



Bijdrage Vlaamse administratie
aan het regeerprogramma
van de aantredende Vlaamse regering

Deel 5

Onderwijs en vorming

Inhoudstafel

Omgevingsanalyse	2
1 Inleiding	3
2 De omgeving van het beleidsdomein onderwijs en vorming	4
3. Demografische ontwikkelingen	6
These 1: Vergrijzing van de Vlaamse bevolking.....	6
These 2: Dalende vruchtbaarheids- en geboortecijfers	7
These 3: Constante migratiedruk en verjonging van de bevolking van de grootsteden.....	7
These 4: Toenemende verscheidenheid van samenlevings- en opvoedingsvormen	8
4 Economische en arbeidsmarktontwikkelingen	9
These 1: Kenniseconomie zwengelt het belang van onderwijs aan	9
These 2: Groeiende impact van mondialisering	10
These 3: Creatieve economie vraagt creatieve werknemers	11
5 Sociaal-culturele ontwikkelingen.....	13
These 1: Bij de vorming van de nieuwe maatschappelijke breuklijn speelt de scholingsgraad een cruciale rol	13
These 2: Gender maakt nog steeds het verschil in onderwijs en vorming.....	14
These 3: Toenemende spanning tussen individualisme en individualisering versus solidariteit	14
These 4: Toenemende conflicten tussen waarden en culturen.....	15
These 5: Dalend vertrouwen in de overheid.....	16
These 6: Groeiende concurrentie tussen formele onderwijs- en vormingsverstrekkers en andere leerkanalen	17
6 Ontwikkelingen tussen mens en omgeving	18
These 1: Toenemende onveiligheidsgevoelens	18
These 2: Toenemende verkeerscongestie en -problemen.....	18
7 Technologische ontwikkelingen	19
These 1: Verdere verspreiding en vernieuwing van technologie in alle levens-domeinen	19
These 2: Beschikbaarheid van informatie verandert de leerprocessen	20
8 Bestuurlijke ontwikkelingen	21
These 1: Liberalisering van de diensten van algemeen belang.....	21
These 2: Evolutie van 'government' naar 'governance'	21

9 Internationale ontwikkelingen	23
These 1: Uitbreiding van de Europese onderwijsruimte	23
These 2: Democratisch deficit van het Europese onderwijsbeleid	23
These 3: Groeiend belang van economische instellingen.....	24
These 4: Groeiende aandacht voor duurzame ontwikkeling.....	24
10 Bibliografie	25
 Beleidsvoorstellen	 32
 Uitdagingen en denkpistes	 33
1 Versterken van de rol van onderwijs in maatschappelijke ontwikkelingen	34
1.1 Optimaliseren van het overheidsbeleid en van de autonomie van de onderwijsinstellingen	34
1.2 Impact van onderwijs op internationale en onderwijsexterne beleidsinitiatieven verhogen	35
1.3 Onderwijs en vorming positioneren ten aanzien van de veranderende maatschappelijke verwachtingen	36
2 Kwaliteitsonderwijs en –vorming voor allen maximaliseren	37
2.1 Basisfinanciering verzekeren	37
2.2 Kwaliteitszorg verbeteren.....	38
2.2.1 Eindtermen en ontwikkelingsdoelen bepalen.....	39
2.2.2 Evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs versterken	39
2.2.3 Ondersteuning stroomlijnen.....	40
2.3 Beleidsvoerend vermogen van scholen opdrijven	41
2.4 Professionaliteit van de leerkrachten verstevigen	41
2.4.1 Lerarenopleiding vernieuwen	42
2.4.2 Rechtspositie versoepelen	42
3 Financiering van onderwijs en vorming optimaliseren	44
3.1 Investeren in onderwijs en vorming.....	44
3.2. Financieringsmechanismen herzien.....	45
4 Levenslang en levensbreed leren verder ontwikkelen	47
4.1 Participatie aan en doorstroming doorheen onderwijs en vorming verbeteren ...	47
4.1.1 Financiële drempels wegwerken	48
4.1.2 Structuren voor het formeel leren vernieuwen en leertrajecten flexibiliseren	49
4.1.3 Erkennen van verworven competenties (EVC)	50

4.1.4 E-leren stimuleren	51
4.2Samenwerking tussen formele en niet formele verstrekkers van onderwijs en vorming uitbouwen	51
5 Arbeidsmarktkansen van de onderwijsverlaters verbeteren	52
5.1 Competenties en kwalificatiemogelijkheden van de lager geschoolden verbeteren	52
5.2 Garanderen van voldoende hoger geschoolden	53
5.3 Samenwerking met de beroepswereld en het werkgelegenheidsbeleid activeren	54
6. Sociale en culturele ontplooiing in en door het onderwijs stimuleren	55
6.1 Versterken van de sociale cohesie	55
6.2 Realiseren van een positief schoolklimaat	56
6.3 Het zorgbeleid van de scholen versterken	56
6.4 Onderwijs en cultuur beter integreren.....	57
Ideeën fiches	58
1 Optimaliseren van de autonomie van de onderwijsinstellingen	59
Fiche nr. 1: Personeelsbeleid	59
Fiche nr. 2: Draagvlak van de scholen versterken	61
2 Kwaliteitsonderwijs versterken	63
Fiche nr. 3: Kwaliteitszorg	63
Fiche nr. 4: Lerarenopleiding	65
3 Financiering optimaliseren	67
Fiche nr. 5: Werkingsmiddelen	67
Fiche nr. 6: Infrastructuur.....	69
4 Levenslang en levensbreed leren verder ontwikkelen	71
Fiche nr. 7: Opleidingsstructuur en validatie van competenties.....	71
Fiche nr. 8: Verankeren van de coördinatie vorming.....	73
5 Arbeidsmarktkansen van onderwijsverlaters verbeteren.....	75
Fiche nr. 9: Alternierend leren	75
6 Sociale en culturele ontplooiing in en door het onderwijs realiseren	77
Fiche nr. 10: Inclusief onderwijs	77
7 Beschouwingen vanwege de directieraad van het departement onderwijs	79

Omgevingsanalyse

1 Inleiding

Deze omgevingsanalyse van het beleidsdomein onderwijs en vorming is gebaseerd op onder andere sociaal-wetenschappelijk en onderwijskundig onderzoek, statistische cijferreeksen, toekomstdebatten, strategische beleidsteksten, essays en visieteksten. Het resultaat is een beschrijving van ontwikkelingen en trends in de omgeving waarin het onderwijs- en vormingsbeleid is ingebed. De ontwikkelingen betreffen zowel feiten als ideeën en worden ingedeeld in een aantal thematische hoofdstukken. Niet voor alle thema's is er voldoende op onderwijs en vorming toegespitst materiaal voorhanden. Daarom konden de theses van de verschillende hoofdstukken niet altijd op dezelfde wijze worden gedocumenteerd.

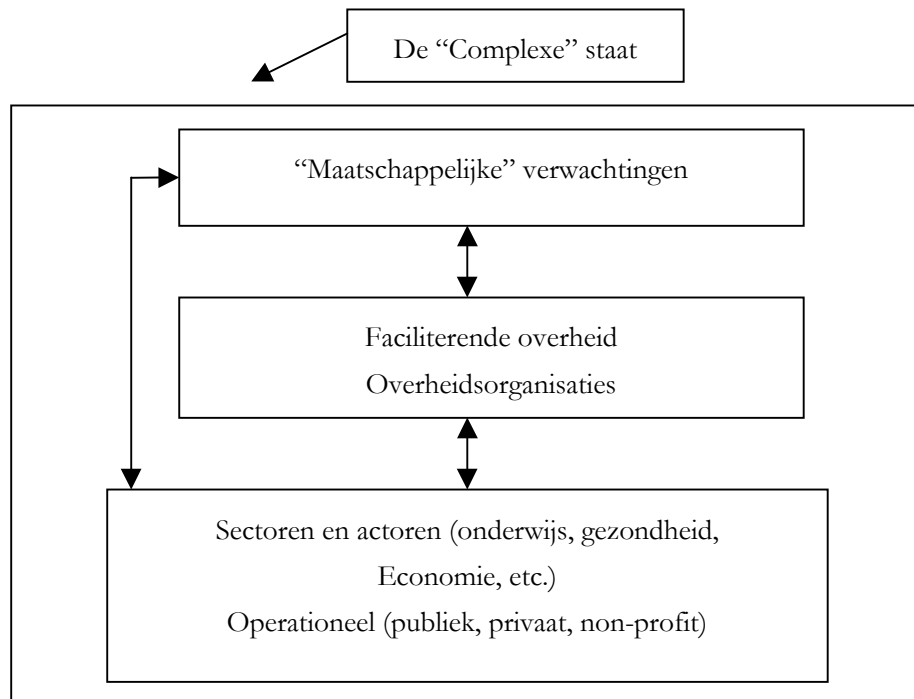
Via deze omgevingsanalyse worden aanknopingspunten gezocht voor een beleid dat voorspelde problemen wil voorkomen en opportuniteiten wil aanwenden. Het uitgangspunt daarbij is dat goed geïnformeerde en weloverwogen beleidskeuzes moeten kunnen steunen op kennis over toekomstige ontwikkelingen. Om die te verzamelen en te organiseren, bestaan er verschillende mogelijkheden¹ die allemaal een voldoende investering in beleidsvoorbereidend onderzoek en toekomstverkenningen veronderstellen. Het onderwijskundig beleidsvoorbereidend onderzoek in de Vlaamse Gemeenschap heeft nood aan bijkomende investeringen, maar vooral aan een oriëntatie op verkenningen van de uitdagingen en opportuniteiten die zich voor onderwijs en vorming in de toekomst aanbieden.

1. In Nederland bijvoorbeeld is daarvoor een onafhankelijke adviesraad opgericht. De Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) adviseert politici en beleidsmakers op basis van toekomstdiagnoses. Zo denkt de WRR een antwoord te kunnen bieden op de vraag hoe politiek en beleid op een verantwoorde wijze kunnen omgaan met ingrijpende maatschappelijke veranderingen.

2 De omgeving van het beleidsdomein onderwijs en vorming

Deze omgevingsanalyse behelst het beleidssysteem op het niveau van onderwijs en vorming in de Vlaamse Gemeenschap. Dat beleidssysteem maakt deel uit van een steeds complexer wordende maatschappij. Die complexiteit uit zich ondermeer in een intensere verwevenheid van de maatschappelijke domeinen, de evolutie naar een faciliterende overheid en een groeiende impact van het internationale op het nationale beleid. Bestuurlijke en internationale ontwikkelingen vormen dan ook een integraal deel van deze omgevingsanalyse.

Net zoals andere beleidsdomeinen krijgt het onderwijs- en vormingsbeleid vorm in de context van een faciliterende overheid (zie verder bestuurlijke ontwikkeling van 'government' naar 'governance'.)



2

In een faciliterende overheidscontext gaan inhoud en legitimatie niet langer uitsluitend uit van de overheid, maar zijn deze het resultaat van onderhandelingen tussen verschillende actoren en het beantwoorden aan veranderende verwachtingen. De actoren van het onderwijs- en vormingsbeleid zijn de leerlingen, de studenten, de cursisten, de leerkrachten, de docenten, de opleiders, de ouders, de onderwijs- en vormingsinstellingen, de sociale partners, de politieke partijen, de drukingsgroepen, de massamedia, de externe adviseurs, deskundigen en vorsers. Het onderwijs- en vormingsbeleid beoogt mede vorm te geven aan een maatschappij die wenselijk wordt geacht en richt zich daarvoor op deze actoren. De overheid bemiddelt als het ware tussen de maatschappelijke verwachtingen en de uitvoering. Ze wordt geconfronteerd met verschillende maatschappelijke verwachtingen en met verschillen tussen de maatschappelijke verwachtingen en de verwachtingen

² Kenis P. (november 2003), De rol van de overheid (slides van presentatie).

van de sector. Daarom zal de overheid afwegingen moeten maken tussen het beantwoorden aan maatschappelijke verwachtingen en de mogelijkheden van de sector.

3 Demografische ontwikkelingen

These 1: Vergrijzing van de Vlaamse bevolking

De vergrijzing van de Vlaamse bevolking uit zich in de veroudering van het onderwijspersoneel. Toch ligt het aandeel leerkrachten dat ouder is dan 50 jaar in het leerplichtonderwijs in Vlaanderen lager dan het OESO³-gemiddelde (19 % ten opzichte van 26% voor het basisonderwijs; 27% t.o.v. 31% voor het secundair onderwijs). De Vlaamse gemeenschap heeft in tegenstelling tot wat vaak wordt gedacht een eerder jong lerarenkorps: 22% ervan in Vlaams lager onderwijs is jonger dan 30 jaar (het OESO-gemiddelde is 16%); in het secundair onderwijs bedraagt dit percentage 15 % (het OESO-gemiddelde is 13%). Het onderwijs voor sociale promotie (13% van het onderwijzend- en besturend personeel OSP-secundair onderwijs is ouder dan 50 jaar en 18% ervan is jonger dan 30 jaar) en het deeltijds kunstonderwijs (ongeveer 18% is ouder dan 50 jaar en 11.6% jonger dan 30) hebben een vrij jonge leeftijdsstructuur, maar het aandeel 25-29-jarigen neemt af.

De relatief jonge leeftijdsstructuur van het Vlaams lerarenkorps zou kunnen te wijten zijn aan de vervangingen ten gevolge van de ter beschikking stelling voorafgaand aan het rustpensioen. Het dalend aantal arbeidsplaatsen in het basisonderwijs ten gevolge van het dalende aantal leerlingen wordt volledig gecompenseerd door de grotere uitstroom als gevolg van de vergrijzing. Sinds 1999-2000 stijgt het aantal inschrijvingen in de lerarenopleidingen. Daardoor en ook door het optrekken van de uitstapleeftijd kan er tot 2005 een licht overschot zijn. Na 2005 verwacht men dat het effect van deze maatregel grotendeels geneutraliseerd zal zijn. In het secundair onderwijs blijkt zich op de korte termijn en op macro-niveau een overschot af te tekenen. Toch doen zich specifieke tekorten voor in de knelpuntvakken (Nederlands, wiskunde, Frans, technologische opvoeding, elektriciteit, verpleegkunde) en zijn er ook sterke regionale verschillen (vooral grootstedelijke gebieden kampen met een uitgesproken problematiek).

In het hoger onderwijs (hogescholen en universiteiten) stelt de vergrijzing zich bijzonder scherp: 37% van het onderwijzend personeel is minstens 50 jaar oud, 36% is tussen 40 en 49 jaar, 23% tussen 30 en 39 jaar en 6% is jonger dan 30 jaar. Deze vergrijzing doet zich in ongeveer dezelfde mate voor in de omringende landen (ongeveer 35%). Het percentage docenten jonger dan 39 jaar ligt in Vlaanderen lager dan in de omringende landen (vgl. 29% versus 34%). In het universitair onderwijs is 33,7% van het zelfstandig academisch personeel (ZAP) ouder dan 55 jaar (cijfers 2003). De stijging van de oudste groep is opvallend (5% sedert 2000). De leeftijdsopbouw bij het ZAP is bovendien onevenwichtig. Naast de grote groep ouderen is er een vrij grote groep jongeren, terwijl de veertigers ondervertegenwoordigd zijn. De vervanging van de gepensioneerden wordt daardoor problematisch.

De vergrijzing van de bevolking stelt zich als een algemeen maatschappelijk probleem omwille van de dalende werkzaamheidsgraad van de oudere groepen in de actieve bevolking. Sedert een aantal decennia is de werkzaamheidsgraad van de 55- tot 64-jarigen gestaag gedaald. In 2001 was nog slechts 38,2% van de 55- tot 59-jarigen in Vlaanderen aan het werk; van de 60- tot 64-jarigen amper 10,6%. Opvallend daarbij is dat de werkzaamheidsgraad binnen deze leeftijdsgroepen bij de laaggeschoolden nog kleiner is dan bij de hooggeschoolden. Zowel in eigen land als binnen de Europese Unie (EU) groeit de overtuiging dat inspanningen moeten worden geleverd om deze leeftijdsgroep aan het werk te houden. Het Pact van Vilvoorde stelt een werkzaamheidsgraad van ongeveer 70% voorop tegen 2010. Dit betekent dat er onder andere via levenslang leren zal moeten

³ Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling

geïnvesteed worden in de vaardigheden van de mensen vanaf 55 jaar tot aan de pensioenleeftijd. Onder andere daarom is levenslang leren één van de topprioriteiten van de Europese werkgelegenheidsstrategie die in Vlaanderen worden opgenomen. Minstens 10% van de Vlaamse inwoners tussen 25 en 65 jaar moet tegen 2010 deelnemen aan permanente vorming.

De seniorenpopulatie neemt in de toekomst niet alleen in omvang toe, haar samenstelling verandert ook. In het algemeen stijgt het opleidingspeil van de senioren, net zoals de mate waarin zij aan de arbeidsmarkt participeerden. Dat laatste is vooral voor vrouwen het geval. Er kan dan ook worden verwacht dat de vraag naar levenslang leren bij de senioren zal toenemen.

Door het groeiend aantal senioren en hoogbejaarden groeit de behoefte aan zorg. De vraag naar arbeidskrachten in diverse zorgberoepen (zie ook knelpuntenberoepen) zal daardoor verder stijgen en de diversiteit in deze beroepen zal toenemen. Onderwijs en vorming worden daardoor geconfronteerd met een vraag naar uiteenlopende kwalificaties.

These 2: Dalende vruchtbaarheids- en geboortecijfers

Vanaf het midden van de jaren zestig is het geboortecijfer in de EU geleidelijk gedaald. De lage geboortecijfers weerspiegelen zich in lage vruchtbaarheidscijfers. Vrouwen krijgen later en ook minder kinderen (1,54 kinderen per vrouw in het Vlaamse gewest in 1997), waardoor de gezinnen kleiner worden. Vruchtbaarheidscijfers worden niet beïnvloed door de leeftijdsstructuur van de bevolking en geven een meer valide voorspelling van de bevolking over de langere termijn. Voor de voorspelling van de schoolbevolking volstaan de geboortecijfers.

Door de dalende geboortecijfers krimpen de jongere leeftijdsgroepen. Deze evolutie doet zich sterker voor in het Vlaamse Gewest dan in de rest van België. In 1993 telde de Vlaamse bevolking nog 24% 0- tot 19-jarigen; voor 2020 verwacht men dat dit aandeel tot 21% zal dalen. Die leeftijdsgroep neemt ook in absolute aantallen verder af, waardoor het aantal leerlingen in het basisonderwijs en het secundair onderwijs in de toekomst verder daalt. In de toekomst zal ook de omvang van de 20- tot 29-jarigen (de leeftijdsgroep met de hoogste participatiegraad aan het hoger onderwijs) verkleinen, waardoor het aantal studenten aan het hoger onderwijs zal afnemen. Dit aantal is echter niet alleen afhankelijk van de omvang van de betrokken leeftijdsgroep, maar ook van de participatiegraad van die en oudere leeftijdsgroepen aan het hoger onderwijs.

De schatting van het aantal jongeren en van hun aandeel in de bevolking geeft een goede indicatie van de potentiële onderwijsbevolking en van de middelen die nodig zijn voor de organisatie van het onderwijs zoals het aantal leerkrachten en de nodige infrastructuur. In de context van de EU worden het aandeel van 0- tot 15-jarigen en van de 16- tot 19-jarigen eveneens als indicatoren gebruikt om de kwaliteit van de onderwijs- en vormingsstelsels op te volgen.

These 3: Constante migratiedruk en verjonging van de bevolking van de grootsteden

Het aandeel vreemdelingen en asielzoekers in Vlaanderen schommelt de laatste jaren rond de 5% en is dus duidelijk kleiner dan in Brussel en Wallonië. Met de uitbreiding van de EU zal het aantal Europese ambtenaren stijgen en de immigratie uit landen van Oost en centraal Europa toenemen.

De aanwezigheid van personen van allochtone herkomst⁴ is geconcentreerd in de grote Vlaamse steden en dan vooral in bepaalde buurten daarvan. Globaal genomen, is het aantal jongeren in die bevolking groter dan bij de autochtonen. De groeiende aanwezigheid van allochtonen resulteert nog niet meteen in een verjonging van de centrumsteden in Vlaanderen (in 2003 is 21,4% van de bevolking in de centrumsteden jonger dan 20 jaar tegenover 22,2% in 1993). We stellen wel vast dat de globale trend van het Vlaamse Gewest, namelijk een dalend aandeel jongeren gekoppeld aan een stijgend aandeel ouderen, zich in de centrumsteden minder sterk aftekent. In de grootsteden Brussel, Antwerpen en Gent is er niet langer sprake van een afnemend aandeel jongeren, het blijft er voorlopig eerder constant.

De evolutie van het aandeel jongeren kan de vraag naar onderwijs in de steden op termijn sterker doen stijgen dan in de rest van Vlaanderen. Momenteel stellen we vast dat het stijgende aantal leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel haaks staat op de trend in het geheel van het Vlaamse basisonderwijs, waar het aantal leerlingen met 4,6% daalde.

These 4: Toenemende verscheidenheid van samenlevings- en opvoedingsvormen

Er wordt minder en later gehuwd en bovendien meer en ook vaker gescheiden. Steeds meer kinderen (ongeveer 20%) leven in een éénoudergezin (meestal een alleenstaande moeder), een nieuw samengesteld gezin, een gezin met co-ouderschap of een andere niet-traditionele gezinsvorm. De nieuwe gezinsvormen zijn niet gelijk verspreid over de sociale milieus. Bij de nieuwe gezinsvormen zijn ouders met een diploma lager onderwijs drie keer meer vertegenwoordigd dan ouders met een hoger onderwijsdiploma. De onderwijskansen van kinderen van alleenstaande ouders zijn kleiner dan die van andere kinderen.

Door de verscheidenheid van de samenlevingsvormen neemt ook de verscheidenheid van de opvoedingssituaties toe, waarin kinderen zich bevinden. De pluriformiteit van de opvoedingssituaties neemt ook toe binnen de klassieke twee-oudergezinnen. Ook in die gezinnen worden kinderen met niet-klassieke gezinsrollen geconfronteerd. De meeste ouders combineren immers betaalde arbeid met gezinstaken. Door de verdeelde aandacht van de ouders over werk en gezin neemt de autonomie van de kinderen in het gezin vaak toe. Tegelijk wordt de rol van de ouders in de opvoeding geringer of wordt die rol anders ingevuld. Van scholen wordt in toenemende mate verwacht dat ze met die diversiteit rekening houden en een groter stuk van de opvoeding van de jongeren en van de verantwoordelijkheid daarvoor opnemen.

⁴ Omdat in de statistieken de etnische herkomst enkel kan worden vastgesteld via de nationaliteit kan het effect ervan moeilijk worden ingeschat. Personen van allochtone herkomst met de Belgische nationaliteit worden immers bij de autochtone bevolking geteld.

4 Economische en arbeidsmarktontwikkelingen

These 1: Kenniseconomie zwengelt het belang van onderwijs aan

In heel wat toekomstscenario's krijgt kennis een centrale rol. Als gevolg van wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen verruimt de reikwijdte en verhoogt het ritme van de kennisontwikkeling. Kennis krijgt daardoor een groeiende impact op economische en algemeen maatschappelijke ontwikkelingen. De wijze waarop de maatschappij zich organiseert, veronderstelt dat de mensen steeds meer kennis bezitten. De kennisintensiteit van de economie neemt toe en de gevraagde kennis veroudert snel. Dat vereist niet alleen levenslang, maar ook levensbreed leren en voldoende ruime kennis en vaardigheden om zelf kennis te verwerven. ICT-vaardigheden spelen in dat proces eveneens een belangrijke rol (zie hierover verder).

De Europese Unie wil daarom een competitieve, op kennis gebaseerde economie uitbouwen en ziet het kennisbeleid als één van de pijlers van haar intern beleid. Het belang van onderwijs en vorming zal in de 21ste eeuw bijgevolg nog toenemen.

Vlaanderen is goed op weg een stevige basis voor de verdere ontwikkeling van de kenniseconomie te leveren. Het percentage diploma's in het hoger onderwijs is het laatste decennium jaren sterk gestegen (van 30,54 naar 43,36%). Het percentage afgestudeerden in het hogescholenonderwijs ligt ver boven het internationale gemiddelde. Het aandeel universitair opgeleiden in de Vlaamse Gemeenschap ligt daarentegen lager dan het OESO gemiddelde. Uiteraard moeten we in deze vergelijking rekening houden met de verschillende structuur van het hoger onderwijs in de betrokken landen. Het percentage diploma's van het secundair onderwijs is in Vlaanderen -op Finland na- het hoogste van de EU-landen (86,9% versus 75,5% voor de EU-gemiddeld). Zonder enige twijfel kunnen we uit de beschikbare gegevens dan ook concluderen dat de jongste generatie twintigers in Vlaanderen gemiddeld tot hogegeschoold is in vergelijking met andere OESO-landen. In het kader van de kenniseconomie vormt het aandeel afgestudeerden in wiskunde, wetenschappen en technologie (mathematics, science, technology-MST) eveneens een bijzonder aandachtspunt. In vergelijking met het Europese gemiddelde is dit aandeel in Vlaanderen en vooral het aandeel vrouwen daarin laag. Het aandeel van de MST-diploma's in het totaal aantal diploma's die het Vlaams hoger onderwijs uitreikt, bedraagt 20,7% (het Europees gemiddelde is 26,1%). De Raad van de EU stelde dat het aantal diploma's van het hoger onderwijs op het gebied van wiskunde, natuurwetenschappen en techniek tegen 2010 met 15% moet toenemen en dat het sekseverschil daarin moet afnemen. Van de 20- tot 29-jarigen heeft in de Vlaamse Gemeenschap 10,3% een MST-diploma. Vrouwen maken daarvan slechts een kwart uit.

Een enge oriëntatie op de kenniseconomie kan de dualisering van de maatschappij nog versterken. Wie de noodzakelijk geachte kennis niet bezit of wie ongekwalificeerd is, dreigt immers uit de boot te vallen (zie verder). Daarom gaat heel wat aandacht uit naar het kwalificatieniveau en de vaardigheden die noodzakelijk zijn om aan de maatschappij te participeren, om te leven en te overleven.

Omtrent de ongekwalificeerde schoolverlaters circuleren in de Vlaamse Gemeenschap verschillende definities en schattingstechnieken, die tot een verschillende inschatting leiden van het aandeel van de bevolking dat ongekwalificeerd is. Een getrapte definitie van ongekwalificeerde uitstroom stelt drie kwalificatieniveaus voorop. Niet gekwalificeerd is wie niet in het bezit is van (1) een diploma of getuigschrift van het tweede jaar van de derde graad van het voltijds gewoon onderwijs of (2) van een getuigschrift van het derde jaar van de tweede graad van het BSO, een kwalificatiegetuigschrift

derde graad DBSO, een attest vijfde jaar van het BUSO–OV3, een getuigschrift van de middenstandsopleiding of (3) van een getuigschrift van de tweede graad van het TSO of BSO ongekwalificeerd is. Het aandeel van de leerlingen die -volgens het eerste niveau- ongekwalificeerd uitstromen werd ingeschat op ongeveer 17% (en blijkt niet veranderd sinds 1994). Het aandeel ongekwalificeerde schoolverlaters -volgens het derde niveau- werd op 3,5% geschat (ook dit percentage blijkt stabiel over het laatste decennium). De Top van Lissabon (2000) introduceerde een andere definitie van ongekwalificeerde schoolverlaters, namelijk het percentage 18- tot 24-jarigen dat maximaal lager secundair onderwijs succesvol heeft voltooid (het aandeel met maximaal een getuigschrift van de eerste graad secundair onderwijs) en geen verder onderwijs of opleiding volgt. In 2003 kwamen de Europese onderwijsministers overeen dat het Europese gemiddelde van het aandeel ongekwalificeerde schoolverlaters volgens die laatste definitie, in 2010 niet hoger mag zijn dan 10%. In 2000 behoorde 10,5% van de 18- tot 24-jarigen in Vlaanderen nog tot deze groep en in 2002 was dit 10,7%. Diezelfde indicator werd in het Pact van Vilvoorde verbonden aan de doelstelling omtrent de bestrijding van de armoede. Datzelfde Pact stelde ook als streefdoel minstens een halvering van de ongekwalificeerde uitstroom tegen 2010 voorop. Daarbij gaat het dan om het aandeel van de 23-jarigen die de derde graad secundair onderwijs niet hebben voltooid. Binnen de EU geldt nog een andere definitie van ongekwalificeerde uitstroom. Deze kwam tot stand op basis van het streefdoel om het Europees gemiddelde voor het aandeel jongeren (22-jarigen) dat het secundair onderwijs succesvol beëindigd tegen 2010 op 85% te brengen. Impliciet stelt dit de ongekwalificeerde uitstroom gelijk aan het percentage 22-jarigen dat geen diploma secundair onderwijs heeft behaald (met als wenselijk Europese gemiddelde voor 2010 maximaal 15%).

Nog een andere benadering van het kwalificatieniveau dat noodzakelijk wordt geacht om in de kenniseconomie te functioneren, vinden we in de 'geletterdheidsschalen' die de OESO en de EU hanteren. Ze onderscheiden daarbij drie soorten geletterdheid, de leesvaardigheid, de wiskundige en de wetenschappelijke vaardigheid. Inzake leesvaardigheid presteert 76% van de 15-jarigen in de Vlaamse Gemeenschap op een vaardigheidsniveau 3 of hoger tegenover 60% in de andere OESO-landen. Toch haalt 11,7% maximum het niveau 1. Enerzijds haalt Vlaanderen dus een zeer goede score, anderzijds is het verschil in geletterdheidsniveaus opvallend groot. Vlaanderen behaalt in de EU de hoogste score op wiskundige geletterdheid, maar de spreiding ervan in de groep 15-jarigen is eveneens zeer groot. Voor wetenschappelijke geletterdheid haalt Vlaanderen minder opmerkelijke, maar betere resultaten dan heel wat OESO-landen. Bovendien is de spreiding van deze soort geletterdheid in de groep van 15-jarigen -op Finland na- de laagste van de EU.

These 2: Groeiende impact van mondialisering

De mondialisering van de economie heeft de globalisering van de internationale bewegingen aangezwengeld. De agenda's van internationale instellingen zoals de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO), de Wereldbank, de Unesco, de Verenigde Naties (VN) worden steeds meer op elkaar afgestemd. Daardoor is de impact van multilaterale organisaties op het nationale beleid in het algemeen en op het onderwijsbeleid in het bijzonder toegenomen.

