Overheveling van vorig schooljaar	381	0,45 %
Ontvangen van anderen	575	0,68 %
Extra uren (fusie ...)	389	0,46 %
Subtotaal	84375	100,00 %
Overgedragen naar godsdienst/ zedenleer	449	0,53 %
Totaal te besteden	83926	99,47 %

1.3 Aanwending van het lesurenpakket

De decreetgever stelt de vrije aanwending van het urenpakket voorop. Dit impliceert dat de onderwijsverstrekkers met gezond verstand de hun toegewezen middelen verdelen, rekening houdend met lokale omstandigheden en met de belangen van de respectieve leerlingengroepen. In de doorgelichte scholen werden de volgende totalen genoteerd.

	Gesubsidieerd Gefinancierd	In plage	Totaal	%
Effectieve lessen	80052	2133	82185	95,52 %
BPT ³³ , begeleiding, coördinatie	2464		2464	2,86 %
Inhaallessen	83	24	107	0,12 %
Klassenraden/ klassendirectie	216		216	0,25 %
Overgedragen naar anderen	559		559	0,65 %
Overgedragen naar volgend schooljaar	509		509	0,59 %
Totaal³⁴	83883 97,49 %	2157 2,51 %	86040 100%	100 %

³³ BPT zijn uren voor Bijzondere pedagogische taken.

³⁴ In 2 doorgelichte scholen werden om zeer specifieke redenen in totaal 43 uren niet besteed. Deze uren werden hier niet verrekend.

Een groot aantal scholen besteedt, ter ondersteuning van de pedagogisch-didactische en organisatorische taken van de directie, uren aan coördinatieopdrachten (graadcoördinatoren, ICT, veiligheid, stages, geïntegreerde proef), aan leerlingenbegeleiding en in mindere mate aan de organisatie van uitstappen, het opmaken van lessenroosters, e.d. Over het algemeen wordt de regelgeving betreffende deze BPT-uren gerespecteerd. Slechts in een beperkt aantal scholen was er oneigenlijk of bovenmatig gebruik.

1.4 Vergelijking met 1999-2000

Globaal blijft de procentuele verdeling in de opbouw van het totaal aantal te besteden uren vrij stabiel. Het aantal uren gegenereerd uit extra uren dankzij fusie (in 1999-2000: 222 uren; in 2000-2001: 389 uren) is met 75 % toegenomen.

Het aantal effectieve lessen stijgt van 94,8 % tot 95,52 %, ten nadele van de BPT-uren, inhaallessen en klassenraden/ klassendirectie. Deze stijging is hoofdzakelijk toe te schrijven aan lessen in de plage (stijging van 1,68 % naar 2,51 %). Deze tendens staat haaks op de afspraken in de nieuwe CAO VI waarbij het aantal plage-uren stapsgewijs zal moeten worden beperkt tot uiteindelijk 1,3 % in 2004-2005.

Een tweede vaststelling betreft de stijging van de overdrachten van uren tussen instellingen. Het aantal uren ontvangen van anderen stijgt van 0,42 % naar 0,68 %. Het aantal overhevelingen naar anderen stijgt van 0,5 % naar 0,65 %. Deze transfers tussen instellingen kunnen worden gerelateerd aan de groeiende samenwerking binnen de scholengemeenschappen. Dit strookt met de geest van de nieuwe CAO VI waarbij uiteindelijk in 2004 de scholengemeenschap alle lessen toegewezen zal krijgen om ze autonoom te verdelen over haar scholen.

Maar aangezien vele urenoverdrachten naar een andere instelling een verdoken overheveling naar een volgend schooljaar voor de eigen school of een transfer van een middenschool naar een eigen bovenbouw (tweede en vooral derde graad) zijn, lijkt het plausibel dat er vele scholen een spaarzaam beleid voeren met het oog op de te verwachten daling van het aantal toegekende uren en de reductie van de plage-uren. Een deel van de hier overgehevelde uren gaan niet naar een nabijgelegen school, maar naar de koepel.

1.5 Verschillen naar schooltype, net en koepel

Wat de organisatie van de BPT-uren en uren voor inhaallessen, klassenraad en klassendirectie betreft, scoren scholen met een zesjarig TSO/ BSO-profiel het hoogst. In het vrij gesubsidieerd onderwijs is dit percentage ruim dubbel zo groot als in de andere netten/ koepels.

Scholen met een zesjarig ASO-profiel nemen het minst hun toevlucht tot plage-uren. Deze komen overwegend voor in scholen met een gemengde (ASO/ TSO/ BSO) vierjarige structuur (eerste + tweede of tweede + derde graad) en in TSO/ BSO-scholen met een zesjarige cyclus. In het Gemeenschapsonderwijs worden significant meer plage-uren ingericht dan in de andere netten/ koepels.

Bij de overdracht van uren naar een andere instelling, hevelen de middenscholen (eerste graad met eventueel ook een tweede graad) het meeste uren over, vooral in het Gemeenschapsonderwijs.

In de urenoverdracht naar het volgende schooljaar zijn scholen met een zesjarige cyclus duidelijke koplopers.

2 VASTSTELLINGEN IN VERBAND MET HET OVERHEVELEN VAN UREN

2.1 Historiek

Bij het bepalen van de urenomkadering hebben zorgverbreding, leerlingenprofiel, de aanwezigheid van praktijk in de opleiding een rol gespeeld. Dit heeft er toe geleid dat leerlingen uit de B-stroom van de eerste graad en uit het BSO, die relatief sociaal kwetsbaarder zijn en derhalve meer zorgbreedte behoeven, een hogere omkadering in uren-leraar genereren. Echter niet alle uren die zo voor deze leerlingengroepen zijn bestemd komen ten goede aan deze leerlingen. De autonomie van de school laat dit toe. Het overhevelen van uren naar andere leerlingengroepen kan een hypotheek leggen op de onderwijskwaliteit in de benadeelde leerlingengroepen.

Het Regeerakkoord en de Beleidsnota Onderwijs 1999-2004 leggen een bijzondere nadruk op de herwaardering van het TSO en BSO en op de nood aan zorgbreedte en aandacht voor kansarmen. De inspectie kreeg daarom de opdracht om deze overheveling van uren in kaart te brengen en mogelijke trends te signaleren.

2.2 Methodologie

Het aanwendingspercentage is de verhouding tussen het aantal in een structuuronderdeel effectief aangewende uren en het aantal door dat structuuronderdeel gegenereerde uren.

Bij de berekening van deze aanwendingspercentages werden de uren die geen lessen zijn (hoofdzakelijk BPT-uren) niet gedetailleerd verrekend, maar evenwichtig verdeeld over alle graden en onderwijsvormen. Soms worden BPT-uren voor een bepaalde graad of onderwijsvorm (b.v. voor leerlingenbegeleiding) georganiseerd zonder dat deze uren noodzakelijk aan de betrokken graad of onderwijsvorm werden toegekend; een volledige analyse hiervan bleek niet mogelijk.

Omdat er slechts van een paar KSO-scholen cijfers beschikbaar zijn, kan geen uitspraak worden gedaan over het deze onderwijsvorm.

2.3 Algemene vaststellingen

In de doorgelichte scholen werden volgende aanwendingspercentages (per graad/ onderwijsvorm) genoteerd. In de tabel zijn ook de cijfers van het vorige schooljaar opgenomen.

		1999-2000	2000-2001
Eerste graad	A-stroom	92,0 %	96,6 %
	B-stroom	90,1 %	96,7 %
Tweede graad	ASO	99,9 %	106,6 %
	BSO	87,6 %	88,3 %
	TSO	86,4 %	94,8 %
Derde graad	ASO	108,8 %	121,3 %
	BSO	90,8 %	98,2 %
	TSO	89,1 %	107,8 %

Nog steeds zijn de eerste graad (zowel A- als B-stroom) en het BSO (in beide graden) de structuuron-derdelen die de meeste uren afstaan. De derde graden en vooral het ASO (in beide graden) krijgen meer uren toegewezen dan ze zelf genereren.

Tijdens de schooldoorlichtingen werd telkens gepeild naar de motivatie voor de overheveling van uren. De meest geciteerde doelstelling is het in stand houden van het onderwijsaanbod, ook van studierich-tingen die zeer dunbevolkt zijn. In andere scholen is de verschuiving van uren een gevolg van evolu-ties in de schoolbevolking (in enkele gevallen het gevolg van de oprichting van nieuwe studierichtin-gen).

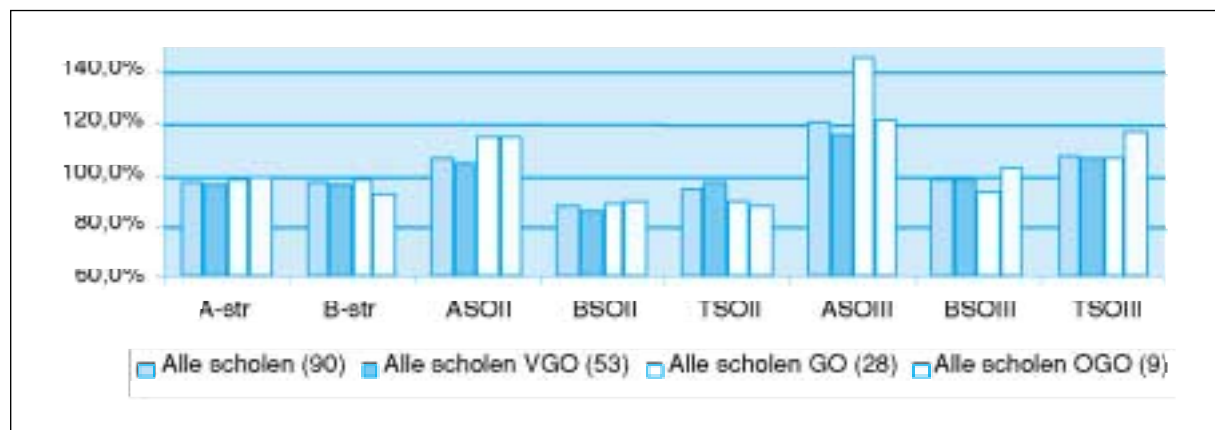
Met het verschuiven van uren naar de derde graad willen scholen ook het aantal samenzettingen in deze graad verminderen. Anderzijds worden hierdoor ook al eens samenzettingen gecreëerd in de graad of onderwijsvorm die uren afstaat. Zo ontstaan, vooral voor algemene vakken, grotere klassen, wat pedagogisch niet gunstig is voor BSO-leerlingen. Het is nu juist de tweede graad BSO die het groot-ste percentage van zijn lestijdenpakket doorschuift.

Overheveling van uren van de eerste graad naar andere graden wordt gecompenseerd door meer plage-uren in de opdrachten van de leraren eerste graad op te nemen.

Het is echter niet allemaal kommer en kwel. Een paar verslagen vermelden dat uren van de tweede en de derde graad werden overgeheveld naar de eerste graad om de lesgroepen klein te houden. Gezien de stijging van het aantal leerlingen in de eerste graad, kon dit comfort enkel op deze wijze gerealiseerd worden.

2.4 Verschillen naar schooltype, net en koepel

In onderstaande grafiek zijn de aanwendingspercentages aangegeven, opgesplitst per net of koepel.



In grote lijnen vertonen de transfers van uren geen opvallende verschillen naar schooltype, net of koepel. De enige significante uitzondering is de derde graad in het Gemeenschapsonderwijs, waar het ASO veel meer uren consumeert dan het toegewezen krijgt en het BSO er meer afstaat.

Nevenstaande tabel geeft de aanwendingspercentages voor enkele schooltypes.

	A-stroom %	B-stroom %	ASOII %	BSOII %	TSOII %	ASOIII %	BSOIII %	TSOIII %
Alle scholen (90)	96,6	96,7	106,6	88,3	94,8	121,3	98,2	107,8
Middenscholen (16)	100,1	99,7						
Scholen met 1 ^{ste} en 2 ^{de} graad (5)	97,2	127,6	121,4	76,4	114,7			
II-III alleen ASO (3)			98,6			101,4		
II-III alleen BSO/TSO (8)				92,2	96,9		99,3	108,2
II-III ASO+BSO/TSO/KSO (15)			103,8	90,7	86,8	126,2	90,7	103,1
I-II-III alleen ASO (10)	88,4		103,9			114,1		
I-II-III alleen BSO/TSO (22)	102,9	90,7		88,8	99,5		103,1	111,4
I-II-III ASO+BSO/TSO (10)	93,3	102	111,1	88,2	86	131,4	89,9	104

In middenscholen met enkel een eerste graad is er weinig of geen sprake van transfers tussen de A- en de B-stroom.

In middenscholen met een tweede graad is het vooral de tweede graad BSO die uren afstaat.

In scholen met enkel een tweede en derde graad ontvangen vooral de derde graad TSO en - wanneer aanwezig - de derde graad ASO de uren.

3 BESLUITEN EN AANBEVELINGEN

- Er is in vele scholen - vooral kleine - een duidelijke discrepantie tussen het ASO-studieaanbod in de derde graad en het aantal toegekende uren. Dit tekort wordt momenteel opgevangen met plage-uren en met uren gegenereerd door andere structuuronderdelen. De voorziene inkrimping van het aantal toegestane plage-uren en de beleidsoptie tot herwaardering van TSO/ BSO staan haaks op deze situatie. Men zou maatregelen kunnen treffen in verband met rationalisatie van het ASO-studieaanbod, herdefiniëring van toekenningscoëfficiënten en/ of beperking van de toegestane overdracht van uren tussen onderwijsvormen.
- Scholen dragen, willens nillens, een groeiende maatschappelijke verantwoordelijkheid waardoor meer uitgebreide en geprononceerde beroepsbekwaamheden op het gebied van coördinatie, begeleiding en ondersteuning noodzakelijk worden. Dit uit zich in een nood aan een ruimere omkadering van de dagelijkse schoolleiding en -organisatie. Momenteel wordt dit opgevangen door BPT-uren, ten koste van het aantal effectieve lessen. Op termijn kan men hier ook meer structurele maatregelen treffen.

III OPLEIDINGSDOORLICHTING VLIEGTUIG-TECHNIKEN

1 INLEIDING

1.1 Historiek

In het kader van haar saneringsbeleid stelde het departement Onderwijs het nut van bepaalde specifieke studierichtingen in het Technisch Secundair Onderwijs (TSO) in vraag. Daarbij verkeerde de relatief jonge studierichting Vliegtuigtechnieken meermaals in een turbulente atmosfeer, met een bijna fatale crash als gevolg. De reden daartoe was de twijfel van de overheid omtrent de tewerkstellingskansen van de afgestudeerden omwille van hun hoge specialisatiegraad en bijgevolg het veeleer lage polyvalente karakter van de studierichting. Deze labiele situatie leidde - onder impuls van de Lucht- en Ruimtevaartvereniging³⁵ - tot het activeren van de onderwijswerkgroep binnen de industrieel gebonden luchtvaartmilieus, om vanuit het werkveld ten aanzien van de overheid een verantwoorde en maatschappelijk aanvaardbare visie te formuleren.

Vanuit dit perspectief werd door de werkgroep de maatschappelijke relevantie van de studierichting Vliegtuigtechnieken in het TSO aan een grondige evaluatie onderworpen. Dit gebeurde door middel van een studie van de socio-economische ontwikkelingen in de luchtvaartsector, een analyse van de arbeidsmarkt in de luchtvaartsector en een onderzoek naar het kwalificatieniveau van de werknemers. Behalve het uitschrijven van een beroepsprofiel, in 1996, voor onderhoudstechnicus voor vliegtuigen - dat voorgelegd werd aan de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) en de Sociaal Economische Raad voor Vlaanderen (SERV) - resulteerde deze evaluatie in een geargumenteed pleidooi voor het behoud van de studierichting Vliegtuigtechnieken TSO.

1.2 Verantwoording

Het hoofddoel van de doorlichting van de opleiding Vliegtuigtechnieken was het evalueren van de onderwijskwaliteit op basis van een analyse van de onderwijsresultaten en van relevante randvoorwaarden. Daarnaast wilde men nagaan in welke mate de opleiding in zijn huidige vorm voldoet aan de Europese luchtvaartreglementering, met name de Joint Aviation Requirements (JAR), en aldus voorbereid is op een eventuele erkenning door een Europese JAR-147-organisatie om als 'subcontractor' te fungeren. Een dergelijke erkenning is slechts mogelijk op basis van verplichte periodieke audits. Bij erkenning zou de school, naast het diploma van secundair onderwijs, ook een attest van vorming en opleiding conform de Europese reglementering kunnen toekennen. Dit attest kan de JAR-147-organisatie omzetten in vrijstellingen voor bepaalde modules in de basisopleiding voor een JAR-licentie vliegtuigonderhoud³⁶ in de categorie A, B1 of B2.

1.3 Situering

In Vlaanderen bieden 5 scholen in het Technisch Secundair Onderwijs de studierichting Vliegtuigtechnieken aan in de derde graad (1ste en 2de leerjaar). Op één na hebben die scholen zich geëngageerd om in de opleiding, via een gemeenschappelijk curriculum, de Europese luchtvaartreglementering te implementeren.

³⁵ Het gaat meer bepaald over de Flemish Aerospace Group (FLAG-VEV).

³⁶ Aircraft Maintenance Licence.

In elke school werden alle actoren en parameters die de kwaliteit van de opleiding beïnvloeden, geanalyseerd. De vaststellingen, de besluiten en de aanbevelingen daaromtrent werden opgenomen in een intern verslag³⁷.

2 SYNTHESE VAN DE VASTSTELLINGEN

De studierichting Vliegtuigtechnieken leidt op tot onmiddellijke tewerkstelling als onderhoudstechnicus of tot doorstroming naar het hoger onderwijs. Twee van de 4 scholen, die in de nabijheid van een commerciële luchthaven ingeplant zijn, gebruiken deze buitenkans reeds efficiënt.

In drie scholen is de studierichting vrij jong: ze is pas uit de startblokken, ze is op zoek naar een stabiel evenwicht of is nog niet op kruissnelheid. Voor de twee overige scholen, die kunnen bogen op traditie, is een solovlucht of gebrek aan brandstof op kruishoogte typerend. Voor de vijf scholen is en blijft een formatievlucht de opgave! Deze beeldspraak zinspeelt op twee aspecten van het curriculum: het leerplan en de realisatie ervan.

In drie scholen wordt voor het specifiek gedeelte van de opleiding een goedgekeurd leerplan gevolgd - opgesteld in gemeenschappelijk overleg tussen scholen van verschillende koepelorganisaties (VVKSO³⁸, OVSG³⁹, Gemeenschapsonderwijs) en de bedrijfswereld - waarin de Europese luchtvaartreglementering (JAR-66) is opgenomen. In de overige twee scholen is een eigen leerplan of een nog niet aangepaste versie van het gemeenschappelijke leerplan van toepassing.