De mondialisering van de economie vergroot de vraag naar flexibele en mobiele arbeidskrachten met een goede talenkennis en interculturele vaardigheden. Dat streven uit zich binnen de EU meer specifiek in de vorming van de eenheidsmarkt die met de ontwikkeling van een Europese onderwijsruimte moet worden ondersteund. De Europese Commissie stelt het verhogen van het kennis- en vaardigheidsniveau van alle Europese burgers expliciet in functie van de werkgelegenheid. Mobiliteit vormt het kernbegrip van de communautaire onderwijsprogramma's en is erop gericht de openstelling van de verruimde arbeidsmarkt tegen 2005 te ondersteunen.

Tegelijk met de groeiende impact van de mondialisering neemt ook de aandacht toe voor regionalisme en culturele diversiteit. Er ontstaat een tegenbeweging die het belang onderstreept van de regio's (bv. het comité van de regio's in de EU) en streeft naar meer lokale autonomie. Men wil daarbij ook meer respect voor cultuurgemeenschappen (bv. de verdediging van de minderheidstalen), waarbij eigenheid en verscheidenheid vooropstaan.

These 3: Creatieve economie vraagt creatieve werknemers

Onderwijs en vorming zijn katalysatoren voor een vernieuwende en economisch sterke maatschappij. In de kenniseconomie groeit de vraag naar hoger en goed opgeleide personen die hun kennis voortdurend vernieuwen. Een eenzijdige appreciatie van kennis gelieerd aan hoger onderwijs leidt evenwel tot een verdere ontwaarding van bepaalde arbeidssectoren en van de ermee verbonden onderwijs- en vormingssectoren en veronachtzaamt tegelijk de vraag naar kwalificaties die niet noodzakelijk een hogere of academische opleiding vereisen. Uit arbeidsmarktstudies blijkt immers een tekort aan geschoolde vaklui en heel wat knelpuntberoepen in de dienstensector.

De economie vraagt hoe langer hoe meer breed inzetbare werknemers en pleit voor de integratie van sleutelvaardigheden in de curricula van onderwijs en vorming. Het betreft cognitieve, psychomotorische, affectieve en sociale vaardigheden die niet alleen tot de kern van de beroepsuitoefening behoren, maar ook tot de algemene persoonsvorming bijdragen. Sleutelvaardigheden ondersteunen de beroepsuitoefening en vergemakkelijken de overgang naar een ander beroep. Sleutelvaardigheden zijn transfereerbare vaardigheden die tegemoet komen aan eisen zoals flexibiliteit en creativiteit, zin voor initiatief, probleemoplossend vermogen.

De Vlaamse Gemeenschap wil de ontwikkeling van ondernemingen in Vlaanderen stimuleren. In discussies daaromtrent wordt het gebrek aan ondernemerschap en het gebrek aan werkervaring van de jongeren (stagemogelijkheden en alternerend leren) die het onderwijs verlaten vaak aangekaart.

De sociale partners zijn ervan overtuigd dat onderwijs en vorming de medeverantwoordelijkheid moeten opnemen in het stimuleren van ondernemerschap. In het Vlaamse onderwijs bieden de vakoverschrijdende eindtermen alvast een aanknopingspunt om creativiteit en ondernemerschap in het leerproces te integreren. Daarmee wordt aangesloten bij een benadering van ondernemerschap die verder reikt dan de economische sfeer. Diverse maatschappelijke ontwikkelingen zoals de vergrijzing, een groeiend aantal tweeverdienershuishoudens, individualisme, een grotere aandacht voor cultuur en een verhoogd milieubewustzijn, doen bovendien vragen ontstaan naar andere vormen van en nieuwe sectoren voor ondernemerschap. Ondernemerschap blijft niet langer beperkt tot de traditionele bedrijfssectoren, maar wordt ook geassocieerd met onder andere de zorgsector en de sociale economie, de culturele en de milieusector.

De traditionele indeling van de levensloop in consecutieve perioden van opleiding, werk en inactiviteit blijkt te vervagen. Het lijkt erop dat deze activiteiten zich in de toekomst gelijkmatiger over de levensloop zullen verdelen, waardoor het 'leeftijdsintegratiemodel' in de plaats zou komen van het 'leeftijdsdifferentiatiemodel'. De overgang van school naar werk krijgt in ieder geval meer en meer de vorm van een gradueel proces waarvan zowel begin- als eindpunt minder duidelijk zijn. Ook de aard van het transitieproces verandert. Jongeren switchen tussen verschillende mogelijke statussen, inclusief intermediaire situaties, zoals werkervarings- of opleidingsprogramma's of duale statussen gekenmerkt door een combinatie van leren en werken. Toch is de combinatie van leren en werken in Vlaanderen verre van evident. Enerzijds blijken jongeren in het onderwijs haast geen werkervaring op te doen. Anderzijds maakt amper 6,7% van de bevolking tussen 25 en 64 jaar gebruik van één of andere vorm van levenslang leren. Opvallend daarbij is, dat indien mensen de

stap zetten naar verdere vorming, dat dikwijls verbonden is met de behoefte en de wens bij te blijven in hun werk. In EU-verband wordt een gemiddelde participatie aan levenslang leren van 12,5% tegen 2010 vooropgesteld; het Pact van Vilvoorde legt de lat op 10%. Daarenboven stelt dit Pact dat competenties -ongeacht waar en hoe men ze verwerft- evenwaardig moeten worden erkend.

5 Sociaal-culturele ontwikkelingen

These 1: Bij de vorming van de nieuwe maatschappelijke breuklijn speelt de scholingsgraad een cruciale rol

Sedert de onderwijsexpansie van de jaren zestig is de participatie aan het onderwijs in het algemeen en aan het hoger onderwijs in het bijzonder sterk toegenomen. Hierdoor steeg ook de algemene scholingsgraad van de bevolking. Het aandeel van de 25- tot 64-jarigen met maximum een diploma van het lager secundair onderwijs bedroeg in 1990 nog 61%; in 2002 was dit gedaald tot 38%. Het aandeel van die leeftijdsgroep dat maximaal hoger secundair onderwijs met succes afrondde, steeg in diezelfde periode van 22 tot 34%. Het aandeel van de gediplomeerden van het hoger onderwijs steeg van 17 tot 27%. De stijging van de scholingsgraad van de bevolking moet vooral op rekening worden geschreven van de jongere bevolkingsgroepen. In EU-verband werd daarom vooropgesteld dat tegen 2010 minstens 85% van de 22-jarigen hoger secundair onderwijs moet hebben voltooid. In 2000 bedroeg dat percentage in Vlaanderen reeds 86,9.

Ondanks de verhoogde onderwijsparticipatie kan er moeilijk van democratisering van het onderwijs worden gesproken. Bijna 1 op 2 jongeren behaalt tegenwoordig een diploma hoger onderwijs. Bij kinderen van laaggeschoolden is dat slechts 1 op 4 terwijl dit bij kinderen van hogeschoolden 4 op 5 is. Het onderwijsniveau van de ouders blijft nog steeds doorslaggevend voor de onderwijskansen van de kinderen. Dat onderwijsniveau heeft niet alleen een invloed op de doorstroming door het onderwijs, het bepaalt ook de studie-oriëntatie en de kans om doorverwezen te worden naar het buitengewoon onderwijs. De kansarmoede in de maatschappij blijft constant, maar bepaalde indicaties blijken er toch op te wijzen dat zorgverbreding effecten oplevert.

Naast het onderwijsniveau van de ouders blijkt de etnische herkomst een effect te hebben. In het basisonderwijs kan het volledig worden toegeschreven aan effecten van een laag onderwijsniveau. Vanaf het secundair onderwijs duiken er onafhankelijke effecten van de etnische herkomst op. Maghrebijnse jongeren worden significant meer naar de B-stroom en naar het BSO verwezen, vertonen een hogere kans om het onderwijs zonder enige kwalificatie te verlaten en zelfs met een diploma secundair onderwijs, stromen zij minder door naar het hoger onderwijs. Effecten van etnische herkomst kunnen echter onvoldoende worden uitgezuiverd omdat ze meestal wordt gevat via nationaliteit. Van zodra iemand de Belgische nationaliteit verwerft, wordt de etniciteit bijgevolg onherkenbaar.

Onderwijs slaagt er vooralsnog niet in de sociale ongelijkheid ongedaan te maken. Meer en meer wordt onderwijs zelf de bepalende factor voor de dualisering van de maatschappij. De kloof tussen de hoger- en de lageropgeleiden neemt toe en manifesteert zich als een nieuwe maatschappelijke breuklijn die opduikt in alle domeinen van het leven, gaande van culturele en politieke voorkeuren over levenshoudingen, aspiraties en opvoedingspatronen tot gezondheid en levensverwachting. De posities op die breuklijn zijn reeds ingenomen op het einde van het secundair onderwijs. Terwijl andere ongelijkheden zoals sociale en etnische herkomst, nog steeds een rol spelen, lijkt het alsof enkel verdienste en inspanning de levenskansen van mensen bepalen. Onderwijs wordt in belangrijke mate als een gevolg van individuele inspanning beschouwd. Degenen die in het onderwijs mislukken, krijgen daardoor schuldgevoelens en gevoelens van achterstelling. Dat verandert de wijze waarop mensen de ongelijkheid beleven. Ze wordt immers geïndividualiseerd en geïnterpreteerd als een teken van individuele schuld of tekort. De media zwengelen die dualisering tussen hoog- en laagopgeleiden nog aan door een programma-aanbod waarin schoolse waarden als vlijt en ernst belachelijk worden gemaakt. Samen met het gevoel achtergesteld te zijn en met een aantal specifieke smaakculturen, creëert de breuklijn bijgevolg een subcultuur. Die komt meer voor

bij groepen die zich achtergesteld voelen, maar ze verspreidt zich ook los van achterstelling en zelfs los van het gevoel van achterstelling (zie ook toenemende conflicten tussen waarden en culturen). Daarom worden onderwijs en vorming meer dan ooit als bouwstenen beschouwd voor de sociale cohesie van de maatschappij. Naast de benadering van onderwijs als sleutelelement in de constructie van menselijk kapitaal (human capital) wint de opvatting dat onderwijs ook sociaal kapitaal vormt, steeds meer veld.

These 2: Gender maakt nog steeds het verschil in onderwijs en vorming

De voorbije decennia werkte het onderwijs als een katalysator in de emancipatie van meisjes en vrouwen. Momenteel zijn de onderwijskansen van meisjes zelfs groter dan die van jongens. Het voordeel van meisjes uit zich vanaf het kleuter- tot het hoger onderwijs. Jongens hebben dubbel zoveel kans dan meisjes op doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs en ook een groter risico op ongekwalificeerde uitstroom. Toch zijn de betere schoolse prestaties van meisjes in het onderwijs geen nieuw verschijnsel. Ze vallen echter meer op, omdat meisjes talrijker dan vroeger in het onderwijs vertegenwoordigd zijn. In ieder geval resulteert de meer opvallende onderwijsachterstand van jongens in pleidooien voor initiatieven om deze weg te werken. De betere prestaties van meisjes kunnen geenszins worden toegeschreven aan de feminisering van het leerkrachtencorps. Hun oorsprong zou kunnen liggen in de oriëntatie van het onderwijs op waarden die in de westerse cultuur met vrouwelijkheid worden verbonden. Meisjes hebben een algemeen positievere attitude tegenover onderwijs en studeren. Stoerheid, agressie, durf-houdingen die zich vooral bij jongens voordoen- zijn problematisch binnen de schoolcontext.

Ondanks hun fors gestegen scholingsgraad, zijn de kansen van vrouwen op de arbeidsmarkt nog steeds kleiner dan die van de mannen. Het sekse-onderscheid zit ook ingebakken in de studiekeuze en in de houdingen en gedragingen op het vlak van onderwijs en tewerkstelling. De studiekeuze van meisjes en vrouwen ligt vaak in het verlengde van wat traditioneel als vrouwelijke activiteiten wordt beschouwd. De technische en beroepsrichtingen -typische 'jongensrichtingen'- bieden niet zelden betere arbeidsmarktperspectieven dan het algemeen secundair onderwijs waarin meisjes oververtegenwoordigd zijn en de 'meisjesrichtingen' binnen het technisch- en beroepssecundair onderwijs. Niet zelden onderschatten meisjes hun mogelijkheden en slaagkansen terwijl jongens die eerder overschatten. Daardoor komen meisjes nog altijd meer in de humane wetenschappen terecht, terwijl jongens frequenter voor de exacte wetenschappen opteren (zie ook MST-diploma's) en meteen ook voor betere beroepsuitwegen. Meisjes en vrouwen blijken ook minder belang te hechten aan voltijds werken en achten sociale aspecten van arbeid belangrijker voor het kiezen van een job dan utilitaire.

These 3: Toenemende spanning tussen individualisme en individualisering versus solidariteit

De laatste decennia kreeg het individualisme een grote bijval. Het betreft dan de houding die ertoe leidt dat het streven naar persoonlijk eigenbelang en zelfontplooiing toenemen en individuele waarden op collectieve waarden voorrang krijgen. Zo worden primaire zorgfuncties minder opgenomen door de gezinnen waardoor de vraag naar diensten die deze functies overnemen, stijgt. Niet zelden wordt 'individuele verantwoordelijkheid' als een allesomvattend principe gehanteerd waardoor de schuldvraag centraal staat en de solidariteit in vraag wordt gesteld (uitholling van de verzorgingsstaat). Mensen die moeilijk meekunnen in de kennismaatschappij zoals de laaggeschoolden, zijn het meest vatbaar voor dit vertoog. De meritocratische benadering van onderwijs is een voedingsbodem voor het individualisme in de samenleving (zie ook nieuwe

maatschappelijke breuklijn). Zelfhandhaving wordt een centrale bekommernis. Bemoeienis van de overheid wordt afgewezen, maar tegelijk verwacht men dat die overheid voor alles oplossingen aanreikt en diensten op maat aanbiedt. Het belang dat politieke en beleidsvertogen hechten aan bijvoorbeeld individuele rechten (inclusief juridisering) en de uitspraken van individuele burgers (burgerdemocratie) zwengelt het individualisme verder aan.

De dalende participatie en vooral de lage participatie van laaggeschoolden aan verenigingen bedreigt de integratieve functie van het verenigingsleven omdat maatschappelijke standpunten minder worden gedragen door groepsprocessen. Daarom worden individualisme en het verlies aan gemeenschap vaak als bedreiging voor de democratie beschouwd. De integratieve rol van virtuele, wisselende netwerken en groepen is op dit ogenblik nog onduidelijk. Duidelijk is evenwel dat deze in de toekomst een rol zullen spelen in de vormgeving van de maatschappij.

Niet zelden wordt individualisme op één lijn gesteld met individualisering. Het streven naar zelfontplooiing wordt op die manier verward met persoonlijke autonomie en zelfbeschikking, de feitelijke mogelijkheden van mensen om zelf vorm te geven aan hun leven. Smaken, opvattingen, vaardigheden, kennis worden als resultanten gezien van individuele keuze en inspanningen. De individualiseringsthese vindt steun in postmodernistische vertogen, de secularisering en de dalende invloed van de klassieke zuilen en tradities op gedragingen en houdingen. Ze wordt evenwel ontkracht op basis van verwijzingen naar de groeiende invloed van de media op het gedrag van de mensen.

De nadruk van het onderwijs op individuele zelfontplooiing en creativiteit onderhoudt de idee van individuele zelfverwezenlijking en zet aan tot differentiatie en individualisering. Onderwijs op maat wordt als de oplossing vooropgesteld om prestatie- en loopbaanverschillen tussen groepen, maar ook tussen individuen weg te werken. Financiële middelen stellen evenwel grenzen aan de individualisering die onder impuls van het beleid rond levenslang leren een bijkomende aandacht krijgt. Levenslang en levensbreed leren worden steeds meer als een recht van individuen vooropgesteld en in toenemende mate in de sfeer van de individuele verantwoordelijkheid en inspanning gesitueerd. Daarin wordt solidariteit afgewogen aan de levensstijl en de verantwoordelijkheid van wie zich in een bepaalde situatie bevindt of daarin is terecht gekomen.

These 4: Toenemende conflicten tussen waarden en culturen

Over cultuurgemeenschappen en de wijze waarop ze in de toekomst zullen evolueren, bestaan meerdere visies. Een tiental jaar geleden stonden de aanhangers van universele waarden en de verdedigers van het cultuurrelativisme tegenover elkaar. Terwijl de enen uitgingen van een corpus van waarden met een vrij grote universele geldigheid, bepleitten de anderen het bestaan van diverse, maar gelijkwaardige culturen, hoe verschillend de waarden die zij nastreven ook zijn. Het postmodernisme kondigde het failliet aan van de 'grote verhalen' of ideologieën en legde met het differentiedenken de klemtoon eerder op de verschillen dan op de gelijkenissen. Tegenwoordig krijgt de visie die toenemende conflicten tussen wereldbeschavingen vooropstelt, scherpe kritiek van degenen die -onder meer via de economische globalisering- een grotere culturele homogeniteit zien ontstaan.

Cultuurveranderingen gekoppeld aan tendensen tot mondialisering en globalisering en de toenomen contacten tussen culturen en bevolkingsgroepen met uiteenlopende waarden en verwachtingen, zwengelen in ieder geval vragen aan over identiteiten, waarden, ethiek en respect. Die vragen beheersen de spanning tussen de multiculturele samenleving en de vorming van culturele getto's en maken deel uit van discussies over de kwaliteit van het dagelijkse leven. Wereldwijd tekent zich een

fundamentalistische herbronning af, die botst met de secularisering van de maatschappij en de universele verklaring van de rechten van de mens die sinds de Franse revolutie in het westen gemeengoed werd. Precies die confrontaties uiten zich ook binnen de Vlaamse Gemeenschap in waardeconflicten.

De gevoelige vraag naar waardevorming stelt zich bij uitstek in het onderwijs. Het belang van de schoolcultuur en de eigenheid van het pedagogisch project van de scholen worden vrij algemeen erkend. De recente ontwikkelingen hebben de aandacht ervoor nog verscherpt en we kunnen verwachten dat conflicten rond fundamentalisme zich ook in de discussies rond het pedagogisch project zullen voltrekken.

Niet alleen de schoolcultuur, maar ook de schoolse cultuur of het geheel van waarden en normen die met het onderwijs worden vereenzelvigd, staat onder druk. Een belangrijk deel van de jongeren identificeren zich niet met de doelstellingen van het onderwijs zoals ernst en vlijt, respect, tolerantie. Die anti-schoolse attitudes vinden een voedingsbodem in bepaalde jongerenculturen en de commerciële media die jongeren voorstellen als 'van nature' rebels, stoer, gericht op 'fun' en de school als beknottend voor eigen levenskeuzes en interesses van jongeren. Deze 'tegencultuur' vindt vooral bijval bij leerlingen van het BSO en kenmerkt zich door etnocentrisme en autoritarisme. De jongeren zijn vaak politiek cynisch of apathisch, hard, behept met een 'ieder voor zich'-mentaliteit en staan permissief tegenover onwettelijke praktijken (zie ook nieuwe maatschappelijke breuklijn). In veel gevallen staat de school veraf van de mediapreferenties van jongeren.

These 5: Dalend vertrouwen in de overheid

In de meeste Europese landen daalt het vertrouwen van de bevolking in de overheid. Dat wantrouwen is in België evenwel nog meer uitgesproken. Het vertrouwen in de overheid daalt met de leeftijd en stijgt met het onderwijsniveau van de bevolking. De laaggeschoolden in de kennismaatschappij achten zich door de maatschappelijke instellingen verworpen en reageren daarop door de democratische waarden te verwerpen. De legitimiteitscrisis van de overheid en van de representatieve instanties stelt het onderwijs voor nieuwe uitdagingen, maar raakt ook de kern van de democratie en stelt de bijdrage van de beleidsvoering tot de welvaartstaat centraal.

Toch uit de vertrouwenscrisis zich niet voor alle instellingen in dezelfde mate. Onderwijs vormt duidelijk een uitzondering. Het vertrouwen van de bevolking in het onderwijs is groter dan in de andere instellingen en vertoont zelfs een opwaartse trend. In 2002 scoorde het onderwijs opmerkelijk beter dan twee jaar voordien: in 2000 had 72% van de Vlamingen veel tot zeer veel vertrouwen in onderwijs; in 2002 was dit aandeel gestegen tot 77,7%. In het algemeen zijn de Vlamingen ook tevreden over het gevolgde onderwijs. De Vlamingen hebben bovendien vrij veel waardering voor de leerkrachten, hoewel ze tegelijk menen dat de samenleving als geheel die waardering voor leerkrachten veel minder deelt. Er bestaat dus een tegenstelling tussen de persoonlijke waardering en de perceptie van die waardering door de samenleving, die de negatieve beeldvorming over het beroep evenwel in stand houdt. Daarnaast blijkt er weinig interesse bij de brede bevolking te bestaan voor onderwijs en is wat leerkrachten doen vrij onbekend.

These 6: Groeiende concurrentie tussen formele onderwijs- en vormingsverstrekkers en andere leerkanalen

Hoewel het groeiende belang van kennis niet kan worden ontkend, staan de wijze waarop die tot nog toe werd verworven en de waardering en certificering ervan op de helling. Formele onderwijs- en vormingsverstrekkers krijgen steeds meer concurrentie van andere kanalen van kennisconstructie. Kennisontwikkeling vindt in steeds gevarieerdere contexten plaats. Jongeren leren in toenemende mate via de media en het internet. Verschillende on line privé-aanbieders profileren zich ook bewust als producenten van leerprogramma's en omgevingen. In het concept van levenslang en levensbreed leren wordt formeel leren naast non-formeel en informeel leren geplaatst⁵. Toch wijzen de jongeren de school geenszins af en vinden ze dat ze nog steeds de belangrijkste plaats is voor kennisverwerving en -constructie. Jongeren uit het secundair onderwijs blijken het vooral moeilijk te hebben met de wijze waarop de school en het schoolleven gestructureerd zijn en met de manier van werken van bepaalde leerkrachten.

De toenemende concurrentie tast het feitelijke monopolie aan van de erkende onderwijs- en vormingsinstellingen. Steeds meer wint de overtuiging veld dat kennis en kwalificaties die via niet-erkende instellingen worden verworven (elders verworven competenties of EVC) ook moeten gecertificeerd worden en toegang moeten verlenen tot het erkende onderwijs- en vormingsaanbod en/of civiel effect moeten opleveren. De argumenten die daarbij worden gebruikt vinden hun oorsprong enerzijds in een bekommernis voor gelijke kansen, anderzijds in een depreciatie van het onderwijs als context van verwerving van kennis en vaardigheden, die vooral in economische middelen opgeld maakt (zie ook liberalisering van de openbare diensten). De EVC-problematiek zwengelt -op zowel Vlaams als Europees niveau- de discussie aan over welke maatschappelijke instellingen voor deze certificering kunnen of mogen instaan. Op het Vlaamse niveau is er een discussie aan de gang tussen de formele opleidingsinstellingen van onderwijs, werkgelegenheid en economie, die op haar beurt onder druk staat omwille van de eisen en vragen van privé-aanbieders van opleiding en van het bedrijfsleven.

⁵ Formeel leren: leren dat gebeurt binnen een georganiseerde en gestructureerde context (bijv. formeel onderwijs; non-formeel leren: leren dat is ingebed in geplande activiteiten, die niet expliciet worden aangeduid als leren, maar een belangrijk leerelement bevatten; semi-gestructureerd leren: leren ingebed in een omgeving met een leercomponent; informeel leren: (toevallig) leren, dat resulteert uit activiteiten uit het dagelijkse leven die te maken hebben met werk, familie, vrijetijdsbesteding...

6 Ontwikkelingen tussen mens en omgeving

These 1: Toenemende onveiligheidsgevoelens

De feitelijke vaststelling en de perceptie van onveiligheid lopen in Vlaanderen sterk uiteen. Vlaamse volwassenen voelen zich in toenemende mate onveilig terwijl de criminaliteitsgraad in het algemeen in Vlaanderen niet gestegen is. Laaggeschoolden in de kennismaatschappij voelen zich onbehaaglijk en onveilig omdat ze het gevoel hebben door deze samenleving te worden voorbij gehold. Onveiligheidsgevoelens weerspiegelen een algemeen gevoel van bedreiging, kwetsbaarheid en hulpeloosheid en dragen bij tot een negatief toekomstbeeld, gevoelens van anomie en van wantrouwen. Met de vergrijzing van de bevolking, de ontplooiing van de kennismaatschappij en de verdere verspreiding van commerciële media zullen de onveiligheidsgevoelens nog toenemen.

Over het algemeen zijn weinig leerkrachten bang om slachtoffer te worden van antisociaal gedrag van leerlingen. De onveiligheidsgevoelens bij leerkrachten over schoolgebonden feiten nemen vooral toe met de inschatting om binnen het jaar slachtoffer te worden van delicten (subjectief victimisatierisico); de eigen slachtofferervaring komt op de tweede plaats. Opvallend is dat leerkrachten met een positieve werkbeleving en met goede relaties met leerlingen, collega's en directie de kans op slachtofferschap minder hoog inschatten en minder vermelden slachtoffer te zijn geweest. Met uitzondering van het lesgeven in het BSO vallen meer objectieve factoren met betrekking tot de werksituatie (aantal scholen/klassen waar men lesgeeft, onbetaalde uren, statuut) niet of nauwelijks samen met slachtofferschap en subjectief victimisatierisico. De onveiligheidsgevoelens van de leerkrachten worden vooral beïnvloed door de subjectieve interpretatie van het leerlinggedrag door de leerkracht, die zelf dan weer door de werkbeleving wordt beïnvloed.

These 2: Toenemende verkeerscongestie en -problemen

Het wegverkeer in Vlaanderen neemt zodanig toe dat er van dichtslibbing sprake is. Een belangrijke oorzaak hiervan is het woon-werk-schoolverkeer dat kan worden herleid tot factoren van ruimtelijke en van tijdsordening, maar tegelijk zijn oorsprong vindt in de verhoogde koopkracht, veranderde samenlevingsvormen, leefstijlen, waarden en houdingen van mensen. De verkeerscongestie en de gevolgen daarvan zijn ook zichtbaar in de schoolomgeving (hoog aantal wagens in de buurt van scholen en voor de schoolpoorten, vertraging in de verplaatsing, geluidshinder, verkeersonveiligheid, CO₂-uitstoot,...).

Enerzijds zou het aandeel van het woon-werk-schoolverkeer in de totale personenmobiliteit tegen 2010 kunnen afnemen, omwille van het dalende aantal schoolgaande jongeren. Anderzijds kan men verwachten dat de vraag naar mobiliteit en verplaatsingen via het wegverkeer zal toenemen. Diverse oplossingen voor de verkeerscongestie kunnen worden gezocht bijvoorbeeld mentaliteitswijzigingen, geïntegreerde schoolroutes, wijziging van de verplaatsingspatronen door een andere organisatie van de arbeid, differentiatie van de schooltijden. Oplossingen voor de verkeerscongestie worden deels gezocht in het schoolverkeer en in een andere organisatie van de schooltijd. Ontwikkelingen omtrent veiliger schoolomgevingen en de rol van scholen als gemeenschapscentra (concept van de brede school) plaatsen de voorgestelde oplossingen voor de verkeerscongestie in een ruimer kader.

7 Technologische ontwikkelingen

These 1: Verdere verspreiding en vernieuwing van technologie in alle levensdomeinen

ICT is niet meer weg te denken. Steeds meer en gevarieerdere toepassingen van digitale technologie worden gemeengoed in zowel de privé- als de publieke sfeer. Toch is die technologie niet overal in dezelfde mate doorgedrongen. Leerlingen uit het BSO en kinderen van ouders zonder diploma blijken thuis minder over een computer en ICT te beschikken dan andere jongeren. Vandaar dat het gebruik van die toepassingen deel zal moeten uitmaken van de basisvaardigheden van jongeren en volwassenen. In EU-verband behoren ICT-vaardigheden tot de kern van de tewerkstelbaarheidscriteria die onder meer via onderwijs en vorming moeten worden verworven. Het gebruik van hoogtechnologische infrastructuur impliceert gespecialiseerde vaardigheden en geavanceerde technieken en voldoende middelen en/of mogelijkheden om die apparatuur ook in onderwijs en vorming te kunnen gebruiken.

Uiteraard vinden ICT-toepassingen in toenemende mate hun weg naar onderwijs en vorming. De computer en het internet zijn in bijna alle scholen aanwezig. Reeds tijdens het schooljaar 2000-2001 was in het leerplichtonderwijs – d.i. lager en secundair onderwijs – er minstens 1 PC per 10 leerlingen beschikbaar. Verruimen we de doelgroep naar het volledige basisonderwijs – dus ook kleuteronderwijs – dan is die doelstelling bijna bereikt. In het gewoon basisonderwijs was er tijdens het schooljaar 2001-2002, 0,9 PC per 10 leerlingen beschikbaar. Voor het buitengewoon basisonderwijs, gewoon en buitengewoon secundair onderwijs was er ook tijdens het schooljaar 2001- 2002 minstens 1 PC voor 10 leerlingen. Tijdens het schooljaar 2001-2002 zijn er 3,1 PC met internetaansluiting voor 100 leerlingen in het gewoon basisonderwijs; in het buitengewoon basisonderwijs is dat 3,4 PC per 100 leerlingen. In het gewoon secundair onderwijs zijn er 10,4 PC met internetaansluiting beschikbaar per 100 leerlingen tegenover 8,1 PC in het buitengewoon secundair onderwijs. Voor het hele secundair onderwijs betekent dit dat er gemiddeld 10,1 PC met internetaansluiting beschikbaar zijn per 100 leerlingen, wat een stijging is ten opzichte van het vorige schooljaar. Vlaanderen scoort niet alleen goed voor de PC/ leerlingen-ratio, maar heel wat scholen beschikken bovendien over een vrij moderne ICT-basisinfrastructuur. Op vlak van aanwezigheid van infrastructuur scoort Vlaanderen niet slecht in EU-verband. De Europese doelstelling om alle scholen aan te sluiten op internet tegen eind 2001 werd niet gehaald. Vooral het basisonderwijs loopt nog wat achterop (in 2001-2002 waren 86.5% van de scholen in het basisonderwijs aangesloten; in het schooljaar daarvoor was dit nog drie vierden). De internetaansluiting waarover scholen beschikken, is echter meestal van een goede kwaliteit (een ADSL- of een ISDN-lijn).

De aanwezigheid van computers en internetaansluitingen op school is nog geen evidentie voor het gebruik ervan in de lessen. Hoewel blijkt dat leerkrachten uit basis- en secundair onderwijs de computer in toenemende mate voor pedagogische doeleinden gebruiken, is onduidelijk hoe frequent ze dat in de les doen. De weinige onderzoeksgegevens die er voorhanden zijn, laten vermoeden dat dit eerder sporadisch en voor beperkte doelstellingen is. In OESO-verband scoort Vlaanderen relatief goed en behoort geenszins tot de groep landen waar veel leerlingen beweren de computer op school nauwelijks of niet te gebruiken. Op het einde van het leerplichtonderwijs beschikken de Vlaamse leerlingen ten minste over ICT-basisvaardigheden en nemen ze over het algemeen een positieve houding aan tegenover dit medium. Ze doen deze vaardigheden echter niet uitsluitend in een formele leercontext op. Het thuismilieu en de peergroep blijken daarin minstens een even belangrijke rol te spelen.

De integratie van ICT in het onderwijs biedt tal van nieuwe mogelijkheden zoals differentiatie van het leerproces, virtuele leeromgevingen, leren leren en begeleide zelfstudie. Het grote knelpunt blijft de mate waarin de leerkrachten ICT-vaardigheden bezitten en de wijze waarop ze deze in hun lespraktijk toepassen. Op dit ogenblik blijkt de lerarenopleiding het verwerven van die vaardigheden nog steeds onvoldoende te garanderen.

These 2: Beschikbaarheid van informatie verandert de leerprocessen

Met de verdere verspreiding van ICT neemt de omvang van de beschikbare informatie exponentieel toe en verandert tevens de wijze van communicatie en van informatieverwerving, -bewaring en -verwerking. De inhoudelijke evolutie die zich aftekent, behelst een verschuiving in de leeropbrengst van schoolse kennis naar bredere competenties. Schoolse kennis -zoals het aanleren van feiten- boet aan relevantie in ten voordele van vaardigheden in het vinden, verzamelen, beoordelen en verwerken van informatie en het omzetten van die informatie in kennis.

De leerprocessen krijgen een andere inhoud, maar ook een andere vorm waardoor ook de rol van de leerkracht of opleider wijzigt in de richting van coachen of begeleiden van leerprocessen. De lerenden van hun kant krijgen een actieve rol in de constructie van kennis. Meer aandacht gaat uit naar de sociale aspecten van het leerproces. Leeromgevingen krijgen de opdracht probleemgericht, contextgebonden en interactief te zijn. Hierdoor nemen de maatschappelijke verwachtingen tegenover de leerkrachten verder toe: naast het bijbrengen van kennis, vaardigheden en attitudes wordt verwacht dat leerkrachten volop experimenteren met innovatieve technologie en didactiek.

Op termijn kunnen de technologische ontwikkelingen ook de integratie van informatie van verschillende leerkanalen stimuleren. Het is die integratiegedachte die aan de basis ligt van het concept 'lerende regio' waarrond op lokaal vlak projecten worden opgestart.

8 Bestuurlijke ontwikkelingen

These 1: Liberalisering van de diensten van algemeen belang

Het General Agreement on Trade in Services (GATS) van de Wereldhandelsorganisatie (WHO) richt zich op de vrijmaking van handel in diensten. Daarmee komt de discussie over de privatisering en de liberalisering van diensten van algemeen belang in een stroomversnelling. De kernvraag betreft immers de sectoren en diensten waarop het marktprincipe moet worden toegepast om de efficiëntie ervan te verhogen en de kostprijs te verlagen. De protectionistische maatregelen die de overheid neemt om de kwaliteit van en/of de gelijke toegang tot voor iedereen noodzakelijk geachte diensten te garanderen, liggen daardoor onder vuur. In EU-verband stelt het streven naar vrije mededinging de legitimiteit van die maatregelen en het bestaansrecht van de publieke dienstensector eveneens vaak in vraag.

Onderwijs en vorming ontsnappen niet aan die discussie over totale vermarkting. Onder de groeiende druk vanuit de concurrentie van privé-aanbieders dienen de publieke en door de overheid gesubsidieerde verstrekkers van onderwijs en vorming zich in toenemende mate te verantwoorden. Niet zelden wordt daarbij aangevoerd dat onderwijs en vorming niet meekunnen met de technologische evolutie of rondt slecht functioneren en bepleit men dat de overheid het aanbieden en controleren van onderwijs en vorming beter aan de markt overlaat. Momenteel staan vooral het voortgezet hoger onderwijs, het volwassenenonderwijs en de beroepsopleiding onder druk, maar ook het initieel onderwijs, dus ook het leerplichtonderwijs, worden in toenemende mate opgenomen in het marktdenken. Onder impuls van economische motieven zetten de reguliere verstrekkers van onderwijs en vorming vaak zelf de stap naar wat de OESO omschrijft als "revenue-based education" (bv. contractonderwijs en dergelijke).

Economische argumenten stellen de vermarkting van de dienstensector als noodzakelijk en onomkeerbaar voorop. Culturele en kwaliteitsargumenten stellen die onomkeerbaarheid niet alleen in vraag. Ze reiken ervoor ook alternatieven aan. Unesco situeert onderwijs in de culturele sfeer. Volgens het Unesco-standpunt kan de vooropgestelde liberalisering de culturele diensten of maatregelen niet vatten omwille van het belang van culturele diversiteit. De Unesco wil een alternatief voor GATS formuleren, dat de vermarkting wil tegengaan door de ontwikkeling van een wettelijk kader om de kwaliteit van het onderwijs internationaal op een transparante wijze te verzekeren. De Unesco heeft concrete plannen om tegen 2005 een conventie over culturele diversiteit te laten goedkeuren. Of de kwaliteitsvoorwaarden daardoor voldoende transparant zullen worden gegarandeerd, blijft nog een open vraag. In kringen van de VN wordt handel in openbare diensten zoals onderwijs, gezondheid en water beschouwd als een schending van de mensenrechten. Het Belgisch federaal regeerakkoord wil dat er onderscheid wordt gemaakt tussen diensten die zich wel of niet in de handelssfeer bevinden om openbare diensten zoals gezondheid, huisvesting, onderwijs, cultuur en de audiovisuele sector van de GATS-onderhandelingen uit te sluiten. In het kader van de EU werden voorlopig geen verdere toewijzingen gedaan inzake de liberalisering van het onderwijs.

These 2: Evolutie van 'government' naar 'governance'

De rol van de overheid is het resultaat van meer algemene en politieke processen en bijgevolg veranderlijk en afhankelijk van tijd en plaats. De voorbije jaren ging de bestuurlijke aandacht voor een groot deel uit naar vereenvoudiging van de regelgeving, deregulering, afbakenen van kerntaken,

decentralisering, autonomie en het verkleinen van de afstand tussen overheid en 'burger'. Die aandacht is niet typisch voor Vlaanderen, maar past in een ruimere beweging van 'government' naar 'governance'. Het is een beweging met als kenmerken sturen op hoofdlijnen (in EU-verband vertaalt dat zich bijvoorbeeld door de open methode van coördinatie), een opwaardering van lokale bestuursniveaus, aandacht voor directe democratie en de bekommernis om snel in te spelen op de uitdagingen van een complexere omgeving. Het betreft vaak een cluster opgebouwd uit efficiëntie-argumenten, marktcompetitie en het afleggen van verantwoording ten opzichte van de burger of consument.

De bestuurlijke of faciliterende overheid krijgt steeds duidelijker vorm. Het betreft een overheid die zich tot de regisseursfunctie beperkt en op een aantal domeinen een stimulerende en ondersteunende rol speelt. Om de evoluerende verwachtingen op de voet te volgen en de complexiteit daarvan te kunnen inschatten, worden uiteenlopende methoden vooropgesteld gaande van referenda tot focusgroepen, of worden systemen van e-government in het leven geroepen. De mensen verwachten steeds meer dat de overheid speciaal op hun behoeften toegesneden en kwalitatief hoogwaardige oplossingen aanreikt. De overheid drukt haar ontvankelijkheid voor de vragen van burgers en samenleving vaak uit door telkens nieuwe beleidsinitiatieven en ad hoc arrangementen. De overheid hecht ook een groeiend belang aan communicatie. De overheidscommunicatie wordt meer gediversifieerd zowel naar doelgroep als naar vorm en thema.

Het belang van een overheid die instaat voor het algemeen belang wordt verder erkend. De overheid kan zich niet onttrekken aan de discussie over de relatie tussen haar kerntaken en de verdediging van het algemeen belang dat zich vertaalt in het voorzien in een kwalitatief hoogstaand onderwijs, het verbeteren van de levenskansen van eenieder, het bevorderen van gelijke kansen en het verzekeren van de grondrechten.

Op het vlak van onderwijs doet de tendens van deregulering en decentralisering zich eveneens voor. Een minimalistische visie op de overheid beperkt haar rol tot het subsidiëren of financieren van het onderwijsaanbod, het formuleren van de voorwaarden daarvoor en het controleren van de mate waarin daaraan wordt voldaan. Een ruimere visie breidt de rol van de overheid uit tot de politieke verantwoordelijkheid voor het stimuleren van onderwijsvernieuwingen en het realiseren van maatschappelijke prioriteiten.

Het streven naar lokale autonomie wordt gekoppeld aan de grondwettelijke vrijheid van onderwijs. De discussie over de grenzen tussen de centrale en lokale bevoegdheden zal moeten samengaan met een debat over de aard van de autonomie en de verdeling van verantwoordelijkheden die ermee gepaard gaat en over het evenwicht tussen autonomie en verantwoording. Iedere uitbreiding van de lokale autonomie zal ook moeten rekening houden met het beleidsvoerend vermogen van de onderwijs- en vormingsinstellingen en met de wijze waarop dat kan worden versterkt.

9 Internationale ontwikkelingen

These 1: Uitbreiding van de Europese onderwijsruimte

De uitbreiding van de EU vergroot de uitdaging om Europa tot een concurrentiële en dynamische kenniseconomie uit te bouwen. In ieder geval impliceert het aangaan van die uitdaging verdere en intensievere investeringen in onderwijs en vorming. Met de uitbreiding zal de Europese eenheidsmarkt (vrij verkeer van goederen en diensten) en dus ook de Europese onderwijsruimte moeten worden geconsolideerd. Het Bolognaproces staat in voor een grotere afstemming in het aanbod en de kwaliteitsbewaking van het hoger onderwijs. Het Kopenhagenproces moet ervoor zorgen dat het beroepsonderwijs en de beroepsopleiding de mobiliteit van de werknemers vergroten via onder andere een betere afstemming van de stelsels voor beroepsopleiding en het wederzijds erkennen van opleidingsstructuren en kwalificaties. Meer algemeen zullen de lidstaten inspanningen moeten leveren om de afspraken in het kader van het Doelstellingenrapport na te komen. De 13 doelstellingen van dit rapport, waarvan 4 inclusief benchmarks, zijn voor een groot deel gericht op het optrekken en verbeteren van de vaardigheden van jongeren en volwassenen. In dat kader moeten er inspanningen worden geleverd om algemene basis- en ICT-vaardigheden (zie hiervoor) en het vreemdetalenonderwijs te stimuleren met het oog op hun tewerkstelbaarheid. De resolutie die de onderwijsministers in 2002 goedkeurden, wil dat de Europese burgers naast hun moedertaal twee vreemde talen beheersen. De promotie van het vreemdetalenonderwijs is er ook op gericht de talendiversiteit in Europa te behouden.

These 2: Democratisch deficit van het Europese onderwijsbeleid

Het verdrag van Maastricht (1993) kende de toenmalige Europese Gemeenschap bevoegdheden toe op het vlak van onderwijs, maar legde meteen de grenzen daarvan vast in het subsidiariteitsprincipe. Zo werd het streven naar harmonisatie van de stelsels van onderwijs en vorming beperkt. De initiatieven van de Gemeenschap werden immers ondergeschikt aan de verantwoordelijkheid van de lidstaten. Toch werd de subsidiariteit gaandeweg ondermijnd. Het instrument daarvoor was oorspronkelijk de projectfinanciering die werd geconcretiseerd in de Europese programma's voor onderwijs en beroepsopleiding. Tegenwoordig zorgt de methode van open coördinatie ervoor dat de beslissingen van de onderwijsministers van de lidstaten onderling op elkaar worden afgestemd. De Europese raad van onderwijsministers keurde niet alleen 13 doelstellingen goed, maar stemde er ook mee in een aantal daarvan in kwantitatieve streefdoelen te vertalen (benchmarks). Hoewel de EU geen onderwijsbevoegdheid heeft, groeit daardoor stilaan een Europees onderwijsbeleid dat het nationale beleid van de lidstaten hoe langer hoe meer bepaalt.

Omdat onderwijs geen volle bevoegdheid is van de EU, valt het beleid dat op die wijze tot stand komt buiten het Europees parlementair besluitvormingsproces. Door de groeiende rechtstreekse impact van het Europees beleid op het Vlaamse beleid is ook de invloed van het Vlaamse parlement op het besluitvormingsproces niet altijd evident. In België blijkt -omwille van onder meer de federalisering- het parlementair toezicht op het Europees beleid in vergelijking met ander EU-lidstaten bijzonder zwak.

These 3: Groeiend belang van economische instellingen

De mondialisering van de economie heeft de impact van economische besluitvorming op andere beleidsdomeinen vergroot. Het belang van de economisch georiënteerde internationale organisaties zoals WHO, Wereldbank, Internationaal Monetair Fonds (IMF) of OESO is duidelijker groter dan dat van instellingen die de zogenaamde zachtere sectoren vertegenwoordigen. Het multilateraal beleid krijgt daardoor een sterkere economische oriëntatie. Het gevolg daarvan is dat onderwijs in toenemende mate tot een instrument voor economische vooruitgang wordt herleid of als een economische sector wordt benaderd (zie ook liberalisering van de openbare diensten). Recent werden in OESO-verband de investeringen in het hoger onderwijs op basis van hun economische return in vraag gesteld. Sinds een aantal jaren worden op de top van de regeringsleiders van de EU steeds meer beslissingen genomen met betrekking tot het economische beleid die het onderwijs rechtstreeks impliceren. De voorwaarden die de economische instellingen voorop stellen voor deelname aan hun ontwikkelingsprogramma's gaan soms heel ver in de bepaling van de economische context waarin de ontwikkeling van de betrokken landen moet plaats vinden.

In de context van het Vlaamse multilaterale beleid werd de voorbije jaren onvoldoende aandacht besteed aan deze economische ontwikkelingen.

These 4: Groeiende aandacht voor duurzame ontwikkeling

Parallel met de invloed van de economische instellingen en de economistische benadering die zich daardoor verder verspreidt, groeit een tegenstroom die vertrekt van een meer duurzame visie op de samenleving. Deze tegenstroom beperkt zich niet tot activistische bewegingen, maar krijgt een plaats in diverse multilaterale organisaties. Het laatste decennium is duurzame ontwikkeling uitgegroeid tot een kernbegrip in het internationale beleid. Duurzame ontwikkeling beoogt het realiseren van een duurzamer samenleving door een geïntegreerde aanpak van milieu, economische en sociale problemen en bevordert de vorming van een integrale beleidsvisie.

Omdat duurzame ontwikkeling in uiteenlopende organisaties (VN, OESO, EU, Unesco) aan bod komt, vormt het stroomlijnen van de verschillende initiatieven op zich reeds een uitdaging. Over organisaties en initiatieven heen wordt onderwijs als de drijvende kracht voor duurzame ontwikkeling beschouwd. De rol van onderwijs in het verbeteren van de levenswijze van de mensen en in het bevorderen van een mentaliteit en gedragingen die tot een duurzame samenleving bijdragen, wordt duidelijk erkend (zie ook rol van onderwijs in de vorming van de nieuwe maatschappelijke breuklijn). De VN stelden de periode 2005-2014 trouwens voorop als decennium van "onderwijs voor duurzame ontwikkeling". Naast die instrumentele benadering van onderwijs, richt de Unesco in het actieplan "onderwijs voor allen" de aandacht op het onderwijs als een thema van het duurzaam ontwikkelingsbeleid. In dat verband duikt de spanning op tussen enerzijds investering in een degelijke basisopleiding voor iedereen en anderzijds investeren in hoger onderwijs (zie ook kennis-economie).

10 Bibliografie

- Aelterman A., Engels N. en Verhaeghe J.P. (2002) Het welbevinden van de leerkracht: de ontwikkeling van een bevragsingsinstrument voor het meten van het welbevinden van leerkrachten basis- en secundair onderwijs (OBPWO 00.06). Gent: UG; Brussel: VUB.
- Aelterman A., Verhoeven J., Rots I. (e.a.) (2002) Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten. Gent: Academia Press.
- Algemene Raad van de VLOR (20 mei 2003) Advies over het Europees onderwijsbeleid en zijn weerslag op het Vlaams onderwijsbeleid.
- Apple M.W. (2001) 'Comparing Neo-liberal Projects and Inequality in Education', *Comparative Education*, 37 (4): 409-424.
- Aronowitz S. (1993) *Roll over Beethoven. The return of cultural strife*, Hannover/Londen: University Press of New England.
- Baert H. (e.a.) (2002) Bevordering van deelname en deelnamekansen inzake arbeidsmarktgerichte permanente vorming (onderzoek in opdracht van de Vlaamse Gemeenschap, administratie Werkgelegenheid - VIONA).
- Benasayag M. & Florence Aubenas F. (2003) *Verzet als scheppende kracht*. Gent: Academia Press.
- Bienefeld, S. (2003). Higher Education is a Human Right – Not a Commodity. Student Views on Access, Equity and Student Related Issues. UNESCO-conference on Higher Education: Implications for North-South Dialogue.
- Billiet, J., Swyngedouw M., Depickere A. (e.a.) (2001) 'Structurele determinanten van het stemgedrag en culturele kenmerken van de kiezerskorpsen in Vlaanderen. De verkiezingen van 1999', *ISPO-bulletin*, 41.
- Blamire & Balanskat (2002) *Equipped, trained....and now what?* Brussel: EUN.
- Bossaerts B., Denys J., Tegenbos G. (red.) (2002) *Accent op talent. Een geïntegreerde visie op leren en werken*. (Eindrapport van de commissie 'Een nieuw perspectief voor technische en technologische beroepen en opleidingen' aan de KBS). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Colpin H., Verhaeghe J.-P. (2001) *Nieuwe gezinsvormen en onderwijsparticipatie in Vlaanderen* (OBPWO 99.07). Leuven: Leuvens Onderzoeksinstituut voor de Gezinsopvoeding en opvoedingsproblemen, KUL; Gent: UG, Vakgroep Onderwijskunde.
- Commissie van de Europese Gemeenschappen (januari 2003) *Groenboek Ondernemerschap in Europa* (document op basis van COM (2003) 27 definitief). Brussel: Commissie van de Europese Gemeenschappen.
- Commissie van de Europese Gemeenschappen (juli 2003) *Mededeling van de Commissie aan de Raad, aan het Europees Parlement, aan het Economisch en Sociaal Comité en aan het Comité van de Regio's. Het leren van talen en de taalverscheidenheid bevorderen: actieplan 2004-2006* (COM (2003) 449 definitief). Brussel: Commissie van de Europese Gemeenschappen.
- Conclusies van de Europese Raad van Lissabon (23-24 maart 2000).
- Daems F. (maart 2002) *Scholen vergeleken op hun kwaliteit. Een internationaal vergelijkende studie over hoe scholen functioneren openbaar (kunnen/moeten) verantwoorden* (OPBWO 98.03). Antwerpen: UA – UIA.
- Dale R. (2001) 'Constructing a Long Spoon for Comparative Education', *Comparative Education*, 37 (4): 493-500.
- Dale R. & Robertson S.L. (2002) 'Regional organizations of globalization', *Comparative Education Review*, 46 (1): 10-36.

- Daniel, J. (2003). Away Forward: Closing Remarks. UNESCO-conference on Higher Education: Implications for North-South Dialogue.
- De Groof S. & Elchardus M. (november 2003) Leerlingenparticipatie nader bekeken. Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school (OPBWO 00.01). Brussel: Onderzoeksgroep TOR, VUB.
- Dekkers G. & Kegels C. (2003) ICT in België. Analyse van de economische en sociale impact. Brussel: Federaal Planbureau.
- De Loof K. (september 2003) De implementatie van het Europees Doelstellingenrapport in Vlaanderen (stagerapport - afdeling ABC).
- De Meyer I., De Vos H., Van de Poele L. (2002) Programme for International Student Assessment – Wereldwijd leren op 15 – De eerste resultaten van PISA 2000. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap; Gent: UG, Vakgroep Onderwijskunde.
- Departement Onderwijs (afdeling Beleidsvoorbereiding Personeel Secundair Onderwijs en afdeling Beleidsvoorbereiding Personeel Secundair Onderwijs) (januari 2003) Arbeidsmarktrapport basisonderwijs en secundair onderwijs, Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- Departement Onderwijs (januari 2003) Gelijke kansen voor allen (Rondetafelconferentie Leerplichtonderwijs 2003), Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- Departement Onderwijs (2002) Participatie, sociale cohesie en burgerschap: leerlingen, ouders en leerkrachten betrekken bij het schoolbeleid (postconferentieboek), Tiel: Lannoo.
- Departement Onderwijs (2003) Vlaamse Onderwijsindicatoren in internationaal perspectief – editie 2003, Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- Derks A. & Vermeersch H. (2001) Gender en schools presteren. Een multilevel-analyse naar de oorzaken van de grotere schoolachterstand van jongens in het Vlaams secundair onderwijs (OBPWO 99.05, deel 1). Brussel: VUB, Onderzoeksgroep TOR.
- Derks A. (2002) Individualisme zonder verhaal. Een onderzoek naar de verspreiding en de betekenis van individualisme vertogen in Vlaanderen. Brussel: VUB Press.
- Elchardus M., Cossey H. en Coppieters P. Arbeidsmarktwensen en –perspectieven van de afgestudeerden van de lerarenopleiding. De roeping tot leerkracht. Een onderzoek naar de aantrekkelijkheid van het leerkrachtenberoep in Vlaanderen anno 2000 (nog lopend OBPWO 01.02). Brussel: VUB; Leuven: KUL; Antwerpen: UA.
- Elchardus M., Stevens F. en Laermans R. (2001) Beeldvorming en leefwereld van jongeren (PBO 97/16/115). Brussel: VUB, Onderzoeksgroep TOR; Leuven: KUL.
- Elchardus M. (1994) ‘Gekaapte deugden. Over de nieuwe politieke breuklijn en de zin van limieten’, Samenleving en Politiek, 1 (1): 20-27.
- European Broadcasting Union (2002). Cultural Diversity and Trade Liberalization (GATS).
- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (2002). The situation regarding racism and xenophobia in the Community, also highlighting examples of good practice. (Draft annual report 2002).
- Europese Commissie (februari 2002), Actieplan van de Commissie voor vaardigheden en mobiliteit.
- Europese Commissie (2002) De opbouw van het Europa van de volkeren. De Europese Unie en de cultuur.
- Europese Commissie (2002) De sociale situatie in de Europese Unie - 2001.
- Europese Commissie (juni 2000) Social Policy Agenda.
- Europese Commissie (2000) Social trends: prospects and challenges.
- Europese Commissie (2001) Witboek Governance (Commissiedocument van 25 juli 2001 met referte COM (2001) 428 definitief).

- Europese Commissie, DG Employment (februari 2002) Commission's Action Plan for Skills and Mobility (COM(2002)72 final).
- Europese Commissie, DG Onderwijs en Cultuur (2003) L'Europe: des cultures et des hommes (Le Magazine de l'Education et de la Culture, n° 21). Brussel: Commission européenne.
- Europese Commissie, DG Onderwijs en Cultuur (2003), Een ontwerp voor het toekomstige programma voor culturele samenwerking van de Europese Unie na 2006. Brussel: Europese Commissie.
- Federaal regeerakkoord (2003).
- Gedetailleerd werkprogramma voor de follow-up inzake de doelstellingen van de onderwijs- en opleidingsstelsels in Europa (2002) (Europees Doelstellingenrapport), goedgekeurd door de Raad (Onderwijs) op 14 februari 2002 (Raadsdocument EDUC 27 van 20 februari 2002).
- Herremans W., Tielens M. en Van Gils S. (2003) 'Creativiteit en solidariteit, meer dan ooit nodig', Over.Werk (Tijdschrift voor het Steunpunt WAV), 13 (3): 65-73.
- Hillewaere K., Pinxten H., Verlot M. (2001) Evaluatieonderzoek van het onderwijsbeleid ten aanzien van etnische minderheden in het lager onderwijs. Deelrapport implementatie (OPBWO 99.15, deel 2). Gent: Steunpunt ICO.
- Hirtt, N. & de Selys, G. (2003) Zwart Bord: Tegen de privatisering van het onderwijs. Berchem: EPO.
- Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen (2003) Voorbij de beelden? Brussel: Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen.
- Howell S.L., Williams P.B., Lindsay N.K., 'Thirty-two Trends Affecting Distance Education: An Informed Foundation for Strategic Planning' (artikel op <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall63/howell63.html>)
- Huntington S.P. (1993) 'The Clash of Civilisations', Foreign Affairs, 72 (3): 22-28.
- Huyse L. (2002) Gulliver's probleem, Leuven: Van Halewyck.
- Huyse L. (2003), Over politiek, Leuven: Van Halewyck.
- Kazamias A.M. (2001) 'Re-inventing the Historical in Comparative Education: reflections on a protean episteme by a contemporary player', Comparative Education, 37 (4): 439-449.
- Kenis P. (november 2003), De rol van de overheid (slides van presentatie).
- Kuppens T. & Elchardus M. (2003) Een verkennend onderzoek naar regionale verschillen in studieprestaties in Vlaanderen en de oorzaken ervan. Eindrapport van het project OBPWO 01.05 (TOR 2003/41). Brussel: Onderzoeksgroep TOR, VUB.
- Lacante M., De Metsenaere M., Van Esbroeck R. (e.a.) Drop-out in hoger onderwijs. Onderzoek naar achtergronden en motieven van drop-out in het eerste jaar hoger onderwijs (OPBWO 98.11). Leuven: KUL; Brussel: VUB.
- Laermans R. (2002) Het cultureel regiem. Cultuur en beleid in Vlaanderen. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Cultuur.
- Laevers F. (2003) Onderzoeksdesign STEP (opdrachten ECEGO 2002-2004), Leuven: Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs KUL.
- Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey. (2000).
- Mahieu P. (2001-2002) 'Waterval en achterstelling: wat is oorzaak of gevolg?', TORB 2: 128-139.
- Metze T. (2003) 'Teleurstelling in toekomststudies', Rooilijn, 36: 373-378.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (1999) Algemene omgevingsanalyse (bijdrage van de administratie aan het regeerprogramma 2000-2004), Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Afdeling Planning en Statistiek.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2003) Beleidsevaluatie ICT in het onderwijs. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Beleidscoördinatie.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (oktober 2001) Definitie en selectie van (sleutel)competenties in Vlaanderen. Een stand van zaken anno 2001. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, Afdeling Begroting en Gegevensbeheer.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2002) Kritische succesfactoren van een diversiteitsbeleid. Trivisi. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2003) Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen. Gegevens, ontwikkelingen en beleidsmaatregelen. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Dienst Informatie Vorming en Afstemming.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (oktober 2003) Omgevingsanalyse. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Afdeling Planning en Statistiek.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2001) Rapport van de bijzondere commissarissen voor de reorganisatie van het Vlaamse overheidsapparaat (hoofdstuk 1: 'De Vlaamse overheid en de burger in de samenleving van de 21ste eeuw'). Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (januari 2002) Ruim baan voor competenties. Advies voor een model van (h)erkenning van verworven competenties in Vlaanderen: beleidsconcept en aanzet tot operationalisering. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Werkgelegenheid.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2002) Vlaams Actieplan Europese richtsnoeren 2002. Vlaamse maatregelen voor een Europese werkgelegenheidsstrategie. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Werkgelegenheid.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (mei 2003) Vlaanderen gepeild!, Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Afdeling Planning en Statistiek.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2002) VRIND 2002, Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Afdeling Planning en Statistiek .

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Welzijn (december 2001) Onderwijs voor Wereldburgers: hoofdlijnenbrief voor internationaal beleid.

Muffels (2001) De transitionele arbeidsmarkt. Een modern en dynamisch perspectief op de arbeidsmarkt en het arbeidsmarktbeleid?. Den Haag.

Nederlandse Onderwijsraad (augustus 2003) Bekostiging van het Hoger Onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.

Nederlandse Onderwijsraad (april 2003) Europese richtpunten voor het Nederlandse onderwijs. De bijdrage van onderwijs aan een sterkere nationale en internationale kenniseconomie. Den Haag: Onderwijsraad.

Nederlandse Onderwijsraad (januari 2003) Leren in een kennissamenleving. Den Haag: Onderwijsraad.

Nederlandse Onderwijsraad (februari 2003) Leren in samenspel. Den Haag: Onderwijsraad.

Nederlandse Onderwijsraad (november 2003) Werk maken van levenslang leren. Den Haag: Onderwijsraad.

Nicaise I., Groenez S., Van den Brande I. (2003) Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens. Leuven: Steunpunt LOA.

Nicaise I. & Pirard F. (2003) Naar een brede school in Vlaanderen? (Intern tussentijds rapport van het onderzoek in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, administratie Cultuur), Leuven: KUL, HIVA.