Door deze verschillende startpositie, de onderling verschillende actoren, parameters en randvoorwaarden - die de realisatie van het leerplan bepalen - kunnen niet voor alle scholen dezelfde criteria bij de beoordeling van de kwaliteit van de opleiding gelden. Dit verhindert het toekennen van een kwaliteitslabel, gebaseerd op een zelfde evaluatiestandaard. Om deze reden moet de globale kwaliteitsbeoordeling 'voldoende' voor het pakket theoretisch-technische vakken, 'goed' voor het pakket praktijk en 'voldoende' voor het vak Engels met enige nuancering worden geïnterpreteerd. Deze waardeschaal - en dit is vooral van toepassing voor de theoretisch-technische vakken - verbergt een gamma van varianten. De interne verslagen per school geven een gedetailleerd en dus nauwkeuriger beeld.

Externe deskundigen beoordeelden de opleiding in elke school vanuit een zelfde evaluatiestandaard, met name de JAR-66 en de JAR-147. De te corrigeren specifieke punten met voorstellen tot oplossing, werden in de interne verslagen - bestemd voor de respectieve scholen - gedetailleerd opgenomen.

In alle scholen berust de eindverantwoordelijkheid voor de studierichting bij de directie. Ondanks de hoge werkdruk op administratief en pedagogisch vlak, behartigen enkele directieleden de studierichting persoonlijk. Ze engageren zich voor de uitbouw, de instandhouding en de uitstraling ervan. Qua structurering, verdeling van taken met overeenkomstige verantwoordelijkheden en budgettering, laten de onderling grote verschillen niet toe een globaal beeld te schetsen. Slechts in één school fungeert de technisch adviseur-coördinator ten aanzien van de opleiding zeer goed.

In de attributies⁴⁰ wordt stabiliteit als criterium algemeen prioritair behandeld. Discontinuïteit is altijd een gevolg van de noodzakelijke interne verschuivingen. Daardoor is onder meer het toepassen van het principe 'de juiste man op de juiste plaats' niet meer zo evident. Het invullen van vacatures evenals het tijdig vervangen van leraren is omwille van de hoge specialisatiegraad - en dit geldt vooral voor de prak-

³⁷ Inspectie secundair onderwijs, [Opleidingsdoorlichting Vliegtuigtechnieken](#).

³⁸ VVKSO staat voor Vlaams verbond van het katholiek secundair onderwijs.

³⁹ OVSG staat voor het Onderwijssecretariaat van steden en gemeenten (van de Vlaamse Gemeenschap).

⁴⁰ De verdeling van de opdrachten.

tijkvakken - zeer problematisch geworden. Daarom werken in twee scholen vakexperts uit de luchtvaartsector, die niet over onderwijsgerichte bekwaamheidsbewijzen beschikken.

Iedere school voert een eigen nascholingsbeleid, variërend van 'het overlaten aan het persoonlijk initiatief, al dan niet met financiële ondersteuning' over 'het uitwerken van een gespecialiseerd programma conform de JAR' tot 'het vervullen van een voorbeeldfunctie', waarbij de directie en de technisch adviseur zelf nascholing volgen. Een zeer grote meerderheid van de leerkrachten verklaart behoefte te hebben aan nascholing. Dit is duidelijk in contradictie met de algemeen lage nascholingsgraad. Bovendien zijn het steeds dezelfde leerkrachten die zich engageren.

Stabiliteit in de opdrachten levert het grootste professioneel welbehagen. Collegialiteit bevordert het werk- en leefklimaat, maar is geen garantie voor gestructureerde vakgroepwerking. Om samenhang te realiseren staat iedere school voor de uitdaging de bereidheid tot vakoverleg die vrij groot is, in goede banen te leiden. In drie scholen zijn de breuklijnen, meestal tussen theorie en praktijk, het gevolg van een tekort aan goodwill of aan vlotte interactie tussen de leraren technische vakken en praktijkvakken.

De onderwijsstrategie in de technische vakken is leraargebonden. De professionaliteit van de leraar, al dan niet op peil gehouden door nascholing, en de persoonlijke inzet, die onder meer tot uiting komt in het gebruik van de didactische uitrusting zijn daarvoor bepalend. Zelfs in de drie scholen met eenzelfde leerplan zijn de onderlinge verschillen qua opvolging van de methodologische richtlijnen groot. Kwaliteitsverschillen zijn het logische gevolg. Het lesrendement is immers afhankelijk van de toegepaste methodiek, waarin de experimentele ondersteuning als belangrijkste didactische werkvorm geldt. Ook het intellectueel potentieel van de leerlingen is bepalend voor de kwaliteit.

Voor de praktijkvakken hangen de onderlinge verschillen samen met de locatie van de werkplaatsen en de implementatiegraad van de Europese luchtvaartreglementering (JAR). Twee scholen zijn aanwezig op een luchthaven en dit betekent een meerwaarde voor de opleiding. De implementatie van de JAR varieert van 'niet van toepassing' tot 'toonaangevend'. Gelijkenissen liggen op het vlak van de onderwijsstrategie: men kiest voor dezelfde werkvormen met aandacht voor het aanleren van attitudes en vaardigheden.

Voor het vak Engels is het zoeken naar de juiste positie van het vak in de studierichting de algemene regel. Een te sterke nadruk op woordenschat en grammatica los van enige context hypothekeert soms de communicatieve aanpak. Vaak is men er zich niet van bewust dat de leerlingen geconfronteerd worden met Engelstalige instructies die ze foutloos moeten kunnen uitvoeren. Hierop maakt één school een uitzondering: het vak Engels is er dan ook zeer goed geïntegreerd in het curriculum van de studierichting.

De leerlingenpopulatie is beperkt (88 tijdens het schooljaar 2000-2001) en de evolutie ervan in de laatste 4 schooljaren is, met 85 leerlingen als gemiddelde, min of meer stabiel. Het vrij recent karakter van de opleiding in drie scholen en het beperkt contingent in een school verklaren dit fenomeen.

De overgrote meerderheid van de instromende leerlingen heeft een vooropleiding TSO en een kleine minderheid (10 %) een vooropleiding ASO. De attestering komt voor vele eerstejaars als een desillusie over, omdat het slaagpercentage, met een gemiddelde van 70 % over de laatste drie schooljaren, gevoelig lager ligt dan het verwachtingspatroon. Alle tweedejaars schatten hun eigen mogelijkheden zeer hoog in. Het gemiddeld slaagpercentage (87 %) ligt hier beduidend hoger dan in het eerste leerjaar. Na de studies zijn de kansen op tewerkstelling in de eigen sector zeer groot. In de vervolgopleiding, hoofdzakelijk hoger onderwijs met één cyclus, slaagt ruim de helft.

De leerlingen hebben bewust gekozen voor de opleiding en voelen zich gemotiveerd. Hoewel voor de leerlingen motivatie niet noodzakelijk hetzelfde betekent als studeren, is het studiegedrag globaal behoorlijk. Ook de leeractiviteiten worden door de leerlingen algemeen positief beoordeeld. Vooral de

praktijk en de technische vakken - die het specifiek gedeelte van de opleiding vormen en aldus binnen de directe keuze en de belangstelling van de leerlingen vallen - scoren 'goed' tot 'zeer goed'. De stage, slechts in één school georganiseerd, wordt eveneens duidelijk geapprecieerd. Tegenover de geïntegreerde proef (GIP), die qua organisatie en evaluatieprocedure globaal gezien voorbeeldig is uitgewerkt, staan de leerlingen vrij positief. Veel, zelfs té veel tijd besteden aan de geïntegreerde proef is een algemene tendens geworden.

Elke school werkt aan leerlingenbegeleiding. De leerlingen zijn over het algemeen tevreden over de studiebegeleiding. De beperkte grootte van de klasgroepen met de daaraan verbonden open werksfeer, die meer kansen biedt tot individuele opvolging, is daar niet vreemd aan.

De score voor infrastructuur en leermiddelen voor de theoretisch-technische vakken gaat van 'niet toereikend' tot en met 'zeer goed'. Voor de praktijk overvleugelt één school alle andere en dit zowel kwantitatief als kwalitatief. Voor de overige scholen varieert dit aspect tussen 'zeer goed' en 'herinrichting noodzakelijk'. Voor het vak Engels is de didactische ondersteuning meestal zeer beperkt. Alle scholen beschikken over een pc-lokaal, specifiek voor de opleiding en een vakbibliotheek. Inhoudelijk is de vakbibliotheek in geen enkele school up-to-date en de JAR-documentatie is 'verouderd' tot 'niet aanwezig'. De toegang voor de leerlingen is niet efficiënt geregeld.

Het veiligheidszorgsysteem betreffende de studierichting is in één school opgenomen in een bundel veiligheidsvoorschriften, bestemd voor de leerlingen. Deze veiligheidsreglementering wordt als leerinhoud aangeboden in de lessen praktijk.

3 AANBEVELINGEN

3.1 Ter attentie van de scholen

Vanuit de optiek van de Europese luchtvaartreglementering (JAR) is het noodzakelijk dat elke school de 'te corrigeren punten' - gedetailleerd in het item 'Opleiding versus JAR' van het intern verslag - strikt opvolgt. Omwille van het gemeenschappelijke karakter worden volgende aanbevelingen hernomen:

I.V.M. DE ORGANISATIE (BELEID) VAN DE OPLEIDING

Een verantwoordelijke aanstellen voor de opleiding (technisch adviseur of technisch adviseur-coördinator) met volgende opdracht:

- een overzicht met duidelijk omschreven taken en verantwoordelijkheden opstellen;
- een beperkte kwaliteitsprocedure (enkel voor de opleiding) op punt stellen;
- de instelling conform de criteria van JAR-66 en JAR-147 operationeel maken en houden;
- de opleiding (o.m. via examens) evalueren;
- de leerkrachten/ examinatoren evalueren;
- interne audits organiseren;
- externe audits voorbereiden en opvolgen;
- een dossier per leraar opstellen met bekwaamheidsbewijzen en informatiedocumenten over basisopleiding, specifieke opleiding, nuttige ervaring in de sector, nascholing;
- een investeringsplan en budgettering (laten) opstellen en voorleggen;
- dossiers van leerlingen 5 jaar bijhouden na het verlaten van de school;
- bepalingen van de JAR-66 in het schoolreglement opnemen;
- een 'Memorandum of Understanding' (MOU) met een JAR-147-organisatie ondertekenen en naleven.

I.V.M. DE INFRASTRUCTUUR EN DE DIDACTISCHE UITRUSTING

- De aangekondigde infrastructuraanpassingen daadwerkelijk uitvoeren.
- De vakbibliotheek uitbreiden met handboeken, naslagwerken en in het bijzonder met recente JAR-reglementen.
- Normen voor orde, netheid, discipline gebruikelijk in de onderhoudsbedrijven naleven/ invoeren.
- De nabij gelegen luchthaven voor de praktijkopleiding gebruiken.

I.V.M. CURRICULUM EN LEERLINGEVALUATIE

- Voor de technische vakken en de praktijkvakken een leerplan volgen, waarin de JAR-66 geïmplementeerd is. Dit leerplan moet, bij wijzigingen in de JAR, geactualiseerd worden. Gezien de specificiteit van de opleiding enerzijds en het beperkt aantal scholen anderzijds, lijkt het aangewezen om dit leerplan te ontwikkelen in overleg met de betrokken nijverheidssector.
- Voor het vak Engels een leerplan opstellen dat afgestemd is op de specificiteit van de studierichting, dus op de materie die in de technische vakken en de praktijkvakken aan bod komt. Gezien de specificiteit van de opleiding enerzijds en het beperkt aantal scholen anderzijds, lijkt het aangewezen om dit leerplan te ontwikkelen in onderling overleg met de betrokken nijverheidssector.
- Stages opzetten in samenwerking met de JAR-145-organisaties. Daartoe kan tijd vrij gemaakt worden door aan de geïntegreerde proef minder lessen te besteden.
- Traditionele examens vervangen of combineren met de JAR-147-examens, waarbij het aantal vragen, de inhoud, het niveau, de quotatie en de tijdslimieten worden gerespecteerd.
- Beveiliging van de examenvragen verzekeren.
- Praktijkverhoren volgens een equivalente procedure afnemen, quoteren en registreren.
- Herexamens (ook in geval van fraude) conform de JAR beschrijven (schoolreglement) en uitvoeren.
- Voor leraren en leerlingen een procedure opstellen die moet worden gevolgd bij het constateren van fraude en de te nemen sancties bekendmaken (schoolreglement).

T.A.V. HET PERSONEEL

- De leraren technische vakken en praktijkvakken vakgerichte nascholing laten volgen conform de JAR-vereisten (35 uren per 2 jaar).

3.2 Ter attentie van de bedrijven

De bedrijven dienen een initiatief te nemen om een gesprekspartner of overkoepelende organisatie aan te duiden om volgende aanbevelingen te realiseren:

- beroepsprofielen opstellen of actualiseren voor de diverse functies in de sector van het vliegtuigonderhoud;
- voor een bedrijf met een JAR-147-erkenning:
 - een up-to-date JAR-reglementering ter beschikking stellen van de scholen;
 - een 'Memorandum of Understanding' (MOU) opstellen;
 - een modelattest ontwerpen;
 - de samenwerking met afgevaardigden uit de onderwijswereld verder zetten om het leerplan te actualiseren en om cursussen en examens (met meerkeuzevragen) op te stellen;
 - stageplaatsen aanbieden conform de JAR-145 en een degelijke begeleiding verzekeren;
 - de didactische uitbouw van de theorie- en praktijklokalen ondersteunen.

3.3 Ter attentie van de overheid

De maatschappelijke veranderingen en de open grenzen in Europa creëren mobiliteit binnen het Europese arbeidscircuit. Om deze reden is het hoogdringend dat ook onze afgestudeerden in het bezit zijn van de vereiste bekwaamheidsbewijzen om zich competitief te kunnen opstellen. De opleiding Vliegtuigtechnieken moet blijvend garant staan voor het afleveren van afgestudeerden die zich in het huidige, maar ook in het toekomstige arbeidscircuit volwaardig kunnen ontplooiën.

Vanuit dit perspectief worden volgende aanbevelingen geformuleerd ter attentie van verschillende overheden.

T.A.V. HET DEPARTEMENT ONDERWIJS EN HET MINISTERIE VAN VERKEER EN INFRASTRUCTUUR, BESTUUR VAN DE LUCHTVAART

- Het sanctioneren van de studiën herzien. Behalve het diploma van secundair onderwijs, zou een bijkomend attest, dat de vrijstelling van JAR-66-modules vermeldt, moeten verleend worden. Dit impliceert overleg tussen enerzijds het departement Onderwijs en anderzijds het ministerie van Verkeer en Infrastructuur, Bestuur van de Luchtvaart, dat bevoegd is een bedrijf als een JAR-147-organisatie te erkennen.

T.A.V. HET DEPARTEMENT ONDERWIJS EN HET MINISTERIE VAN LANDSVERDEDIGING

- Overleg opstarten tussen het departement Onderwijs en het ministerie van Landsverdediging om de militaire overheid ervan te overtuigen dat de JAR-66 en JAR-147, hoewel enkel van toepassing in de burgerluchtvaart, te belangrijk zijn om niet te worden geïmplementeerd in de aangeboden studierichting Vliegtuigtechnieken.

T.A.V. HET DEPARTEMENT ONDERWIJS

- Op basis van een objectieve marktanalyse de frequentie van het aanbod en de inplanting van de scholen met de studierichting Vliegtuigtechnieken in Vlaanderen herzien.



DEEL V

CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING

I HET STARTJAAR VAN DE CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING

Op 1 september 2000 begonnen de 75 nieuwe centra voor leerlingenbegeleiding (CLB's) de nieuwe visie op leerlingenbegeleiding te implementeren.

Het werkgebied van ieder CLB was reeds uitgetekend in voorafgaande onderhandelingen en afspraken tussen inrichtende machten, scholen, scholengroepen en scholengemeenschappen en met andere belanghebbende partijen. Ook de personeelsformatie en de overdrachtsregeling voor het personeel van de 300 vroegere PMS- en MST-centra naar de nieuwe CLB's waren vastgelegd.

Tijdens dit eerste jaar in de nieuwe structuur hanteerde de inspectie bij haar doorlichtingen voor het eerst het 'Proces en resultaatgericht instrument voor kwaliteitsevaluatie' (afgekort PRIK). Bedoeling is om alle centra binnen de 2 jaar door te lichten met het instrument. Dit jaar kwamen reeds 34 centra aan de beurt. Bij deze doorlichting nam de inspectie een 'ontwikkelingsbevorderende' positie in en werd vooral gefocust op de manier waarop de implementatie van het CLB-decreet gebeurde.

De implementatie van het CLB-decreet vertoont belangrijke organisatorische en inhoudelijke aspecten. Beide aspecten verlopen niet volledig congruent en zijn slechts gedeeltelijk met elkaar verbonden.

Voor de meeste CLB's was het realiseren van de schaalvergroting en het uitbouwen van een optimale organisatie met een functionele integratie van de preventieve gezondheidszorg in hun nieuw werkgebied en met hun nieuwe personeelsformatie, de grootste zorg tijdens het voorbije werkjaar.

De startpositie en de uitgangspunten verschillen bijzonder sterk van CLB tot CLB en zijn afhankelijk van de bestuurlijke voorgeschiedenis, de feitelijke context van werkgebied en infrastructuur en van de samenstelling van het nieuwe personeelskader. Sommige CLB's zijn een samenvoeging van vroegere PMS-centra in een bepaalde regio of zijn een samenvoeging van PMS-centra die al voor een zelfde werkgebied samenwerkten met een zelfde MST onder dezelfde inrichtende macht. Vaak hadden daar weinig of geen personeelsbewegingen plaats en bleef het werkgebied voor de personeelsleden grotendeels ongewijzigd. Andere CLB's zijn nieuwe constructies, ontstaan door samenvoeging van meerdere PMS-centra of PMS- en MST-centra die bestuurd werden door meerdere inrichtende machten, met personeelsleden uit verschillende vroegere centra en met scholen uit verschillende vroegere werkgebieden. Bij meerdere nieuwe centra is het werkgebied niet beperkt tot scholen uit het eigen net.

Voor een aantal centra is het nieuwe personeelskader, dat in zijn samenstelling per centrumnet verschilt, nog niet volledig ingevuld. In vele centra komen personeelsleden via de overdrachtsregeling terecht in een sterk gewijzigde werksituatie met nieuwe scholen, nieuwe opdrachten, nieuwe collega's. De wijzigingen in het personeelskorps hebben in sommige centra betrekking op de helft van het aantal personeelsleden.

De implementatie van het CLB-decreet is bij de aanvang nog bemoeilijkt door het ontbreken van sommige uitvoeringsbesluiten. Daardoor was er nog geen duidelijkheid rond enkele, in het decreet gehanteerde, basisprincipes zoals het multidisciplinair dossier (art. 10) en de door de overheid gewenste registratie van de activiteiten (art. 20).