- Nicaise I. (2001) 'Onderwijs en armoedebestrijding: op zoek naar een nieuwe adem', Vranken J., Geldof D., Van Menxel G., Van Ouytsel J. (red.), Armoede en sociale uitsluiting - Jaarboek 2001: 223-242. Leuven: Acco.
- Nicaise I. (2000-2001) 'Onderwijs en sociale achterstelling: opnieuw ontwaken uit de al te mooie wensdroom?', TORB, 5-6.
- Nicaise I. (2000) 'Succes for all? Educational strategies for disadvantaged youth in six European countries', Walraven G., Parsons C., Van Veen D., Day C. (eds.), Combating social exclusion through education: 271-286. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Olssen M. (1996) 'In defence of the welfare state and publicly provided education', Journal of Education Policy, 11: 360 (geciteerd in: Apple M.W. (2001), 'Comparing Neo-Liberal Projects and Inequality in Education', Comparative Education, 37 (4): 409-423).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2003) Education at a Glance. OECD Indicators 2003. Parijs: OECD Publications.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001) Knowledge and skills for life. First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000. Parijs: OECD Publications.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2000) Knowledge management in the learning society. Parijs: OECD Publications.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2003) Knowledge management. New challenges for educational research. Parijs: OECD Publications.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2003) Schooling for tomorrow. Networks of innovation. Towards new models for managing schools and systems. Parijs: OECD Publications.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2001) Schooling for tomorrow. What schools for the future? Parijs: OECD Publications.
- Pact van Vilvoorde: <http://www.kleurrijkvlaanderen.be/doc/doelstellingen.pdf> en <http://www.kleurrijkvlaanderen.be/showpage.asp?iPageID=129>
- Pelleriaux K. (2001) Devotie en burgerschap: de culturele constructie van ongelijkheid in de kennismaatschappij. Brussel: VUB Press.
- Raad van Europa (16 oktober 2002), Recommendation (2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship.
- Roe K., Van den Bulck, e.a. (2001) Het onderwijs in een concurrentiestrijd. Een studie naar de positie van formele leerkanalen in een informele kennismaatschappij. (OBPWO, 99.12). Leuven: KUL, Departement Communicatiewetenschap.
- Schyvers E., Van de Velde V., Lagrou L. (2002) Evaluatieonderzoek van het onderwijsbeleid ten aanzien van etnische minderheden in het lager onderwijs. Deelrapport effectmeting. (OBPWO 99.15, deel 1). Leuven: KUL, HIVA.
- Scrimshaw P. (2002) The NOW report. Technology in education. Futures in practice. Brussel: EUN.
- Siongers J., Glorieux I., Elchardus M. (2002) De gevolgen van feminisering van het leerkrachtenberoep in het secundair onderwijs: een empirische analyse (OBPWO 99.01). Brussel: VUB, Onderzoeksgroep TOR.
- Smiers J. (2003) Arts under pressure: promoting cultural diversity in the age of globalization. Londen: Zed Books.
- SONAR-onderzoeksgroep (2002) Hoe maken Vlaamse jongeren de overgang van school naar werk? Basisrapportering cohorte 1976 (eerste golf) (eindrapport PB097).
- SONAR-onderzoeksgroep (niet-definitieve versie van eind 2003) Hoe maken Vlaamse jongeren de overgang van school naar werk? Thematische analyses. (eindrapport PB098).

- Stevens F. (working paper 2003) Growing up in a symbolic society: The difference between 'Spirou' and 'Tintin'. Gender and educational tracking in the social and cultural practices of young people in Flanders. Steunpunt Re-creatief Vlaanderen.
- Stromquist, N.P. (2002) 'Preface - Special Nr. On The Meanings of Globalization for Educational Change', *Comparative Education Review*, 46 (1): 3-8.
- Synthesetekst Ondernemingsconferentie (versie 09.12-17.541).
- Tan B. (2003) De Markt van het Leren: Voorstellen voor een beter werkende opleidingsmarkt in Vlaanderen. (Ongepubliceerde VEV-nota).
- Tegenbos G. (2000-2001) 'Van waterval naar waterkracht', TORB, 2.
- TIMMS International Study Center. The Lynch School of Education at Boston College (2000) IEA's Third International Mathematics and Science Study 1999. Achievement Report Science. Boston: Center for the Study of Testing, Evaluation and Educational Policy.
- Van Damme D., Van de Poele L., Verhasselt E. (1997) Hoe geletterd-gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden in internationaal perspectief.
- Van Damme J., Van de Gaer E., Van den Broeck A. (e.a.) (2002) Third International Mathematics and Science Study – Vlaanderen TIMSS. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap; Gent: UG, Vakgroep Onderwijskunde; Leuven: KUL, Leuven Instituut voor Onderwijsonderzoek.
- Van de Gaer E., Van Damme J., De Munter A. (2002) Het verschil in schools presteren tussen jongens en meisjes. (OBPWO 99.05, deel 2). Leuven: Leuven Instituut voor Onderwijsonderzoek en Onderzoekscentrum Vrouw en Opvoeding, KUL.
- Van den Branden K., Van Avermaet P. (2000-2001) 'Taal, onderwijs en ongelijkheid: quo vadis?', TORB, 5-6: 393-403.
- Van den Heuvel N., Holderbeke F. en Wielers R. (red.) (2001) De transitionele arbeidsmarkt. Contouren van een actief arbeidsmarktbeleid. Den Haag: Elsevier.
- Van de Perre L. (december 2003) 5 Europese benchmarks en 29 Europese indicatoren in het onderwijs (stagerapport-afdeling Begroting en Gegevensbeheer).
- Van der Wende, M.C. (2002) Hoger onderwijs globaliter: naar nieuwe kaders voor onderzoek en beleid. (onuitgegeven rede bij aanvaarding hoogleraarschap Universiteit Twente).
- Van Gyes G. en De Cuyper P. (november 2003) Inspraak van leerkrachten binnen de school: goede praktijken met mekaar vergeleken (OBPWO 00.09). Leuven: KUL, HIVA.
- Van Looy L. (augustus 2001) Onderzoek naar de meerwaarde en de implementatiemogelijkheden van meer zelfstandig leren door leerlingen in het hoger secundair onderwijs in Vlaanderen (OBPWO 98.08). Brussel: VUB.
- Van Petegem, P., De Wit K., Deneire A. (2001-2002), 'Sociale ongelijkheid wegwerken via onderwijsbeleid: mythe of realiteit?', TORB, 2: 119-127.
- Van Reybroeck E. (september 2002) The Europeanisation of Flanders: The Search for Appropriate Indicators to Measure Structural and Cultural Adaptation to the EU. (paper, Public Administration Committee Conference, New York).
- Van Rooijen, Coscun, Van Iperen (e.a.) (2002) Inventarisatie van 54 actuele, vernieuwende praktijkvoorbeelden binnen en buiten de school.
- VDAB (2003) Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen (18de longitudinale studie juni 2001-juli 2001), Brussel: VDAB databeheer en -analyse.
- Verenigde Naties (1992) Agenda 21, actieplan duurzame ontwikkeling.
- Verhoeven H., Anthierens J., Neudt D., Martens A. (2003) Het Vlaamse minderhedenbeleid gewikt en gewogen. Evaluatie van het Vlaams minderhedenbeleid 1996-2002 (Rapport voor de Vlaamse Regering), Leuven: KUL, Departement Sociologie.

- Verhoeven J., Kelchtermans G., Michiels K. (tussentijds, ongepubliceerd rapport 2003) McOnderwijs in Vlaanderen. De internationalisering en commercialisering van het hoger onderwijs. (OBPWO 02.04). Leuven: KUL, Centrum voor Onderwijssociologie.
- Verhoeven J., Devos G., Stassen K., Warmoes V. (2003) Ouders op school en thuis. (OBPWO 00.05). Leuven: KUL, Centrum voor Onderwijssociologie; Leuven/Gent: Vlerick Management School, Centrum voor Schoolmanagement.
- Verhoeven J. (1998) 'Wat vermag het onderwijsbeleid tegen kansarmoede? Een korte reflectie op buitenlandse programma's, *Caleidoscoop* (10): 2-8.
- Verlot M. (2000-2001) 'Allochtone anderstaligheid in de Vlaamse en Franse Gemeenschap van België. Een vergelijkend onderzoek naar de culturele premissen van onderwijsbeleid, *TORB*, 1: 1-17.
- Verslag van het voorzitterschap van de Conventie aan de voorzitter van de Europese Raad (document CONV 851/03) (18 juli 2003).
- Vuorikari R. (2003) Virtual Learning Environments for European Schools. A survey and commentary. Brussel: EUN.
- Wagner M. A. (2001). Cultural Diversity and GATS.
- Walgrave L. (april 2001) Geweld op school. Onveiligheid en onveiligheidsgevoelens (OPBWO 98.04) Leuven, KUL.
- Website Raad van Europa: www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/
- Welch A.R. (2001) 'Globalisation, Post-modernity and the State: comparative education facing the third millennium', *Comparative Education*, 37 (4): 475-492.
- Wereldtop voor Duurzame Ontwikkeling (Johannesburg, 26 augustus-4 september 2002), World Summit on Sustainable Development (WSSD). Politieke verklaring, Implementatieplan, Verklaring van Gauteng. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, AMINAL.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (november 2003) Kennis van het heden, wegen naar de toekomst (werkprogramma van de 7de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid).
- Wielemans, W (2002-2003), 'Globalisering en onderwijsverandering: de relatie tussen lokale onderwijspraktijk en mondiale politiek', *TORB*, 4: 354-364.
- Willaert D., Surkyn J., Lesthaeghe R. (2002) Bevolkingsprojecties voor de Belgische migratiebekkens en hun zones en voor de grote en regionale steden van België, 2000-2020. Brussel: VUB, Steunpunt Demografie.
- Wood D. (2002) The THINK report. Futures for policy. Brussel: EUN.
- Working group on Cultural Diversity and Globalization of the INCP (2002) An International Instrument on Cultural Diversity.

Beleidsvoorstellen

Uitdagingen en denkpistes

Het beleidsdomein onderwijs en vorming betreft alle onderwijssectoren en -niveaus, meer bepaald het basis-, secundair en hoger onderwijs, de erkende vorming ter vervulling van de leerplicht, de permanente vorming, dit wil zeggen het volwassenenonderwijs en de coördinatie van de vormingsinitiatieven in samenwerking met onderwijs. Om de coherentie van het onderwijs en de optimale doorstroming van leerlingen, studenten en cursisten te waarborgen, moeten de onderscheiden niveaus en sectoren in hun totaliteit en samenhang worden benaderd, moet een bijzondere aandacht uitgaan naar de overgang tussen de niveaus en zal een doortastende coördinatie van onderwijs en vorming moeten gerealiseerd worden.

In wat volgt, worden een aantal uitdagingen geformuleerd, die verder bouwen op de opportuniteiten en bedreigingen die in de omgevingsanalyse van het beleidsdomein onderwijs en vorming naar voor komen. Voor elk van die uitdagingen worden denkpistes aangereikt⁶, waarin min of meer concrete ideeën aan bod komen om aan die uitdagingen tegemoet te komen. Voor een aantal ideeën werden ideeënfiches uitgewerkt.

⁶ De kaderteksten bevatten een bondige weergave van de belangrijkste denkpistes.

1 Versterken van de rol van onderwijs in maatschappelijke ontwikkelingen

Ook het Vlaams onderwijs- en vormingsbeleid maakt de omslag van 'government' naar 'governance'. De overheid moet een goed evenwicht vinden tussen, enerzijds centrale sturing, anderzijds beleidsruimte voor onderwijs- en vormingsinstellingen.

Het Vlaams onderwijs- en vormingsbeleid zal zich in toenemende mate moeten enten op internationale beleidsontwikkelingen en daarbij de nodige pro-activiteit aan de dag leggen. De groeiende verwevenheid van de maatschappelijke domeinen noopt bovendien tot meer samenwerking en onderlinge afstemming tussen de beleidsdomeinen, zowel op federaal als op Vlaams niveau. Ook op het niveau van de scholen is er meer samenwerking nodig om het hoofd te kunnen bieden aan de veranderende maatschappelijke omstandigheden. Netwerken tussen scholen en tussen scholen en andere instellingen bieden een mogelijkheid om de draagkracht van onderwijs voor het oplossen van maatschappelijke problemen te vergroten.

Wat leerlingen in het onderwijs moeten leren, moet voortdurend worden bijgestuurd in functie van de ontwikkelingen die zich in de samenleving voordoen. In die bijsturing moet echter ook met haalbaarheidscriteria rekening worden gehouden. Diverse culturele ontwikkelingen intensifiëren de discussies over het pedagogisch project en de rol van de overheid daarin.

1.1 Optimaliseren van het overheidsbeleid en van de autonomie van de onderwijsinstellingen

Sturen op hoofdlijnen blijft een belangrijk uitgangspunt voor het onderwijsbeleid. Het betekent dat de overheid vanuit duidelijke afspraken met de samenleving over de te bereiken doelen, een algemeen en transparant kader uittekent. Binnen dat kader kunnen de onderwijs- en vormingsinstellingen zelf beslissen hoe ze de overheidsmiddelen aanwenden om die doelen te bereiken. Sturen op hoofdlijnen past in de beweging van 'government' naar '(good) governance', die zich in alle Europese landen aftekent. Het hangt samen met delegeren tot op het meest functionele niveau (subsidiariteits- en kerntakendiscussie⁷) en met een vereenvoudiging van de regelgeving (reguleringsmanagement). "Good governance" is ook een besturingsmodel dat eenzijdige, dwingende overheidsvoorschriften wil vervangen door duidelijke afspraken en is gebaseerd op reciprociteit, voluntarisme en flexibiliteit.

Het is van cruciaal belang dat onderwijs- en vormingsinstellingen ruimte krijgen om een eigen beleid te ontwikkelen waarmee ze soepel op veranderende maatschappelijke vragen en lokale behoeften kunnen inspelen. Als de overheid de problemen en uitdagingen steeds via nieuwe of andere regels wil oplossen, leidt dit onvermijdelijk tot overregulering en complexiteit⁸.

De beleidsruimte die onderwijs- en vormingsinstellingen krijgen, impliceert dat ze verantwoordelijkheid dragen voor hun beleid en de consequenties daarvan en daarover verantwoording afleggen. Meer verantwoording houdt evenwel een gevaar in voor toenemende bureaucratisering en kan de aandacht van de instellingen van hun pedagogische en onderwijskundige opdracht afleiden.

⁷ Bestuursakkoord tussen het Vlaams, het provinciaal en het lokaal bestuursniveau omtrent een effectief en burgergericht overheidsbestuur in Vlaanderen (politiek thematische werkgroep onderwijs, wetenschap en technologische innovatie, 25 april 2003)

⁸ Memorandum: krachtlijnen voor een toekomstig onderwijsbeleid. VIOR, 20/1/2004

Het blijft een kerntaak van de overheid de voorwaarden te creëren voor een kwaliteitsvol onderwijs en de kanselijkheid te verzekeren. Dit betekent dat de overheid sociaal corrigerend moet optreden ten aanzien van de markt. De democratisch gemandateerde overheid heeft bovendien de bevoegdheid en ook de plicht om -na kennisname van alle standpunten- knopen door te hakken. De overheid staat dus voor de uitdaging een goed evenwicht te zoeken tussen centrale sturing en lokale beleidsruimte dat de kwaliteit van het onderwijs ten goede komt. De beleidsinstrumenten die ze daarvoor kan inzetten, zijn divers (diverse vormen van subsidiëring of financiering, zoals enveloppefinanciering, outputfinanciering, publiek-private samenwerking; regelgeving, convenanten, beheersovereenkomsten; experimenten, projecten, ...) en moeten op hun efficiëntie en effectiviteit worden getoetst. De overheid zal ervoor moeten zorgen de kwaliteit van haar dienstverlening via diverse kanalen (onder meer e-government) te verbeteren.

De effectiviteit van het overheidsbeleid hangt in belangrijke mate af van de beschikbaarheid van relevante beleidsvoorbereidende kennis die onder andere via onderwijsevaluatie en onderzoek tot stand komt. De overheid zal hiervoor de noodzakelijke middelen moeten voorzien.

1.2 Impact van onderwijs op internationale en onderwijsexterne beleidsinitiatieven verhogen

Het Vlaamse onderwijs- en vormingsbeleid krijgt hoe langer hoe meer vorm in een internationale context. Vooral het beleid van de Europese Unie (EU) wordt steeds richtinggevender voor de toekomst van het Vlaams onderwijs. Daarom is het belangrijk dat de Vlaamse beleidsverantwoordelijken actief deelnemen aan de Europese besluitvormingsprocessen en kwaliteitsgaranties vooropstellen. De methode van open coördinatie die de EU hanteert, biedt daarvoor ruim mogelijkheid. Ook in andere multilaterale organisaties zal ervoor moeten gezorgd worden dat de beleidsverantwoordelijken actief aan het besluitvormingsproces op het vlak van onderwijs en vorming deelnemen. In eerste instantie zijn dat organisaties waarmee reeds lang wordt samengewerkt zoals de OESO, de Raad van Europa en Unesco, maar ook organisaties zoals de Europese Investeringsbank (voor onderwijsinfrastructuur), de Internationale Arbeidsorganisatie en de Wereldbank verdienen een groeiende beleidsaandacht.

Internationaal krijgen onderwijs en vorming een groeiende rol toebedeeld in het realiseren van allerlei doelstellingen vooral op het vlak van economie en werkgelegenheid. Enerzijds worden daardoor hun belang en de noodzaak van voldoende financiële middelen ervoor erkend. Anderzijds worden er onderwijsinitiatieven ontwikkeld zonder dat onderwijs en vorming daarbij betrokken wordt of die soms haaks staan op hun kwaliteitsdoelen zoals eventueel de ontwikkelingen in het kader van de General Agreement on Trades and Services van de Wereldhandelsorganisatie. Daarnaast wordt ook bilateraal samengewerkt – in de eerste plaats met Nederland - om bepaalde beleidsdoelen te realiseren.

Ook op het federaal en op het Vlaamse niveau neemt het aantal onderwijsgebonden beslissingen toe, dat buiten onderwijs tot stand komt. Omdat de verwevenheid van verschillende maatschappelijke domeinen toeneemt, is het vaak moeilijk beslissingen met betrekking tot een bepaald domein te nemen, zonder dat die rechtstreeks of onrechtstreeks repercussies hebben op andere domeinen. Domeinen met raakvlakken met onderwijs en vorming zijn werkgelegenheid, economie, welzijn, gezondheid, cultuur en wetenschappelijk onderzoek. Daarnaast zijn er ook steeds meer horizontale beleidsdomeinen zoals jeugd, duurzame ontwikkeling, gelijke kansen en armoede die onderwijsdoelstellingen formuleren. Bovendien maken onderwijs en vorming deel uit van de reglementering die vanuit het milieu- en energiebeleid wordt geformuleerd. Indien men niet wil dat onderwijs en vorming gereduceerd worden tot de doelstellingen van andere beleidsdomeinen, zal er een groeiende aandacht moeten zijn voor samenwerking en voor de nodige afstemming. Dat betekent dat onderwijs en vorming moeten inspelen op ontwikkelingen in relevante beleidsdomeinen en via verbreding en verdieping de specificiteit van hun functie moeten duidelijk stellen.

1.3 Onderwijs en vorming positioneren ten aanzien van de veranderende maatschappelijke verwachtingen

De verwachtingen ten aanzien van de bijdrage van onderwijs en vorming aan de oplossing van uiteenlopende maatschappelijke problemen zijn hooggespannen. Het is dan ook belangrijk na te gaan in welke mate en op welke wijze daaraan moet of kan worden voldaan. Onderwijs en vorming zijn in eerste instantie gericht op het optimaliseren van het leerproces. Ze moeten de jongeren en de volwassenen kennis, maar ook vaardigheden en attitudes bijbrengen die hen toelaten deel te nemen aan tal van maatschappelijke processen. De aansluiting met de beroepswereld veronderstelt dat de schoolverlaters en de afgestudeerden hun kennis en vaardigheden op de arbeidsmarkt kunnen valoriseren. Daarnaast moet het onderwijs bijdragen tot hun persoonlijke, sociale en culturele ontplooiing. Wat leerlingen in het onderwijs moeten leren, moet voorwerp uitmaken van een maatschappelijke debat en zal bijgevolg moeten bijgestuurd worden in functie van de ontwikkelingen die zich in de samenleving voordoen, rekening houdend met haalbaarheidscriteria.

Een aantal culturele ontwikkelingen verscherpten de discussies rond het pedagogisch project van de scholen en meer bepaald rond het project van het openbaar onderwijs. In het licht van de interculturele dialoog staat de opdracht van het openbaar onderwijs ter discussie⁹. De overheid en de onderwijs- en vormingsinstellingen zullen zich derhalve met het waardedebat moeten inlaten. Vanuit haar democratische gemandateerde rol zal de overheid in dit debat knopen moeten doorhakken.

Het laatste decennium namen de vragen naar het opnemen van opvoedingsondersteunende functies binnen het onderwijs toe. Die vragen vinden een voedingsbodem in de moeilijkheden die ouders ondervinden om werk en gezin te combineren, in de wijzigende rol van de ouders in het opvoedingsproces van de kinderen en/of in de problemen verbonden met kansarmoede. Ze kregen een antwoord via beleidsinitiatieven zoals een betere samenwerking tussen onderwijs en welzijn, de kwantitatieve en kwalitatieve (bvb. voorzien in sportieve en kunsteducatieve activiteiten en tienerprojecten) uitbreiding van de voor- en naschoolse opvang. Het concept van de 'brede school' is een geïntegreerde poging om een antwoord op de vragen naar opvoedingsondersteuning te bieden. Een brede school is een samenhangend netwerk van toegankelijke en goede voorzieningen voor kinderen, jongeren en gezin, met de school als middelpunt. Waar het om gaat in een brede school is de samenwerking van scholen met andere instellingen. Hoe die samenwerking vorm krijgt, met welke instellingen de school samenwerkt en met welk doel, hangt af van lokale behoeften en omstandigheden¹⁰. Het vergroten van de deelname en betrokkenheid van ouders, evenals het betrekken van de buurt bij de school, zijn belangrijke doelstellingen.

⁹ Open brief van Dirk Van Damme, afgevaardigd bestuurder Gemeenschapsonderwijs, 11 december 2003; bestuursakkoord tussen het Vlaams, provinciaal en lokaal bestuursniveau betreffende de kerntaken; Resultaten van de werkgroep vrijheid van onderwijs van de de Rondetafelconferentie Leerplichtonderwijs 2002, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, januari 2003.

¹⁰ OCW, Jaarbericht brede scholen 2002; OCW, Taakbesteding en taakbelasting op brede scholen

2 Kwaliteitsonderwijs en -vorming voor allen maximaliseren

De overheid moet ervoor zorgen dat alle leerlingen, studenten en cursisten kwaliteitsvol onderwijs genieten. Zij doet dit door kwaliteitsdoelen en -normen te bepalen, de onderwijsinstellingen in hun kwaliteitsbeleid te stimuleren en te ondersteunen, de kwaliteit van het onderwijs te evalueren, de professionaliteit van de leerkrachten te verstevigen en een voldoende basisfinanciering te verzekeren.

Wat dit laatste betreft, dringt zich een verhoging van de werkingsmiddelen op. Onderwijsinterne ontwikkelingen, maar ook verantwoordelijkheden opgelegd door onderwijsexterne bevoegdheden, drijven de kosten van het leerplichtonderwijs constant op. Voor de schoolinfrastructuur is een inhaalbeweging nodig, maar moeten ook structurele investeringsmiddelen worden voorzien.

Decretaal is op de korte termijn een evaluatie van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basisonderwijs voorzien. Om de specifieke eindtermen voor de beroepsgerichte opleidingen van het secundair en volwassenenonderwijs sneller te kunnen realiseren, moet de daartoe voorziene procedure worden herzien.

Hoewel de toekomstige rol en positie van de onderwijsinspectie scherper kan worden geformuleerd, blijken de schooldoorlichtingen een adequate vorm van externe evaluatie van de kwaliteit van de scholen. Om de kwaliteit van het leerplichtonderwijs op macroniveau na te gaan, kan worden gebruik gemaakt van peilingonderzoek naar de mate waarin de eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden gehaald. Op de korte termijn is het aangewezen een meer omvattende structuur voor het geheel van de ondersteuning en de pedagogische begeleiding uit te werken.

Het aantrekken en behouden van voldoende bekwame en geïnteresseerde leerkrachten vormt een belangrijke uitdaging voor de toekomst. Vernieuwingen van de lerarenopleiding en een versoepeling van de rechtspositie van de leerkrachten zijn daarvoor mogelijke pistes. De overheid kan bovendien overwegen een striktere, maar haalbare evaluatie van de kwaliteit van de lerarenopleiding te installeren..

2.1 Basisfinanciering verzekeren

Onderwijs- en vormingsinstellingen kunnen de kwaliteitsdoelen slechts realiseren, indien ze beschikken over voldoende financiële middelen voor personeel, werking, uitrusting en gebouwen. De overheid moet daarom alle onderwijs- en vormingsinstellingen die aan de vooropgestelde voorwaarden voldoen, een basisfinanciering geven. Daarnaast kunnen scholen in functie van specifieke omstandigheden, behoeften en/of doelstellingen een extra financiering ontvangen.

De basisfinanciering voor personeel (omkadering) en werking in het basisonderwijs nam de afgelopen jaren toe. De introductie van de scholengemeenschappen zal de discussie over de verdere evolutie van die middelen sterk beïnvloeden. De overgrote meerderheid van basisscholen (95%) kozen ervoor om - via samenwerking in scholengemeenschappen - hun middelen te bundelen. Daarom zullen er - naast de middelen voor de afzonderlijke scholen - ook voor deze overkoepelende structuur een basisomkadering en werkingsmiddelen moeten voorzien worden.

In het secundair onderwijs brengen de vele kleine scholen en de dun bevolkte studierichtingen hoge kosten met zich mee. Om de basisfinanciering efficiënter te besteden zijn verschuivingen in de begroting van het secundair onderwijs via schaalvergroting van de scholen bijgevolg wenselijk. Aangepaste rationalisatienormen en een redelijke linearisering van de omkadering en de werkingsmiddelen zijn

hiervoor gepaste instrumenten. Bovendien moeten geleidelijk meer middelen aan de scholengemeenschappen worden toegekend.

Voor heel het leerplichtonderwijs dringt zich een verhoging van de werkmiddelen op. Een onderwijsinterne dynamiek - zoals de implementatie van ICT, stijgende nascholingsbehoeften van het personeel, technologische ontwikkelingen, de maatschappelijke vraag naar aangenaam en levensecht onderwijs, participatie, veiligheid en hygiëne - drijft de kosten constant op. Een vlotte aanpassing en correcte indexerings van de werkmiddelen zijn dus aangewezen. Bovendien zijn bijkomende werkmiddelen nodig om de kosteloosheid van het basisonderwijs te verzekeren en te vermijden dat de scholen de kosten van kwaliteitsonderwijs naar de ouders doorschuiven. Onderwijsexterne autoriteiten - die vaak niet vertrouwd zijn met de specificiteit van het onderwijs - leggen bijkomende (financiële) lasten en verantwoordelijkheden aan de scholen op, zonder er enige financiering tegenover te stellen¹¹. Indien scholen lasten en verantwoordelijkheden moeten dragen, dan zal de overheid daarvoor voldoende middelen moeten voorzien¹².

Om te garanderen dat scholen kwaliteitsonderwijs kunnen blijven aanbieden, moet een forse inhaalbeweging gebeuren voor de investeringen in schoolinfrastructuur. Naast die inhaalbeweging zijn voldoende structurele middelen nodig om de gebouwen te onderhouden, aan functionele noden aan te passen en de nodige (ver)nieuwbouw te voorzien¹³.

Ten laatste in 2007 krijgen de universiteiten en hogescholen een nieuw financieringssysteem. Het onderwijs aan de hogescholen en de universiteiten wordt best op dezelfde wijze gefinancierd. De basisfinanciering van de universiteiten moet echter ook middelen voor onderzoek omvatten. De verdeling van die middelen zal - net zoals in andere landen - sterker afhankelijk worden gemaakt van kwaliteitsnormen.

2.2 Kwaliteitszorg verbeteren

Iedere onderwijsinstelling draagt de eerste verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van haar onderwijs. Omdat die autonomie verschillen tussen instellingen kan opleveren, moet de overheid erop toezien dat deze aan vooropgestelde kwaliteitseisen voldoen en alle leerlingen, studenten en cursisten kwaliteitsvol onderwijs genieten.

¹¹ Bij wijze van voorbeeld verwijzen we naar de verplichtingen met financiële consequenties die voortvloeien uit de wet van 4 augustus 1996 betreffende het welzijn van de werknemers bij de uitvoering van hun werk en van de aparte bepalingen inzake geweld, pesterijen en ongewenst seksueel gedrag op het werk zijn die daaraan werden toegevoegd bij wet van 11 juni 2002.

¹² Zie hiervoor de resultaten van de werkgroep financiering van de de Rondetafelconferentie Leerplichtonderwijs 2002, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, januari 2003.

¹³ Zie resultaten van de werkgroep financiering van de Rondetafelconferentie Leerplichtonderwijs 2002, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, januari 2003; Resolutie van de heren Luc Martens, Jos De Meyer en Gilbert Vanleenhove betreffende het infrastructuurbeleid voor het Vlaamse onderwijs, Vlaams Parlement, stuk nr. 1752 (2002-2003).

2.2.1 Eindtermen en ontwikkelingsdoelen bepalen

De overheid legt minimumdoelen - eindtermen en ontwikkelingsdoelen - op, die in alle scholen - ongeacht hun instroom - een vergelijkbare minimumkwaliteit waarborgen. Sommige van die eindtermen en ontwikkelingsdoelen zijn aan een actualisering toe, andere moeten worden afgewerkt of ontwikkeld.

De evaluatie van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs is decretaal voorzien in het schooljaar 2004-2005. Op basis van evaluatieve gegevens en recente maatschappelijke ontwikkelingen, zal de Vlaamse regering elementen voor het parlementaire debat over de aanpassing van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het basisonderwijs aanreiken. Het is wenselijk aan die evaluatie ook een herziening van een aantal eindtermen voor de eerste graad secundair onderwijs te koppelen bv. ICT-competenties, technologie, ondernemingszin, taal en wiskunde.

De procedure voor het bepalen van de specifieke eindtermen voor het beroepsgerichte gedeelte van zowel het secundair als het volwassenenonderwijs moet worden herzien. Die procedure is dermate complex dat de ontwikkeling van de eindtermen momenteel te traag vordert. Tijdens het schooljaar 2003-2004 werd gestart met de specifieke eindtermen voor het studiegebied Handel en Toerisme in het beroeps- en het technisch secundair onderwijs (BSO en TSO). Voor de verdere ontwikkeling van specifieke eindtermen moet met de Sociaal Economische Raad voor Vlaanderen (SERV) worden afgesproken welke sectoren prioritair aan bod zullen komen. Toch zouden de eindtermen voor de meeste opleidingen in het technisch, kunst- en beroepssecundair onderwijs binnen een redelijk tijdsbestek moeten worden afgewerkt. Ook voor de topsportopleidingen worden specifieke eindtermen ontwikkeld. Dit gebeurt in samenwerking met de topsportscholen, BLOSO en andere organisaties die betrokken zijn bij het topsportbeleid in Vlaanderen.

De ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs worden verder aangevuld voor de leerlingen met emotionele en gedragproblemen en met autisme en autismespectrumstoornissen. Deze ontwikkelingsdoelen moeten voldoen aan de onderwijsbehoeften van alle betrokken leerlingen, ongeacht de organisatievorm waarin ze zich bevinden. In het buitengewoon secundair onderwijs worden de doelen voor het onderwijs tot sociale aanpassing en arbeidsgeschiedmaking (BuSO OV2) uitgeschreven.

Om het deeltijds kunstonderwijs (DKO) beter te integreren in het onderwijssysteem en tegelijk de betrokken instellingen op hun verantwoordelijkheid aan te spreken, kunnen ook voor die onderwijssector eindtermen worden ontwikkeld.

2.2.2 Evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs versterken

Een geïntegreerd systeem van kwaliteitsbewaking steunt op twee pijlers, de interne en de externe evaluatie.

Voor het verhogen van het beleidsvoerend vermogen van de onderwijsinstellingen is de interne evaluatie essentieel. Daarom mag ze geenszins verworden tot een voorbereiding op de externe. Interne evaluatie betreft de zelfevaluatie door de instellingen in functie van hun kwaliteitsbeleid en de realisatie van de eigen doelstellingen. Om die zelfevaluatie in het leerplichtonderwijs te realiseren, zal de overheid stimulerende initiatieven nemen.

De externe evaluatie in het leerplicht- en het volwassenenonderwijs gebeurt door de inspectie van de Vlaamse Gemeenschap. Sinds 1991 baseert deze zich op een globale evaluatie van een school of centrum aan de hand van de teamdoorlichting. Het onderwijsveld vindt deze manier van werken

positief¹⁴. Daarom zal de overheid ook in de toekomst via de onderwijsinspectie nagaan of individuele scholen en centra voldoen aan hun maatschappelijke opdracht en beantwoorden aan een aantal essentiële kwaliteitseisen. Geleidelijk zal de doorlichting hiervoor vertrekken van een genuanceerde risicoanalyse van de scholen en zal -naast de huidige globale schooldoorlichting- een meer gedifferentieerde schooldoorlichting mogelijk zijn. De grote aandachtspunten voor de toekomstige rol en positie van de inspectie in het kwaliteitszorgsysteem zijn de optimalisering van haar autonome werking, de verduidelijking van de relatie tussen inspectie en pedagogische begeleiding, de verspreiding van de resultaten van de doorlichting naar het publiek, de complementariteit van interne en externe evaluatie, duidelijke planningsafspraken over de doorlichting en de opvolging ervan.

In de toekomst zal de overheid de kwaliteit van het leerplichtonderwijs op macrovlak ook bewaken aan de hand van metingen van de leerprestaties van leerlingen. Peilingonderzoek zal nagaan in welke mate eindtermen en ontwikkelingsdoelen op het niveau van de Vlaamse Gemeenschap gerealiseerd zijn. Internationale ontwikkelingen rond 'benchmarks' en vergelijkingen van kwaliteit en effectiviteit van onderwijssystemen (TIMSS, PISA,...) kunnen in het beleid rond het meten van leerprestaties worden geïntegreerd. Om te vermijden dat deze ontwikkelingen de aandacht al te eenzijdig op (meetbare) leerprestaties toespitsen, moeten het peilingonderzoek deel uitmaken van integraal kwaliteitszorgbeleid.

De kwaliteitsevaluatie van de werking van de centra voor leerlingenbegeleiding zal in de nabije toekomst steunen op een mengvorm van externe visitatie en doorlichting door de inspectie. Zowel de eerstelijnszorg in de scholen als de tweedelijnszorg vanuit de CLB zal daarbij aan bod komen.

Het bestaande systeem van kwaliteitszorg in het hoger onderwijs moet in de toekomst verbonden worden met de accreditatie. De verschillende onderdelen van de curricula die Vlaamse hoger onderwijsinstellingen met buitenlandse partners ontwikkelen, zullen eveneens geaccrediteerd moeten worden. Daarom zullen de accreditatieorganen op termijn moeten samenwerken. Voor de kwaliteitsevaluatie van de lerarenopleiding moeten andere regels gelden. De lerarenopleiding dient er immers voor te zorgen dat hun studenten de basiscompetenties verwerven, die de overheid vooropstelt om de kwaliteit van de leerkrachten en van het leerplichtonderwijs te garanderen. Het is dan ook aangewezen dat de overheid een veel striktere, maar haalbare controle op de kwaliteit van de lerarenopleiding installeert.

2.2.3 Ondersteuning stroomlijnen

Sinds het decreet van 1991 staan de Pedagogische Begeleidingsdiensten van de onderwijskoepels in voor de kwaliteitsondersteuning van het leerplichtonderwijs. Daarnaast bestaat er sinds 1996 een grotendeels vraaggestuurd systeem van nascholing, waardoor scholen zelf een nascholingsbeleid uittekenen en implementeren. Parallel hiermee nam het aantal en de diversiteit van initiatieven toe, die op vraag van de overheid één of andere vorm van ondersteuning aan de scholen aanbieden.

De basisprincipes van het huidige beleid (het onderscheid tussen controle en ondersteuning, een evolutie naar autonomie, vraagsturing, verantwoordelijkheid en verantwoording) worden best behouden en zo mogelijk versterkt (ook financieel). Toch is een stroomlijning van het beleid aangewezen. Een meer omvattende structuur voor het geheel van de ondersteuning en de pedagogische begeleiding (eventueel inclusief de nascholing) moet dringend worden uitgewerkt.

¹⁴ Vandenbergh R., Kelchtermans G., Brion A., [et al], Evaluatie van het beleid inzake kwaliteitszorg. Analyse en effecten van begeleiding, nascholing en doorlichting. KUL (Centrum voor Onderwijsbeleid en -Vernieuwing), Leuven, 1997; Andersen consulting, Doelmatigheidsanalyse van de inspectie van Onderwijs, de Pedagogische Begeleidingsdiensten en de Dienst voor Onderwijsontwikkeling. Eindrapport: Globale analyse en aanbevelingen. maart 2002.

Professionalisering van leerkrachten, leerkrachtenteams en directies is een belangrijke voorwaarde voor kwaliteitsvol onderwijs. De nascholingsmiddelen vanwege zowel de overheid als de onderwijskoepels moeten voor alle onderwijsniveaus beschikbaar zijn. Een grotere bestuurlijke autonomie in het leerplichtonderwijs vraagt financiële middelen voor de deskundigheidsbevordering van directies, schoolbestuurders en andere verantwoordelijken.

2.3 Beleidsvoerend vermogen van scholen opdrijven

Kwaliteitsvol onderwijs en onderwijsvernieuwingen komen niet alleen tot stand door structuren, reglementering of financiering die de centrale overheid bepaalt. Ze worden in de eerste plaats gedragen door de schoolleiding en het leerkrachtenteam. Daarom zal de overheid continu inspanningen moeten doen om de regelgeving eenvoudig en transparant te maken en een bijzondere aandacht moeten hebben voor de implementatie ervan.

Autonomie en deregulering gaan ervan uit dat onderwijsinstellingen kunnen werken als professionele organisaties. Het beleidsvoerend vermogen van scholen steunt voor het grootste deel op de deskundigheid van de directie en van de leerkrachten. De centrale overheid zal dan ook moeten investeren in opleiding en nascholing en die professionaliteit financieel moeten erkennen. Functies op het niveau van het middenmanagement moeten worden uitgewerkt.

Het beleidsvoerend vermogen van de scholen wordt geactiveerd door het draagvlak van de scholen te verbreden. Daarin spelen enerzijds de participatiestructuren, de medezeggenschap van leerkrachten, leerlingen en ouders en hun ondersteuning en vorming daarvoor een belangrijke rol. Anderzijds wordt het beleidsvoerend vermogen van scholen versterkt via samenwerkingsverbanden. In het secundair onderwijs en recent ook in het basisonderwijs kan dit gebeuren via het stimuleren van de scholengemeenschappen, in het volwassenenonderwijs via het uitbouwen van regionale centra die minstens onderwijs voor sociale promotie en de basiseducatie omvatten, maar waarbij ook andere instellingen van het publieke opleidingslandschap kunnen betrokken worden. Naar analogie van het secundair en het basisonderwijs moet het ook voor DKO-instellingen mogelijk worden om in grotere gehelen samen te werken op tal van terreinen. Samenwerking kan een basis vormen voor een efficiëntere bundeling en inzet van middelen en voor functie- of taakdifferentiatie. Formele, maar ook informele netwerken¹⁵, waarin ervaringen en expertise worden uitgewisseld, kunnen worden aangemoedigd (zie ook concept van de 'brede school', de rol van de gemeente als regisseur/coördinator van bepaalde onderwijsondersteunende activiteiten.).

2.4 Professionaliteit van de leerkrachten verstevigen

Kwaliteitsvol onderwijs is slechts mogelijk indien er voldoende en voldoende bekwame leerkrachten zijn. Leerkrachten worden in de samenleving positief gewaardeerd, maar de aantrekkelijkheid van het leerkrachtenberoep blijft een aandachtspunt¹⁶. Er is immers nog steeds een tekort aan leerkrachten in de grootsteden en voor bepaalde vakken. Bovendien wordt steeds meer verwacht van leerkrachten, terwijl de spanning tussen het schoolse leren en andere vormen van leren toeneemt.

¹⁵ Zie de resultaten van werkgroep kwaliteitsonderwijs van de Rondetafelconferentie Leerplichtonderwijs 2002, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, januari 2003.

¹⁶ Aelterman A. De professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten basis- en secundair onderwijs. Een onderzoek naar opvattingen van leerkrachten, andere onderwijsbetrokkenen en de publieke opinie. Ugent, Gent, 2002; Elchardus M., Cossey H. en Coppieters P. Arbeidsmarktwensen en -perspectieven van de afgestudeerden van de lerarenopleiding. De roeping tot leerkracht. Een onderzoek naar de aantrekkelijkheid van het leerkrachtenberoep in Vlaanderen anno 2002. VUB, KUL, UA, Brussel, 2004; Memorandum: krachtlijnen voor een toekomstig onderwijsbeleid. VIOR, 20/1/2004.

2.4.1 Lerarenopleiding vernieuwen

Op dit ogenblik kunnen een aantal grote beleidslijnen voor de hervorming van de lerarenopleiding worden uitgetekend¹⁷. De professionele bachelor omvat de huidige opleidingen kleuteronderwijzer, onderwijzer en leraar secundair onderwijs groep 1. De huidige voortgezette lerarenopleidingen worden opgenomen in de flexibele leertrajecten of ingericht als een postgraduaat. Over de mate waarin en de wijze waarop de toekomstige houders van een academische bachelor toegang kunnen hebben tot het leerkrachtenberoep is nog geen duidelijkheid. Er moet ook worden nagegaan hoe de academische initiële lerarenopleidingen en de lerarenopleidingen van academisch niveau worden ingepast in de nieuwe structuur van het hoger onderwijs.

De GPB-opleidingen zijn volwaardige lerarenopleidingen. Eventueel kunnen deze opleidingen naar de hogescholen worden overgeheveld. In ieder geval moeten mogelijkheden voor zij-instromers of andere wegen naar het leerkrachtenberoep worden geopend, die ook voldoende financieel aantrekkelijk zijn (bv. door afspraken te maken rond betaald educatief verlof, regelingen voor uitkeringsgerechtigde werkzoekenden,...). De verschillende lerarenopleiders moeten samenwerken. Universiteiten en hogescholen kunnen dat doen in de schoot van de associaties.

De praktijkcomponent van de opleiding en de rol van de mentoren die de stagiairs bijstaan, moeten worden versterkt. De scholen moeten de begeleiding van beginnende leerkrachten opnemen in samenwerking met de lerarenopleidingen.

2.4.2 Rechtspositie versoepelen

De mate waarin onderwijsinstellingen een kwaliteitsbeleid kunnen voeren, is sterk verweven met de ruimte die ze hebben inzake personeelsbeleid en met de mogelijkheden om voldoende bekwame en geïnteresseerde leerkrachten aan te trekken en te behouden. In een beleid gericht op méér autonomie van scholen is de betrokkenheid van de schoolbesturen als werkgevers bij de onderhandelingen cruciaal.

Een versoepeling van de rechtspositie kan scholen toelaten beter in te spelen op lokale of tijdelijke behoeften en onderwijsvernieuwingen vlotter te realiseren. Duidelijker informatie over de vraag naar en het aanbod van leerkrachten, aangevuld met maatregelen om de (interne en externe) mobiliteit van leerkrachten te bevorderen, kunnen lokale tekorten verminderen. Dergelijke maatregelen kunnen gaan van premies tot erkenning (ook financieel) van elders verworven competenties. Differentiatie in functies en het openstellen van het leerkrachtenberoep voor deskundigheid en mobiliteit uit andere arbeidssectoren, kan het leerkrachtencorps uitbreiden en diversifiëren. Een gedifferentieerde taakinfilling en een bredere inzetbaarheid kunnen een alternatief bieden voor de vlakke loopbaan de scholen een instrument aanreiken om een taakbelastings- en een leeftijdsbewust personeelsbeleid te voeren. De onderwijsinstellingen moeten hun personeelsleden kunnen motiveren, sturen en bijsturen in functie van hun verdere competentieontwikkeling en prestaties die de realisatie van de kwaliteitsdoelstellingen bevorderen, maar moet ze eventueel ook kunnen ontslaan. Functiebeschrijvingen en evaluaties kunnen de gewenste gedragingen en competenties duidelijk en bespreekbaar maken.

De versoepeling van de rechtspositie mag de rechtszekerheid van het personeel niet in het gedrang brengen. Daarom moet de centrale overheid verantwoordelijk blijven voor de algemene arbeidsvoorwaarden. Die maatregelen moeten ertoe bijdragen de aantrekkelijkheid van het leerkrachtenberoep te verhogen.

¹⁷ Als basis daarvoor verwijzen we naar het gevoerde maatschappelijk debat, de evaluatie van de lerarenopleidingen, hoorzittingen in het Vlaams parlement, de conclusies van een ministeriële werkgroep en een resonantiegroep.

Een meer gedifferentieerde verloning van de leerkrachten volgens regio, onderwijsomgeving, functie, vakgebied en dergelijke moet worden overwogen eventueel door scholen daarvoor de nodige financiële ruimte te bieden¹⁸. Zowel op Europees als op federaal niveau wordt de verhoging van de activiteitsgraad van oudere werknemers als een belangrijke doelstelling geformuleerd. De onderwijssector zal zich bijgevolg niet langer kunnen onttrekken aan de discussie over mogelijke (einde)loopbaantrajecten om die activiteitsgraad te verhogen.

Hoewel de rechtspositieregelingen voor het personeel van de universiteiten en hogescholen reeds sterk op elkaar werden afgestemd, neemt de vraag naar een verdere harmonisatie door de vorming van de associaties nog toe. Het nieuwe Vlaams Onderhandelingscomité (VOC) kan die harmonisatie stimuleren.

¹⁸ Een nieuw integraal beloningsbeleid voor het onderwijspersoneel. Eerste fase: vergelijkende loonstudie en eerste aanbevelingen. Samenvattend verslag. (maart 2001);-Een nieuw integraal beloningsbeleid voor het onderwijspersoneel. Tweede fase: blauwdruk voor een nieuw beloningsbeleid. (november 2002). Opgesteld voor Marleen Vanderpoorten, Minister van Onderwijs, in opdracht van de Vlaamse Regering, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs; Devos G. en Vanderheyden K., Aantrekken, ontwikkelen en behouden van leerkrachten - OESO achtergrondrapport voor Vlaanderen, rapport voor het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs, Vlerick Management School, Universiteit Gent, Gent, 2002.

3 Financiering van onderwijs en vorming optimaliseren

De verantwoordelijkheid van de overheid voor de financiering van het onderwijs moet uitgaan van efficiëntie en rationaliteit, maar ook van billijkheidsoverwegingen. Daarom moet ze -waar nodig- opkomen voor een gedeelde financiële verantwoordelijkheid met de individuele 'lerenden', de beroepswereld en privé investeerders. Toch is overleg nodig om de publieke investering in onderwijs aan te zwengelen. Omdat de financiering van de overheid nooit zal volstaan om alle kosten van het onderwijs te dragen, kan worden overwogen de scholen meer ruimte te geven voor maatschappelijke dienstverlening en ondernemerschap.

Het mechanisme voor de basisfinanciering van het leerplichtonderwijs moet worden herzien. Om aan specifieke situaties of behoeften te voldoen, is -bovenop de basisfinanciering- extra financiering nodig. Voor de investering in schoolgebouwen kan naar alternatieve mogelijkheden worden gezocht.

In 2007 moet het hoger onderwijs een nieuw financieringsmechanisme krijgen.

3.1 Investeren in onderwijs en vorming

Investeren in onderwijs en vorming betekent investeren in de kenniseconomie. Eén van de 13 doelstellingen die de onderwijsministers vastlegden om de kenniseconomie in de EU te stimuleren, heeft meer bepaald betrekking op het optimaliseren van de financiering van het onderwijs. Investeren in onderwijs en vorming mag evenwel niet louter in functie staan van de economische groei, maar moet bijdragen tot een kwaliteitsvol onderwijs en mogelijkheden voor levenslang en levensbreed leren voor allen realiseren, dat bijdraagt tot sociale cohesie, duurzame ontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling.

De omvang en de verdeling van de overheidsinvesteringen in onderwijs en vorming zijn een functie van de budgettaire mogelijkheden van de overheid, het streven naar een effectief gebruik van schaarse middelen, de maatschappelijke en onderwijskundige doelstellingen van het onderwijs- en vormingsbeleid, de aandacht voor de sociaal zwakkeren, alsook van de private opbrengsten van - vooral - tertiair onderwijs. In het opnemen van haar financiële verantwoordelijkheid moet de overheid streven naar een efficiënte, rationele en billijke besteding van haar middelen en moet ze -waar nodig - opkomen voor een gedeelde financiële verantwoordelijkheid met de individuele leerders, de beroepswereld of privé investeerders (privé private samenwerking of PPS). In dit kader moet ook worden nagedacht over de grenzen van de financiële verantwoordelijkheid van de overheid.

De overheid draagt een maximale verantwoordelijkheid voor de financiering van het leerplichtonderwijs. De financiering van de overheid zal evenwel nooit volstaan om alle kosten van het leerplichtonderwijs te dragen en aan alle behoeften van scholen inzake omkadering, infrastructuur, didactische apparatuur te voldoen. Vandaar de noodzaak om schoolteams ruimte te geven voor maatschappelijke dienstverlening en ondernemerschap. Tegenwoordig zijn sponsoring en reclame onder zeer strikte voorwaarden mogelijk, maar laat de regelgeving rond zorgvuldig bestuur niet toe dat schoolbesturen na de schooltijd hun gebouwen tegen betaling openzetten voor niet-onderwijsactiviteiten. In vele gevallen kan het gebruik van de schoolgebouwen en -voorzieningen door de lokale gemeenschap (sportclubs, sociaal culturele werking, en dergelijke) een win-win-situatie opleveren. Er moet onderzocht worden of daarvoor enige versoepeling van de regelgeving mogelijk is. De reglementering van de onroerende voorheffing behelst enkel een vrijstelling voor gebouwen waarin leeractiviteiten plaats vinden.

De overheidsfinanciering van de initiële opleidingen in het hoger onderwijs (niveau van bachelor en master) staat niet ter discussie. Toch kan de vraag rijzen omtrent een mogelijk verschil in

financieringsvolume tussen de bachelor- en de masterfase en tussen het academisch en professioneel hoger onderwijs. Om de financieringslast voor de overheid te beperken en de financiële draagkracht van de instellingen te behouden, worden de inschrijvingsgelden vaak verhoogd. Een verhoging van het inschrijvingsgeld mag de toegankelijkheid van de initiële bachelor- en masteropleidingen niet in het gedrang brengen. De toevloed van jongeren uit Oost-Europese en niet-Europese landen naar het hoger onderwijs zet de sociale voorwaarden (o.m. inschrijvingsgelden) waaronder studenten hoger onderwijs kunnen volgen, zwaar onder druk. Visieontwikkeling over de voorwaarden tot instroom van buitenlandse studenten is dan ook absoluut noodzakelijk.

De gewenste en geplande verdere groei van het levenslang en levensbreed leren van volwassenen vereist een toename van de financiering ervan. Billijkheidsoverwegingen zullen een leidraad moeten aanreiken voor het afbakenen van de financiële inspanningen van de overheid en om de bijdragen te bepalen die van individuele cursisten worden gevraagd. Een sterkere financiële betrokkenheid van de sociale partners in levenslang leren is aangewezen. Samenwerking onder alle opleidingsverstrekkers is essentieel om te komen tot effectieve aanwending van schaarse middelen.

Uit de voorstellen die hiervoor werden geformuleerd rond de basisfinanciering die nodig is om een kwaliteitsvol onderwijs op peil te houden, is gebleken dat er dringend nood is aan bijkomende financiële middelen voor onderwijs en vorming. Dit beleidsdomein moet in ieder geval zijn rechtmatig aandeel krijgen van de bijkomende inkomsten die de Vlaamse Gemeenschap put uit de Lambermont-akkoorden. Verder zullen er ook gesprekken moeten worden gevoerd met andere beleidsdomeinen -zowel op federaal als op Vlaams niveau - die omwille van allerlei reglementeringen bijkomende verplichtingen opleggen aan de onderwijs- en vormingsinstellingen of om gunstmaatregelen voor het onderwijs te bekomen. Bovendien zal ook het aandeel van de Vlaamse onderwijsbegroting in het bruto binnenlands product moeten bekeken worden.

3.2 Financieringsmechanismen herzien¹⁹

Investeren in onderwijs vereist voldoende financiële middelen, maar tevens een effectieve verdeling van die middelen over alle onderwijsniveaus, doelgroepen, levensfasen en over personeel, werking, infrastructuur. In vergelijking met de buurlanden geeft de Vlaamse Gemeenschap relatief minder uit aan basis-, hoger- en volwassenenonderwijs en relatief meer aan secundair onderwijs. Er gaan relatief gezien ook minder middelen naar werking en infrastructuur en meer middelen naar lonen. Een verder onevenwicht in de Vlaamse overheidsbegroting is deze tussen het gesubsidieerd en het gemeenschapsonderwijs. Sinds het Tivoli-akkoord worden inspanningen geleverd om dit weg te werken.

Het mechanisme voor de basisfinanciering van het leerplichtonderwijs zou ervoor kunnen zorgen dat de verschillen op dit vlak tussen het gesubsidieerd en gemeenschapsonderwijs volledig verdwijnen. Voor het basisonderwijs kan verder worden gepleit de basisfinanciering voor de omkadering en de werking te baseren op een sokkel aangevuld met lineair toegekende middelen. Voor het secundair onderwijs lijkt een redelijke linearisering van de omkadering en de werkingsmiddelen een haalbare piste voor de basisfinanciering. Bij de toekenning van werkingsmiddelen kan - naast het aantal leerlingen -ook rekening worden gehouden met het aantal leerkrachten. Voor de investering in de schoolinfrastructuur kunnen alternatieve mogelijkheden worden gezocht. Alternatieve formules zijn aanvaardbaar indien ze een toegevoegde waarde hebben voor alle partners en bijdragen aan het versneld wegwerken van de wachtlijsten. De onderwijsverstrekkers moeten via een eigen inbreng geresponsabiliseerd blijven voor hun infrastructuur.

¹⁹ Zie de resultaten van de werkgroep financiering van de Rondetafelconferentie Leerplichtonderwijs 2002, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, januari 2003.

Bovenop de basisfinanciering moet het leerplichtonderwijs extra financiering krijgen om aan specifieke situaties of behoeften te voldoen. Vanuit haar aandacht voor de sociaal zwakkeren moet de overheid ervoor zorgen dat scholen met leerlingen met bijzondere noden (bvb. kansarme leerlingen en leerlingen met leermoeilijkheden) bovenop hun basisfinanciering extra middelen krijgen voor de professionalisering van het schoolteam, voor hun werking en didactische infrastructuur. Schoolbesturen moeten ook financiële ruimte krijgen om goede personeelsleden aan te trekken en de tekorten in bepaalde regio's en/of vakken weg te werken en om hun personeelsleden te blijven motiveren (o.a. waardering van personeelsleden die werken in moeilijke omstandigheden). Bij het bepalen van de financieringsmechanismen kan worden overwogen bepaalde middelen te kleuren.

Voor het hogere onderwijs lijkt een basisfinanciering die volledig studentonafhankelijk is op dit ogenblik niet wenselijk. Toch leren buitenlandse ervaringen dat het studentencriterium kan aangevuld worden met andere criteria zoals output- en inputindicatoren, het belang van een verzekerde basisfinanciering voor de instellingen en incentive-financiering voor innovatie in het hoger onderwijs of andere beleidsdoelstellingen. Het nieuw financieringsmechanisme voor het hoger onderwijs zal de verschillen tussen beursstudenten en niet-beursstudenten wegwerken. Dit kan gebeuren via hetzij het afschaffen van de verschillen in inschrijvingsgelden, hetzij een solidariteitsmechanisme tussen de verschillende instellingen.

4 Levenslang en levensbreed leren verder ontwikkelen

De cruciale rol van onderwijs en vorming voor de leer- en levenskansen van mensen vereist een ruime politieke aandacht voor de democratisering van het onderwijs. Tegelijk met de beoordeling van de effectiviteit van het gelijke onderwijskansenbeleid in het leerplichtonderwijs, zal men naar pistes moeten zoeken om de verdere doorstroming van kansarmen doorheen onderwijs en vorming te verbeteren.

Hoewel kansenongelijkheid geen louter economisch probleem is, blijft het noodzakelijk de financiële drempels in de onderwijsparticipatie zoveel mogelijk weg te werken. Een kosteloos leerplichtonderwijs moet een streefdoel blijven. De andere onderwijsniveaus moeten niet kosteloos zijn, maar de studiekosten mogen de democratisering niet in de weg staan. Lage financiële drempels voor de zwaksten in de samenleving blijven een prioriteit.

Onderwijs en vorming staan voor de uitdaging het leren aantrekkelijker te maken voor zowel volwassenen als jongeren (levensecht onderwijs, competentiegericht onderwijs, flexibele leertrajecten en modularisering, alternerend leren,...). Een nieuwe structuur voor formeel leren moet ervoor zorgen dat mensen kunnen verder bouwen op wat ze reeds geleerd hebben. Die structuur moet rekening houden met de Europese ontwikkelingen in het streven naar transparantie en gelijkwaardigheid van kwalificaties. De nieuwe structuur voor formeel leren biedt een nuttig instrument voor de erkenning van verworven competenties. Die erkenning kan zorgen voor de gelijkwaardigheid van competenties verworven in verschillende leercontexten zodat de formele leerprocessen versoepelen en de arbeidsmarktkansen toenemen. Om dit mogelijk te maken moet de overheid een systeem van kwaliteitsgaranties voor de EVC-procedure uitwerken. Daarvoor is samenwerking nodig niet alleen tussen de formele verstrekkers van onderwijs en vorming, maar ook tussen deze formele actoren en de niet formele aanbieders van opleidingen.

4.1 Participatie aan en doorstroming doorheen onderwijs en vorming verbeteren

In het licht van de dualisering van de maatschappij en de cruciale rol die het onderwijs daarin speelt, blijft het aangewezen de democratisering van het onderwijs bovenaan op de politieke agenda te schrijven. Het groeiend belang van kennis in de samenleving maakt van leren een quasi levensnoodzakelijk proces.

Het ondersteuningsbeleid dat de gelijke onderwijskansen in het basis- en in het secundair onderwijs wil bevorderen en het zorgbeleid in het basisonderwijs moeten op hun effectiviteit worden beoordeeld. Hetzelfde geldt voor het recht op inschrijving in de school van keuze en voor de bestaande procedures van rechtsbescherming.

Het leerplichtonderwijs staat voor de uitdaging het schoolse leren aantrekkelijker te maken. De motivatie om te leren hangt immers samen met de mate waarin men leren zinvol en boeiend vindt. Een significant deel van de leerlingen vinden wat ze op school leren niet interessant. De manier waarop kennis, vaardigheden en attitudes in de school worden aangeleerd, staat in scherp contrast met hun leefwereld die vorm krijgt via hun sociaal milieu, jeugdculturen, media en consumptie. Het resultaat daarvan is dat jongeren schoolmoe worden en afhaken. Om dit proces tegen te gaan, moet het onderwijs op zoek gaan naar manieren om de betrokkenheid van jongeren bij het leren te verhogen. De scholen moeten de leerlingen als personen benaderen, hun leefwereld meer bij het onderwijs betrekken en leren organiseren

rond levensechte opdrachten en projecten (competentiegericht onderwijs²⁰), schoolse en buitenschools leersituaties combineren. Verder kan het onderwijs boeiender worden via het realiseren van meer succeservaringen voor de jongeren. In het modulariseringsproject wordt onder andere nagegaan hoe die succeservaringen en de leermotivatatie kunnen worden vergroot door leermodules te creëren, die met (deel)certificaten worden bekroond²¹.

Het verbeteren van de doorstroming van kansarme groepen naar het hoger onderwijs en het verminderen van het aantal mislukkingen in het eerste jaar, veronderstelt een adequaat systeem van leerlingen- en studentenbegeleiding, waarin het verbeteren van de keuzebekwaamheid van de jongeren een belangrijke rol speelt²². Daarnaast kan ook de flexibilisering van het hoger onderwijs tot de democratisering ervan bijdragen. De instellingen van hoger onderwijs moeten ertoe worden aangezet de studieloopbaan van de studenten nauwgezet op te volgen en hiervoor met elkaar samen te werken. De integratie van het hoger onderwijs voor sociale promotie (HOSP) in de hogescholen moet ervoor zorgen dat deze leerweg verder toegankelijk blijft voor de doelgroepen die er tot dusver van gebruik maakten.

Het stimuleren van de participatie van volwassenen aan onderwijs en vorming moet deel uitmaken van een globale strategie om de sociale cohesie te verstevigen en de activiteitsgraad van de bevolking op peil te houden en zelfs te doen stijgen. De toeleiding van laaggeletterden naar onderwijs en vorming is daarbij een prioriteit. Het Strategisch Plan Laaggeletterdheid moet de participatie van Nederlandstalige laaggeletterden aan het opleidingsaanbod taal en wiskunde in de basiseducatie verhogen. De Huizen van het Nederlands oriënteren volwassen anderstaligen naar het meest gepaste aanbod Nederlands als tweede taal en dragen zo bij tot de integratie van anderstalige volwassenen in de Vlaamse samenleving. Een uitbreiding van hun werking naar gans Vlaanderen wordt voorzien. Levenslang en levensbreed leren houdt in dat -op termijn- volwassenen een flexibel leertraject moeten vinden, dat beantwoordt aan hun behoeften, bijdraagt tot hun persoonlijke of sociale ontplooiing en aansluit bij vroegere leerervaringen en verworven competenties. Om de Europese doelstelling met betrekking tot participatie aan levenslang te bereiken zijn nog heel wat inspanningen nodig²³.