Het verloop van de *inhoudelijke vernieuwing* in de werking blijkt niet zozeer afhankelijk te zijn van de schaalgrootte van het nieuwe centrum, noch van de heterogeniteit van het personeelseffectief, maar hangt veeleer samen met de eigen vroegere ervaringen met vernieuwingen en de ambities om te innoveren én met de initiatieven die genomen worden om de vernieuwde visie samen uit te klaren en te operationaliseren.

Inhoudelijk betekent de implementatie van het CLB-decreet het realiseren van een vraaggestuurde leerlingenbegeleiding die steunt op werkingsprincipes als subsidiariteit, multidisciplinair handelen en netwerkvorming. Beleidsplannen of beleidscontracten die CLB's met de scholen afspreken, concretiseren de leerlingenbegeleiding en geven vorm aan de werkingsprincipes van het CLB-decreet.

Tussen de CLB's zijn er verschillen in vernieuwingsstrategie en veranderingsbereidheid. Meerdere centra hadden vóór de start al een ganse weg afgelegd inzake gezamenlijke visieontwikkeling en moesten op 1 september alleen nog de nieuwe personeelsleden betrekken in de discussies. Andere centra begonnen aan hun nieuwe opdrachten zonder een nieuwe of gezamenlijke visie of konden daar ,gezien een specifieke problematische start, niet onmiddellijk de nodige initiatieven voor nemen. In een aantal centra blijkt het uitstellen van deze 'klus' tot een beter moment of interpretatieverschillen bij sommige kernbegrippen uit het decreet een veel duidelijker hindernis.

Uit de doorlichtingen blijkt dat een aantal, in het decreet beschreven principes niet op dezelfde manier geïnterpreteerd worden. Dit geldt vooral voor de principes van vraagsturing, multidisciplinariteit en netwerkvorming. Met sommige scholen zijn in de loop van de onderhandelingen stevige meningsverschillen gegroeid over het verdelen van de taken, het wijzigen van vroegere werkwijzen of het schrappen van activiteiten.

Tijdens de doorlichtingsactiviteiten worden ook een aantal 'bedreigingen' voor de CLB's duidelijk. Uit een aantal vaststellingen blijkt dat sommige 'cliënten' (scholen, ouders, derden) té grote verwachtingen t.a.v. de nieuwe centra hebben o.a. over de beschikbare mankracht. Hierbij komt dat in deze ombouw-fase ook nog het oude PMS-imago wordt meegesleept - een situatie die soms in de hand wordt gewerkt door het feit dat een aantal centra (in mindere of meerdere mate) trachten de 'oude' taken te combineren met de nieuwe 'invulling'.

We gaan in wat volgt dieper in op een aantal vaststellingen m.b.t. de belangrijkste *ombouwaspecten* die de kern van de implementatie van het CLB-decreet vormen. Aan de orde komen de integratie van PMS en MST in CLB, de participatieve besluitvorming in de centra, het multidisciplinair handelen, het ontwikkelen van de bijzondere bepalingen en afsprakennota's. Tot slot evalueren wij de aspecten van verhoogde werkdruk en planlast die daarbij worden ervaren in de centra.

1 HET INTEGRATIEPROCES MST-PMS

De grootste beweging bij de schaalvergroting en ombouw naar centra voor leerlingenbegeleiding is ongetwijfeld veroorzaakt door de gelijktijdig verlopende integratie van MST- en PMS-centra. Dit is nadrukkelijker het geval voor de gesubsidieerde sector waar deze activiteiten totnogtoe door apart georganiseerde centra werden uitgevoerd.

Het integratieproces van MST- en PMS-centra naar CLB's is op zeer verschillende wijze verlopen afhankelijk van de achtergrond van de 'samenstellende' centra en het verschil in werkervaringen van personeelsleden uit die verschillende centra. De grote verscheidenheid in de samenwerking tussen PMS en MST met vaak zelfs regionale verschillen hadden een merkbaar effect op het tot stand komen van deze integratie. Op sommige plaatsen bestond reeds een vrij goede samenwerking, op andere plaatsen werd eerder naast elkaar gewerkt. De minderheidspositie van voormalige MST-personeelsleden zowel in kwantitatief opzicht als op gebied van status betekende soms een rem op de integratie en leidde in sommige centra zelfs tot onderhuidse spanningen.

Ook de ruimtelijke situering van de teams speelt een belangrijke rol in de integratie. Een aantal MST- en PMS-teams bleven immers gehuisvest in hun vroegere locaties waardoor de bestaande communicatiepatronen eerder bestendig werden. Sommige CLB's hebben nochtans op infrastructureel vlak reeds initiatieven genomen met een overwegend integratiebevorderende bedoeling.

De manier waarop de personeelsleden van het vroegere MST betrokken worden in de besluitvorming en in de teamwerking was eveneens medebepalend voor de integratie en blijkt ook belangrijk voor het elimineren van de initiële weerstanden.

Een geslaagde integratie veronderstelt overleg om te komen tot doelstellingen en stappenplannen waarin alle disciplines en personeelsleden uit MST en PMS op basis van volledige gelijkwaardigheid en

met wederzijds respect voor mekaars inzet en deskundigheid ingeschakeld worden. Tijdens dit proces moet nadrukkelijk voorzien worden in regelmatige terugkoppeling. In centra die zich goed voorbereiden en met aandacht voor gezamenlijke visievorming en interactieve bijsturing, verloopt het integratieproces sneller, mede door de participatie en betrokkenheid van alle medewerkers. Heel het ombouwproces vergt een blijvende dynamiek met grote openheid van het beleid in het centrum. In een aantal CLB's heeft de op overleg steunende aanpak reeds geleid tot een collegiale werksfeer met een positief vertrouwen tussen de medewerkers waarbij bijstellingen van het beleid mogelijk worden zonder weerstanden en defensieve reacties op te roepen.

Het integratieproces in de gesubsidieerde sector verloopt heel wat vlotter in die centra waar personeelsleden reeds een traditie hadden van samenwerking tussen PMS-centrum en MST.

Dank zij dergelijke ervaringen konden paramedische medewerkers van het vroeger MST zich zonder veel moeite inschakelen in een georganiseerde leerlingenbegeleiding en hadden de meeste paramedisch medewerkers van het PMS weinig last om ook aan de consulten mee te werken.

In andere centra, waar personeelsleden deze ervaringen niet hadden, ontstonden tijdens de ombouw hierover soms conflicten. Deze conflicten werden mee veroorzaakt door de verhoogde werkdruk voor de medische en de paramedische discipline tengevolge van de verplichte consulten en de vaccinaties die, ondanks de ombouwfase, moesten afgewerkt worden. In een beperkt aantal CLB's is een gebrek aan evenwicht vastgesteld in de taakverdeling tussen de paramedici van PMS-origine en deze van MST-origine. Zo hebben in enkele CLB-vestigingen de personeelsleden uit de PMS-centra, met inbegrip van de paramedici, hoofdzakelijk dezelfde begeleidingsopdrachten behouden als voorheen, waardoor de werkdruk rond de consulten volledig blijft wegen op de vroegere MST-verpleegkundigen. Dit zorgt in die centra voor wrevel en spanningen binnen deze discipline. Het is duidelijk dat een verdere gelijkenschakeling van de werkdruk en afstemming op wederzijdse verlangens en deskundigheden in de toekomst de nodige aandacht moet krijgen.

De verhoogde werkdruk is een algemeen geformuleerde klacht zowel vanuit de eigen discipline als vanuit andere disciplines omdat daardoor de mogelijkheid tot deelname aan teamwerk en -overleg erg gereduceerd wordt. De evolutie van dit fenomeen verdient bijzondere aandacht om te kunnen vaststellen of het van blijvende aard is.

In de voormalige PMS-centra van het Gemeenschapsonderwijs was de MST-werking al geïntegreerd in het PMS-centrum waardoor de integratieproblematiek zich minder stelde. Alhoewel de startpositie van deze centra daardoor als gunstiger voor de omschakeling naar CLB werd gevoeld, blijken ook hier belemmerende factoren aan de orde. Het grote aantal en de spreiding van de consultatiekabinetten is één gegeven. Verder is de positie van de artsen binnen de gefinancierde sector erg verschillend van deze in het MST in de gesubsidieerde sector. De gefinancierde sector wordt door een volledige integratie van de medische discipline binnen het CLB-begeleidingswerk benadeeld doordat het besluit van de Vlaamse regering van 30/07/1985 niet volledig van toepassing was voor de toenmalige Rijkscentra inzonderheid wat de voorwaarden tot erkenning van artsen betreft.

Een aantal centra van het Gemeenschapsonderwijs heeft nochtans vanaf het eerste werkjaar geopend voor de invulling in het organieke kader van een statutaire arts, om hem zo beter te kunnen inschakelen in een kwaliteitsvolle ombouw op de vier begeleidingsdomeinen. De geleidelijke (of versnelde) aanwerving van statutaire artsen zal kunnen bijdragen tot een verhoogde multidisciplinaire opstelling, een betere inschakeling in de teamwerking en het optimaliseren van de overlegmogelijkheden met de leden van de paramedische discipline. De tendens van verdere integratie van de medische discipline tekent zich nu reeds duidelijk af.

In de centra van het GO zijn er artsen die nog werken onder een aannemingsovereenkomst (cf. afwijkingsclausule tot 2003). Dit betekent dat zij werken met een beperkte tewerkstellingstijd en daardoor meestal afwezig zijn op het teamoverleg. Ze zijn ook weinig inzetbaar voor vraaggestuurd werken en adequaat multidisciplinair overleg. Nochtans toonden een aantal artsen reeds interesse om in de toekomst hun werking in het CLB op te drijven, maar de verplichting om de opleiding 'Jeugdgezondheidszorg' te volgen wordt als een zware belasting gezien.

Om de betrokkenheid en mogelijkheden tot integratie van deze artsen ondertussen te verhogen, behoort het tot de verantwoordelijkheid van de directies van deze centra om de beschikbare verhoogde budgettaire ruimte die voor deze artsen is voorzien ten volle voor dit doel aan te wenden.

Moeilijkheden rond de integratie PMS-MST kunnen vaak worden toegeschreven aan de werkdruk van de medische en paramedische discipline die al te vaak wordt onderschat door medewerkers uit de vroegere PMS-centra. Wij hebben de indruk dat de inhoud van het verplichte luik van de preventieve gezondheidszorg niet altijd door alle directies en medewerkers voldoende wordt begrepen of naar waarde geschat. Hierdoor ontstaat onbegrip of nodeloos wantrouwen. In een aantal CLB's dient de integratie MST-PMS vanuit dit perspectief herbekeken te worden zodat het organisatiemodel tegelijk functioneel én werkbaar kan zijn voor elke discipline én compatibel met de eigen opstelling en werkmethodieken. De opdrachten binnen het domein preventieve gezondheidszorg (met verplichte én vraaggestuurde aspecten) kunnen dan nadrukkelijker aan bod komen. Ook de administratieve ondersteuning bij de uitvoering van algemene en gerichte consulten en de opvolging van vaccinaties moet beter kunnen georganiseerd worden zodat aan alle verplichtingen en kwaliteitseisen kan worden voldaan.

Een belangrijk aantal paramedisch medewerkers en artsen signaleren te weinig mogelijkheden voor 'vraaggestuurd' begeleidingswerk en vaste aanwezigheidsmomenten op school wegens tijdsgebrek. Tijdens het afgelopen werkjaar bleek dat er een discrepantie kan bestaan tussen de tijd voorzien in het decreet voor de uitvoering van de verplichte medische opdrachten en de tijd die daar effectief moet worden aan besteed.

Na één jaar CLB-werking is het te vroeg om hierover definitieve uitspraken te doen. Zelfs een degelijke voorbereiding kan niet verhinderen dat de startperiode van de CLB-werking toch als zeer belastend wordt ervaren.

Ook wat betreft de organisatie van de gerichte consulten op school tekenen zich reeds enkele duidelijke pijnpunten af.

Enerzijds blijken deze om velerlei redenen helemaal niet tijdsbesparend te zijn. We citeren hier de belangrijkste: de beschikbare tijd kan niet maximaal benut worden door de dagindeling van de school (speeltijden enz.), extra tijdsinvestering door verplaatsing van en naar de school en installatie van materiaal, geen verschil in voorbereiding en nazorg tussen algemeen en gericht consult en het gemis aan informaticaondersteuning op school.

Anderzijds kan in een belangrijk aantal scholen de kwaliteit van de onderzoeken en de privacy onvoldoende gegarandeerd worden door de zeer gebrekkige infrastructuur die ter beschikking wordt gesteld. De ogenschijnlijk 'amateuristische werkwijze' die hiervan (soms in het bijzijn van de ouders) het gevolg is, kan schade berokkenen aan het imago van de CLB-werking. Het verdient aanbeveling dat de centra in de 'Bijzondere Bepalingen' en 'Afsprakennota's' zouden preciseren dat deze gerichte consulten alleen op school zullen uitgevoerd worden indien goede omstandigheden kunnen gewaarborgd worden. Blijkt dit onmogelijk dan zou de school voor het vervoer van de leerlingen naar het CLB moeten instaan. Bij de doorlichtingen van scholen zou de kwaliteit van de infrastructuur die ter beschikking van het CLB wordt gesteld ook gecontroleerd kunnen worden net als de wijze waarop de school uitvoering geeft aan de afspraken met het CLB. Duidelijke richtlijnen naar de scholen van hogerhand kunnen hierbij ondersteunend werken en de gezamenlijke bezorgdheid van school en CLB voor een degelijke gezondheidszorg onderstrepen.

Samenvattend kan gesteld worden dat het integratieproces van PMS en MST binnen de CLB's een blijvend aandachtspunt vormt. Er zijn centra waar aan deze integratie tot nu toe onvoldoende is gewerkt met wrevel bij sommige medewerkers tot gevolg. Het behoort dan ook tot de taak van de leiding van deze centra om de bestaande hindernissen op dit vlak kordaat en creatief aan te pakken.

2 PARTICIPATIEVE BESLUITVORMING

Omdat het hanteren van participatieve besluitvorming tijdens de ganse ombouwoperatie erg belangrijk is voor het welslagen van de implementatie van het decreet en vooral voor een blijvende betrokkenheid van de personeelsleden is ook op dit aspect ingezoomd tijdens de recente doorlichtingen.

De inspectie stelt vast dat participatieve besluitvorming voor de meeste centra een belangrijk werkingsprincipe is. In deze centra is een positieve en weloverwogen overlegcultuur aanwezig. De medewerkers voelen zich betrokken bij het gehele gebeuren, zij zijn een deel van de organisatie en voelen zich mee verantwoordelijk voor hun centrum.

De participatieve besluitvorming steunt hier op een open beleid, op ernstig voorbereide concepten en op groepsprocessen.

Toch zijn, gezien de snelle overgangsfase, in verschillende centra bepaalde beslissingen en concepten onvoldoende participatief ontwikkeld. In deze centra verliep de ombouwfase dan ook vrij directief, waardoor de personeelsleden het gevoel hadden niet betrokken te zijn bij het ontwikkelen en uitschrijven van visies. Een aantal directeurs van deze centra poogden dit onbehaaglijk gevoel nadien weg te werken door de personeelsleden consequent op de hoogte te brengen van genomen beslissingen. In de centra waar wél een open besluitvorming wordt gehanteerd, lijkt de betrokkenheid van de medewerkers bij de uitvoering groter.

Intussen zijn groepsprocessen op gang gekomen in de centra. Ook is er een evolutie merkbaar bij het tot stand komen en bij het nemen van beslissingen. In die centra waar vroeger het beleid vooral top down beslissingen nam, worden de medewerkers nu meer en meer geconsulteerd en betrokken vooraleer er tot een definitieve besluitvorming overgegaan wordt.

Zo worden de personeelsleden via werkvergaderingen, personeelsvergaderingen en teamvergaderingen betrokken bij het uitwerken van een visie en concepten rond de teamwerking en de taakinvulling, de netwerkvorming, de bespreking van de afsprakennota, de toewijzing van de scholen. Ook bij de praktische regeling van bepaalde aspecten van personeelsbeleid zoals dienstprestaties, verlofregeling, openingstijden is er betrokkenheid en medezeggenschap van het personeel.

De inspectie ervaart dat in de meeste centra, zowel de ombouw naar CLB als het ontwikkelen van de nieuwe CLB-werking meer en meer steunen op overleg en op besluitvormingsprocessen. Daarbij worden alle personeelsleden op een continue en evenwaardige wijze geïnformeerd en betrokken.

3 MULTIDISCIPLINAIR HANDELEN

Ook aan het realiseren van multidisciplinair handelen wordt uitdrukkelijk gewerkt. Dit blijkt zowel uit de inspanningen die de centra leveren om de eigen visie hieromtrent uit te klaren als uit het benutten van de mogelijkheden om multidisciplinair handelen in de teams uit te bouwen. De multidisciplinaire aanpak wordt meer en meer gezien als een recht van de cliënt. Door deze aanpak kunnen, bij een vraag of problematiek bij een cliënt, juist die disciplines betrokken worden die belangrijk zijn vanuit de aard en inhoud van het dossier. Sommige (oude) bestaande organisatievormen, te weinig flexibele (nieuwe) teamconstructies of minder doordachte verdelingen van scholen over de medewerkers voor bijkomende hindernissen. Belangrijk wordt het om bij de zelfevaluatie en bij de doorlichtingen na te gaan of de verschillende mogelijkheden tot multidisciplinair handelen ook effectief worden benut. Het gezamenlijk analyseren en vinden van oplossingen voor échte of vermeende (al dan niet tijdelijk) verhoogde werkdruk is eveneens belangrijk in deze context.

De 'eerste orde' doorlichtingen focusten niet echt op de inhoudelijke aspecten van de verschillende begeleidingsdomeinen. Toch valt op dat de evolutie zich verder zet naar het ontwikkelen van meer 'consultatieve' vormen van begeleiding in het domein van leren en studeren, naar een versterken van de

taakverdeling tussen school en CLB in het domein van de schoolloopbaanbegeleiding én naar het gezamenlijk zoeken van nieuwe methodieken, aangepaste projecten en hulp van derden in het domein van de psychosociale hulpverlening.

Tegelijk wordt, binnen het geheel van de opdracht en de aanwezige competenties, de vraag gesteld naar de grenzen van het centrum in het 'coachen van de leerkrachten'.

4 HET CONCRETISEREN VAN BELEIDSPANNEN EN -CONTRACTEN

De meeste CLB's hebben bijzonder veel geïnvesteerd in het concretiseren van de 'voorlopige overeenkomsten', die tegen 2003 zullen resulteren in beleidsplannen en beleidscontracten. De concrete afspraken worden vastgelegd via 'Bijzondere Bepalingen' en 'Afsprakennota's'. Hierbij wordt vrij algemeen vastgesteld dat de investering van de CLB's uitdrukkelijk groter is dan die van de scholen. In een aantal gevallen bevatten de contracten zelfs eerder een eenzijdige inspanningsverplichting van het CLB waarbij de subsidiariteitspositie tegenover de school niet wordt ingevuld of verduidelijkt.

Vele beleidsplannen en beleidscontracten getuigen van de bereidheid van de partners om de leerlingenbegeleiding op een nieuwe leest te schoeien. Toch kan men tijdens de doorlichtingen ook vaststellen dat de innoverende ambities van het CLB meestal veel intenser zijn dan deze van de scholen. De CLB-teams signaleren dat deze klus zeker niet in één beweging kan geklaard worden en dat het vorderen op dit terrein samenhangt met de mate van inzicht in het CLB-decreet bij alle betrokkenen.

De eerste reeks 'Bijzondere Bepalingen' en 'Afsprakennota's' zijn een eerste poging om in samenwerking met de school te komen tot een implementatie van de werkingsprincipes uit het decreet. Bij de verdere concretisering m.b.t. belangrijke begrippen als 'vraagsturing' (versus aanbodsturing) en 'subsidiariteit t.o.v. de school' (met het CLB op de tweede lijn) moet goed opgelet worden voor oneigenlijke of decreetvreemde invullingen. Hierbij zal het essentieel zijn een aantal vroegere (PMS) taken resoluut af te bouwen vanuit een goed begrepen onderscheid tussen eerste en tweedelijnszorg of vanuit de vaststelling dat het opnemen van deze taken door het CLB tegengesteld is met het principe van vraagsturing. Het teveel richten van CLB-activiteiten op alle leerlingen of groepen van leerlingen (hetgeen eigenlijk een zorgtaak van de school zelf is) kan als gevolg hebben dat te weinig tijd overblijft voor de CLB-activiteiten die, volgens de principes van het decreet, prioritair gericht moeten worden op de leerlingen die risico lopen, of cliënten (ouders, leerlingen) die vragen stellen.

'Goede' afspraken zullen meer en meer steunen op de analyse van de werkelijke zorg- en pijnpunten in de populatie en moeten regelmatig intern en extern geëvalueerd en bijgestuurd worden.

Een opvallende vaststelling is dat de CLB's grote aandacht hebben besteed aan hun communicatie naar leerlingen, ouders en scholen om de nieuwe aanpak bekend te maken. Hierbij zijn meerdere en creatieve kanalen gebruikt.

Voor vele centra vergt de schaalvergroting eveneens een nieuwe aanpak om de interne communicatie en participatieve besluitvorming te organiseren en te verzekeren tussen de medewerkers die vaak over diverse vestigingsplaatsen verspreid zijn.

De bekommernis om samen met alle partners de leerlingenbegeleiding zinvol in te vullen, heeft wel de behoefte aan bijscholing vergroot. Op het inhoudelijke vlak moeten de vele inspanningen voor dit aspect in alle centra uitdrukkelijk vermeld worden. Een belangrijk aantal centra zijn ondertussen reeds op weg naar een duidelijke bijscholingsplanning die zowel steunt op een analyse van de eigen competenties als op de door het decreet gewenste en noodzakelijke herprofilering en op een engagement van alle personeelsleden.

II VERHOOGDE WERKDRUK EN PLANLAST?

Tijdens de doorlichtingen van het afgelopen werkjaar waren begrippen als ‘verhoogde werkdruk’ en overbelasting regelmatig aan de orde. De vraag rees in hoeverre ‘planlast’ hierbij een rol speelde.

Als planlast beschouwen we alle activiteiten die door CLB-medewerkers en de mandaathouder uitgevoerd worden maar die niet onmiddellijk tot de kerntaken en opdrachten van het CLB-decreet behoren. Het gaat hier om het tegemoet komen aan of beantwoorden van allerlei bijkomende vragen vanuit de overheid, de administratie, de inspectie en de eigen koepels om de werking van de CLB's te begeleiden of sturen.

De werkdruk omschrijven we als de (objectieve en subjectieve) ervaring die ontstaat als gevolg van het geheel van alle geleverde prestaties. Hierbij wordt de eigenlijke normale werkdruk door planlast nog verhoogd.

Ondanks hun onderlinge verwevenheid stellen we vast dat we in de centra 4 belangrijke aspecten kunnen onderscheiden die samen aanleiding geven tot de ervaring van verhoogde en zelfs overdreven werkdruk en in sommige gevallen planlast.

1 OMBOUW NAAR CLB

Op de eerste plaats komt zeker de onvermijdelijke vaststelling dat het uitvoeren van de (pas vernieuwde) dagelijkse opdrachten in relatie tot de eigenlijke cliënten op elk ogenblik doorkruist wordt door de taken die samenhangen met het concretiseren van de ombouw van PMS en MST naar CLB en de implementatie in het veld van het CLB-decreet. De schaalvergroting (soms tot zeven of tien keer grotere centra, de gelijktijdige integratie van het domein van de preventieve gezondheidszorg (met inbegrip van de ruimtelijke aspecten) en de ermee samenhangende gewijzigde aspecten van interne en externe communicatie moesten aangepakt worden, terwijl tegelijk de uitvoering van het dagelijkse werk en het ingaan op vragen van de verschillende soorten cliënten (de school, de ouders, de leerlingen én derden) gewoon moesten doorgaan en zelfs prioritair moesten worden uitgevoerd.

De werkdruk is in vele centra onvermijdelijk verhoogd, enerzijds omdat vele medewerkers in een sterk gewijzigde professionele situatie terecht zijn gekomen (in een ander team met nieuwe scholen of met andere onderwijsniveaus om te begeleiden). Anderzijds moest het aantal reguliere overlegmomenten sterk worden opgevoerd m.h.o. op het afspreken en realiseren van de hele implementatie (gezamenlijk voorbereiden van het overleg met de scholen, doorgeven van belangrijke informatie,...)

Hierbij stelde de inspectie vast dat zich tussen de ombouwsituaties van de centra sterke verschillen voordoen door de ongelijke startsituatie en het verschillend benutten van kansen.

In de CLB's waar reeds 2 tot 3 jaar geleden met de voorbereidingen tot de ombouw gestart werd (of kon gestart worden) en waar nagedacht werd over een te volgen strategie (neergelegd in een gezamenlijke beleidsverklaring, draaiboeken of stappenplannen) in overleg en open communicatie met het (reeds gekende) personeel, is de start als minder hectisch en chaotisch ervaren dan in de centra waar deze voorbereiding vaak om structurele en materiële redenen (late overdracht en toewijzing personeelsleden, late teamverdeling, late verhuis, tekort aan materiaal ...) niet was gebeurd of kon gebeuren.

Ook het ontwikkelen en onderhandelen van de Bijzondere Bepalingen en Afsprakennota's over de concrete samenwerking met de scholen diende intern te worden voorbereid en werd soms voorafgegaan

door een peiling naar noden en behoeften van elke school. Het concreet vorm geven aan de werkingsprincipes van het CLB-decreet in afspraak en subsidiair aan de scholen is een belangrijke vernieuwing in de werking van de centra maar heeft zeer veel tijd en energie gevraagd van de meeste medewerkers, bovenop het 'echte' begeleidingswerk.

De indruk leeft dat de eerste reeks gemaakte afspraken, ondanks de inzet, ook nog niet overal dezelfde impact heeft.

Als gevolg van de gewijzigde positionering van het CLB naar de tweede lijn, moeten scholen als eerste de problemen detecteren en opvangen. Dit betekent dat scholen hierover een (andere) visie moeten ontwikkelen. Dit proces komt slechts traag op gang. Daardoor zijn de CLB-medewerkers nog regelmatig actief zowel op de eerste als op de tweede lijn met een verhoogde werkdruk als gevolg.

2 COMMUNICATIE EN DOSSIERSTROOM

In samenhang met de implementatie van het CLB-decreet en de opdrachten hierrond van de tijdelijke decreetale stuurgroep, de administratie en de eigen koepel, ontstond dit werkjaar een grote informatiestroom naar de centra en is aan de centra gevraagd een aantal belangrijke 'dossiers' samen te stellen en in te dienen. De elkaar soms doorkruisende communicatie vanwege departement en koepel bracht naast meer duidelijkheid en oplossingen soms ook verwarring en vragen, maar zeker bijkomende werkdruk voor de personeelsleden en directies die deze stroom dienden te verwerken. Zo waren inlichtingendossiers, erkenningsdossiers en in te dienen informaticaplannen aan de orde tijdens het afgelopen werkjaar.

Toch kunnen deze aspecten niet zomaar als bijkomende planlast worden bestempeld. De grens tussen planlast en noodzakelijke communicatie en administratieve besloemingen om de implementatie van het decreet te laten slagen is soms moeilijk te trekken. In feite zou de communicatiestroom nauwkeurig moeten geanalyseerd worden om het onderscheid correct te kunnen maken. De centra zitten echter vooral verveeld met een aantal als overbodig aangevoelde 'dubbele' bevragingen vanuit departement én de eigen koepel rond of voorbereidend op dezelfde thema's.

De 'overdruk' wordt lokaal soms moeilijk verwerkt omdat in een aantal centra de administratieve ondersteuning door de schaalvergroting is ingekrompen in vergelijking met vroeger. Dit heeft gevolgen voor het administratieve werk binnen de teams BuO en het verplichte en verzekerde aanbod.

De gestegen werkdruk die gepaard gaat met de integratie van het luik 'preventieve gezondheidszorg' kwam reeds hoger aan bod. De grotere centra signaleren bovendien de nood aan meer tijd om de sturing, coördinatie en uitvoering van dit begeleidingsdomein adequater te kunnen organiseren.

Een aantal centra, veelal gelegen in steden of gemeenten met een centrumfunctie, worden frequent méér dan de anderen bezocht door 'externe' consultants met onderwijs- of loopbaanvragen. Deze consultants worden in toepassing van het decreet niet meegeteld voor de omkadering. Het gewoon doorsturen van deze 'externe' consultants (regelmatig oudleerlingen) beschouwen deze centra als onuitvoerbaar. Zij hopen dat alsnog een oplossing kan gevonden worden voor deze problematiek die extra werkdruk meebrengt.

3 PRAKTISCHE EN MATERIELE ASPECTEN

In derde orde is verhoogde werkdruk en in een aantal centra belangrijke overlast veroorzaakt door allerlei praktische en materiële aspecten die bij het begin van dit werkjaar de situatie van vele, in omvang en samenstelling, gewijzigde centra hebben gekleurd.

In vele CLB's waren er bij het begin van het werkjaar nog verbouwwerken aan de gang waardoor sommige personeelsleden pas later in de hun toegewezen vestigingsplaatsen hun burelen konden innemen of er pas later kon gestart worden met de algemene consulten.

In heel wat centra begon het werkjaar met het regelen van een aantal aspecten voor de nieuwe setting: een adequate telefonische bereikbaarheid (extern, maar ook onderling en intern), de aanpassing van de administratieve en voor het publiek bestemde documenten, aanpassing van vragenlijsten, bekendmakingfolders en andere documenten, de uitbouw en oppuntstelling van de administratieve ondersteuning, de zoektocht naar degelijk en verplaatsbaar materiaal om in de scholen op gestandaardiseerde en wetenschappelijke wijze gerichte sensorische en biometrische screenings te kunnen verrichten, minimaal herordenen van het archief.

Dit sloopte bij het begin van het voorbije werkjaar zeer veel tijd op waardoor de start van het eigenlijke veldwerk werd bemoeilijkt en vertraagd zodat naar het einde van het werkjaar extra tijdsdruk ontstond. Dit is vooral zeer duidelijk gebleken bij de uitvoering van de algemene en gerichte consulten en de vaccinaties.

4 DOORLICHTING

In vierde orde willen we stilstaan bij de planlast die soms veroorzaakt wordt door de opdrachten van de inspectie.

De inspectie heeft de opdracht tegen eind 2002 bij alle 75 centra een 'eerste orde doorlichting' uit te voeren. Bovendien moest tegen half mei 2001 een advies aan de minister van Onderwijs bezorgd worden over de subsidiërings- of financieringsvoorwaarden van alle centra.

Tijdens het werkjaar 2000-2001 (jaar 1 van de CLB's) is vanaf oktober, in het zwaarste moment van de ombouw, gestart met de doorlichting van 34 centra. Om de centra niet onnodig te belasten, werd met de administratie afgesproken de noodzakelijke informatieve gegevens zoveel mogelijk te verwerven via de interne gegevensbank. Aan de centra werd vooraf meegedeeld binnen welke indicatoren en variabelen de ombouw en werking zou bekeken worden. Om het verloop van de ombouw mét de positieve en de knelpunten in beeld te kunnen krijgen werd met de centra afgesproken via welke gegevens hierop zou worden ingezoomd.

Door de zeer hoge werkdruk binnen de CLB-administratie zelf ten gevolge van de ombouw met vele onverwachte personeelsproblemen en de talrijke in voorbereiding zijnde uitvoeringsbesluiten, was het gegevensbestand nog niet op punt gesteld waardoor een aantal gegevens toch door de centra zelf moesten aangeleverd worden. De inspectie beperkte zich uitdrukkelijk tot de gegevens die strikt noodzakelijk waren voor een goed begrip van de ombouwsituatie.

Alhoewel niet gevraagd door de inspectie hebben een aantal centra zich geïnspireerd op het doorlichtingmodel PRIK om spontaan een dossier ten behoeve van de doorlichters samen te stellen. Andere centra geven in functie van de doorlichting inzicht via tal van documenten die ze zelf op verschillende niveaus ontwikkelden in de loop van de ombouw. Hoe verder het jaar vorderde hoe meer documenten en visieteksten spontaan ter beschikking werden gesteld van het inspectieteam.

Om de inspectie toe te laten een advies uit te brengen in verband met de erkenningsvoorwaarden moesten de centra einde maart een nogal gedetailleerd informatiebundel aan de administratie sturen. Een gedeelte van de gegevens werd ook op internet geplaatst. De directies waren niet erg opgetogen met dit document omdat het binnen een vrij korte termijn moest ingediend worden, de bevraging soms niet volledig éénzijdig was en daarenboven een aantal gegevens (weliswaar partieel) reeds vroeger waren overgemaakt aan andere instanties.

Bij een latere evaluatie van de doorlichting door de centra is gebleken dat de zinvolheid van dit informatiedocument erkend werd.

De doorgelichte centra hebben de doorlichting ervaren als stimulerend en ontwikkelingsbevorderend.

Ook voor de overblijvende groep van centra die tijdens het werkjaar 2001-2002 aan de beurt komen, engageert de CLB-inspectie zich om bij de voorbereiding van een doorlichting maximaal beroep te doen

op de gegevens die beschikbaar zijn binnen de administratie en slechts in beperkte mate aanvullende gegevens te vragen aan de centra zelf. De centra worden uitgenodigd om de bestaande eigen documenten te hanteren om de doorlichting voor te bereiden.

Als inspectie beschouwen we het welslagen van het NICO-registratieproject van de CLB's als erg belangrijk voor de zelfevaluatie en kwaliteitszorg in de centra én voor de praktijk van de toekomstige doorlichtingen. Via deze weg zullen immers meerdere variabelen van de werking permanent op uniforme wijze door de centra geregistreerd worden en, zonder bijkomende last, beschikbaar zijn bij de doorlichtingen.

5 EVOLUTIE TIJDENS HET TWEEDE JAAR

Om relevante conclusies m.b.t. de verhoogde werkdruk en eventueel daarmee samenhangende planlast in de centra te kunnen trekken zal de inspectie de evolutie tijdens het tweede jaar opvolgen. Het is belangrijk om de tijdelijke kenmerken die samenhangen met de ombouwfase te onderscheiden van de blijvende kenmerken van de werking en daarbij genuanceerd te analyseren welke aspecten aanleiding geven tot planlast. Bij deze analyse zal opnieuw een beroep gedaan worden op de feedback uitgebracht door de centra.

III TOT SLOT

Het CLB-decreet voorziet een inrijperiode van drie jaar voor zijn volledige implementatie.

De start was in vele centra moeizaam om verschillende redenen. De inpassing en de aanpassing van de personeelsleden in de nieuwe werksituatie was vooraf niet gewaarborgd. Toch kwam veel reeds in beweging en kunnen we vaststellen dat de centra voor leerlingenbegeleiding een krachtige en op vele plaatsen innoverende start hebben genomen. Nog niet alles is gerealiseerd, de veranderingssnelheid verschilt van centrum tot centrum, de omstandigheden ook. Mits de noodzakelijke bijstellingen zijn de centra op goede weg. Tegelijk bieden de moed en de inzet van de vele personeelsleden tijdens het voorbije werkjaar wél een hoopvol perspectief voor de volledige implementatie.

In het kader van zijn eigen kwaliteitszorg zal de overheid een aantal knel- en pijnpunten verder moeten opvolgen en evalueren en zullen sommige aspecten, na bevestiging, misschien moeten bijgestuurd worden.



DEEL VI

DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

I LEERLINGENEVOLUTIE

De evolutie van het globale leerlingenaantal kan niet meteen toegeschreven worden aan één of andere specifieke oorzaak, maar blijft afhankelijk van een aantal zowel externe als interne factoren. Externe factoren kunnen onder andere zijn: geografische ligging, demografische evolutie in de regio, economische ontwikkeling, het inschrijvingsgeld, enz. Ook pedagogische ontwikkelingen in basis- en secundair onderwijs kunnen een behoorlijke invloed uitoefenen op de conjunctuur van het leerlingenaantal in het deeltijds kunstonderwijs.

Zo heeft bijvoorbeeld in de studierichting *Beeldende Kunsten* het invoeren van de eindtermen muzische vorming blijkbaar heel wat jonge leerlingen aangezet om deeltijds kunstonderwijs te volgen.

In deze studierichting is er een grote inhaalbeweging geweest gedurende de laatste tien jaar. In de lagere graad (leerlingen van 6 tot 11 jaar) noteert men een stijging van 10.000 leerlingen tegenover het referentiejaar 1990. In de middelbare graad is er een daling van het aantal leerlingen tegenover de lagere en hogere graden. Remmende factoren zijn de verhoging van het inschrijvingsgeld, vooral voelbaar in de hogere graden en de studielast in het secundair onderwijs.

Interne factoren die een leerlingenevolutie kunnen beïnvloeden zijn onder andere de kwaliteitszorg en het personeelsbeleid.

In de studierichting *Woord* stijgt het leerlingenaantal nog steeds licht. Hiervoor zijn een aantal redenen te duiden: het verbrede aanbod van opties als bijv. Literaire Creatie en Welsprekendheid (presentatie- en gesprekstechnieken) in de hogere graad, maar ook de meer attractieve visie op een speelse aanpak van de algemene verbale vorming en op de traditionele voordracht via verteltheater, encenering van een bloeiende jeugdliteratuur, interdisciplinaire projecten enz.