4.1.1 Financiële drempels wegwerken

Hoewel de sociale ongelijkheid niet tot economische factoren kan worden gereduceerd, blijft het noodzakelijk de financiële drempels in de onderwijsparticipatie weg te nemen. Daarom is de kosteloosheid van het leerplichtonderwijs van cruciaal belang. De internationale verdragen inzake kosteloosheid zijn minder dwingend voor het secundair dan voor het basisonderwijs. Bovendien bestaan er in het secundair onderwijs grote verschillen in de kostprijs van verschillende studierichtingen.

In wat voorafgaat, werd gepleit voor een verhoging van de werkingsmiddelen om te vermijden dat scholen een deel van de financiering van het onderwijs naar de ouders moeten doorschuiven. Daarnaast zijn overleg tussen scholen en ouders en solidariteitsmechanismen goede instrumenten om de kosten voor de ouders onder controle te houden. Zolang er geen volledige kosteloosheid is, moet over de bijdragen van de ouders op voorhand worden overlegd en moeten die bijdragen voldoende transparant

²⁰ Zie hierover het Memorandum: krachtlijnen voor een toekomstig onderwijsbeleid. VIOR, 20/1/2004.

²¹ Momenteel wordt onderzocht of de modularisering in haar opzet slaagt, zie daarvoor Pelleriaux K., Elchardus M. en Douterlucne M. Evaluatie van het experiment modularisering in het secundair onderwijs (OBPWO 02.03: lopend tot 30-09-'04). UA, VUB, HIVA.

²² Draft Council Resolution on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Lifelong Guidance in Europe; 6 april 2004 - doc. 8201/04 (de EOC van 15/4-16/4 heeft beslist dat de term 'lifelong guidance' zal worden vervangen door 'guidance throughout life')

²³ Rapport met werkprogramma voor de opvolging van het doelstellingenrapport, EU-Raad Onderwijs, februari 2002.

zijn²⁴. Om verder tegemoet te komen in de kosten die leren met zich meebrengt, krijgen leerlingen in het secundair onderwijs -onder bepaalde voorwaarden- studietoelagen. Om deze tussenkomst beter af te stemmen op de maatschappelijke context en het onderwijslandschap moet de reglementering worden aangepast²⁵.

Het hoger onderwijs moet niet kosteloos zijn, maar de inschrijvingsgelden mogen de democratisering zeker niet in de weg staan. Voor bepaalde doelgroepen moet de studiefinanciering een reële tussenkomst bieden in de kosten verbonden aan het volgen van hoger onderwijs. Die studiefinanciering moet verder inspelen op de evoluties die het gevolg zijn van de implementatie van de Bolognaverklaring en op levenslang leren. De verdere gelijkschakeling van de sociale toelagen voor universiteits- en hogeschoolstudenten is een prioriteit die bekeken moet worden in het licht van de verschillen tussen de universiteiten onderling en van de samenwerking die op dit gebied zal ontstaan tussen hogescholen en de universiteiten binnen de associatie. Financiële drempels mogen geen hinderpaal vormen om via Erasmusuitwisselingen in het buitenland te studeren.

Voor het volwassenenonderwijs is kosteloosheid geen doelstelling. De kosten verbonden aan onderwijs en vorming georganiseerd door de publieke opleidingsverstrekkers moeten wel transparanter worden en voor de zwaksten in de samenleving zijn lage financiële drempels noodzakelijk. Via een aanpassing van het systeem van de opleidingscheques zou het inschrijvingsgeld van de vorming voor werkenden die de publieke opleidingsverstrekkers organiseren, kunnen verlaagd worden. Een andere mogelijkheid bestaat erin de vorming die de publieke onderwijsverstrekkers organiseren, fiscaal aftrekbaar te maken. Daarvoor is overleg nodig met de federale overheid. Educatief verlof en faciliteiten voor werkzoekenden bieden verdere mogelijkheden om de financiële implicaties van levenslang leren te beperken. Maar ook daarvoor is overleg met andere beleidsdomeinen nodig.

4.1.2 Structuren voor het formeel leren vernieuwen en leertrajecten flexibiliseren

De bestaande structuren van formeel leren bieden onvoldoende mogelijkheden om verder te bouwen op wat reeds verworven werd. Zij-instromen in een leertraject of overstappen naar een ander leertraject is vaak onmogelijk zonder een deel van het leertraject over te doen. Overstappen gebeurt bovendien praktisch nooit stroomopwaarts, maar via het gekende watervalsysteem.

Een nieuwe structuur van formeel leren kan ervoor zorgen dat mensen tijdens hun hele leven erkende (deel)certificaten met een duidelijk civiel effect of mogelijke vrijstellingen in diverse sectoren van onderwijs en vorming kunnen behalen. Wie dat wenst, moet zijn leertraject kunnen starten of verder bouwen op reeds verworven competenties (zie verder) in de richting van een hogere moeilijkheidsgraad, verbreding of specialisatie. De strikte beschotten binnen onderwijs zelf en tussen onderwijs en andere verstrekkers van formele vorming en opleidingen moeten daarom worden weggewerkt. De nieuwe structuur van formeel leren moet vertrekken van de vraag hoe leren kan worden opgebouwd na het voltooiën van het basisonderwijs en de eerste graad secundair onderwijs. De structuur zal alle vormen van leren omvatten, die leiden tot een door de Vlaamse Gemeenschap erkende bekrachtiging. Hij zal derhalve aangeven waar en hoe 'lerenden' kunnen starten en hoe zij een eigen leerweg kunnen kiezen. Voor de verstrekkers is die structuur een hulpmiddel voor een efficiënte programmatie, voor de overheid een middel om de samenhang in het aanbod van verschillende verstrekkers en de kwaliteit ervan te garanderen. De nieuwe structuur voor formeel leren behelst niet alleen een inhoudelijke verandering, maar ook een aanpassing van de juridische en financiële regeling en van het personeelsbeleid.

²⁴ Zie hierover ook de resultaten van de werkgroep financiering van de Rondetafelconferentie Leerplichtonderwijs 2002, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, januari 2003.

²⁵ Zie in dit verband resolutie van de heren André Van Nieuwerkerke, Gilbert Vanleenhove, Gilbert Van Baelen, Frans Ramon, Dirk De Cock en Chris Vandenbroecke betreffende de samenwerking tussen de gemeenschappen en de federale fiscale administratie voor de optimale toekenning van de studiebeurzen, Vlaams Parlement, stuk nr. 1383 (2002-2003)

Recente ontwikkelingen in de coördinatie van het vormingsaanbod en de structuurwijzigingen in en de flexibilisering van het hoger onderwijs zullen in deze nieuwe structuur een plaats krijgen. De nieuwe structuur voor formeel leren zal kunnen verder bouwen op de reeds lopende projecten rond modularisering in het secundair en het volwassenenonderwijs en op de mogelijke aansluiting die daarvoor werd gezocht met de andere publieke opleidingsverstrekkers. Europese ontwikkelingen in het streven naar coherentie in, transparantie en gelijkwaardigheid van kwalificaties zullen eveneens in rekening worden gebracht²⁶.

4.1.3 Erkennen van verworven competenties (EVC)

Het erkennen van verworven competenties -kortweg EVC- houdt de validatie in van leerresultaten verworven in verschillende contexten. Waar het op neerkomt, zijn de competenties waarover mensen beschikken, niet de wijze waarop die worden verworven. Competenties verworven in verschillende leercontexten kunnen als gelijkwaardig worden erkend. EVC kan het leerproces derhalve versoepelen en zelfs verkorten door de leertrajecten beter af te stemmen op de beginsituatie van de lerenden (curriculumgerichte EVC)²⁷. EVC kan ook de arbeidsmarktkansen van mensen verhogen door de toegang van beroepen te ontkoppelen van specifieke opleidingsvoorwaarden (arbeidsmarktgerichte EVC). Op dit vlak werd reeds een aanzet geleverd met het decreet betreffende het verwerven van een titel van beroepsbekwaamheid. EVC doet recht aan het idee dat wat reeds gekend is, niet opnieuw moet worden geleerd.

Het is nodig om voor de EVC-procedure (zowel voor de arbeidsmarkt- als voor de curriculumgerichte) een regelgevend kader uit te tekenen. Cruciaal is de uitwerking van een systeem van kwaliteitsgarantie. In eerste instantie moet de reikwijdte van de leerresultaten die door EVC zullen worden gevat, worden nagegaan. Gaat het om alle mogelijke resultaten van leren, formeel, informeel en non-formeel en de resultaten van zowel gecertificeerde als niet gecertificeerde leertrajectonderdelen? In Europees verband wordt het Europass-systeem verder uitgewerkt. Dit is een elektronische portfolio die alle formele, informele en non formele leerresultaten vermeld, die in eender welke context werden verworven. Het spreekt vanzelf dat de validatie van die leerresultaten niet automatisch kan gebeuren. Er zullen dus geobjectiveerde en betrouwbare instrumenten voor de evaluatie van de competenties moeten worden ontwikkeld, evenals kwaliteitscriteria voor begeleiders en assessoren. De systemen voor de erkenning van verworven competenties in verschillende leerdomeinen zullen voldoende samenhang moeten vertonen²⁸. Cruciaal voor de kwaliteitsgarantie van EVC is het uitwerken van een opleidingsstructuur waarin minstens de competenties en de kwalificaties van het formeel leren in een overzichtelijk geheel worden opgenomen. De wijze waarop de evaluatie en de validatie zullen gebeuren, is een belangrijk criterium. Even belangrijk is de beslissing over de organisaties die daarvoor kunnen instaan en hun accreditatie. Onderwijs- en vormingsinstellingen kunnen bogen op een zeer lange ervaring en een uitgesproken expertise in het evalueren van kennis, vaardigheden en attitudes en moeten in de EVC-procedure dan ook een belangrijke rol opnemen.

EVC kan heel wat positieve effecten realiseren, maar bevat ook valkuilen. Indien men het ondoordacht invoert en toepast, kan het leiden tot een depreciatie van onderwijs en vorming en van de leerprocessen die daarmee gepaard gaan. De verenging van leren tot competenties houdt een mogelijke ontwaarding in van de brede vormende opdracht van het onderwijs. Daarom is het beter de validatie van verworven competenties buiten de voltijdse leerplicht te houden en ze in ieder geval te verbinden met sterke kwaliteitsgaranties. Kwaliteitsnormen moeten vermijden dat de waarde van de leerresultaten louter op

²⁶ Memorandum: krachtlijnen voor een toekomstig onderwijsbeleid. VIOR, 20/1/2004

²⁷ Zie hiervoor ook het advies over de (h)erkenning van elders/eerder verworven competenties, VIOR 8/7/2003

²⁸ Zie hiervoor ook advies over de titel van beroepsbekwaamheid, VIOR 16/9/2003; Advies over het voorontwerp van decreet inzake titel van beroepsbekwaamheid. Sociaal Economische Raad van Vlaanderen, 10 september 2003; Advies over Europass, Europees kader voor transparantie in kwalificaties en competenties, VIOR 23/3/2004

hun economische relevantie wordt gebaseerd en afhankelijk wordt van de marktprincipes van vraag en aanbod.

4.1.4 E-leren stimuleren

E-leren is een nieuwe vorm van leren die zelfstandig leren stimuleert en is dan ook een krachtig middel ter ondersteuning van de attitude en de competentie voor levenslang leren. In de initiatieven die men zal nemen om de ontwikkeling van e-leren in Vlaanderen te stimuleren, zal de prioriteit liggen op deze die een breed draagvlak hebben en/of gecombineerd onderwijs (blended learning) bevorderen.

4.2 Samenwerking tussen formele en niet formele verstrekkers van onderwijs en vorming uitbouwen

Om de competenties van mensen op peil te houden, te verdiepen en te verbreden, moet het aanbod aan leerervaringen worden uitgebreid en gediversifieerd. Levenslang en levensbreed leren uitbouwen, kan enkel gebeuren in samenwerking met uiteenlopende verstrekkers van formeel en zelfs van informeel leren.

De samenwerking en de afstemming tussen de formele verstrekkers van onderwijs en vorming is op gang getrokken en moet nu verder worden uitgebouwd. Binnen het volwassenenonderwijs moet de plaats van de basiseducatie en de centra voor volwassenenonderwijs verder worden verduidelijkt ten aanzien van de andere opleidingenverstrekkers, de welzijns- en de sociaal-culturele sector. De verdere afstemming van het aanbod van die verschillende opleidingsverstrekkers dringt zich op. De coördinatie van de vorming wordt aangestuurd door het Ministerieel Comité Vorming. De beleidsuitvoering wordt waargenomen door DIVA, Dienst Informatie Vorming en Afstemming, een samenwerking tussen de beleidsdomeinen Onderwijs en Vorming, Werkgelegenheid, Cultuur en Economie vertegenwoordigd door het volwassenenonderwijs, VDAB, SoCius en VIZO.

Met de erkenning van verworven competenties (zie hiervoor) komt deze samenwerking in een stroomversnelling en verruimt tegelijk de reikwijdte ervan. De coördinatie van onderwijs en vorming kan niet langer beperkt blijven tot de afstemming van het aanbod. Ze dient zich ook te richten op de ontwikkeling en afstemming van leertrajecten, de equivalentie en uitwisselbaarheid van opleidingsonderdelen en de certificering ervan. Alle onderwijsniveaus en de publieke opleidingsverstrekkers moeten daarbij worden betrokken. Een uitgewerkte structuur voor formeel leren zal de verdere samenwerking en afstemming vergemakkelijken.

Omdat de validatie van verworven competenties niet beperkt blijft tot formeel leren, moet er ook gezocht worden naar modaliteiten om met de niet-formele sector de nodige afspraken rond kwaliteitsvoorwaarden te maken. De bedrijfsopleidingen en het opleidingsaanbod dat via de opleidingscheques kan worden gevolgd, bieden een mogelijkheid om de haalbaarheid van samenwerking met die sector af te tasten.

5 Arbeidsmarktkansen van de onderwijsverlaters verbeteren

De kenniseconomie vergroot het belang van kennisgebonden competenties voor de arbeidsmarktkansen van mensen. Het onderwijs- en vormingsbeleid zullen zich dan ook richten op zowel het verbeteren van de competenties van de lager geschoolden als het verzekeren van voldoende hoger geschoolden. Daarvoor is een goede samenwerking vereist met het werkgelegenheidsbeleid en met de beroepswereld.

Het verminderen van de ongekwalificeerde uitstroom is een doelstelling van alle Europese onderwijsministers. Leertrajecten met modules waaraan (deel)certificaten worden verbonden met een waarde zowel voor de arbeidsmarkt als voor verder onderwijs en vorming, alsook de erkenning van verworven competenties bieden hiervoor mogelijkheden. Andere mogelijkheden zijn langdurige stages en volwaardige systemen van alternerend leren. De kansen van risicojongeren in het onderwijs moeten via leerplicht en leerrecht verzekerd worden. De mogelijkheden voor laaggeschoolde volwassenen om hun competenties via basiseducatie te verbeteren, moeten worden uitgebreid.

Vanuit de EU-doelstellingen moeten initiatieven worden ontwikkeld voor het verhogen van het aantal afgestudeerden in de wiskunde, wetenschappen en technologie. De groeiende internationalisering vereist evenwel maatregelen om het aantal en de kwaliteit van de afgestudeerden van het hoger onderwijs in het algemeen te bewaken en hun arbeidsmarktkansen te verhogen.

5.1 Competenties en kwalificatiemogelijkheden van de lager geschoolden verbeteren

Alle Europese onderwijsministers hebben zich geëngageerd om het aantal jongeren dat ongekwalificeerd op de arbeidsmarkt komt, te verminderen²⁹. Op de korte termijn moeten dan ook maatregelen worden genomen om de doorstroming doorheen het onderwijs te bevorderen en het verwerven van de nodige competenties in het kwalificatie- of beroepsgericht onderwijs te verbeteren.

In het leerplichtonderwijs kunnen leertrajecten worden uitgebouwd met modules waaraan (deel)certificaten worden verbonden die een waarde hebben voor zowel de arbeidsmarkt als het volgen van verdere opleidingen. Op die wijze nemen niet alleen de arbeidsmarktkansen toe van degenen die het onderwijs voortijdig verlaten, maar worden ook hun mogelijkheden verbeterd om zich -eventueel later- verder te kwalificeren.

Het leerplichtonderwijs moet ook de uitdaging aangaan om het schoolse leren aantrekkelijker te maken om zodoende de leermotivatie te vergroten met betere leerresultaten en competentie-ontwikkeling tpt gevolg. Een mogelijkheid daartoe zijn langduriger stages en andere systemen van alternerend leren, waarbij een deel van het schoolse leren wordt vervangen door leren op de werkvloer³⁰. Voor het beroepsgericht onderwijs kan een volwaardig systeem van alternerend leren en werken worden uitgebouwd. De leerlingen combineren de lessen in de school met werkervaring op de werkplaats waar ze technisch en praktijkonderwijs krijgen door het uitvoeren van een aantal opdrachten. Cruciaal is dat

²⁹ Rapport met werkprogramma voor de opvolging van het doelstellingenrapport, EU-Raad Onderwijs, februari 2002. Het verminderen van de ongekwalificeerde uitstroom maakte ook reeds deel uit van de doelstellingen van de Top van Lissabon, maart 2000 en werd ook ingeschreven in het Pact van Vilvoorde, Kleurrijk Vlaanderen, 22 november 2002.

³⁰ Platformtekst 'alternerend leren - volwaardig leren', SERV, Brussel 25 juni 2003; Advies over DBSO in de toekomst, VIOR 20/1/2004

de waaier van mogelijke werkervaringen wordt uitgebreid en dat deze de interesses van jongeren aanspreken. Naast de nijverheidstechnische sectoren moeten niet alleen de (jeugd)culturele en de verzorgingssector, maar ook de overheidssector, de middenveldorganisaties en de sociale economie daarvoor aangesproken worden. De studiesanctiëring van het alternerend leren moet dezelfde zijn als die van het voltijds onderwijs. Het deeltijds beroepssecundair onderwijs, de deeltijdse vorming moeten in het systeem van alternerend leren geïntegreerd worden en er moet naar afstemming worden gezocht met de leertijd van de middenstandopleidingen. Dit kan eventueel via een modulaire structuur. De mate waarin alternerend leren, modulaire leertrajecten en voltijdse onderwijstrajecten in elkaar passen, zal in de opleidingsstructuur worden uitgetekend. Randvoorwaarde voor de invoering van een volwaardig alternerend systeem is de vereenvoudiging en de afstemming van de verschillende huidige tewerkstellingsmogelijkheden en statuten.

Voor leerplichtige jongeren -vooral voor de jongeren met een groter risico op voortijdige schooluitval- moet het onderwijs de belangrijkste leeromgeving zijn. Het leerplichtonderwijs moet er immers voor zorgen dat alle jongeren een algemene vorming genieten en naast basisvaardigheden ook specifieke kennis, vaardigheden en attitudes verwerven die hen voorbereiden op verder onderwijs of op het beroepsleven. De leerplicht houdt immers ook een leerrecht in en moet derhalve vermijden dat economisch bepaalde selectiemechanismen de leerkansen en de toekomst van bepaalde jongeren beperken. Om alle jongeren maximale leerkansen te bieden, zal de begeleiding meer aandacht moeten krijgen. Het accent moet daarbij liggen op het aanscherpen van de sociale vaardigheden, keuzebekwaamheid en verantwoordelijkheidsgevoel van de jongeren. Op dat vlak kan heel wat geleerd worden uit de ervaring van de centra voor levensvorming, de Syntra en de centra voor deeltijds onderwijs.

Ook laaggeschoolde volwassenen moeten kansen krijgen om hun competenties te verbeteren. Geïndividualiseerde leertrajecten in de basiseducatie kunnen daarvoor zorgen. Daarom zal men de certificering van die trajecten en de uitwisselbaarheid van leerbewijzen van verschillende opleidingsverstrekkers moeten mogelijk maken. De studiesanctiëring in de basiseducatie moet verbonden worden met de diplomastructuur van het leerplichtonderwijs. In het algemeen zal de sector van het volwassenenonderwijs en de vorming beter moeten aansluiten bij hetgeen volwassenen willen leren en de wijze waarop ze dat willen doen.

5.2 Garanderen van voldoende hoger geschoolden

De vraag van de kenniseconomie naar hoger opgeleide academici en technici, verscherpt de aandacht voor de kwaliteit van het hoger onderwijs en de kwantiteit en de kwaliteit van de afgestudeerden. Het beleid ter zake wordt echter in hoge mate bepaald door internationale ontwikkelingen. Sinds de Bolognaverklaring is vooral Europa het kader waarbinnen de discussies en het beleid rond de kwaliteit van het hoger onderwijs en haar afgestudeerden vorm krijgen.

De flexibilisering kan het hoger onderwijs aantrekkelijker maken, maar ook stelsels van alternerend leren bieden daartoe mogelijkheden. Om te realiseren dat mensen werken en tegelijk verder studeren in het hoger onderwijs, moeten competenties verworven via werkervaringen gelijkwaardig worden erkend met competenties vervat in de opleiding. De bestaande regelgeving creëert reeds de mogelijkheid om op die basis vrijstellingen te genieten bij het volgen van een opleiding in het hoger onderwijs.

De Europese onderwijsministers kwamen overeen dat het aantal afgestudeerden in wiskunde, wetenschappen en technologie moet toenemen om aan de vraag naar invulling van specifieke beroepen tegemoet te komen³¹. Om dit te realiseren, blijven initiatieven nodig die de interesse stimuleren voor wiskunde, wetenschappen en technologie vanaf het secundair onderwijs. De hoger onderwijsinstellingen

³¹ Rapport met werkprogramma voor de opvolging van het doelstellingenrapport, EU-Raad Onderwijs, februari 2002.

zijn -gelet op hun autonomie- immers zelf verantwoordelijk voor de uitstroom van voldoende hoger opgeleiden. De taak van de overheid bestaat erin om enerzijds de behoeften van de samenleving op te volgen en adequaat te vertalen en anderzijds de nodige middelen te voorzien zodat de instellingen aan die behoeften kunnen voldoen.

Om de kwaliteit en het innoverend karakter van het wetenschappelijk onderzoek op peil te houden, zijn voldoende gekwalificeerde onderzoekers nodig. Door de internationale concurrentie kunnen de universiteiten moeilijk excellente onderzoekers aantrekken en behouden. Daarom zullen de Vlaamse universiteiten hun concurrentiepositie moeten verbeteren via een stimulerend personeelsbeleid. De overheid kan hierbij een flankerend beleid voeren.

Een groeiend aantal gepromoveerden bouwt een beroeps carrière buiten de universiteiten uit. Het is dan ook belangrijk dat de doctoraatsopleidingen hiermee rekening houden en zodoende hun meerwaarde verhogen.

5.3 Samenwerking met de beroepswereld en het werkgelegenheidsbeleid activeren

Er bestaan reeds heel wat instrumenten om de samenwerking met de beroepswereld vorm te geven (vb beroepsprofielen en beroepsgerichte specifieke eindtermen, convenants, stagedatabank, samenwerking in RTC's). Bepaalde instrumenten kunnen evenwel efficiënter worden ingezet door ze beter af te stemmen op regionale en lokale behoeften.

De infrastructuur van het nijverheidstechnisch onderwijs moet dringend worden vernieuwd om de jongeren een adequate voorbereiding op de arbeidsmarkt te bieden. In dat opzicht kan ook alternerend leren een oplossing bieden. In ieder geval is een meer gerichte en nauwere samenwerking met de bedrijfswereld noodzakelijk. Die samenwerking is echter enkel mogelijk indien scholen over voldoende beleidsvoerend vermogen beschikken.

Samenwerking met de beroepswereld en het werkgelegenheidsbeleid is dringend nodig om tot verdere afspraken te komen over de beschrijving van competenties die werkgevers van werkzoekenden verwachten³². Intake en trajectbegeleiding van de werkzoekenden steunen enerzijds op beroepsprofielen en een analyse van de gevraagde competenties. Ze moeten anderzijds worden afgestemd op de eindtermen. De ontwikkeling van specifieke eindtermen zal dan ook prioritaire aandacht moeten krijgen en in nauwe samenwerking met de sociale partners gebeuren. Onderwijsinstellingen moeten hun verantwoordelijkheid opnemen om hun opleidingen op de vragen van de arbeidsmarkt te doen aansluiten. Belangrijk in dat kader is dat -samen met de actoren uit de beroepswereld- 'witte vlekken' en nieuwe niches van beroepen worden opgespoord om zo nieuwe beroepsprofielen en daarmee verbonden nieuwe specifieke eindtermen te ontwikkelen. Beroepssectoren zoals de overheidsdiensten, de culturele, de zorg- en de welzijnssector, alsook de middenveldorganisaties en de non-profit sector moeten in die samenwerking worden betrokken.

In de samenwerking met de beroepswereld moet ook aandacht gaan naar de leerkrachten en de opleiders. De overheid dient enerzijds ruimte te creëren om leerkrachten toe te laten competenties te ontwikkelen in de bedrijfswereld. Dat kan via stages, maar ook via het systeem van de leersabbat. Anderzijds moeten mogelijkheden worden gezocht om vaklui en andere professionals tijdelijk of structureel bij het lesgeven te betrekken.

³² In dit verband kan worden verwezen naar het competentie- en beroepenrepertorium voor de Arbeidsmarkt (COBRA) van de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling (VDAB).

6 Sociale en culturele ontplooiing in en door het onderwijs stimuleren

Om de sociale cohesie te versterken, is waardeopvoeding in en door het onderwijs steeds belangrijker. Het onderwijs is immers nog de enige sociale instelling waaraan alle leden van de samenleving gedurende een niet onaanzienlijke periode van hun leven participeren. Daarom is onderwijs ook het meest aangewezen kanaal om jongeren met kunst- en cultuuruitingen in contact te brengen.

Belangrijk voor de tevredenheid, de leermotivatie en de leerresultaten van jongeren is dat ze het onderwijs op zich kunnen appreciëren. Om de scholen tot leefgemeenschappen uit te bouwen, is aandacht nodig voor de rechten van de leerlingen en hun betrokkenheid bij het schoolbeleid. De context van de brede school waar samengewerkt wordt met diverse partners uit de schoolomgeving kan daar eveneens toe bijdragen. Een belangrijke schakel in het creëren van een positief schoolklimaat is de tevredenheid van de leerkrachten en die wordt bevorderd door een participatief schoolmanagement.

Het installeren van een zorgcontinuüm is een voorwaarde voor onder meer inclusief onderwijs waarin de onderwijsbehoeften van de leerlingen de basis vormen. Het zorgcontinuüm moet vertrekken vanuit de scholen, maar veronderstelt een intense samenwerking met het welzijns- en gezondheidsveld rond de scholen. In de uitwerking van een zorgbeleid moet ook de samenwerking met justitie opgenomen worden.

6.1 Versterken van de sociale cohesie

Hoewel het onderwijs concurrentie ondervindt van andere socialiserende instellingen zoals de media, kan de school een belangrijke rol spelen in de overdracht van waarden en normen en bijgevolg in de gemeenschapsvorming. Immers, het onderwijs is nog de enige sociale instelling waaraan alle leden van de samenleving -ongeacht hun talenten, sociaal milieu, etnische herkomst- gedurende een periode van hun leven deelnemen. Leerkrachten blijken echter niet altijd voldoende voorbereid te zijn op waardevorming en beseffen bijgevolg niet dat ze onbewust veel waarden overdragen. Het onderwijs moet haar rol in de waardeopvoeding van jongeren derhalve bewuster opnemen³³.

De vakoverschrijdende thema's bieden de nodige ruimte voor waardeopvoeding in de scholen. Waardeopvoeding mag daartoe echter niet beperkt blijven. Het schoolklimaat moeten ervoor zorgen dat de leerlingen de waarden en normen die in de lessen worden aangemoedigd, in de praktijk van de schoolgemeenschap kunnen toepassen. Daarom is het ook belangrijk de leerlingen te betrekken bij de vaststelling van regels en het reguleren van conflicten. De esthetiek, de gelijkheid en de netheid van de schoolgebouwen moeten dat positieve schoolklimaat ondersteunen³⁴.

De sociale cohesie kan ook worden versterkt door de organisatie van het onderwijs. In dat opzicht is het belangrijk de diversiteit van de schoolbevolking (zowel leerkrachten als leerlingen) te stimuleren. Verder moet het leren als sociaal proces worden bevorderd³⁵. Naast het stimuleren van de leermotivatie zijn de contacten met de medeleerlingen en de gedeelde ervaringen cruciaal om de vorming van gemeenschap en de waardering ervan te bevorderen.

³³ Schuyt C. Waarden, normen en de last van het gedrag, WRR-rapport nr.68, Amsterdam University Press, Amsterdam, 2003.

³⁴ Het ministercomité van de Raad van Europa koos burgerschapsvorming als jaarthema voor 2005 ('2005-European Year of Citizenship through Education').

³⁵ Wielemans W. (e.a.) Visie op onderwijs. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad, 1999.

6.2 Realiseren van een positief schoolklimaat

Jongeren brengen heel wat van hun tijd in het onderwijs door. Daarom is het belangrijk dat zij het onderwijs op zich kunnen appreciëren en niet alleen in functie van hun latere levenskansen, dat zij gelukkig zijn op school en er zich thuis voelen. Scholen moeten een open sfeer creëren, zorg kunnen besteden aan de fysieke en geestelijke gezondheid van de jongeren, aan het creëren van een voldoende evenwicht tussen leren en ontspannen, aan mogelijkheden tot sportbeoefening, creatieve en culturele expressie en participatie. Het welbevinden van leerlingen en de tevredenheid van leerkrachten vraagt tevens de nodige aandacht voor preventie van en interventie met betrekking tot geweld, pesten en ongewenst seksueel gedrag op school als leef-, leer- en werkomgeving³⁶.

Indien men de school tot een leefgemeenschap wil ontwikkelen, dan dringt zich in ieder geval een aanpassing van de rechtspositie van de leerlingen op³⁷ en moet de participatie van leerlingen aan het schoolbeleid worden aangemoedigd. Leerlingenparticipatie bevordert niet alleen de burgerschapsvorming, maar verhoogt ook de samenwerking tussen leerlingen en leerkrachten en het schoolbestuur. Een goede samenwerking in de school leidt tot betere schoolprestaties en vergroot de kansen op zelfontplooiing van de jongeren³⁸. De leerkanalen en de algemene ontwikkelingskansen van jongeren nemen ook toe in de context van de 'brede school'. In het leerplichtonderwijs zijn de contacten van de school met de ouders en de betrokkenheid van de ouders bij het onderwijs van hun kinderen cruciaal.

Een belangrijke schakel in het creëren van een positief schoolklimaat is de tevredenheid van de leerkrachten. Die hangt samen met een participatief schoolmanagement, teamgericht werken, een evenwichtig taak(verdelings)- en een uitgebouwd personeelsbeleid en hangt dus grotendeels af van de verdere professionalisering van de directie.

6.3 Het zorgbeleid van de scholen versterken

De wijze waarop het zorgbeleid in het basisonderwijs vorm zal krijgen en wat daarbij faciliterend of remmend werkt, moet worden opgevolgd en geëvalueerd. Tegelijk moet bekeken worden hoe het zorgbeleid in het secundair onderwijs kan worden uitgebouwd.

Het installeren van een zorgcontinuüm moet vertrekken vanuit de school, maar zal in nauwe samenwerking met het welzijnsveld rondom de school moeten gebeuren. Het bevat immers een combinatie van educatieve, preventieve en curatieve acties. De positie en de rol van onderwijs in de integrale jeugdhulpverlening en de jeugdzorg zullen in dit kader verder geëxploreerd en ingevuld moeten worden. In de uitwerking van het zorgbeleid zal een schakel naar justitie moeten worden voorzien. Ook in die samenwerking zullen de rollen en posities duidelijk moeten bepaald en afgebakend worden.

Scholen moeten verder ondersteund worden om de eerstelijnsrol op te nemen terwijl de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB's) als partner in het netwerk met andere hulpverleners, een noodzakelijke brug vormen tussen de scholen en de welzijns- en gezondheidssector. De onafhankelijke positie van het

³⁶ Verzoekschrift over pesten op school en de oprichting van een neutrale ombudsdienst voor alle netten van het Vlaamse onderwijs. Vlaams parlement, stuk 2157 (2003-2004) Nr.1.

³⁷ Memorandum: krachlijnen voor een toekomstig onderwijsbeleid. VIOR, 20/1/2004

³⁸ Willms J.D. Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. OECD, 2003.

CLB als schoolgerelateerde, maar schoolexterne draaischijf naar welzijns- en gezondheidsdiensten moet versterkt worden.

Het onderwijs aan leerlingen met een handicap was het voorwerp van verschillende discussies, waaruit diverse beleidsopties kunnen worden afgeleid. Indien inclusief onderwijs een volwaardige keuze wordt, dan zullen scholen voor leerlingen met handicap een passend kader en aanbod moeten uitwerken op basis van hun specifieke onderwijsbehoeften en in functie van de realisatie van vooropgestelde leerdoelen. Om de onderwijsbehoeften van leerlingen met een handicap te beschrijven blijkt de gangbare classificatie van onderwijstypes niet langer toereikend. De functionele noden van de betrokken leerlingen vormen daarvoor een beter uitgangspunt. Op basis van dit adaptieve onderwijsaanbod en de diverse ondersteunende maatregelen binnen de context van inclusie kan een effectief zorgcontinuüm worden uitgebouwd. Afstemming zal nodig zijn met de ondersteuning op het vlak van therapie, assistentie, begeleiding,... die tot de bevoegdheid van andere beleidsdomeinen behoort. Structureel overleg over de beleidssectoren heen is bijgevolg aangewezen. Een billijk financieringssysteem zal deze beleidslijnen moeten ondersteunen. De concrete mogelijkheden en modaliteiten daarvan kunnen via gericht onderzoek en experimentele toepassingen geïnitieerd en verder op punt gesteld worden³⁹.

6.4 Onderwijs en cultuur beter integreren

Deelnemen aan culturele en creatieve activiteiten draagt bij tot de persoonlijke en culturele ontplooiing van de leerlingen en tot de vorming van gemeenschap. Daarom wordt de basis ervoor best zo vroeg mogelijk gelegd. Onderwijs is het meest aangewezen kanaal om alle jongeren met kunst- en cultuuruitingen (ook de minder toegankelijke of vanzelfsprekende) in contact te brengen. Om cultuur zoveel mogelijk in de lessen te integreren moet de nodige omkadering worden voorzien.

De oprichting van de CANON-cultuurcel zorgde voor een meer structurele aandacht voor cultuur in het onderwijs en heeft duidelijk gemaakt dat de uitwisseling en samenwerking tussen cultuur en onderwijs noodzakelijk is. Het samenwerkingsprotocol tussen beide beleidsdomeinen bevat heel wat intenties die nu verder vorm moeten krijgen zoals de ontwikkeling van creativiteit als centraal concept in het onderwijsprogramma, duidelijke informatie over culturele initiatieven, visies en ontwikkelingen, de ondersteuning en vorming van leerkrachten en studenten van lerarenopleiding door expertise uit de culturele sector, ontwikkeling van op onderwijs afgestemde evaluatiecriteria en -procedures voor de kwaliteitsbewaking van kunst- en cultuureducatieve initiatieven, de leerkracht als cultuurcoördinator op school, de samenwerking tussen het DKO, het leerplichtonderwijs en de culturele sector. De samenwerking tussen basisonderwijs en deeltijds kunstonderwijs heeft de afgelopen schooljaren een aantal goede praktijkvoorbeelden opgeleverd. Dit samenwerkingsproject kan nu worden verder gezet en uitgebreid naar het secundair onderwijs.

³⁹ Zie ook Ruimte voor inclusief onderwijs. Hefbomen vanuit het samenspel onderwijs en welzijn. Memorandum en aanbevelingen voor het beleid. Opgesteld naar aanleiding van het symposium voor inclusief onderwijs. Departement onderwijs, Vlaams Fonds voor Sociale Integratie van Personen met een Handicap, Cel Gelijke Kansen in Vlaanderen, 16 januari 2004; Memorandum: krachtlijnen voor een toekomstig onderwijsbeleid. VIOR, 20/1/2004.

Ideeënfiles

1 Optimaliseren van de autonomie van de onderwijsinstellingen

Fiche nr. 1: Personeelsbeleid

Een samenhangend, omvattend, onderbouwd en gedragen actieplan ontwikkelen:

- Samenhangend: een coherente visie waarin autonomie, deregulering en responsabilisering evenwichtig worden gecombineerd met rechtsbescherming, vormt de basis van het actieplan;
- Omvattend: het actieplan omvat alle betrokken actoren - toekomstige en huidige leerkrachten, schoolleiding, werkgevers - en heeft betrekking op alle personeelsgerelateerde aspecten, zoals opleiding en nascholing, arbeidsvoorwaarden, loopbaan, salariering, combinatie gezin-arbeid;
- Onderbouwd: het actieplan steunt op de bevindingen van nationaal of internationaal wetenschappelijk onderzoek en op de conclusies van bestaande fora en denkgroepen (zoals accent op talent, rondetafelconferentie, toekomstgroep);
- Gedragen: het actieplan is overlegd met en wordt zoveel mogelijk gedragen door de diverse maatschappelijke actoren binnen en buiten het onderwijsveld (vakbonden, inrichtende machten, VLOR, SERV, Vlaams Parlement, ...).

Belangrijkste effecten tegen 2010

- Scholen beschikken over voldoende en bekwame leerkrachten en andere teamleden;
- De schoolteams beschikken over de competenties die noodzakelijk zijn om de onderwijsdoelstellingen te realiseren;
- Scholen beschikken over instrumenten en middelen om deze competenties optimaal, in functie van de onderwijsdoelstellingen, aan te wenden en in te zetten, én gebruiken deze ook;
- Het personeelsbeleid in het onderwijs spoort met de Europese, federale en Vlaamse werkgelegenheidsstrategie.

Relatie met EU-doelstellingen

- Zorgen voor een voldoende instroom voor alle vakken en alle niveaus in de onderwijsberoepen en voorzien in de lange termijnbehoeften van deze sector door deze beroepen nog aantrekkelijker te maken;
- Aantrekken van nieuwe onderwijsgeevenden en opleiders met ervaring in andere gebieden.

Meetindicatoren

- Aanbod op de arbeidsmarkt van leerkrachten en andere teamleden, volgens regio en vakgebied;
- Input of proces-indicatoren (bvb. het voorhanden zijn én het gebruik van HRM-instrumenten voor loopbaanontwikkeling, toename gevolgde nascholingen, inzet van bekwame personeelsleden, vooropleidingen directeurs, ...);

- Indicatoren van onderwijskwaliteit;
- Indicatoren inzake activering van de beroepsbevolking, evenredige arbeidsmarktparticipatie, ...

Te realiseren stappenplan

- Redactie van een discussietekst, waarin onderzoek, conclusies van bestaande fora en denkgroepen worden meegenomen;
- Overleg en maatschappelijk debat;
- Ontwikkeling van visietekst;
- Overleg, debat en sensibilisering;
- Vertaling van visietekst naar logistiek(e) traject(en);
- Communicatie;
- Uitvoering.

Benodigde middelen

- Bestaansmiddelen:
 - Voorbereiding: eigen middelen;
 - Communicatie: eventueel bijkomende middelen;
 - Uitvoering: personeel, ICT: afhankelijk van modaliteiten.
- Beleid:
 - Afhankelijk van modaliteiten van het actieplan.

Fiche nr. 2: Draagvlak van de scholen versterken

Kwaliteitsvolle scholen bieden kwaliteitsvol onderwijs aan en zijn voorlopers inzake innovatie. De overheid kan kwaliteit en innovatie misschien wel centraal opleggen en/of verordenen maar dit is niet effectief. De overheid moet faciliteren en ondersteunen.

Centraal in kwaliteitsvolle en innoverende scholen zijn een enthousiaste schoolleider en zijn team. Evenzeer kenmerkend zijn een grote betrokkenheid van de hele schoolgemeenschap. Deskundige en professionele schoolbesturen zijn cruciaal voor de selectie, de professionele ontwikkeling en de effectieve ondersteuning van excellente schoolleiders.

Excellent schoolleiderschap vraagt om een marktconforme verloning. Dit is op heden niet het geval.

Belangrijkste effecten tegen 2010

Een algemene trend naar schaalvergroting en professionalisering van schoolbesturen is duidelijk waarneembaar.

De meeste schoolleiders beantwoorden aan een scherp professioneel profiel.

Meetindicatoren

Kwaliteit van het aanbod aan opleiding voor schoolleiders en andere stakeholders.

Deelnemers van schoolleiders hebben aan opleidingen voor professionele en managementontwikkeling.

Te realiseren stappenplan

In partnerschap met vertegenwoordigers van schoolbesturen, personeel, ouders en leerlingen actieplannen uitwerken en uitvoeren voor:

- doorgedreven opleiding van schoolleiders;
- vormingscycli voor leden van schoolbesturen;
- opleiding in participatie voor vertegenwoordigers van personeel, ouders en leerlingen.

Schooljaar 2004-2005: uitwerking actieplan inzake vorming en opleiding.

Implementatie vanaf schooljaar 2005-2006.

Benodigde middelen

Het budget om de bestuurlijke deskundigheid van scholen te versterken is een onderdeel van de globale financiële inspanning voor nascholing en opleiding personeel in het onderwijs.

Een structurele bijkomende budgettaire inspanning is essentieel.

De omvang van het vormingskrediet voor Vlaamse ambtenaren kan hier richtinggevend zijn.

Een betere verloning van alle schoolleiders is een prioritaire opdracht alsmede financiële stimuli voor excellente schoolleiders.

2 Kwaliteitsonderwijs versterken

Fiche nr. 3: Kwaliteitszorg

Een vernieuwd en dynamisch kwaliteitszorgsysteem voor het onderwijs in de Vlaamse Gemeenschap ontwikkelen.

Belangrijkste effecten tegen 2010

- Versterkte professionaliteit van de onderwijsinspectie en versterkt kwaliteitsbewustzijn bij scholen;
- Meer op maatschappelijk erkende kwaliteitsindicatoren gerichte kwaliteitsbewaking;
- Grotere verantwoordelijkheid van scholen voor een eigen kwaliteitsbeleid;
- Professioneel versterkte ondersteuning van scholen die inspeelt op maatschappelijke verwachtingen en op de daarmee samenhangende concrete behoeften van de scholen;
- Adequater afstemming van de lerarenopleiding op reële maatschappelijke verwachtingen en de daarmee samenhangende vraag van de scholen;
- Grotere betrokkenheid van de scholen als afnemers van de lerarenopleiding.

Relatie met EU-doelstellingen

Een grotere kwaliteit en grotere effectiviteit van de onderwijs- en opleidingsstelsels in de EU.

Meetindicatoren

- Aantal scholen die op basis van risicoanalyse worden doorgelicht;
- Aantal gemeenschappelijke initiatieven van het overkoepelend ondersteuningsconsortium;
- Aantal doorgelichte lerarenopleidingen;
- De aanwezigheid van zelfevaluatieprocessen in scholen;
- De maatschappelijke erkenning van de doorlichtingen o.m. via maatschappelijke betekenis van inspectie(jaar)verslagen;
- Effectiviteit van de ondersteuningsinitiatieven;
- Concrete samenwerkingsinitiatieven tussen lerarenopleidingen en scholen.

Te realiseren stappenplan

- Decretale regeling voor de inspectie tegen 2005 met een eerste beheersovereenkomst tegen 2006 met als centrale aandachtspunten:
 - Volwaardige autonomie op operationeel vlak: o.m. te realiseren via een beheersovereenkomst (ruimte voor HRM-beleid, professionaliseringsbeleid, ...);

- Het overheidstoezicht van de inspectie vertrekt vanuit de erkenning van verantwoordelijkheid van instellingen voor een zelfstandig kwaliteitsbeleid ("integratie" van de resultaten van zelfevaluatie in het overheidstoezicht, validering van waarderingskaders voor doorlichtingen, ...).
- Decretale regeling voor de ondersteuning tegen 2005 en eventueel een ondersteuningsconsortium tegen 2006, met als centrale aandachtspunten:
 - Een transparante structuur voor ondersteuning en begeleiding, met inbegrip van de nascholing;
 - Versterking van de vraaggestuurde rol van de scholen inzake pedagogische begeleiding.
- Decretale regeling van het overheidstoezicht op de lerarenopleiding tegen 2005, bvb. doorlichtingen met ruime betrokkenheid van verschillende actoren uit het onderwijsveld (schooldirecties, vakgroepen, begeleiders, ...)

Benodigde middelen

- Financieel:

Geen bijkomende middelen voor de onderwijsinspectie en de ondersteuning. Voor de evaluatie van de lerarenopleiding zal voorzien moeten worden in nieuwe middelen. De omvang daarvan hangt af van de gekozen beleidslijnen (eventueel inschakelen van externen bij doorlichtingen).

- Personeel:

Voor de evaluatie van de lerarenopleiding zal voorzien moeten worden in een beperkte personeelsuitbreiding op het niveau van de onderwijsinspectie.

- ICT:

Geen extra inspanningen nodig.

Fiche nr. 4: Lerarenopleiding

Belangrijkste effecten tegen 2010

Tegen 2010 moeten alle lerarenopleidingen geïntegreerd zijn in de bachelor master-structuur. Ook zouden alle problemen rond een lerarentekort opgelost moeten zijn.

Meetindicatoren

- De decretaal verankerde integratie;
- Cijfermateriaal omtrent de bezettingsgraad van alle lerarenambten;
- Cijfermateriaal omtrent de instroom in de lerarenopleiding.

Te realiseren stappenplan

Het lerarentekort was voor de vorige regering de reden om te sleutelen aan de lerarenopleiding. Het gevoerde maatschappelijk debat, de evaluatie van de lerarenopleidingen, hoorzittingen in het Vlaams parlement, de conclusies van een ministeriële werkgroep en een resonantiegroep leverden bruikbare gegevens om de lerarenopleiding te hervormen. Door de reorganisatie van het hoger onderwijs in de bachelor master-structuur wordt het bovendien urgent om de lerarenopleiding, die gedeeltelijk uit de herstructurering werd gehouden aan te passen aan de nieuwe structuur.

De algemene, te ondernemen acties zijn:

- Het stimuleren van samenwerking tussen de verschillende lerarenopleiders. Dit kan zowel binnen de associaties, als binnen regionale samenwerkingsverbanden of centra voor lerarenopleiding;
- Geactualiseerde basiscompetenties voor alle lerarenopleidingen zijn een vereiste en dienen met het veld goed gecommuniceerd te worden;
- - Versterken van de praktijkcomponent. De lerarenopleiding bestaat voor een deel uit theorie, voor een deel uit praktijk. De stage moet bestaan uit een onderdompeling in het beroep van leraar. Zelfstandige stages zijn aanbevolen. De beginnende leraar moet bij de start van zijn loopbaan een aanvangsbegeleiding krijgen. Mentoren in de ontvangende school begeleiden de stage en de aanvangsbegeleiding;
- De onderwijsbevoegdheid van de afgestudeerden in de nieuwe structuur moet op een transparante wijze worden geregeld. Deze discussie beperkt zich niet alleen tot de bekwaamheidsbewijzen, maar impliceert ook de rol van de overheid en de autonomie van scholen en scholengemeenschappen.
- Streven naar een verdere professionalisering van de leerkrachten. Aanvangsbegeleiding en nascholing moeten bijdragen tot de verdere professionalisering van de leraar.

Gegroepeerd naargelang van het type van lerarenopleiding, zijn de te ondernemen acties de volgende:

- De academische lerarenopleidingen en lerarenopleidingen van academisch niveau moeten worden ingepast in de nieuwe structuur van het hoger onderwijs. Deze vervolgoopleidingen

kaderen immers niet in de masterstructuur en de praktijkcomponent van de opleiding moet worden versterkt. Ook moet men nagaan in welke mate en op welke wijze de toekomstige houders van een academische bachelor toegang hebben tot het leerkrachtenberoep. Het lijkt logisch dat respectievelijk de universiteiten en hogescholen deze vervolgopleiding zowel voor masters als voor bachelors blijven aanbieden;

- De bacheloropleidingen onderwijs: De beperking tot 2 vakken in de bacheloropleiding leraar secundair onderwijs aangeboden door de hogescholen kan gebeuren. De huidige voortgezette lerarenopleidingen worden opgenomen in de flexibele leertrajecten of ingericht als een postgraduaat. Tevens moet men via de mogelijkheden die het flexibiliseringsdecreet creëert, streven naar een verhoging van het aantal (zij-) instromers in de lerarenopleiding;
- De GPB-opleidingen moeten erkend worden als volwaardige lerarenopleidingen. Men moet nagaan of dit al dan niet via een overheveling van de GPB-opleidingen naar de hogescholen moet gebeuren. Tevens moet ook voor deze opleidingen basiscompetenties gelden, deze van de bachelors dan wel aangepaste.

Benodigde middelen

- Financieel:

De meeste maatregelen vereisen geen bijkomende middelen, maar sommige initiatieven kunnen financiële repercussies hebben: stimuleren van de samenwerking, een betere begeleiding van stage en aanvangsbegeleiding (al dan niet via mentoren), eigen visitaties door de overheid, ondersteuning van de flexibilisering, integratie GPB in de hogescholen,

- Personeel:

In principe nihil.

- ICT:

Nihil.

3 Financiering optimaliseren

Fiche nr. 5: Werkingsmiddelen

De werkingsmiddelen voor de scholen hangen samen met discussies over de kostprijs van het onderwijs voor ouders en leerlingen, gelijke behandeling alle leerlingen, kwaliteitsvol onderwijs, effectief gebruik van schaarse overheidsmiddelen en een evenwichtige verdeling over wedden, werking en infrastructuur. De discussies over kosteloosheid van het leerplichtonderwijs zouden aan helderheid winnen indien we de discussie 'zuiver' houden: kostprijs onderwijs enerzijds kostprijs mobiliteit bvb. anderzijds.

De behoeften aan werkingsmiddelen stijgen door de onderwijsinterne dynamiek en door lasten opgelegd door derden, vreemd aan het onderwijs.

De jarenlange niet-indexering of gebrekkige indexering van de werkingsmiddelen aan de stijging van de levensduurte is een ander probleem.

Het tekort aan werkingsmiddelen is voorwerp geweest van meerdere wetenschappelijke studies en rapporten, thema in de Rondetafelconferentie en het toekomstdebat.

In de decreten basis- en secundair onderwijs is een traject uitgetekend om een verhouding 100-76 te bereiken per leerling – respectievelijk het gemeenschapsonderwijs en het gesubsidieerd onderwijs. Wordt na 2006 een nieuw financieringsmechanisme ingevoerd?

Kosteloosheid van het leerplichtonderwijs en gelijke behandeling van alle kinderen zijn topprioriteiten in de programma's van alle partijen.

Belangrijkste effecten tegen 2010

Kosteloos onderwijs voor alle leerlingen basisonderwijs.

Bereiken specifieke eindtermen secundair onderwijs is kosteloos voor alle leerlingen.

Meetindicatoren

- Beantwoordt de infrastructuur van onze scholen aan de hoogste standaarden inzake pedagogisch-didactische apparatuur?
- Welke is de kostprijs van onderwijs voor ouders en leerlingen?

Te realiseren stappenplan

1. Juiste uitvoering van het decretaal af te leggen traject 100-76.
2. Juiste indexering van de werkingsmiddelen m.i.v. begroting 2005.
Substantiële jaarlijkse verhoging van werkingsmiddelen voor alle leerlingen basisonderwijs om kosteloos onderwijs mogelijk te maken: 50 euro bijkomend per leerling per jaar gedurende 5 jaar.
Inhaalplan voor nijverheidstechnisch onderwijs en voor een aantal dure TSO-BSO studierichtingen: 50 euro bijkomend per leerling per jaar gedurende 5 jaar.

Uitwerking van een nieuw financieringsmechanisme voor werking van scholen op basis van volgende krachtlijnen:

- Zelfde bedrag aan werkingsmiddelen voor alle leerlingen maar variërend volgens onderwijsniveau en studierichting.
 - Op basis van socio-economische kenmerken als scholingsgraad van de ouders krijgen scholen een bijkomend bedrag voor deze doelgroep leerlingen.
 - Ook het aantal leerkrachten is bepalend voor de werkingskosten van een school. Bijkomende leerkrachten genereren extra werkingsmiddelen.
 - Basisscholen die recht hebben op een sokkel inzake omkadering ontvangen eveneens een sokkel aan werkingsmiddelen. Boven de sokkel is het mechanisme lineair.
3. Afspraken onder de regeringen over de financiering van bijkomende lasten op het onderwijs. Vb. inzake welzijn, veiligheid, enz.
 4. Haalbaarheidsstudie voor invoering van enveloppefinanciering in leerplichtonderwijs met integratie van middelen voor wedden, werking en loopbaanontwikkeling.

Benodigde middelen

1. Voor uitvoering decretaal traject 100-76 (begrotingsjaren 2005 en 2006):
 - Basisonderwijs : 4,2 mio Euro in 2005 en 4,4 mio in 2006
 - Secundair onderwijs : 7 mio Euro per jaar.
2. Voor bijkomende extra inspanning: cumulatief 40 miljoen euro per jaar.
3. De Vlaamse regering besteedt ongeveer 0,5% van de loonmassa aan waardering van excellente ambtenaren. Een omslag naar het onderwijs betekent een meeruitgave van ongeveer 26 mio euro via integratie in de werkingsmiddelen.

Fiche nr. 6: Infrastructuur

Op 18 december 2003 heeft het Vlaams Parlement een resolutie over het infrastructuurbeleid voor het Vlaamse onderwijs goedgekeurd. De situatie is alarmerend: ellenlange wachtlijsten voor subsidiëring/financiëring van bouwdoSSIers officieel en vrij gesubsidieerd onderwijs bij DIGO en Gemeenschapsonderwijs bij RAGO. Ter illustratie: de Raad van Bestuur keurde in maart een officiële wachtlijst goed van 913.3 miljoen euro. Het Gemeenschapsonderwijs heeft technisch wel geen wachtlijst maar heeft vele mio Euro nodig voor vastlegging van resterende projecten en vraagt een bedrag van 25 mio Euro voor eigenaarsonderhoud.

Er is al jaren een schromelijke onderinvestering in duurzame scholenbouw.

De behoeften zullen de volgende jaren bovendien exponentieel stijgen gelet op twee ontwikkelingen : de traditionele financiers van schoolgebouwen (gemeenten, provincies, kloosterordes, enz.) haken af, er zijn de strenge eisen inzake veiligheid en er zijn de snelle technologische en didactische ontwikkelingen met hun impact op het concept en de architectuur van schoolgebouwen.

De Vlaamse overheid zal een actievere rol moeten spelen én meer investeren.

Alternatieve financieringsformules kunnen een bijdrage leveren indien ze een meerwaarde betekenen voor alle partners en indien de ultieme verantwoordelijkheid voor de zorg van het patrimonium blijft liggen bij de schoolbesturen. Duidelijk is wel dat de klemtoon zal blijven liggen bij de traditionele formules van subsidiëring/ financiering .

Belangrijkste effecten tegen 2010

De scholeninfrastructuur is aangepast aan de behoeften van kwaliteitsvol onderwijs.

Meetindicatoren

Scholen moeten niet langer dan 5 jaar wachten vooraleer ze kunnen verbouwen (cfr. resolutie Vlaams Parlement).

Te realiseren stappenplan

- 1- In het regeerakkoord van de nieuwe regering staan duidelijke politieke engagementen voor substantiële bijkomende investeringen in scholenbouw..
- 2- Bij de begrotingscontrole 2004 terugkeer naar het investeringsniveau van de voorgaande jaren : 25 mio Euro extra.
- 3- Afspraken inzake lange termijn financiële inspanning bij opstelling begroting 2005.
- 4- Haalbaarheidsstudie van mogelijke alternatieve financieringsformules (PPS, Bevak, enz.) en eventuele implementatie van deze nieuwe formules.
- 5- Onderzoek naar lange termijn gevolgen van de verschillende financiële behandeling netten en onderwijsniveaus.

Benodigde middelen

Enkel de huidige wachtlijsten wegwerken tegen het einde van de legislatuur vraagt een bijkomende jaarlijkse budgettaire inspanning van minstens 50 miljoen euro. Aangezien ook de omvang van de wachtlijsten blijft groeien kan enkel een substantiële verhoging van het budget soelaas brengen.

We kunnen nu nog geen zicht hebben op eventuele gunstige ontwikkelingen inzake alternatieve financieringsbronnen maar de overheid blijft meer dan waarschijnlijk de voornaamste financier.

4 Levenslang en levensbreed leren verder ontwikkelen

Fiche nr. 7: Opleidingenstructuur en validatie van competenties

Een structuur voor formeel leren (alle vormen van leren die leiden tot een door de Vlaamse Gemeenschap erkende bekrachtiging) of een overzichtelijk geheel van de competenties en kwalificaties vervat in het formeel leren ontwikkelen, dat aangeeft waar en hoe 'lerenden' kunnen starten en hoe zij een eigen leerweg kunnen kiezen en een vergelijkingsbasis biedt voor de validatie van competenties verworven in andere contexten.

Belangrijkste effecten tegen 2010

- Betere doorstroming doorheen onderwijs en vorming (vermindering van de ongekwalificeerde uitstroom, het zittenblijven, het watervalstelsel,...);
- Vereenvoudiging en versoepeling in de certificering; door mogelijkheden tot aansluiting te bieden tussen het initieel onderwijs en andere vormingsmogelijkheden;
- Betere loopbaanplanning;
- Efficiëntere programmatie van onderwijs en vorming en betere samenhang tussen het aanbod van verschillende verstrekkers.

Relatie met EU-doelstellingen

- Bologna- en Kopenhagenproces;
- Grotere toegankelijkheid van de onderwijs- en opleidingsstelsels voor iedereen;
- EU-benchmark rond 'early school leavers'.

Meetindicatoren

- Indicator ongekwalificeerde uitstroom;
- Doorstroom- en uitstroomgegevens.

Te realiseren stappenplan

- Opstellen en uitvoeren van het consultatie- en communicatieplan tegen eerste helft 2005;
- Voorstel voor overkoepelende kwalificatiestructuur (raamwerk, concepten, ...) met afstemming op EVC, accreditering en flexibilisering HO, dat gedragen wordt door alle belanghebbenden tegen juni 2005;
- Concretisering van de uitgewerkte kwalificatiestructuur in structuurschema's en kwalificaties tegen december 2007;
- Gelijktijdig met voorgaande en in samenspraak met de betrokken administraties, het lastenboek van de juridische en financiële regelgeving, studiebekrachtiging, kwaliteitsborging, e.a. uitwerken tegen juni 2008;

- Implementatie van modelprojecten in enkele scholengroepen in september 2008 (middels een werkgroep procesmanagement);
- Grootscheepse communicatiestrategie naar directies, leraren, CLB-medewerkers, e.a. vanaf september 2009 en lopende tot juni 2010 (o.m. met werkgroep procesmanagement);
- Geleidelijke veralgemening vertrekkende van de modelprojecten vanaf september 2010;
- Gedurende het hele ontwikkelproces, aanpassing aan en afstemming met Europese ontwikkelingen terzake.

Benodigde middelen

- Financieel:
 - Publicatiekosten;
 - Werkingskosten werkgroepen;
 - Budget voor invoering in pilootscholen;
 - Verder afhankelijk van de uitgewerkte beleidslijnen.
- Personeel:
 - Beleidsvoorbereiding: eigen personeel en middelen voor contractuele wervingen voor afgelynde opdrachten en/of uitbesteding aan externen (bvb. werkgroep procesmanagement);
 - Beleidsuitvoering: op dit ogenblik nog niet te kwantificeren.
- ICT:

Desgevallend aanmaak website (afhankelijk van communicatiestrategie).

Fiche nr. 8: Verankeren van de coördinatie vorming

De coördinatie van de vorming wordt aangestuurd door het Ministerieel Comité Vorming. De beleidsuitvoering wordt waargenomen door DIVA, Dienst Informatie Vorming en Afstemming, een samenwerking tussen de beleidsdomeinen Onderwijs en Vorming, Werkgelegenheid, Cultuur en Economie vertegenwoordigd door het volwassenenonderwijs, VDAB, SoCius en VIZO. In de toekomst moet bekeken worden hoe de coördinatie met de landbouwworming kan gebeuren. Een structurele oplossing moet in principe binnen BBB worden gezocht.

De coördinatie vorming wil een middel zijn tot het implementeren en versterken van levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen in het licht van het Pact van Vilvoorde en van de EU-doelstellingen.

Belangrijkste effecten tegen 2010

- Verhoogde participatie van volwassenen aan levenslang en levensbreed leren;
- Transparantie van het opleidings- en vormingslandschap voor de potentiële lerende en beschikbaarheid van toegankelijke en laagdrempelige informatie over opleiding en vorming;
- Betere afstemming van het onderwijs, opleidings- en vormingsaanbod, inclusief mogelijkheden tot verkorte leertrajecten (o.a. portfolio methodiek);
- Betere sturing van het beleid inzake levenslang en levensbreed leren op basis van beschikbaarheid van betrouwbare kwantitatieve en kwalitatieve gegevens;
- Een kwaliteitszorgsysteem, voor de kwaliteit van zowel de output van de leerresultaten bij de verschillende opleidingsverstrekkers als het EVC-proces zelf;

Relatie met EU-doelstellingen

- Bologna- en Kopenhagenproces;
- Grotere toegankelijkheid van de onderwijs- en opleidingsstelsels voor iedereen;
- EU-benchmark rond "lifelong learning".

Meetindicatoren

- Indicatoren inzake participatie aan levenslang en levensbreed leren;
- Indicatoren inzake bereik van sensibilisatie- en toelidingsinitiatieven (o.m. bezoekers website, aantal advies- en informatieaanvragen);
- Uitgave van een Jaarboek Levenslang en Levensbreed Leren waarin resultaten van nieuwe survey's of gegevensverzamelingen opgenomen worden;
- Indicatoren inzake gebruik van EVC-procedures en accreditering van EVC-organisaties.

Te realiseren stappenplan

- Jaarlijks een sensibilisatieprogramma (campagne + acties) uitwerken en uitvoeren;

- Uitbouw van stagedatabank en databank vorming van publieke en niet-publieke verstrekkers van opleiding en vorming, en toegang hiertoe via website;
- Opstart modelprojecten met persoonlijk advies en infobemiddeling en na evaluatie eventuele uitbreiding naar geheel Vlaanderen;
- Afstemming bereiken tussen de opleidingsverstrekkers aangaande een kwaliteitszorgsysteem voor een EVC-procedure;
- Initiëren van studies en experimenten inzake nieuwe financieringsmechanismen;

Benodigde middelen

- Financieel:

Diverse studie- werkings- en ontwikkelkosten

- Personeel:

De personeelskost is afhankelijk van de gekozen beleidsinitiatieven

- ICT:

Aanmaak, onderhoud, koppeling en uitbreiding databanken en websites.

5 Arbeidsmarktkansen van onderwijsverlaters verbeteren

Fiche nr. 9: Alternierend leren

Een te groot aantal jongeren verlaat ongekwalificeerd het onderwijssysteem. Dit is voor een deel te wijten aan schoolmoeheid. Dit kan worden opgevangen door het leren voor een deel te verplaatsen naar de werkplek. Bijkomende effecten hiervan zijn een betere afstemming tussen onderwijs en arbeidswereld, een kostenbesparend effect voor onderwijs doordat belangrijke investeringen in hoogtechnologische apparatuur zullen verminderen en een kwaliteitsverhogend effect. Trajectbegeleiding is hierbij essentieel.

Een volwaardig systeem van alternierend leren ontwikkelen met een studiebekrachtiging die gelijk is aan die van het voltijds onderwijs. Deze vorm van onderwijs kan worden ingericht door Centra voor Alternierend Onderwijs. De doelstellingen van de Centra voor Deeltijds Onderwijs zullen in die zin dienen aangepast te worden. Er moet afstemming worden gezocht met de deeltijdse vorming en met de leertijd van de middenstandsopleidingen. Mogelijke denkpistes voor alternierend leren in de vierde graad BSO en in het hoger onderwijs kunnen ontwikkeld worden.

Belangrijkste effecten tegen 2010

- Betere doorstroming doorheen onderwijs en vorming (vermindering van de ongekwalificeerde uitstroom, het zittenblijven, het watervalstelsel,...);
- Betere kwalificaties van de schoolverlaters;
- Grotere aantrekkelijkheid van het beroepsgericht secundair onderwijs;
- Versterking van de arbeidscomponent van het deeltijds onderwijs.

Relatie met EU-doelstellingen

- Leren aantrekkelijker maken;
- EU-benchmark rond 'early school leavers'.

Meetindicatoren

- Aantal leerlingen in het systeem van alternierend leren;
- Indicator ongekwalificeerde uitstroom;
- Doorstroom- en uitstroomgegevens;
- % leerlingen met werkervaring.

Te realiseren stappenplan

- Communicatie en overleg met de betrokken partners;

- Opstarten van een beperkt experiment met Europese cofinanciering in een twaalfstal scholen/centra:
- Tijdens het eerste experimentjaar wordt een obstakelanalyse gemaakt:
- Tijdens het tweede experimentjaar worden beleidsrelevante conclusies getrokken en wordt de regelgeving aangepast.
- Mainstreaming vanuit het experiment naar alle scholen die het systeem wensen te gebruiken.

Benodigde middelen

- Financieel:
 - Middelen die nu vanuit ESF komen moeten structureel gemaakt worden in het DBSO door het verhogen van de werkingscoëfficiënt en de omkadering;
 - VESOC middelen voor trajectbegeleiding verankeren.

- Personeel:

Voor het uitvoeren van het experiment zijn gedurende het eerste jaar 2 FTE nodig. Daarna zijn er voor twee jaar 7 FTE nodig. Hierbij kan een beroep worden gedaan op ESF middelen als cofinanciering.

- ICT:

Communicatie en -discussieforum voor alle betrokken partijen.

6 Sociale en culturele ontplooiing in en door het onderwijs realiseren

Fiche nr. 10: Inclusief onderwijs

Een duidelijk beleidskader voor inclusief onderwijs uittekenen en een implementatieplan opstellen

Belangrijkste effecten tegen 2010

- Betere toegang tot het onderwijs voor leerlingen;
- In vergelijking met 2004 hebben minder leerlingen nood aan een aparte setting van buitengewoon onderwijs;
- In vergelijking met 2004 krijgen meer leerlingen de mogelijkheid om een eigen leertraject en een curriculum op maat te volgen in het gewoon onderwijs;
- De ondersteunende maatregelen ten voordele van leerlingen in inclusieve trajecten zijn in vergelijking met 2004 sterk uitgebreid;
- Grotere draagkracht van de scholen voor inclusief onderwijs.

Relatie met EU-doelstellingen

Grotere toegankelijkheid van onderwijs in opleidingsstelsels voor iedereen.

Meetindicatoren

- Aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs;
- Aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs;
- Doorstroom- en uitstroomgegevens.

Te realiseren stappenplan

- Ontwikkelen van een duidelijk beleidskader voor inclusie op basis van de discussies over inclusief onderwijs die tijdens de vorige legislatuur hebben plaatsgevonden;
- Ontwikkelen van een implementatieplan met maatregelen op korte, middellange en lange termijn;
- Uitwerken van een overleg- en communicatiestrategie gericht op het sensibiliseren van het onderwijsveld voor de gemaakte beleidskeuze en het plan tot implementatie;
- Uittekenen van (een) ondersteuningsmodel(len) gericht op het faciliteren van inclusief onderwijs (uitgaande van een non-categoriale benadering van specifieke onderwijsbehoeften en beleidsdomein overschrijdend overleg);

- Uitwerken van een adequaat en billijk financieringssysteem dat bijdraagt tot het in praktijk brengen van het (de) ondersteuningsmodel(len) en waarbij het principe van de structuuronafhankelijke financiering van specifieke noden voorop staat;
- Legistische verankering van de maatregelen (via decreet en besluit).

Benodigde middelen

De nodige financiële en personeelsmiddelen zijn afhankelijk van de gemaakte beleidskeuzes.

7 Beschouwingen vanwege de directieraad van het departement onderwijs

Inleiding

Het Vlaams onderwijsbeleid moet maximaal bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling van alle burgers, jongeren én volwassenen, duurzame economische ontwikkeling en sociale cohesie. Onderwijs en opleiding zijn cruciaal in de ontwikkeling van alle talenten. Talentontwikkeling van allen is essentieel in de kennismaatschappij. De doelstellingen en de middelen van het overheidsbeleid moeten dus maximaal gericht zijn op de realisatie van een onderwijskundige, een sociale en een economische agenda. Bovendien moeten we ons inschakelen in belangrijke Europese ontwikkelingen en uitdagingen.

Aandacht voor autonomie van scholen en schoolteams en streven naar eenvoudige regelgeving moeten als een rode draad doorheen het onderwijsbeleid lopen.

1. Kwaliteitsonderwijs en –vorming voor allen waarborgen

Kwaliteitsonderwijs voor allen impliceert dus eveneens gelijke onderwijskansen, democratisch en efficiënt beheer, beperkte kostprijs voor ouders en leerlingen, maximale participatie aan tertiair onderwijs.

- a. Een ambitieus en uitdagend curriculum voor alle leerlingen / studenten.
- b. De eindtermen / ontwikkelingsdoelen als standaarden voor een minimum kwaliteit waarop alle lerenden recht hebben moeten versneld worden ontworpen en ingevoerd, in overleg met alle stakeholders. Dergelijk overleg moet bijdragen aan hun relevantie en aan betere aanvaarding door het onderwijsveld. Prioritair zal gewerkt worden aan eindtermen voor het technisch en het beroepsonderwijs.
- c. Tegelijkertijd zal worden onderzocht of een meer competentiegericht curriculum beter beantwoordt aan de behoeften van een snel wijzigende samenleving. Ook moeten gerichte initiatieven de instroom in de studierichtingen wiskunde, wetenschappen en technologie te bevorderen zowel in het secundair, het hoger als het volwassenenonderwijs.
- d. Flexibilisering van leertrajecten en levensecht onderwijs.
Structuur en organisatie van ons onderwijs zijn vrij strak en lineair en misschien niet altijd relevant t.a.v. de behoeften en de ambities van de jongeren. Flexibele leertrajecten, ervaringsgericht onderwijs, leren op de werkplek voor schoolmoeë maar ook voor zéér begaafde jongeren kunnen een antwoord bieden. Méér maatwerk en minder uniformiteit!

In dit kader dringt een herwaardering van het alternerend leren zich op.

e. Kwaliteitsbeleid

De schoolteams zijn de eerste verantwoordelijken voor kwaliteitsvol onderwijs en vorming. Dit moet worden ondersteund, begeleid en gecontroleerd door een veelheid van partners.

Kwaliteitscontrole door de overheid moet veelomvattend zijn maar zich vooral richten op outputcontrole. Heeft de school / instelling de doelstellingen bereikt die de overheid en de lokale gemeenschap hebben gesteld? Inzake het bereiken van de minimumdoelstellingen pleiten we voor een zero tolerantie. Kwaliteitsonderwijs is een fundamenteel recht voor onze jongeren. Schooldoorlichting moet evenwel ook aandacht hebben voor andere facetten van het schoolbeleid : het pedagogisch leiderschap, het financieel en materieel beleid. Het beleidsvoerend vermogen van de school moet in kaart worden gebracht. Inspectieteams zullen competent moeten zijn op een grote verscheidenheid van domeinen, o.m. organisatieontwikkeling, financieel management, enz.

Internationale ontwikkelingen, maar ook de vraag om effectief rekenschap af te leggen in ruil voor belangrijke autonomie, zullen leiden tot een kwaliteitscontrole die ook aandacht heeft voor meetbare prestaties. We moeten ook Europese doelstellingen integreren in ons kwaliteitsbeleid.

Netwerken van scholen en schoolteams hebben recht op ondersteuning op velerlei vlakken om hun doelstellingen te bereiken : begeleidingsdiensten, nascholing van leerkrachten, professionalisering van

schoolbesturen en andere stakeholders. Omwille van schaalvoordelen pleiten we voor het toekennen van financiële middelen en mankracht aan de koepels van inrichtende machten. Geleidelijk moeten meer middelen gaan naar de scholen(gemeenschappen) om een méér vraaggestuurde ondersteuning vorm te geven. Ook op de aanwending van deze middelen en het bereiken van doelstellingen moet op transparante wijze rekenschap worden afgelegd.

Aangezien de Vlaamse overheid basiscompetenties vastlegt voor de initiële lerarenopleiding is het logisch dat voor dit studiegebied in het hoger onderwijs een systeem van kwaliteitscontrole door de overheid wordt ontworpen en ingevoerd.

f. Kostprijs van het onderwijs

g. Om volwaardige participatie van allen aan kwaliteitsvol onderwijs mogelijk te maken is het belangrijk dat de kostprijs voor ouders en jongeren beperkt blijft en dit voor alle onderwijsniveaus en –vormen. De specificiteit van sommige studierichtingen maakt dat gedetailleerde centrale voorschriften niet kunnen werken. Effectief lokaal overleg en solidariteitsmechanismen moeten hier een oplossing bieden.

h. De school van de toekomst : een plaats voor alle lerenden.

i. We willen niet het beeld ophangen van een futuristisch schoolgebouw met de allernieuwste technologische snufjes. Wel hebben we een school voor ogen die maximaal toegankelijk is voor allen in de lokale gemeenschap, een draaischijf voor educatief, sociaal en cultureel leven, een gebouw dat optimaal is aangepast en uitgerust om zijn educatieve doelstellingen waar te maken. Onze scholen moeten toch de basisuitrusting hebben om onze jongeren voor te bereiden op integratie in de kennismaatschappij. Verouderde uitrusting maakt bovendien dat de school en haar onderwijs vervreemden van hun omgeving, het demotiveert personeel en leerlingen en hypothekeert aantrekkelijk onderwijs.

j. Een versterking van het infrastructureel weefsel van onze scholen is dringend. Het huidige peil van investering in de werking en de uitrusting van onze scholen is totaal onvoldoende. Getuige daarvan de talloze opmerkingen in de doorlichtingsverslagen van de onderwijsinspectie. Een inhaalbeweging is dringend noodzakelijk.

2. Levenslang leren bevorderen

De kennismaatschappij zal het leven van allen indringend beïnvloeden. Levenslang leren is voor alle burgers een dwingende noodzaak geworden omwille van de snelle maatschappelijke en technologische veranderingen. Voor wie ongeschoold is of niet wil bij - of omscholen dreigt de sociale uitsluiting. De Vlaamse overheid moet iedereen sensibiliseren voor levenslang leren als onderdeel van een globale strategie om de sociale cohesie te bewaren en te verstevigen, maar ook om de activiteitsgraad van de bevolking op peil te houden en eventueel te doen stijgen. Flexibilisering en een grote verscheidenheid aan leertrajecten zijn essentieel om een relevant opleidingsaanbod gestalte te geven. Zoveel is duidelijk dat de maatschappelijke prioriteit voor levenslang leren een prioriteit moet zijn alle onderwijsniveaus en voor alle opleidingsverstrekkers.

a. Een stevige basis leggen tijdens het initieel onderwijs

Een relevant curriculum en aantrekkelijk onderwijs zijn de beste waarborgen dat er een stevige basis wordt gelegd voor leren tijdens de hele levensloop. De hele onderwijs - en schoolorganisatie, alsmede de leerinhouden, moeten in die optiek worden ontworpen. Vandaar de dringende noodzaak ons te bezinnen over de vormgeving van méér competentiegericht onderwijs.

b. Prioritaire doelgroepen.

De hoeveelheid leren zal exponentieel moeten toenemen maar ook het aantal deelnemers en dus ook de kostprijs. De overheid zal zijn beperkte middelen doelmatig moeten inzetten en dus nagaan welke groepen het meest kwetsbaar zijn géén of onvoldoende opleiding te krijgen omwille van de afwezigheid van een geschikt aanbod of omwille van de te hoge kostprijs. Wegwerking van marktdeficiënties in het volwassenenonderwijs en gerichte financiële ondersteuning van de socio -cultureel zwakkeren zijn dé opdracht van de Vlaamse overheid. Vandaar de nodige aandacht voor NT2 en laaggeletterden.

c. Effectieve inzet van financiële middelen.

Een veelheid aan financiële middelen, publieke en private, zullen moeten worden gemobiliseerd om levenslang leren te realiseren. De publieke middelen zullen worden geïnvesteerd in de opleidingsbehoeften van de prioritaire doelgroepen. Om méér private middelen te mobiliseren pleiten we voor fiscale stimuli en systemen van 'individual learning accounts'. Private investeringen in vorming en opleiding moeten aan fiscaal gunstregime worden onderworpen. Samenwerking onder alle opleidingsverstrekkers is essentieel om te komen tot effectieve aanwending van schaarse middelen.

d. EVC en EVK

Mensen leren op alle plaatsen, formeel, informeel en niet-formeel. Ze leren thuis en op de werkplek. Een grote verscheidenheid van instanties kwalificeren. De competenties verworven en de kwalificaties behaald buiten het formele circuit worden onvoldoende herkend en erkend. Het zichtbaar maken van alle competenties is prioritair in een beleid gericht op maximale tewerkstelling en verhoging van de activiteitsgraad. De burgers moeten hun competenties en kwalificaties kunnen laten erkennen of certificeren. Voor deze certificering moeten we maximaal een beroep op de huidige onderwijs – en opleidingsinstellingen.

Vlaanderen moet zich resoluut inschakelen in alle Europese initiatieven m.b.t. EVC en EVK .

3. Een kwalitatief personeelsbestand en een volwaardig personeelsbeleid.

Een kwalitatief hoogstaand personeel en een volwaardig personeelsbeleid zijn kritische succesfactoren voor een kwalitatief hoogstaand onderwijs voor allen : voldoende instroom, effectieve initiële opleiding, ruimte en middelen voor loopbaanontwikkeling en een retentiebeleid zijn gezamenlijke verantwoordelijkheid van schoolbesturen, vakbonden en overheid. Méér aandacht vanwege de overheid voor de cruciale rol van werkgevers impliceert een grotere autonomie maar eveneens vereenvoudiging van de regelgeving en rekenschap afleggen over het gevoerde personeelsbeleid tegenover alle stakeholders.

a. Een kwalitatief hoogstaande initiële lerarenopleiding.

Het onderwijsbeleid kan niet aanvaarden dat het lerarenberoep afglijdt naar een secundaire beroepsloopbaan. Voldoende bekwame jongeren moeten de lerarenopleiding beschouwen als een eerste keuze voor een aantrekkelijk beroep, maatschappelijk en financieel gewaardeerd . Een voldoende instroom is hier kritisch. De vergrijzing van het onderwijzend personeel maakt de aandacht voor de problematiek van voldoende kwalitatieve instroom een prioritaire opdracht.

Het stelsel van basiscompetenties als minimale eindtermen voor de lerarenopleiding is verworven. Wel laat de integratie van de basiscompetenties in het curriculum soms te wensen over. De evaluatie van de lerarenopleiding heeft ook duidelijk gemaakt dat er enerzijds een overvloed aan basiscompetenties is die moeilijk te bereiken zijn en anderzijds ontbreken een aantal basiscompetenties die essentieel zijn om een goede lesgever te zijn : beheersing van de moedertaal, wiskundige en ICT-gelettertheid. Dit is dringende opdracht voor het beleid.

De invoering van de bachelor – masterstructuur heeft een grote impact op de academische lerarenopleiding : heeft de academische bachelor lesbevoegdheid? Waar mag hij lesgeven in het secundair onderwijs? Waar en wanneer krijgt hij zijn initiële lerarenopleiding? Welke weddenschaal zal hij ontvangen? Overleg met de academische lerarenopleidingen en met de vertegenwoordigers van de schoolbesturen en de vakbonden is dringend. Het hele dossier van het stelsel van de bekwaamheidsbewijzen zou voorwerp van discussie moeten zijn bij die gelegenheid. Vereenvoudiging van het stelsel en ruimere autonomie aan de schoolbesturen voor selectie van personeel in functie van de behoeften van de school en minder in functie van vakken zouden de leidraad moeten zijn. Het loslaten van het strakke stelsel van bekwaamheidsbewijzen is dan een element van een beleid gericht op het doorbreken van de strakke school - en onderwijsorganisatie in leervakken, lessentabellen en lesopdrachten.

Tijdens de volgende jaren zal ook meer aandacht moeten worden besteed aan de initiële lerarenopleiding van neveninstromers : omvang en organisatie van de opleiding. Dit impliceert een grondige bezinning op plaats en opdracht van de GPB - opleiding.

b. Levenslang leren van onderwijzend personeel.

Levenslang leren voor allen is de boodschap in de kennismaatschappij. A fortiori voor onderwijzend personeel en schoolteams! Hun streven naar moderne en relevante leerprocessen voor de lerenden moet gevoed worden door een zoeken naar steeds nieuwe inhoud en didactische processen. Dit is een individuele opdracht van ieder personeelslid maar evenzeer een gezamenlijke opdracht van het hele team. Op die wijze past nascholing in een volledig schoolbeleid gericht op doorbreken van de oude organisatievormen.

c. Loopbaanontwikkeling

De 2^e fase van de loonstudie heeft uitstekende aanzetten gegeven voor een hertekening van de loopbaan in het onderwijs : een minder vlakke loopbaan en meer doorgroeimoeilijkheden tot expert leraar, betere verloning voor excellent presteren, enz. De implementatie van dit model kan enkel op lokaal vlak. Ook staat of valt dergelijke benadering van loopbaanontwikkeling indien we geen deskundige werkgevers en directeurs hebben. Hun beleidsvoerend vermogen is een kritische succesfactor naast deregulering en

ruime autonomie voor schoolbesturen. Een hogere wedde voor directies is dringend. Onderzocht moet worden welke de samenhang is tussen schoolgrootte en draagvlak voor beleidsvoerend vermogen.

d. Waardering werkgeverschap.

We hebben in Vlaanderen een waardevolle traditie van onderhandelingen tussen overheid en vakbonden over de arbeidsvoorwaarden van het personeel. Dit zonder betrokkenheid van de vertegenwoordigers van de schoolbesturen, de werkgevers!! Deze toestand is onhoudbaar om meerdere redenen. Arbeidsvoorwaarden hebben ook een impact op de schoolorganisatie en op de verhouding werkgever – personeelslid. In een beleid gericht op méér autonomie van scholen is de betrokkenheid van de werkgevers bij die onderhandelingen cruciaal. Zij kunnen de beste waarborg zijn voor een totstandkoming van échte autonomie en drijvende krachten zijn voor de vereenvoudiging van de regelgeving, o.m. het personeelsstatuut. De overheid moet dus méér aandacht hebben voor de professionalisering van de schoolbesturen en initiatieven dienaangaande ondersteunen en/ of nemen.

e. Volwaardig personeelsbeleid

Grotere autonomie van scholen(gemeenschappen) moet samengaan met de verplichte invoering van functiebeschrijvingen, evaluatie en betere waardering van sommige personeelsleden. Een verschuiving naar schoolopdracht, lokaal overlegd, gaat logisch samen met een doorbreken van de huidige strakke schoolorganisatie in vakken en lesuren. Nieuwe didactische werkvormen versterken de roep naar een schoolopdracht. Een volwaardig personeelsbeleid vraagt ook dat de overheid zich telkens afvraagt hoe we de bijkomende middelen het best inzetten : ofwel bijkomend gespecialiseerd personeel ofwel méér middelen voor nascholing of méér middelen voor betere wedden en voor welke personeelsleden , enz. Hoe worden die middelen berekend en door wie worden ze besteed? Wij pleiten resoluut voor méér geld aan de schoolbesturen om dit volwaardig personeelsbeleid gestalte te geven.

4. Effectief gebruik van financiële middelen

Investeren in kwaliteitsonderwijs en – opleidingen voor allen doorheen de hele levenscyclus draagt bij aan persoonlijke ontwikkeling, duurzame economische groei en sociale cohesie. In de kennismaatschappij moeten financiële middelen worden beschouwd als investeringen in duurzame ontwikkeling. Dergelijke visie op onderwijsuitgaven gaat samen met aandacht voor de opbrengsten van de investeringen en verantwoording afleggen

De omvang en de verdeling van de overheidsinvesteringen in onderwijs zullen altijd functie zijn van de budgettaire mogelijkheden , het streven naar effectief gebruik van schaarse middelen, de maatschappelijke doelstellingen van het onderwijsbeleid en de aandacht voor de sociaal-economisch zwakkere participanten. Onderwijs en vorming moeten hun rechtmatig aandeel krijgen van de bijkomende inkomsten die Vlaanderen put uit de Lambermontakkoorden.

a. Méér investeren in werking en infrastructuur

Alle OESO-indicatoren over de Vlaamse onderwijsuitgaven wijzen in de richting van een grote onevenwichten tussen de onderwijsniveaus, wedden, werking en infrastructuur. Te weinig middelen voor het basis - , het volwassenen - en het tertiair onderwijs, te weinig middelen voor de werking en de infrastructuur.

Deze onevenwichten werden tijdens de vorige legislatuur niet verminderd. Waarschijnlijk integendeel. De oplossing is eenvoudig : er moeten méér middelen gaan naar scholenbouw, méér middelen naar pedagogisch-didactische werking en uitrusting en méér middelen naar nascholing. Alternatieve financiering van de infrastructuur is aanvaardbaar indien deze formules een meerwaarde bieden voor alle partners en bijdragen aan het versneld wegwerken van de wachtlijsten.

b. Investeren in deskundigheidsbevordering

Een onderwijsbeleid dat streeft naar reële autonomie van lokale schoolteams en naar échte participatie van een verscheidenheid aan partners moet investeren in de opleiding en de vorming van al deze stakeholders. Financiële ondersteuning van en beheersovereenkomsten met de representatieve organisaties zijn de aangewezen instrumenten. Ook hier moeten transparante verantwoordingsmechanismen bestaan.

c. Schaalvergroting en effectief gebruik van middelen

Netto méér middelen voor onderwijs is een mogelijkheid. Maar zullen die extra middelen volstaan om aan de massale vraag naar onderwijs en opleiding in de kennismaatschappij te voldoen?

Het lijkt aangewezen dat onderwijs ook een inspanning doet om te komen tot een effectiever inzet van middelen. We moeten ons dringend bezinnen over de zinvolheid van té kleine scholen. Blijft de vrije keuze een valabel argument om kleinschaligheid en een sterke degressieve omkadering te verantwoorden?

d. Ondernemende scholen

Scholen zitten in een te strak keurslijf en hebben te weinig ruimte om initiatiefrijk, creatief en ondernemend te zijn. Vele van onze scholen en instellingen kunnen op velerlei terreinen zorgen voor een uitstekende maatschappelijke dienstverlening. Hun zin voor ondernemerschap wordt niet altijd gewaardeerd! Ten onrechte! Ondernemerschap is méér dan doceren over ondernemen, het is ook initiatieven nemen. De scholen moeten daarvoor over de nodige ruimte en ondersteuning beschikken. Een ingewikkelde en verouderde regelgeving hindert ondernemende scholen en bedreigt hun rechtszekerheid.

e. Partnerschappen tussen alle opleidingsverstrekkers en het bedrijfsleven

Versnippering in aanbod en versnippering in infrastructuur zijn een oud zeer. Toch moeten we blijvend streven naar samenwerking. Evenwel, het bedrijfsleven en de sectoren hebben maar een matige belangstelling voor zwakke partners. Vandaar de absolute noodzaak van schaalvergroting. Enkel aantrekkelijke scholen kunnen volwaardige partners zijn voor het bedrijfsleven.

f. Vormen van outputfinanciering

Wetenschappelijk onderzoek naar regionale verschillen inzake het rendement van scholen maakt ten overvloede duidelijk dat sommige scholen effectiever zijn dan andere scholen en dus 'goedkoper' voor de overheid omwille van betere oriëntering van leerlingen, minder zittenblijven, betere slaagkansen in het hoger onderwijs, enz. Is een beperkte outputfinanciering een mechanisme om effectiviteit te belonen?

Europese ontwikkelingen zullen het Vlaams onderwijsbeleid waarschijnlijk sturen in de richting van beter meten om méér te weten. Kan die kennis dan worden gebruikt als basis voor een beperkte outputfinanciering?

g. Nieuwe financieringsmechanismen?

De rondetafelconferentie voor het onderwijs en het toekomstdebat hebben lange discussies gehouden over nieuwe financieringsmechanismen voor het hele onderwijs. Eventuele nieuwe mechanismen moeten vertrekken van volgende principes : gelijke financiering voor alle scholen, extra middelen voor scholen met leerlingen uit socio-cultureel achtergestelde middelen en / of met leermoeilijkheden, maximale responsabilisering van de schoolbesturen, maximale autonomie in besteding en transparante verantwoording van de uitgaven, meerjarenbegroting die houvast biedt, groter evenwicht tussen de onderwijsniveaus en over de verschillende uitgavencategorieën.

5. Sturing van het onderwijsbeleid in partnerschap

Onderwijsbeleid vorm geven is in Vlaanderen traditioneel een zaak van vele partners : de overheid maar ook de schoolbesturen, de leerkrachten, de ouders, sociale partners, de scholieren /studenten en hun organisaties. Hiërarchische bestuursmodellen, topdownsturing passen niet in een context van ontwikkelingen naar een kennismaatschappij en netwerkvorming. Dergelijk uitgangspunt impliceert o.m. dat de overheid zich moet 'beperken' tot haar kerntaken maar ook telkens moet afwegen wie wat het beste doet om maatschappelijk relevante doelstellingen te bereiken. Ook de vraag hoe we het best die doelstellingen bereiken is essentieel. Via regelgeving? Alles wijst erop dat we de grenzen van de centralistische regelgeving hebben bereikt en dus drastisch moeten vereenvoudigen.

a. Netwerkvorming stimuleren

De overheid moet respect hebben voor de traditionele overleg - en onderhandelingsmechanismen maar moet evenzeer faciliterend optreden t.a.v. een verscheidenheid van netwerken van scholen, schoolbesturen, leerkrachten, enz.. Dergelijke netwerken kunnen belangrijke actoren zijn voor innovatie en deskundigheidsbevordering in het onderwijs. Netwerken van gelijken werken waarschijnlijk drempelverlagend t.a.v. nieuwe initiatieven.

b. Financiering als sturingsmechanisme

We moeten méér aandacht hebben om het financieringsmechanisme te gebruiken als middel tot sturing naar meer billijkheid (equity), méér kwaliteit en schaalvergroting, méér autonomie en responsabilisering en méér verantwoording, méér levenslang leren, enz.

c. Verbreding van het onderwijsbeleid is een verrijking

De strategische doelstelling van de Top van Lissabon in 2000 voor de EU " De meest concurrerende en dynamische kenniseconomie van de wereld te worden die in staat is tot duurzame economische groei met meer en betere banen en hechtere sociale samenhang" stelt het onderwijsbeleid voor bijzondere uitdagingen. Andere beleidsdomeinen doen een beroep op onderwijs om hun doelstellingen te bereiken .Onderwijs en opleiding worden centraal in de kenniseconomie. We moeten de doelstellingen van andere beleidsdomeinen en de EU integreren en het onderwijsbeleid aldus verbreden en verdiepen.

Deze centrale positie kunnen we enkel opeisen en waar maken indien het onderwijsbeleid werkelijk relevant is voor de doelstellingen van andere sectoren en de EU.