In de studierichting *Woord* dient het onderscheid tussen de 4 opties: toneel, voordracht (de vertolking van literaire teksten), welsprekendheid (de verschillende vormen van hedendaagse eloquentia) en literaire creatie (het zelf schrijven van poëzie of proza) voor die verschillende types leerlingen bewaard te blijven.

Het leerlingenaantal in de studierichting *Dans* is vrij laag gebleven maar de neerwaartse spiraal blijkt toch enigszins gestopt. De concurrentie met privé-scholen die sneller en meer modulair kunnen inspikken op hedendaagse trends en die vooral ook productgericht werken, blijft echter zeer groot.

Een grotere pedagogische en organisatorische vrijheid, ook via ruim interpreteerbare minimumleerplannen, en kansen voor verantwoorde stijldifferentiaties kunnen de dansopleiding binnen het DKO attractiever en leefbaar houden. Ook de samenwerking met de cultuurcentra is, zoals trouwens voor alle instellingen van DKO en voor alle studierichtingen, een vanzelfsprekendheid.

In de studierichting *Muziek* is een lichte terugval van het totaal aantal leerlingen te bespeuren. Deze dalende tendens is wellicht een eerste (zwak) signaal voor de voorbije hoogconjunctuur en situeert zich vooral bij de categorie volwassenen. Een gevoelige uitbreiding van het studieaanbod en de versoepelde instapmogelijkheden op elk (individueel) niveau dragen enerzijds bij tot een gelijkmatige doorstroming (van lagere, via middelbare naar hogere graad) maar bieden anderzijds onvoldoende soelaas voor het aantrekken van nieuwe leerlingentypes.

Niet alleen zoals traditioneel in de studierichting *Dans* het geval is, maar binnen alle studierichtingen is er een opvallend percentage vrouwelijke leerlingen. We stelden in onze verslagen meermaals de vraag of dit fenomeen breed maatschappelijk moet geduid worden en of wellicht in de opvoeding van de jongens de artistiek-creatieve gevoeligheden minder aan bod komen in het voltijds onderwijs.

Een breed maatschappelijk onderzoek naar de culturele verwachtingen van de doelgroep jongeren, gelijktijdig met een fundamentele actualisering van leerinhouden en een aangepaste, efficiënte vakdidactische lesmethodiek (met integratie van de meest recente ontwikkelingen voor wat betreft informa-

tica en computertoepassingen) kan voor de studierichting muziek leiden tot het aantrekken van een heel ander type van leerling dan tot nu het geval is!

Uiteraard, typerend voor het ganse kunstonderwijs, is de aantrekkingskracht van de school sterk afhankelijk van de inzet en de visie van de leerkrachten en haar beleid.

II PERSONEELSBELEID

In het deeltijds kunstonderwijs werd het personeelsbeleid verder geoptimaliseerd. De relatie leerling en leraar-kunstenaar weegt er traditioneel sterk door. In de scholen beseft men meer en meer dat teamgericht werk en een goed gecoördineerde opleiding een *conditio sine qua non* zijn voor een beter en meer adaptief onderwijs. Waar pedagogische vergaderingen vroeger veelal op praktische of organisatorische aspecten werden toegespitst, zijn ze recent meer afgestemd op diepgaande evaluatie en bijsturing.

Hun effectiviteit is meer en meer meetbaar in de kwaliteit van het onderwijs, in de coördinatie, in de begeleiding van leerlingen en in de collegialiteit tussen de ervaren mentoren en beginnende leerkrachten.

De aandacht voor het artistiek-pedagogisch rendement gaat vooral naar de lagere en middelbare graden waar kinderen en jongeren vaak om meer persoonlijke aandacht en leiding vragen. In de 4 studierichtingen blijft in de hogere graad (naast de specialisatiegraad in beeldende kunsten) de individuele artistieke visie van de leerkracht centraal staan.

Het rendement van de interne kwaliteitszorg wordt slechts effectief indien de directies beschikken over brede competenties die verder reiken dan het zuiver vakgerichte. Nascholing van directies, coördinatoren en mentoren is wenselijk. Ook een verlichting van de administratieve druk is welkom zodat meer tijd vrijgemaakt kan worden voor artistiek-pedagogisch management. Reeds in het verleden werd gewezen op het feit dat een bestuurlijk en pedagogisch middenkader sterk kan bijdragen tot een vlottere communicatie en een gericht personeelsbeheer.

Nascholing van leerkrachten kan eveneens gestimuleerd worden met de bedoeling werkvormen en leerinhouden te actualiseren en doelgericht aan te passen.

De regelgeving i.v.m. voorrangregeling en reffectatie blijft een obstakel in een autonoom artistiek beleid van de scholen.

III VERANDERINGS- EN VERNIEUWINGSBELEID

1 INTERNE EVOLUTIE

De doorlichting werd vanaf dit jaar op een andere wijze georganiseerd: ze bestond uit een korte, zeer gerichte kerndoorlichtingsperiode, gebaseerd op relevante aspecten van het doorlichtingsdossier. Nadien werd de school nog bezocht in het kader van outputmeting, waarbij de inspectie probeerde zicht te krijgen op waarneembare resultaten bij schoolconcerten, examens, balletvoorstellingen, ...

Op deze wijze kregen ook voorstellingen, concerten, openbare proeven, tentoonstellingen en interdisciplinaire projecten de nodige aandacht.

De intense werking en de strikte timing maken het mogelijk 28 academies per jaar (16 voor podiumkunsten en 12 voor Beeldende Kunsten) door te lichten.

Geregelde vergaderingen, vormings- en evaluatieseminaries stimuleren een teamgerichte aanpak en bevorderen een eenparige visie. Deze komt onder meer tot uiting in de doorlichting, in de ontwikkeling en bijsturing van een aangepast CIPO-doorlichtingsinstrument en in de adviezen naar externe partners. De positieve samenwerking met de directies en hun waardering voor de nieuwe aanpak bij de doorlichting betekenen alleszins een stimulans om op de ingeslagen weg verder te gaan.

Na een jaar werking met het nieuwe doorlichtingsinstrument werden de ervaringen van de scholen verwerkt. Dit gaf aanleiding tot een bijsturing van het instrument en van de modaliteiten van de doorlichting.

2 LEERPLANNEN

De leerplannen bij het decreet van 1990 hadden de grote verdienste eindelijk orde te scheppen in een boeiende maar vrij chaotische sector. Ze omschreven doelstellingen en inhouden van vakken maar legden ook vrij strikt de wijze van evalueren vast.

Mede op vraag en onder impuls van de inspectie muziek, woord en dans, leggen inrichtende machten raamleerplannen voor. Deze omschrijven een brede visie op opties en vakken, creëren een open raam waarbinnen scholen en leerkrachten de inhoud kunnen aanpassen aan het type leerling en geven suggesties, onder meer voor evaluaties. Goed onderbouwde experimenten en stijlvarianten krijgen in deze studierichtingen aldus meer kans tot ontwikkeling. Enige vorm van een meer flexibel, modulair onderwijs behoort binnen bepaalde vakken zeker ook tot de mogelijkheden.

Dit alles kadert in een algemene beleidsvisie waarbij een grotere autonomie wordt toegekend aan de scholen: zowel op organisatorisch als op inhoudelijk vlak.

3 EXPERIMENTEN

Experimenten kunnen een nieuwe dimensie geven aan bestaande leerinhouden en werkvormen. Uiteraard dienen hiertoe een aantal voorwaarden vervuld te worden en moet het experiment na een beperkte periode en grondige evaluatie mogelijk, en soms op beperkte schaal, geïmplementeerd kunnen worden in de structuur.

De inspectie stelt vast dat niet alle experimenten evenwaardig benaderd worden en pleit hierbij voor een consequente behandeling van alle dossiers. Dit kan wanneer sommige onduidelijke criteria beter omschreven worden.

DEEL VII

VOLWASSENENONDERWIJS

Inleiding

De 'avondscholen' van weleer en de 'centra voor volwassenenonderwijs' van vandaag zijn duidelijk twee te onderscheiden zaken. Sedert het decreet van 2 maart 1999 in werking trad is het volwassenenonderwijs volop in beweging en tekenen zich een aantal tendensen duidelijk af.

Het volwassenenonderwijs kent een aanzienlijke expansie. Vorige referteperiode (1/2/2000 - 31/1/2001) bedienden de 130 centra voor volwassenenonderwijs (CVO) meer dan 250.000 cursisten. Twee jaar daarvoor waren dat er ongeveer 100.000. Het budget voor het volwassenenonderwijs groeide van 90,5 miljoen euro in het schooljaar 1999-2000 naar 125 miljoen euro in het schooljaar 2000-2001.

De ruimere programmatiemodaliteiten laten de centra toe meer marktgericht te werken. Vooral de taal- en informaticacursussen kennen succes, met ongeveer 70% van het totale aantal cursisten.

De modularisering blijkt een niet te stuiten trend. De cursisten vragen kortlopende cursussen, meerdere instapmomenten en opleidingen op maat en de centra zijn meer en meer bereid daar op in te gaan. Bij de centra manifesteert zich een toenemende bereidheid om zich gezamenlijk te profileren. De netoverschrijdende gezamenlijke actie van de centra springt wellicht het meest in het oog. Bijzonder hoopvol is het feit dat dit eisenplatform meer en meer leidt tot een grotere inhoudelijke samenwerking tussen de centra.

De externe kwaliteitscontrole werd geactualiseerd en geconformeerd aan de werking van de andere onderwijsniveaus. Dit werd mee mogelijk gemaakt doordat het inspectiekorps volwassenenonderwijs na vele jaren onderbezetting eindelijk op volledige getalsterkte kon werken.

De laatste twee jaar kwam het volwassenenonderwijs dus in een stroomversnelling terecht, maar er moet nog heel wat aan de weg worden getimmerd. Hierbij is de voornaamste zorg van de inspectie dat de gerealiseerde kwantitatieve groei gepaard gaat met blijvende kwaliteit.

In de loop van het schooljaar 2000-2001 verrichtte het inspectiekorps, los van de doorlichtingen, zes deelonderzoeken. In nauwe dialoog met het werkveld werden via vraaggelassen met directies en leerkrachten en via enquêtes, enkele specifieke knelpunten grondiger onderzocht en werd getracht perspectieven aan te reiken. Vooreerst werd stilgestaan bij een grote uitdaging voor het volwassenenonderwijs: e-learning (1) en het informatica-aanbod binnen e-learning. Nederlands Tweede Taal (NT2), beleidsprioriteit en expansieterrein bij uitstek, werd grondig onderzocht (2). De nijverheidsleergangen (3) en het huishoudelijk onderwijs (4) die in deze stroomversnelling dreigen te verzanden, kregen eveneens bijzondere aandacht. Vervolgens wordt getracht de opleiding bedrijfsbeheer binnen het volwassenenonderwijs naar waarde te schatten (5). Er werd ook ingegaan op de integratie van de basiseducatie in het volwassenenonderwijs (6). In het kader van de beleidsprioriteiten vroeg de minister van Onderwijs en Vorming ook een audit van het hoger onderwijs van het korte type voor sociale promotie (HOKTSP) (7). Tenslotte werd eveneens op vraag van de minister een onderzoek verricht naar de toekomstige positie van de tijdelijke leergangen binnen het volwassenenonderwijs (8).

Bij al deze onderzoeken blijkt steeds dat efficiënte oplossingen voor de knelpunten van het volwassenenonderwijs een bundeling van krachten vergen, nauw overleg, een opnemen van de verantwoordelijkheid door alle actoren en een creatieve inzet van de beschikbare middelen. De inspectie volwassenenonderwijs is ervan overtuigd dat het volwassenenonderwijs van vandaag over voldoende slagkracht beschikt om deze knelpunten aan te pakken.

De slagkracht van het volwassenenonderwijs komt het best tot uiting in de veranderingsbereidheid van de centra. Voor uitdagingen staan is één zaak, er op een kwaliteitsvolle manier mee aan de slag gaan een andere. Na één jaar doorlichten tracht de inspectie volwassenenonderwijs tot slot in een tweede deel de kritische succesfactoren in de veranderingsbereidheid van de centra op een rij te zetten.

I EEN STROOMVERSNELLING MET UITDAGINGEN

1 E-LEARNING

Het decreet volwassenenonderwijs biedt een aantal perspectieven voor het aanwenden van multimediaal onderwijs. Artikel 24 voorziet de mogelijkheid van gecombineerd onderwijs i.c. een combinatie van contactonderwijs en afstandsonderwijs. De artikels 87 tot 96 regelen de vervanging van de wet van 25 maart 1965 op het schriftelijk onderwijs, waarbij de nadruk niet langer ligt op het schriftelijk onderwijs als middel, maar op de doelstelling met name het ondersteunen van door de cursist zelfgestuurd leren. De centra gaan slechts schoorvoetend over tot implementatie van het afstandsonderwijs binnen het decretale kader. Nochtans is de bereidheid bij alle centra groot en is men overtuigd van het toekomstgerichte karakter van het afstandsleren.

1.1 Knelpunten

- Een eerste probleem ligt bij het decreet dat het gecombineerd onderwijs met de nodige schroom behandelt. In maart 1999 wilde men blijkbaar voorzichtig starten, eerst wat ervaring opdoen met multimediaal onderwijs en deze ervaringen evalueren. Twee jaar later valt er weinig te evalueren. De centra ervaren het decretale en reglementaire kader als summier, onduidelijk en onvoldoende. Zonder uitvoeringsbesluiten, duidelijke richtlijnen en een ordeningskader durven zij de aangeboden mogelijkheid niet invullen. Bovendien is er een zekere dualiteit tussen het gecombineerd onderwijs en het hervormde schriftelijke onderwijs i.c. het zuivere afstandsonderwijs. Het is niet duidelijk in welke mate beide compatibel zijn. Het gevaar is niet denkbeeldig dat hier overlappingsen ontstaan.
- Een tweede probleem betreft het ontbreken van een werkbare strategie voor de invoering van het multimediaal onderwijs. Momenteel wordt het multimediaal onderwijs vanuit twee invalshoeken benaderd. Er is enerzijds een top down benadering, waarbij het departement i.c. BISonline zelf als verstrekker van onderwijs optreedt. Deze activiteit ligt in het verlengde van het vroegere schriftelijke onderwijs, dat een nieuw kleedje krijgt en zijn territorium fors uitbreidt. Anderzijds is er de bottom up benadering waarbij de centra projectmatig afstandsonderwijs ontwikkelen en implementeren. Hier wordt de optie genomen om elk centrum, individueel of in een consortium, de kans te geven de digitale weg in te slaan. Er werden hiervoor (beperkte) kredieten voorzien. Deze dubbele benadering heeft nog niet de gewenste resultaten behaald. In tegendeel, er is een versplintering van mensen en middelen aan de gang die nefast is voor een succesvolle uitbouw. Men is op diverse plaatsen wanhopig bezig om voor analoge problemen eigen oplossingen te vinden. De weinige initiatieven die momenteel zijn gestart vorderen moeizaam en de samenwerking tussen de centra en het departement verloopt niet voldoende vlot. Overigens hebben de centra weinig of geen zicht op de ontwikkelingen binnen het 'departementale' afstandsonderwijs.
- Een derde probleem betreft de randvoorwaarden opdat gecombineerd onderwijs effectief ingang kan vinden in het volwassenenonderwijs. Multimediaal onderwijs, inzonderheid wat betreft de ontwikkelingskosten, is te duur voor individuele centra. Er is onvoldoende materiële, menselijke en financiële basis voor de nodige multimediale middelen. Er bestaat geen specifieke opleiding voor leraarmen-toren die op een kwalitatief hoogstaande manier de cursisten zouden kunnen begeleiden in het aandeel afstandsonderwijs van het gecombineerd onderwijs. Er is geen specifiek systeem van kwaliteitsbewaking voorzien.

1.2 Perspectieven

Een succesvolle uitbouw van multimediaal onderwijs vergt actie op vier fronten.

- Er is nood aan uitvoeringsbesluiten inzake het aanwenden van gecombineerd onderwijs. Een implementatie op mesoniveau vergt een transparant wettelijk kader. De band tussen het gecombineerd onderwijs en het zuivere afstandsonderwijs moet worden geëxpliciteerd. Pas dan zal het multimediaal onderwijs een volwaardig middel zijn in de realisatie van de decretaal vastgelegde doelstellingen van het volwassenenonderwijs.
- Er moet een strategie worden ontwikkeld voor de invoering van het multimediaal onderwijs. Een werkbare strategie moet aan drie voorwaarden voldoen. Vooreerst moet ze passen binnen en dienstig zijn aan het decretaal vastgelegde kader, inzonderheid de wettelijk vastgelegde kwaliteitsstandaarden (opleidingenstructuur, modules, eindtermen, basiscompetenties). Ten tweede moet ze een evenwicht realiseren tussen de twee bovenvermelde benaderingen i.c. top down en bottom up, die beide op zich waardevol zijn. Tenslotte moet ze onderwijseconomisch rendabel zijn, hetgeen een zekere uniforme en gestandaardiseerde aanpak inhoudt. Het departement i.c. BISonline dient hier een leidende, coördinerende en ondersteunende rol te spelen in een samenwerkingsmodel met de CVO's. Dit houdt in dat het departement enerzijds één technologische leeromgeving inclusief server aanbiedt en anderzijds een uniform concept voor de ontwikkeling van cursussen voorziet. Alle centra kunnen gebruik maken van deze leeromgeving en krijgen toegang tot de server. Cursusmateriaal kan ontwikkeld worden zowel door BISonline als door één of meerdere CVO's. Daarna kunnen alle centra en BISonline gebruik maken van het ontwikkelde cursusmateriaal. Alle cursusmateriaal moet dus aansluiten bij het contactonderwijs van de CVO's én bij de online cursussen van BISonline. Hierdoor worden er bruggen geslagen tussen enerzijds de CVO's en het departement en anderzijds tussen het gecombineerd onderwijs en het afstandsonderwijs.
- Er is een forse investering nodig om aan de randvoorwaarden te voldoen. Technologische vooruitgang vereist organisatorische en onderwijskundige ondersteuning, want technologische leeromgevingen zijn complexer en arbeidsintensiever dan loutere informatie- en communicatieomgevingen. Het beschikbaar stellen van een technologisch leerplatform, een server, cursusmateriaal vermindert de ontwikkelingskosten voor de centra en er wordt weinig dubbel werk gedaan. Daarnaast moet er ook ruimte gemaakt worden voor het onderhoud van het computerpark (ICT-coördinatie) en voor de nascholing van leraarmentoren.
- Een belangrijk gegeven is de kwaliteit waaraan het aangeboden cursusmateriaal moet voldoen. Hiervoor wordt best vanuit de overheid een kwaliteitscel in het leven geroepen die het ontwikkelde materiaal toetst aan een aantal criteria en er een waarmerk aan geeft. Alleen de cursussen met dit label mogen dan gebruikt worden in het reguliere volwassenenonderwijs als gecombineerd onderwijs. Het is een illusie te geloven dat technologische leeromgevingen de noodzakelijke menskracht zullen reduceren en financiële winst zullen opleveren. Het invoeren van multimediaal onderwijs zal vooral kwaliteitsbevorderend zijn.

2 EEN KWALITEITSVOL EN COMFORTABEL NT2-AANBOD

Inburgering is een beleidsprioriteit van deze regering. In onze multiculturele samenleving zijn inburgering en verwerving van de regionale taal verweven begrippen. De druk op nieuwkomers om NT2-les- sen te volgen, neemt toe. De centra voor volwassenenonderwijs spelen hierop in en realiseren een aanzienlijke groei. In het schooljaar 2000-2001 volgden 28.890 cursisten NT2, wat een stijging van 165 % inhoudt in vergelijking met het jaar daarvoor. Het verdient aanbeveling hier een vinger aan de pols te houden vanuit het perspectief van het personeelsbeleid. NT2 blijft hoe dan ook politiek geladen en men

kan moeilijk voorspellingen maken op langere termijn. In die zin verdienen de ontwikkelingen van vraag- en aanbodzijde de blijvende aandacht én van de centra én van de overheid. Bovendien is het duidelijk dat mede omwille van deze hoge vlucht de roep om ondersteuning op het werkveld groot is.

2.1 Knelpunten

- Vooreerst is er de problematiek van afstemming tussen vraag en aanbod. Zowel de overheid als de centra hebben slechts een fragmentarisch zicht op het profiel van de potentiële cursist NT2 en het aanbod dat daar tegenover staat. De gebrekkige registratie van meldingen en kandidaat-cursisten in het volwassenenonderwijs heeft in eerste instantie te maken met het gebrek aan omkadering en in tweede instantie met een gebrek aan coördinatie tussen toeleiders en aanbieders en tussen de aanbieders onderling.

Voorts roept het inschrijvingsbeleid van de centra soms vragen op. Zo werd voor beginnerscursussen een opvallende groepsgrootte opgetekend. Groepen van 25 tot 30 cursisten vormen zeker geen uitzondering. In vergelijking met de wenselijke decreetale deler van 9 springen deze gemiddelden in het oog. Vanuit kwaliteitsoogpunt verdient deze vaststelling opvolging.

Om verschillende redenen is het aangewezen bij de vormgeving van het cursusaanbod rekening te houden met de scholingsgraad van de cursisten. Deze kan op verschillende manieren worden nagegaan. Duidelijk is alleszins dat de COVAAR-test meer en meer ingeburgerd raakt. Sommige centra zijn duidelijk nog aan een inhaalbeweging toe inzake het voeren van een efficiënt inschrijvingsbeleid. Wat de aanbodzijde betreft, is er sedert het decreet van 1999 een serieuze inhaalbeweging gebeurd. Momenteel is het reguliere aanbod NT2 van de 56 centra voor volwassenenonderwijs gespreid over 143 gemeenten. Er zijn nog weinig blinde vlekken. Alleen het hoofdstedelijk gewest Brussel blijft problematisch. De drie centra voor volwassenenonderwijs bedienen er slechts 1500 cursisten. Het aanbod is er voornamelijk in handen van verstrekkers buiten het onderwijs. Enkel en alleen al vanuit het perspectief van kwaliteitscontrole is een stroomlijning hier aangewezen.

- Een tweede probleem ligt bij de inhoudelijke afstemming van het aanbod. Diverse coördinerende instanties signaleren dat de vorm van het aanbod NT2 een ongekende variatie heeft. Inzake onderwijsleerproces voelt men reeds langere tijd op het veld de nood aan om een inhoudelijke afstemming tussen de opleidingsverstrekkers te realiseren. Met de opleidingsprofielen moderne talen is voor de CVO's recent een eerste belangrijke stap gezet. Dat de Centra voor Basiseducatie zullen moeten volgen, staat buiten kijf. Binnen het volwassenenonderwijs zijn er - nu de profielen vastliggen - eerder problemen inzake de implementatie en de vertaling ervan naar geschikte curricula.
- Eén van de opmerkelijkste kenmerken van de NT2-doelgroep is de heterogeniteit. Naast een amalgaam van nationaliteiten dienen zich ook Franstalige cursisten aan. Verder hebben de cursisten heel verschillende leerbehoeften. Dit vergt een gedifferentieerde aanpak, die op dit moment in de centra nog vaak ontbreekt. Maatwerk blijkt een sleutelwoord dat in de toekomst aan belang zal moeten winnen in het volwassenenonderwijs. Bovendien wordt van de opleidingsverstrekkers een hoge graad van flexibiliteit gevraagd. Alleen een modulaire organisatie laat dit toe. Ook al is er op dat vlak vooruitgang geboekt in vergelijking met vorig schooljaar, toch hebben voornamelijk de centra in Antwerpen en Brabant nog een weg af te leggen.
- Een derde probleem vormt de afstemming tussen de verschillende opleidingsverstrekkers (centra voor basiseducatie, centra voor volwassenenonderwijs, VDAB, losse initiatieven...). Ondanks de vele stimulansen die reeds werden gegeven, is afstemming nog lang geen evidentie. Vaak wijt men dat aan het feit dat alle samenwerking berust op de goodwill van personen. In sommige gevallen loopt dit goed. In andere regio's daarentegen constateren we onwil en wantrouwen en komt men niet tot bindende afspraken. Het beleid heeft de taakafspraken tot op vandaag niet bekrachtigd. Dit geeft sommigen de gelegenheid zich aan het proces te onttrekken. Het gebrek aan transparantie van het aanbod is nadelig voor de cursist. Bovendien ontstaat er concurrentie tussen diverse door de overheid betaalde instanties, wat moeilijk verdedigbaar is.

2.2 Perspectieven

Het aanpakken van de knelpunten vergt een verregaande samenwerking op verschillende fronten:

- vooreerst tussen alle geledingen van de onderwijsverhouding die betrokken zijn bij NT2 (het kabinet, de administratie, de dienst voor onderwijsontwikkeling, de inspectie) én de centra. Alleen op die manier kan het zicht op vraag en aanbod blijvend worden aangescherpt, kan er werk worden gemaakt van een systematische registratie van de behoeften van de cursist, kan ondersteunend worden opgetreden, kan de kwaliteit van het aanbod blijvend worden bewaakt;
- in tweede instantie tussen de verschillende aanbieders. Deze samenwerking kan slechts tot stand worden gebracht als ze ondersteund wordt door een positief discriminerend beleid van samenwerkende beleidsverantwoordelijken. Sleutelwoord in het debat inzake afstemming tussen de diverse opleidingsverstrekkers is trajectbegeleiding, een dringende opgave voor beleidsmakers;
- op de derde plaats tussen de centra onderling. Afstemmen is know-how delen. In die zin kan de grote vraag van leerkrachten NT2 inzake ondersteuning, curricula, materialen, instap- en evaluatietoetsen het best gezamenlijk worden aangepakt.

Het werkveld verwacht veel van de komende Ronde-Tafel-Conferentie. Hopelijk brengt de conferentie een dialoog van afstemming op gang tussen deze verschillende actoren zodat de weg vrij wordt gemaakt voor een kwaliteitsvol en comfortabel aanbod NT2 in Vlaanderen.

3 ONDERGANG OF REVIVAL VAN DE NIJVERHEIDSLAERANGEN?

De nijverheidsleergangen in het volwassenenonderwijs zijn vandaag in tegenstelling tot vorige decennia doorgaans eerder dunbevolkt en dat terwijl er juist in een groot aantal sectoren een permanente nood is aan gekwalificeerd personeel. Vacatures met betrekking tot specifieke knelpuntberoepen zoals lasser, vrachtwagenchauffeur, logistiek medewerker worden niet of moeilijk ingevuld.

Nochtans kunnen we vaststellen dat de meeste centra door hun verankering in een school voor technisch- en/ of beroepsonderwijs, kunnen beschikken over de nodige infrastructuur om opleidingen te verzorgen die een antwoord kunnen bieden op deze noden. Uit de inschrijvingsgegevens blijkt echter dat het nijverheidsonderwijs in het OSP weinig attractief is en moeilijk kan concurreren met andere opleidingsverstrekkers zoals VDAB en VIZO. Uit nader onderzoek bleek dat de oorzaken voor deze malaise legio zijn.

3.1 Knelpunten

- Allereerst is het duidelijk dat de taakafbakening tussen de verschillende aanbieders van volwassenopleidingen in Vlaanderen zeer vaag is. Dat geeft op het terrein dikwijls aanleiding tot problemen zoals onderbezetting van cursussen, concurrentie, gebrekkige doorverwijzing, enz. Uit artikel 4 van het decreet van 2 maart 1999 blijkt dat cursisten om uiteenlopende redenen kunnen deelnemen aan opleidingen industriële technieken in het OSP. Waar de kandidaten zich vroeger quasi uitsluitend inschreven met het oog op een beroepskwalificatie of een diploma, is er in het OSP de laatste decennia een duidelijke verschuiving merkbaar in de richting van hobbyisme. Dit heeft echter tot gevolg dat de nijverheidsleergangen van het OSP te kampen krijgen met een imago probleem.
- Naast het imago zijn uiteraard ook de naambekendheid en de informatie over het aanbod zeer belangrijk. Onderzoek⁴¹ heeft uitgewezen dat slechts 21% van de bevroegde KMO's van het bestaan van het OSP op de hoogte waren, terwijl meer dan driekwart de VDAB op de eerste plaats positioneren en CMO/ VIZO op de tweede plaats met bijna 70%. Bij de peiling naar de kennis over het oplei-

⁴¹ M. COPPIETERS, Onderzoek naar opleidings- en tewerkstellingsbehoeften bij 100 KMO's, 2000.

dingsaanbod bleek dat de mate van bekendheid van de opleidingsverstrekker gelijke tred houdt met de bekendheid van zijn aanbod. Het onderwijs voor sociale promotie vormt hier echter een uitzondering en tuimelt voor wat de bekendheid van zijn aanbod betreft naar amper 14%.

- Ook op het vlak van structurele flexibiliteit zijn er grote verschillen. De centra van de VDAB en van VIZO kunnen vrij autonoom ingrijpen in hun opleidingsaanbod, evenals in het inhoudelijk aspect van de cursussen. De bezorgdheid om kwaliteit, de correcte besteding van de overheidsmiddelen en de aansluiting met het leerplichtonderwijs dwingen het OSP veel meer in een keurslijf van studiegebieden, afdelingen, opleidingsvormen, niveaus, enz. Bovendien mogen de centra enkel opereren op basis van goedgekeurde lessentabellen, structuurschema's en leerplannen. Snel inspelen op veranderende noden, nieuwe tendensen en de acute vraag van de markt is daardoor voor CVO's niet steeds evident.
- Als reactie ontstond in het verleden binnen het OSP in verscheidene studiegebieden een wildgroei van opleidingen, lessentabellen en structuurschema's die veel onduidelijkheid scheppen. Anno 2001 kijkt het OSP aan tegen vier verschillende opleidingsmodellen: de korte en de lange lineaire opleidingen, de voorlopige modulaire structuurschema's en weldra de definitieve modulaire structuurschema's. Het is evident dat een dergelijke situatie niet bevorderlijk is voor de transparantie van de opleidingsstructuur in het OSP.
- Ten slotte is uit het eerder geciteerde onderzoek van M. Coppieters gebleken dat de invloed van de kostprijs of de stimuli tot participatie niet de belangrijkste criteria zijn bij de keuze voor een opleidingsverstrekker. Vooral de inhoud en de praktijkgerichtheid van de opleiding scoren het hoogst en uit statistieken blijkt dat het OSP hier een minder goede reputatie heeft dan de overige opleidingsverstrekkers.

3.2 Perspectieven

- Met het oog op de concurrentiepositie van de nijverheidsleergangen in het OSP is het belangrijk dat het onoverzichtelijk kluwen van opleidingsstructuren zo snel mogelijk wordt omgebogen naar een transparant geheel. Dit kan door een adequate aanpak, door de overheid, van definitieve modulaire structuurschema's die maximaal gebaseerd zijn op beroepsprofielen. Op die manier legt de overheid een minimumkader vast voor elke opleiding waardoor de transparantie inzake output ook voor de industrie gewaarborgd blijft. Het verdient aanbeveling om structuurschema's voor volledige studiegebieden te ontwikkelen waardoor de horizontale samenhang tussen aanverwante opleidingen duidelijker wordt.
- Enerzijds moeten er duidelijk afgebakende opleidingsstructuren zijn, waarvan de algemene doelstellingen en de beoogde specifieke vaardigheden door de beroepssectoren erkend en door de overheid worden vastgelegd. Anderzijds hebben de centra ook nood aan flexibiliteit om snel en accuraat te kunnen inspelen op regionale noden, nieuwe tendensen, acute en/ of tijdelijke behoeften. Uit bevraging is gebleken dat het contractonderwijs hier slechts gedeeltelijk een oplossing kan bieden. Alle betrokkenen dienen zich te bezinnen over alternatieven die de centra meer bewegingsvrijheid bieden in de richting van vraaggestuurde opleidingen.
- Tengevolge van de eerder ruime definitie van de opdracht van het volwassenenonderwijs en de gebrekkige terreinafbakening die daaruit voortvloeit, kan men in de nijverheidsleergangen van het OSP geen duidelijke koers varen. Leerkrachten OSP zien zich geconfronteerd met een zeer heterogene groep, gaande van werknemers die zich om professionele redenen willen specialiseren als aanvulling op hun beroepskwalificatie tot cursisten die zich louter uit persoonlijke interesse inschrijven. Men ziet zich verplicht in grote mate te differentiëren waarbij men enerzijds moet proberen tegemoet te komen aan de zeer uiteenlopende wensen van de cursisten, terwijl men anderzijds moet laveren binnen de krijtlijnen van de goedgekeurde structuurschema's, lessentabellen en leerplannen. Een opdracht die in de praktijk dikwijls onuitvoerbaar is wegens de grote discrepantie tussen de hoge kwalificatievereisten van de arbeidsmarkt en het gespreide interesseveld van de hobbyist. Aangezien het merendeel van de cursisten in de industriële opleidingen vandaag tot de laatste categorie behoort, voelen veel leraren de noodzaak om af te wijken van de voorgeschreven inhoud en doel-

stellingen en zich te richten naar de verwachtingen van het gros van de deelnemers. Met het oog op een aanbod waarvan de output maximale garanties biedt voor inzetbaarheid op de arbeidsmarkt, pleiten sommige directies voor het invoeren van een kwaliteitslabel, in de hoop hierdoor het vertrouwen van de industrie in de OSP-opleidingen te herstellen.

- Via convenanten met sectoren kunnen een aantal van de eerder genoemde aanbevelingen zeker worden gestimuleerd. Een begeleidingscommissie van een convenant kan zich tot doel stellen om de inhoudelijke relevantie van de opleiding te bewaken. Zij zou kunnen betrokken worden bij het verstrekken van de kwaliteitslabels en via haar eigen kanalen kan zij bovendien instaan voor het informeren van de industrie over de opleidingsstructuur en de inschrijvingsmodaliteiten van het OSP.
- Indien we de industriële opleidingen in het OSP echt een toekomst willen bieden, zullen we de volgende jaren heel inventief moeten zijn en op verschillende terreinen de nodige maatregelen moeten nemen. Het is duidelijk dat de verschillende actoren hierbij hun verantwoordelijkheid zullen moeten opnemen, om vervolgens in onderling overleg tot actie over te gaan. De grote hinderpaal hierbij is volgens heel wat directies, het ontbreken van een centraal orgaan dat de coördinatie van het geheel kan bewaken en eventueel kan sturen.

4 HET HUISHOUDELIJK ONDERWIJS

Het decreet op het volwassenenonderwijs voorziet in de inrichting van huishoudelijk onderwijs. In de Memorie van toelichting bij het decreet wordt uitdrukkelijk vermeld dat het volwassenenonderwijs ook t.a.v. personen die louter om persoonlijke doeleinden een opleiding willen volgen zijn opdracht moet waarmaken. Voor de referentieperiode 1/9/2000 - 31/1/2001 bedroeg het aantal cursisten huishoudelijk onderwijs 18.759 of 8 % van het totaal aantal cursisten.

4.1 Knelpunten

- Het cursistenaantal van het huishoudelijk onderwijs daalt in absolute cijfers. De cursistenpopulatie is hoofdzakelijk vrouwelijk. Vooral voor opleidingen die onder de noemer 'Naaien' zijn te vatten, daalt het cursistenaantal. Meer geïsoleerd gebeurt hetzelfde voor sommige verouderde opleidingen die eerder onder de noemer 'Inrichten van de woning' zijn te rangschikken.
- In het huishoudelijk onderwijs bestaat een grote variatie in opleidingen en hun invulling. Deze variatie uit zich in de naamgeving en de organisatie: aantal opleidingsjaren, aantal lestijden per week en de verdeling van de uren over PV en TV.
- Verschillende directies en leerkrachten signaleren een probleem i.v.m. de positionering van enkele opleidingen die kunnen geclusterd worden onder de noemer 'Kleding', in het structuurbesluit benoemd als BSO3 zoals b.v. 'Verkoop, retouche en etalage' en 'Kleding: creatie en verkoop'. Inhoudelijk hebben deze opleidingen een finaliteit die meer beroepsgericht is en dus de doelstellingen van het huishoudelijk onderwijs overstijgen. Hier kan de vraag gesteld worden naar de opportuniteit van een nieuw studiegebied binnen de structuur van het secundair volwassenenonderwijs, zoals voorzien in de organisatie van het voltijds secundair onderwijs.

4.2 Perspectieven

- Een aantal centra slaagt erin om door een gerichte publiciteit en een actualisering van het aanbod een groeiend aantal cursisten aan te trekken voor het huishoudelijk onderwijs. We zien hierin 2 groepen belangstellenden: jong (academisch) afgestudeerden en jonggepensioneerden. Vooral opleidingen 'Koken' en 'Inrichten van de woning' vertonen een stijgende tendens.
- Er leeft een bereidheid tot een modulaire organisatie van het huishoudelijk onderwijs. Een meerderheid van de centra is op de hoogte van de ontwikkeling van opleidingsprofielen voor dit studiegebied. In verschillende centra hebben directies of leerkrachten meegewerkt aan de uitwerking ervan. Men

heeft dan ook met veel ongeduld gewacht op de goedkeuring van de voorlopige structuurschema's door de Raad volwassenenonderwijs van de Vlaamse onderwijsraad. Men ziet hierin de mogelijkheid om een vernieuwend beleid te voeren t.a.v. het huishoudelijk onderwijs.

- Voor de centra die het huishoudelijk onderwijs op lineaire basis wensen te blijven inrichten, is er een grotere transparantie van het aanbod gewenst. Hier bieden de uitgewerkte opleidingsprofielen een mogelijkheid tot een grotere eenduidigheid en zelfs tot aansluiting bij modulaire opleidingen.

5 BEDRIJFSBEHEER ALS ONDERNEMERSOPLEIDING

Artikel 7 van het K.B. van 21 oktober 1998 tot uitvoering van de programmawet van 10 februari 1998 tot bevordering van het zelfstandig ondernemerschap stelt uitdrukkelijk dat het Getuigschrift over de basiskennis van het bedrijfsbeheer uitgereikt in het onderwijs voor sociale promotie als voldoende bewijs moet worden aanvaard door de Kamers van Ambachten en Neringen bij de aanvraag van een vestigings- of distributietuigenschrift. Vermits vanaf 1 januari 1999 elke KMO, natuurlijke persoon of rechtspersoon die een activiteit uitoefent die in het handels- of ambachtsregister wordt ingeschreven over de basisbeheerskennis van bedrijfsbeheer moet beschikken, is de behoefte van de kandidaat-zelfstandigen nog toegenomen. Heel wat startende ondernemers doen hiervoor een beroep op het volwassenenonderwijs. Voldoende redenen dus om als overheid de nodige waakzaamheid aan de dag te leggen.

5.1 Knelpunten

- De meeste CVO's die deze opleiding aanbieden, hebben ondertussen hiervoor het exclusief studiegebied aangevraagd en bekomen. Zij kunnen het programma van minimum 140 lestijden zowel lineair als modulair organiseren. Eerder zeldzaam zijn de afdelingen waarbinnen het bedrijfsbeheer nog geïntegreerd verweven zit.
- Centra die deze opleiding modulair organiseren, hanteren hiervoor het structuurschema Bedrijfsbeheer TSO3 dat dateert van 3 juni 1991 en waarbij een aantal leerinhouden verplicht worden opgelegd. Sommige van deze centra is het echter ontgaan dat de minimum leerinhouden van Bedrijfsbeheer ondertussen geactualiseerd werden in de rondzendbrief M.O. 13 EB/96/1 van 3 december 1996. Zij dienen bijgevolg de leerinhouden van het structuurschema bij te sturen op basis van deze omzendbrief. Centra die deze opleiding lineair organiseren, zijn hier reeds voldoende mee vertrouwd. Het valt echter te betreuren dat in deze omzendbrief nog steeds geen opleidingen zijn opgenomen die van rechtswege de kennis van bedrijfsbeheer omvatten. Wij denken hier bijvoorbeeld aan Boekhouden TSO3 en Boekhouden-informatica TSO3.
- Het grootste probleem ligt bij de opmaak van het getuigschrift. De betrokken Kamers van Ambachten en Neringen doen wel eens moeilijk bij de aanvaarding van het bewijsmiddel van de verworven kennis van bedrijfsbeheer. Vaak vragen de kandidaat-zelfstandigen een persoonlijke tussenkomst van het centrum.

5.2 Perspectieven

- Vermits er geen uniform model voor het Getuigschrift over de basiskennis van het bedrijfsbeheer is voorzien, lijkt het aangewezen voor de centra om de volgende zes elementen hierin op te nemen:
 1. onderwijs voor sociale promotie vermelden;
 2. de juiste benaming van het getuigschrift hanteren;
 3. verwijzen naar de Programmawet van 10 februari 1998;
 4. verwijzen naar het uitvoeringsbesluit van 21 oktober 1998;
 5. vermelden van de minimumduur van de opleiding (140 lestijden);
 6. spreiden van de opleiding over ten minste drie maanden.

- Gelet op de maatschappelijke noodzaak van een degelijke ondernemersopleiding en op de toenemende vraag van kandidaat-zelfstandigen kan ook de onderwijsoverheid een belangrijke taak hierin vervullen, met name door het actualiseren van zowel het modulaire structuurschema van 1991 als van de rondzendbrief M.O. 13 EB/96/1. Bovendien kunnen hier bruggen gebouwd worden met andere opleidingverstrekkers die zich eveneens richten op de ondernemerswereld.
- Een belangrijke troef van het volwassenenonderwijs is de mogelijkheid om de modules bedrijfsbeheer soepel te organiseren. Wij stellen vast dat deze opleiding zowel 's morgens, 's namiddags, 's avonds als tijdens het weekend wordt aangeboden, meestal inspelend op de vraag van de cursisten. Sommige centra organiseren bovendien meer lestijden bedrijfsbeheer dan minimaal wordt opgelegd, wat de opleiding alleen maar ten goede kan komen. In een zeldzaam geval wordt zelfs een speciale informatieavond ingericht voor potentiële cursisten bedrijfsbeheer en wordt hen hierop een zelfgemaakte Wegwijzer voor de toekomstige zelfstandige overhandigd.
- De aard van de opleiding laat bovendien toe om een interessant netwerk met de ondernemerswereld uit te bouwen wat de naambekendheid en de groei van het centrum alleen maar ten goede komt. De behoefte om de opleiding bedrijfsbeheer te geven in aangepaste leslokalen, die de sfeer van ondernemerszin uitstralen, neemt toe. Mede door het belang van een geïntegreerd ICT-onderwijs lijkt de uitbouw van een krachtige leeromgeving noodzakelijk om een vaardigheidsgerichte opleiding te verstrekken, met hierin sporadisch aandacht voor een differentiatie naar de beoogde bedrijfssector toe. Eventuele toelatingsproeven kunnen de centra hierbij nuttige informatie verstrekken, al zijn deze vandaag nog eerder de uitzondering dan de regel.
- Hoewel alle betrokken centra overtuigd zijn van de noodzaak van een gedegen ondernemersopleiding en de maatschappelijke gevolgen van een eventueel faillissement best te vermijden zijn, gaan toch stemmen op in parlementaire kringen om ook in België een bedrijf te kunnen starten zonder verplichte opleiding bedrijfsbeheer. Een reden meer voor de onderwijsinspectie om de kwaliteit van deze elementaire ondernemersopleiding in het volwassenenonderwijs te blijven bewaken en te ondersteunen.

6 VERDERE INTEGRATIE VAN DE BASIS EDUCATIE IN HET VOLWASSENENONDERWIJS

De basiseducatie is vrij nieuw in de Vlaamse onderwijswereld. Hoewel de decreetgever al in 1990 in de basiseducatie voorzag, nemen de centra voor basiseducatie nog steeds een aparte plaats in binnen het onderwijs in. Recente decreetswijzigingen hebben er toe geleid dat de basiseducatie gaandeweg duidelijker geïntegreerd wordt in het geheel van het volwassenenonderwijs. In het decreet van 2 maart 1999 is vastgesteld dat de regering het administratief toezicht en de kwaliteitscontrole van de basiseducatie organiseert. Ook zal tijdens elke bestuursperiode een beleids- en evaluatierapport over de basiseducatie opgemaakt worden. Door het inspectiedecreet van 31 maart 1999 is het toezicht op de kwaliteit geoperationaliseerd.

De inspectie heeft in overleg met de afdeling volwassenenonderwijs een systeem van dataverzameling uitgewerkt dat geïntegreerd kan worden in de procedures voor geautomatiseerde dataverwerking van het departement. Alle nodige instrumenten en procedures zijn nu beschikbaar om met succes doorlichtingen in de centra voor basiseducatie door te voeren. Alle centra voor basiseducatie zullen in een eerste cyclus van drie jaar doorgelicht worden. Dit gebeurt om een snelle en algemene introductie van kwaliteitszorg en kwaliteitscontrole mogelijk te maken. De verschillende rapporten zullen leiden tot een vorm van nulmeting, een gedocumenteerde stand van zaken als basis voor evaluatie en bijsturing.

6.1 Knelpunten

De inspectie heeft in het voorjaar 2001 een eerste overzichtsnota gemaakt, waarin een beeld geschetst wordt van de knelpunten die zich ten aanzien van de reglementering stellen bij de verdere ontwikkeling van de basiseducatie.

6.1.1 Decretale opdracht

Het decreet geeft een relatief ruime en algemene duiding van het onderwijs dat de centra voor basiseducatie kunnen aanbieden: *"Basiseducatie omvat een samenhangend geheel van educatieve activiteiten ten gerieve van laaggeschoolde volwassenen en is gericht op het verwerven en verbeteren van elementaire taal- en rekenvaardigheid, het verruimen van sociale vaardigheden en het verbreden van de algehele maatschappelijke oriëntatie en integratie van de deelnemers. Basiseducatie omvat tevens de nodige activerings- en keuzebegeleidingsactiviteiten die de deelnemers vanuit hun reële mogelijkheden de bekwaamheid aanbrengen door te stromen naar andere educatieve voorzieningen, onder meer met het oog op hun verdere integratie in de samenleving en op de arbeidsmarkt"*

Deze opdrachtomschrijving is vaag. Het decreet en het besluit geven geen uitsluitel over het curriculum, de einddoelen en het eindniveau van cursussen in de basiseducatie. Ook over de reikwijdte van het aanbod zijn geen sluitende bepalingen opgenomen.

6.1.2 Onderwijsaanbod in cijfers

In het kalenderjaar 2000 werden door de centra voor basiseducatie ruim 1,5 miljoen deelnemersuren gerealiseerd. Het onderwijsaanbod is erg ongelijk gespreid over de verschillende leerdomeinen.

Leerdomein	De spreiding van de deelnemersuren in procenten
NT1	11,54 %
Rekenen	3,68 %
NT2	64,50 %
Alfa ET	0,66 %
SKV	11,23 %
Combinatieaanbod	3,45 %
Andere	1,17 %
ICT	3,78 %

De cijfers verschillen sterk per centrum. Op het leerdomein NT1 realiseert het ene centrum 3,67 % van zijn totale onderwijsaanbod; voor een ander centrum is dat op hetzelfde leerdomein 30,54 %, zonder grote verschillen in het werkingsgebied. Voor rekenen variëren de cijfers tussen 0,56 % en 9,25 %; voor NT2 ligt de variatie tussen 87,85 % en 34 %; voor ICT bedragen de uitersten 0 % en 16,35 %. Er is geen duidelijke en coherente verklaring voor deze verschillen. De grote druk op het NT2-aanbod en de verschillende contractactiviteiten kunnen een verklaring zijn. Uit de cijfers blijkt echter dat de programmatie van de centra wel degelijk sterk verschilt en dat zij niet berust op specifieke kenmerken van de doelgroepen uit de regio.

Uit een algemeen overzicht van de gerealiseerde deelnemersuren gedurende de voorbije drie jaren blijkt dat het NT1-aanbod een steeds kleiner deel vertegenwoordigt van het onderwijsaanbod in de centra. De vermindering van het NT1-aanbod gaat wellicht ten voordele van andere opleidingen zoals de opstapcursussen Frans en Engels of NT2. Het klein aantal cursisten dat in sommige centra bereikt

wordt voor cursussen Nederlands moedertaal roept vragen op. In 11 centra worden in de opgegeven periode minder dan 50 cursisten bereikt voor dit type cursussen, terwijl het verbeteren van de elementaire taalvaardigheid toch tot de kern van het onderwijsaanbod in de basiseducatie moet gerekend worden. Het is niet bekend welke specifieke acties de betrokken centra ondernemen om de beoogde doelgroepen voor deze opleidingen te bereiken.

91 % van het cursusaanbod behoort tot het zogenaamde basisaanbod. 5,5 % wordt geregistreerd als activering en/ of toeleiding; 3,2 % van het cursusaanbod wordt geregistreerd als doorstromingsgericht. 83,8 % van het aanbod is gericht op beter maatschappelijk functioneren (sociale redzaamheid); 12,2 % is gericht op aansluiting bij vervolgoopleidingen.

6.1.3 En de kwaliteit?

Op basis van de informatiedossiers van alle centra is ook een voorzichtige algemene kwalitatieve analyse doorgevoerd van het onderwijsaanbod in de centra. Uit deze gegevens blijkt over het algemeen een grote tevredenheid bij cursisten die aan de basiseducatie deelnemen. Uit de beschikbare gegevens komen nochtans ook belangrijke knelpunten aan het licht. Verschillende centra programmeren een onderwijsaanbod met relatief onduidelijke doelstellingen en inhoud. Bij sommige cursussen moet de vraag gesteld worden of en in welke mate zij behoren tot het onderwijsaanbod waarvoor de centra voor basiseducatie moeten instaan. Het gaat in deze gevallen ook om de vraag welke de vaardigheidsdoelen zijn die via het cursusaanbod moeten gerealiseerd worden. In sommige gevallen bestaat de indruk dat het gaat om een algemeen vormend, op kennis gericht aanbod, dat eerder thuis hoort in het sociaal-cultureel vormingswerk; in andere gevallen lijkt het aanbod eerder thuis te horen in één of ander studiegebied van de centra voor volwassenenonderwijs.

Sommige opleidingen voldoen niet aan de reglementaire bepalingen in verband met de cursusduur. Het is niet duidelijk of het hier gaat om contractopleidingen, waarvan de duur vastgesteld wordt in een overeenkomst met derden, dan wel of het gaat om opleidingen die behoren tot het basisaanbod binnen de decreetale financiering. In dat laatste geval moeten de opleidingen voldoen aan de reglementaire voorschriften. We hebben de indruk dat sommige centra zich profileren met een ruim onderwijs- en vormingsaanbod van korte cursussen, gericht op alle mogelijke functioneringsdomeinen van volwassenen. Daardoor ontstaat het risico dat de beperkte middelen niet voldoende aangewend worden voor de kerntaken van de basiseducatie, zoals die decretaal vastgesteld zijn.

Sommige centra nemen in hun programmaoverzicht activiteiten op die niet gerekend kunnen worden tot lesactiviteiten in de strikte zin; het gaat om individuele begeleiding, activiteiten in het open leercentrum, atelierformules, remediëring, logopedie, culturele activiteiten. Bij de komende herziening van het decreet moet voor dit probleem een sluitende oplossing gevonden worden.

Het onderwijsaanbod in de basiseducatie is niet erg transparant. Centra organiseren cursussen met dezelfde inhoud en analoge doelstellingen onder totaal verschillende benamingen, met verschil in cursusduur en niveaubepaling. Een grondige harmonisering is noodzakelijk.

6.2 Perspectieven

Verschillende elementen in de evaluatienota van de inspectie sluiten aan bij de bevindingen en aanbevelingen uit de evaluatiestudie die in juni 2001 door de universiteit van Gent aan de minister voorgelegd is. Het uitwerken van een modulaire structuur voor het onderwijsaanbod basiseducatie is wellicht de belangrijkste voorwaarde voor een grotere transparantie in het cursusaanbod. In een modulaire structuur zullen de einddoelen van de basiseducatie beter uit de verf komen en kan het niveau van het onderwijsaanbod in de centra voor basiseducatie beter aansluiten op de rest van het volwassenenon-

derwijs. Men kan verwachten dat bij de geplande herziening van het decreet ook de decretale opdracht van de basiseducatie duidelijker gedefinieerd wordt, zodat de identiteit van dit type onderwijsaanbod versterkt wordt.

7 WAT MET HET HOKTSP?

7.1 Beleidsopties

In de beleidsnota van de minister van Onderwijs en Vorming was de integratie voorzien van de afdelingen van het hoger onderwijs van het korte type voor sociale promotie (HOKTSP) in de hogescholen. Begin mei 2000 gaf de minister aan de inspectie de opdracht om een audit van deze afdelingen uit te voeren. Het eindverslag moest vóór september 2001 worden voorgelegd.

Gezien de beperkte tijd koos de inspectie voor een procedure, op basis van de volgende elementen:

- het uitwerken van een referentiekader met criteria waaraan de HOKTSP-afdelingen moeten voldoen om gelijkgesteld te worden met het niveau 'hogeschool';
- het ontwikkelen van een beperkte vragenlijst voor directies en schoolteams;
- het ontwikkelen van een enquêteformulier voor het nagaan van de cursistentevredenheid;
- het bepalen van criteria voor het bezoeken van afdelingen bij meervoudig aanbod.

In totaal werden 102 afdelingen bezocht. In een eerste fase kwamen alle opleidingen aan bod die slechts één- tot tweemaal werden aangeboden, in een tweede fase alle andere. In dit laatste geval werd beslist telkens slechts twee CVO's te bezoeken, met name:

- de afdelingen met het hoogst aantal studiejaren (eventuele specialisatiejaren meegerekend);
- de afdelingen met een hoog aantal cursisten.

De oorspronkelijke beleidsaspiraties dienden echter te worden aangepast door de Europese ontwikkelingen i.v.m. de Bologna-verklaring betreffende de uniformering van de niveaus hoger onderwijs. Aangezien alle aandacht ging naar een Europese niveaubepaling in universiteiten en hogescholen werd de integratie van de HOKTSP-afdelingen in de hogescholen verschoven naar een latere datum. De taak van de inspectie bestond erin met de audit "... nuttige achtergrondinformatie aan te reiken...", die kwalitatief inspirerend kon zijn voor de centra.

Het toekennen van Europees erkende bekwaamheidsbewijzen als bachelor of master zal geregeld worden via een internationaal systeem van accrediteringen. In afwachting kan de overheid voorlopige maatregelen treffen. Het is de overtuiging van de inspectie dat, op basis van het gelijkheidsbeginsel, alle opleidingen die als gelijkwaardig worden aanzien van dezelfde regeling moeten kunnen genieten.

Een globaal overzicht van de resultaten van de audits geeft de volgende informatie:

- 76% van de bezochte afdelingen kreeg een positief advies en kan beschouwd worden als gelijkwaardig met het niveau hoger onderwijs;
- binnen de positieve adviezen onderscheiden we de volgende onderverdeling:
 - 27 % kan beschouwd worden als gelijkwaardig aan een basisopleiding binnen een hogeschool;
 - 34 % kan beschouwd worden als een deeltraject van een bestaande hogeschoolopleiding;
 - 30 % kan beschouwd worden als een vervolgopleiding van een hogeschoolopleiding;
 - 9 % kan beschouwd worden als een onderdeel van een studiegebied maar past niet in het huidige aanbod. Deze afdelingen worden best als nieuwe basisopleidingen aan de huidige structuur van het hoger onderwijs toegevoegd.

7.2 Perspectieven

Het bewaren van de eigenheid van het HOKTSP vormt een uitdaging voor het beleid. Gedurende de voorbereiding en de uitvoering van de audits vroegen de meeste betrokkenen hier dan ook aandacht voor. Aangezien praktisch alle cursisten hun studies combineren met werken, hebben zij nood aan een aangepast traject. Het betreft niet alleen jongvolwassenen die hun studies vroegtijdig hebben stopgezet of na een eerste mislukking in een hogeschoolopleiding uit werken gaan, de nodige maturiteit opdoen en via het HOKTSP een tweede kans vinden. Het gaat eveneens om degenen die een bijkomende kwalificatie wensen te verwerven of zich vanuit hun werksituatie wensen te vervolmaken. Hun verhoogde motivatie en maturiteit alsook hun praktijkervaring kunnen elementen zijn om een kortere studieduur te verantwoorden.

Dat belet echter niet dat, zeker met het oog op een Europese accreditering, alle aandacht moet gaan naar de waarborgen die het management biedt inzake de kwaliteit van de opleidingen.

Belangrijk daarbij is de afstemming van de betrokken opleidingen op de beroeps- en opleidingsprofielen uitgewerkt voor het hoger onderwijs. Voor de meeste HOKTSP-afdelingen is hier nog werk aan de winkel. Dat impliceert ook dat profielen worden ontwikkeld voor afdelingen zonder equivalent binnen de hogescholen maar die binnen de betrokken studiegebieden kunnen worden gepositioneerd. Bij de afstemming, die in overleg met de betrokken beroepssector gebeurt, moet rekening gehouden worden met het civiel effect. Opleidingen die dit effect niet hebben, zijn nutteloos en moeten afgebouwd worden.

In dezelfde zin kunnen een actualisering en uniformering van de benamingen de transparantie van het aanbod bevorderen. Dezelfde benamingen moeten dezelfde inhouden en dezelfde studiebelasting dekken. Ter zake werden soms belangrijke verschillen vastgesteld.

De laatste jaren hebben verschillende centra in gemeenschappelijk overleg voorstellen ingediend om HOKTSP-afdelingen te modulariseren. Ook deze initiatieven kunnen de transparantie van het aanbod verhogen, voor zover ze conform zijn aan officiële beroeps- en opleidingsprofielen. Een modulaire organisatie laat een betere aansluiting toe van HOKTSP-afdelingen die maar een deel van de hogeschoolaanbod dekken. Dat veronderstelt dat er, in het kader van het levenslang leren, ook op het niveau van het hoger onderwijs werk wordt gemaakt van een systeem van credits, via een modularisering van het aanbod.

Alle bestaande HOKTSP-afdelingen hebben belang bij een intense samenwerking met de hogescholen. Dat bleek overduidelijk in afdelingen waar een gezamenlijke benadering de basis vormt voor de uitbouw van zowel de hogeschool- als de HOKTSP-opleiding, zoals in de paramedische en de sociale sector.

8 WAT MET DE TIJDELIJKE LEERGANGEN?

Op basis van het KB van 31 december 1960 kunnen tijdelijke leergangen worden gesubsidieerd door het departement Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Er zijn drie organisaties die tijdelijke leergangen inrichten, namelijk:

- Brailleliga, Engelandstraat 57, 1060 Brussel;
- Praktische school voor gezins- en huishoudopleiding, Poststraat 111, 1030 Brussel;
- Katholiek Vormingswerk voor Landelijke Vrouwen (KVLV), Minderbroederstraat 8, 3000 Leuven.

Op vraag van de minister van Onderwijs en Vorming werd een inspectieonderzoek uitgevoerd om na te gaan of de tijdelijke leergangen kunnen gepositioneerd worden binnen de huidige structuur van het volwassenenonderwijs en zo ja op welke wijze.

Om een gefundeerd rapport en een evenwichtig advies te kunnen voorleggen heeft het inspectieteam een beperkt instrument uitgewerkt gebaseerd op het CIPO-analysekader. Dit kader gaat uit van context- en inputvariabelen als verklarende factoren voor het proces, het onderwijs- en vormingsconcept. In de mate van het mogelijke werd gepeild naar outputelementen. De analyse gebeurde op basis van documenten verstrekt door de inrichters en op basis van gesprekken met de directie. De bevindingen van het inspectieteam in verband met de huishoudelijke leergangen van de KAV en de KVLV werden getoetst aan de informatie die het inspectieteam verzamelde bij een bezoek aan de opleidingen huishoudelijk onderwijs ingericht door de Socialistische Vooruitziende Vrouwen. Deze opleidingen zijn geïntegreerd in het decretaal kader van 2 maart 1999.

Zoals uit vorige alinea kan worden afgeleid, richten 2 organisaties zich op de organisatie van huishoudelijke leergangen. De derde organisatie, de Brailleliga, richt zich op 'leergangen' voor personen met een visuele handicap.

De besluiten van de inspectie zijn als volgt samen te vatten:

- tijdelijke leergangen georganiseerd door de Praktische School voor gezins- en huishoudopleiding: de langlopende cycli die deze organisatie inricht kunnen, mits voldaan wordt aan een aantal randvoorwaarden, als opleidingen worden beschouwd die aansluiten bij de beleidsdoelstellingen van het decreet van 2 maart 1999. Zij zijn gericht op het verwerven van een samenhangend geheel van competenties i.f.v. het persoonlijk maatschappelijk functioneren. Er is een omstandig uitgewerkt curriculum met transparante doelen. Voor de korte cycli ligt dit moeilijker. Deze op zich waardevolle inhoud gericht op het verwerven van kennis en/ of instrumentele deelvaardigheden die aansluiten op recente maatschappelijke tendensen passen niet binnen het opleidingsaanbod van het volwassenonderwijs;
- tijdelijke leergangen georganiseerd door de KVLV: het aanbod van de KVLV beantwoordt aan de behoefte van een bepaalde groep van de bevolking. De KVLV richt geen langlopende cycli in die die beschouwd kunnen worden als opleidingen zoals bedoeld in het decreet van 2 maart 1999. Bij de organisatie blijkt ook geen bereidheid te bestaan de werking te oriënteren op dit decreet;
- tijdelijke leergangen georganiseerd door de Brailleliga: de opleidingen die de Brailleliga als tijdelijke leergangen aanbiedt aan personen met een (meestal verworven) visuele handicap komen tegemoet aan een pertinente hulpvraag. Het curriculum bestaat grotendeels uit revaliderende activiteiten voor dergelijke personen. Zij leren zich te handhaven in hun maatschappelijke context. Inhoudelijk sluit dit aanbod niet aan bij de beleidsdoelstellingen van het decreet van 2 maart 1999. De inspectie stelt voor om de verschillende instanties die betrokken zijn bij de zorg voor volwassenen met een visuele handicap in Vlaanderen uit te nodigen voor overleg. Doel van dit overleg is het uitwerken van een eigen en adequate vorm van begeleiding voor deze zorgvragers.

II VERANDERINGSBEREIDHEID

1 INLEIDING

Zelfevaluatie, interne kwaliteitszorg en veranderingsbereidheid zijn in het volwassenenonderwijs drie verweven begrippen. Veranderen gebeurt immers meestal in functie van kwaliteitsverbetering. Veranderingsbereidheid is dus een voorwaarde voor kwaliteitszorg. Veranderen is het gevolg van een indicatie dat de bestaande aanpak niet of niet langer voldoet. De oorzaken daarvan situeren zich op verschillende vlakken situeren: nieuwe tendensen inzake agogische benadering, gewijzigde marktsituatie van het opleidingsaanbod, meer lucratieve besteding van de middelen, maatschappelijke tendensen...

Zoals reeds aangehaald zitten de centra in een transformatiefase opgelegd door externe factoren zoals het nieuwe decreet, schaalvergroting, nieuwe vormen van externe kwaliteitscontrole, nieuwe inzichten in de interne kwaliteitszorg.

Gezien de eigenheid van het volwassenenonderwijs en de afhankelijkheid van de betalende cursist is men er meer dan in andere onderwijsniveaus genoodzaakt zich aan te passen aan maatschappelijke veranderingen. De kwaliteit van de aangeboden opleidingen is immers bepalend voor het cursisten-aantal. Bovendien zijn er tal van andere opleidingverstrekkers zoals VDAB en VIZO. Wil men zich in het volwassenenonderwijs staande houden dan moet men én kwaliteit bieden én kort op de bal spelen.

Op basis van de doorlichtingen detecteerde de inspectie volwassenenonderwijs een aantal sleutelementen in de veranderingsbereidheid. Vele veranderingen in het volwassenenonderwijs worden gestuurd vanuit klantgerichtheid. Centra met een grote veranderingsbereidheid hebben doorgaans een modulair aanbod en worden gekenmerkt door een dynamisch management. Hervormingen gebeuren het best in overleg en in samenwerking met andere opleidingsverstrekkers. Tenslotte is het duidelijk dat de professionele ontwikkeling van de medewerkers een cruciale rol speelt bij het totstandkomen van veranderingen.

2 KLANTGERICHTHEID

Een cursist is uiteraard niet gebonden aan de leerplicht en kan bovendien kiezen uit een groot gamma aan opleidingen bij tal van opleidingsverstrekkers. Naast de kwaliteit van de opleidingen behoort een grote mate van klantgerichtheid daardoor in veel centra terecht tot de eerste prioriteiten.

Inhoudelijk proberen de centra hieraan tegemoet te komen door de opleidingsbehoeften in de regio te detecteren en vervolgens hun aanbod daarop maximaal af te stemmen. Door de ruimere programmatiemogelijkheden waarin het decreet van 2 maart 1999 voorziet, zijn de centra daartoe beter gewapend. Naast het inhoudelijk aspect mag ook het belang van een klantvriendelijke benadering niet onderschat worden. Communicatiebereidheid, een toegankelijke administratie en directie, een aangename sfeer e.d. zijn elementen die de aantrekkelijkheid van een CVO in belangrijke mate mee bepalen. In die zin krijgt de evaluatie door de cursisten steeds duidelijker een plaats in het volwassenenonderwijs. Daarnaast proberen sommige centra op gestructureerde wijze de oorzaken voor de uitval van de cursisten te achterhalen. Toch kunnen we hier nog niet spreken van een algemeen gebruik. Te veel centra staren zich blind op de extra administratieve last die dit met zich mee brengt en zien het belang van klantenbinding nog onvoldoende in.

3 MODULARISERING

In toenemende mate wordt het belang ingezien van een modulaire opzet van het onderwijs als middel tot kwaliteitsverbetering, verhoging van het rendement en een grotere efficiëntie. Modularisering is dan ook een belangrijke indicator van de veranderingsbereidheid van de CVO's. Uit de doorlichtingen is gebleken dat centra die voor een modulaire organisatie opteren kwantitatief beter scoren. Deze centra hebben een flexibel aanbod, spelen in op nieuwe ontwikkelingen en slagen er in om maatwerk te realiseren. Voor het informatica-aanbod bijvoorbeeld hanteren de meeste centra een modulaire aanpak. In het talenonderwijs inzonderheid NT2 wordt steeds meer overgeschakeld naar modulaire leertrajecten op basis van de opleidingsprofielen moderne talen. In de andere studiegebieden komt deze beweging ook op gang, zij het langzamer en minder uitgesproken. Deze trend uit zich ook op macroniveau. In mei 2001 werden talrijke nieuwe en aangepaste 'voorlopige' modulaire structuurschema's goedgekeurd. Het blijft jammer dat het onderwijskundige luik van het decreet van 1999, dat een resolute modularisering van het volledige volwassenenonderwijs beoogt, vooralsnog niet operationeel is.

4 INNOVATIEMANAGEMENT

In veranderingsbereidheid speelt innovatiemanagement een cruciale rol. Centra voor volwassenenonderwijs hebben meer en meer nood aan een autonoom beleid. Een beleid dat moet kunnen beschikken over eigen materiële middelen, eigen personeel en vooral een eigen visie over de toekomst van het volwassenenonderwijs in de regio. Vele centra waren immers in het verleden een verlengstuk van het voltijds onderwijs. Directeurs in hoofdambt kunnen zich vandaag ten volle concentreren op de nieuwe, specifieke uitdagingen waarvoor hun centrum wordt gesteld en kunnen uitgroeien tot echte managers, die de noodzakelijke veranderingen en innovaties niet schuwen. Onbetwistbare competenties als leiding geven, communicatief vaardig zijn en het durven doorvoeren van vernieuwingen kenmerken dan ook meestal de pro-actieve centrumdirecties, die zich vaak laten bijstaan door een klein, maar gedreven team van loyale medewerkers. Bovendien is er in de centra duidelijk een tendens tot democratisering van het beleid waar te nemen. Meer en meer centra doen immers pogingen om de participatie van de leerkrachten in de centrumwerking te verhogen, een absoluut noodzakelijke voorwaarde om innovaties op gang te brengen.

Na één jaar doorlichten stelde de inspectie volwassenenonderwijs twee zwakke punten vast inzake innovatiemanagement. Enerzijds constateren wij dat sommige directies zich veelal uitsluitend focussen op het organisatorische beleid van hun centrum waardoor de noodzakelijke agogisch-didactische leiding achterwege blijft en de dynamiek van het leerkrachtenteam ongebruikt blijft. Een meer evenwichtige tijdsbesteding vanwege de centrumleiding, de gerichte uitbouw van een middenkader of de bewuste inschakeling van een pedagogische begeleidingsdienst kunnen hier een uitweg bieden. Onderwijs voor volwassenen differentieert zich immers van het onderwijs aan leerlingen uit het dagonderwijs. Bovendien laten factoren als markt- en klantgerichtheid zich veel nadrukkelijker voelen in het onderwijs aan volwassenen.

Anderzijds zijn er centra die het moeilijk hebben met de nieuwe vorm van autonomie en die halsstarrig zweren bij een behoudsgezinde aanpak. Veelal wordt de veranderingsbereidheid hier dan ook marginaal ingevuld en worden de kansen die het decreet biedt niet ten volle benut. De interne behoefte aan een op innovatiegericht management wordt hier doorgaans weinig gevoeld. Mede hierdoor ontstaan centra voor volwassenenonderwijs met twee snelheden.

Voldoende redenen dus om geregeld aandacht te besteden aan de kwaliteitszorg van de centra. De meest innoverende onder hen wachten immers niet op een externe doorlichting maar zijn permanent bezig met een proces van interne kwaliteitsbewaking en -verbetering. Een kwaliteitszorg die ingegeven wordt door de toekomstgerichte visie van het bestuur en de centrumleiding en die de professionaliteit van de leerkrachten ten volle benut. Een management dat zich richt op innovaties is in de centra voor volwassenenonderwijs bijgevolg meer dan ooit een must.

5 EXTERN OVERLEG EN SAMENWERKING

Afstemming en samenwerking vormen de achillespees van veranderingsbereidheid. Sinds enkele jaren is het overheidsbeleid erop gericht om afstemming en samenhang te brengen tussen de opleidingen van verschillende aanbieders. Samenwerking is nodig in functie van een rationeler aanbod aan opleidingen. Op die manier is er minder overlapping en kunnen blinde vlekken worden weggewerkt.

De Edufora rapporteren over regionale behoeften en er worden regionale plannen voorbereid, maar van een echte afstemming en streven naar samenhang kan voorlopig niet gesproken worden. Financiering en structurering blijven verschillen en de spreiding over verschillende beleidsdomeinen verhindert een snelle en doeltreffende hervorming. Toch ontstaan in de praktijk verschillende samenwerkingsverbanden.

● Samenwerking met Centra voor Basiseducatie

In toenemende mate ontstaat samenwerking tussen de centra voor volwassenenonderwijs en de centra voor basiseducatie. Sommige centra werken samen voor de organisatie van opleidingen NT2 en werken gemeenschappelijke procedures uit voor intake en oriëntering. In enkele regio's wordt samengewerkt om volwassenen met weinig leerervaring te oriënteren naar taalopleidingen Frans en Engels en ook voor ICT-opleidingen neemt de samenwerking tussen CVO's en centra voor basiseducatie opvallend toe. Een betere afstemming van de basiseducatie op de gangbare reglementering in de CVO's zou de afstemming en samenwerking zonder twijfel nog kunnen versterken.

● Samenwerking tussen de centra voor volwassenenonderwijs

Centra voor volwassenenonderwijs worden geconfronteerd met problemen op het vlak van omkadering, geëigende personeelsregelgeving e.d. Deze vaststelling heeft geleid tot netoverschrijdende contacten en overleg. In enkele uitzonderlijke gevallen ontstaat ook bereidheid om het opleidingsaanbod onderling beter op elkaar af te stemmen.

● Samenwerking met en afstemming op andere onderwijsniveaus

Het volwassenenonderwijs is op vlak van regelgeving, structuur en studiebewijzen nog sterk gebonden aan andere onderwijsvormen of onderwijsniveaus. De implementatie van wijzigingen in het SO of het HO scheppen specifieke problemen omwille van de eigen decretale opdracht en de specifieke doelgroep waarnaar het volwassenenonderwijs zich richt.

In vele gevallen gebruiken de CVO's infrastructuur die beheerd wordt door andere onderwijsniveaus. Het ontbreken van nauwkeurige afspraken staat een goede afstemming en samenwerking in de weg.

6 PROFESSIONELE ONTWIKKELING

Uit de doorlichtingen is gebleken dat weinig centra een gestructureerd nascholingsbeleid hebben. Nascholing blijft vooral een zaak van individuele leerkrachten. Hierbij treden een aantal remmende factoren op. Vooreerst moet de leerkracht de bijscholing in de meeste gevallen zelf financieel dragen. Degelijke scholing is doorgaans peperduur. Daarnaast is er het probleem van de afwezigheid voor de cursisten. Het gaat om betalende klanten die de afwezigheid van een leerkracht niet nemen. Leerkrachten die hun functie in het onderwijs combineren met een opdracht in het veld benutten veelal de nascholing aangeboden door het bedrijf of de instelling waar zij in hoofdambt werkzaam zijn. Zij hebben eerder nood aan agogisch-didactische bijscholing maar gaan hier minder enthousiast op in. Zelfs het behalen van een Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid is voor velen een kaap die ze niet wensen te nemen. Leerkrachten die alleen een onderwijsfunctie waarnemen richten zich voornamelijk

op vakinhoudelijke scholing, hoewel juist deze groep soms een te schoolse aanpak hanteert. Professionalisering van de leerkrachten volwassenenonderwijs vergt actie op diverse fronten. Het is aangewezen dat er voor het volwassenenonderwijs geld wordt vrijgemaakt op het nascholingskrediet. De voortgezette opleiding voor leraren kan ook worden toegespitst op het onderwijs aan volwassenen. De netgebonden nascholing zou voor het volwassenenonderwijs een specifiek aanbod kunnen uitbouwen. De centra dienen oog te hebben voor het nascholingsbeleid binnen hun werking. Dit houdt onder meer in het formuleren van een visie, het vastleggen van de nascholingsbehoeften en het voorzien in de bevorderende randvoorwaarden. Van de teamleden wordt verwacht dat zij - vakinhoudelijk en didactisch - hierop inspelen. Tenslotte is 'levenslang leren' voor elke burger en dus ook voor leraren een opgave.

