

V L A A M S P A R L E M E N T



Zitting 2004-2005

4 januari 2005

BELEIDSNOTA

Onderwijs en Vorming

2004-2009

ingediend door de heer Frank Vandenbroucke,
vice-minister-president van de Vlaamse Regering,
Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming

Met deze beleidsnota wordt voor de periode 2004-2009 een meer concrete uitwerking gegeven aan de basisopties in het regeerakkoord. Een beleidsnota geeft de grote strategische keuzen en opties van het beleid voor de duur van de regeerperiode weer. De nota is de weergave van de visie van de functioneel bevoegde minister en vormt de basis van een debat in het Vlaams Parlement. In voorkomend geval zullen de uitvoeringsmaatregelen, daar waar nodig, ter goedkeuring aan de Vlaamse Regering of het Vlaams Parlement worden voorgelegd.

**Vandaag kampioen in wiskunde,
morgen ook in gelijke kansen**

Inhoudsopgave

INLEIDING: ELK KIND, ELKE JONGERE, ELKE VOLWASSENE GELIJKE KANSEN BIEDEN OP TOPKWALITEIT	8
1 MAATSCHAPPELIJKE UITDAGINGEN, BELEIDSLIJNEN EN METHODE	15
1.1 Omgevingsanalyse.....	15
1.1.1 De samenleving wordt meer divers	15
1.1.2 Kenniseconomie versterkt het belang van onderwijs en vorming	17
1.1.3 De maatschappelijke dualisering wordt sterker	21
1.1.4 Onderwijs wordt internationaler	24
1.2 Strategische beleidslijnen	26
1.2.1 Talenten ontwikkelen tot competenties	26
1.2.2 Competenties omzetten in transparante kwalificaties	27
1.2.3 Een levenslang basisrecht op kwaliteitsonderwijs en -vorming waarborgen	29
1.2.4 Gelijke kansen als uitgangspunt	30
1.2.5 Veilige en moderne leeromgevingen garanderen	31
1.2.6 Leerkrachten in hun professionalisering ondersteunen	32
1.2.7 Effectief en doelmatig bestuur in onderwijs en vorming stimuleren	32
1.3 Beleidsmethoden	33
1.3.1 Proeftuinen	33
1.3.2 Beleidsvoorbereidend onderzoek en constructie van indicatoren	34
1.3.3 Zorgen voor goed overleg en degelijke onderhandelingen	34
1.3.4 Samenwerken met andere beleidsdomeinen en -niveaus	36
1.3.5 Erkennen van de rol van steden, gemeenten en provincies	36
1.3.6 Een pro-actieve Europese en internationale strategie	37
1.3.7 Uitwisseling en samenwerking met andere landen	40
2 VIER SPEERPUNTEN VOOR GELIJKE ONDERWIJSKANSEN	42
2.1 Een betere aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt	42
2.1.1 Stages	44
2.1.2 Welzijn op het werk	44
2.1.3 Centra voor leren en werken	45
2.1.4 Eengemaakte aansturing	54
2.1.5 Tertiair onderwijs	57
2.2 Een nieuw financieringssysteem voor het onderwijs.....	61
2.2.1 Financiering leerplichtonderwijs	62
2.2.2 Financiering van het hoger onderwijs	66
2.2.3 Financiering van opleiding en vorming van volwassenen	68
2.3 Beleidsvoerend vermogen van scholen versterken	70
2.3.1 Verdere professionalisering van de schoolleiding	70
2.3.2 Groei naar échte scholengemeenschappen	71
2.3.3 Rol van (koepels van) inrichtende machten	74
2.3.4 Meer autonomie voor gemeenschapsinstellingen in het hoger onderwijs	75
2.3.5 De regelgeving vereenvoudigen en planlast vermijden	75
2.3.6 Participatie	77

2.3.7	Verantwoording en verstrekken van beleidsrelevante informatie	78
2.3.8	Scholen in hun kwaliteit ondersteunen	80
2.4	Loopbanen van leraren	85
2.4.1	Lerarenopleiding en professionalisering	85
2.4.2	Bepalingen voor de specifieke lerarenopleidingen	96
2.4.3	Evenredige arbeidsmarktparticipatie	103
2.4.4	Loopbaanontwikkeling en taakdifferentiatie	105
2.4.5	Modernisering van het personeelsbeleid en vernieuwde rechtspositie	106
3	HET ONDERWIJSBELEID VERBREDEN EN VERDIEPEN	109
3.1	Onderwijsvernieuwing van onderuit	109
3.2	Zorgen voor de talentontwikkeling van alle jongeren	111
3.2.1	Een zorgzame school voor elk kind en elke jongere	111
3.2.2	Een succesvolle schoolloopbaan voor alle leerlingen	118
3.2.3	Een zorgbeleid in het hoger onderwijs	122
3.2.4	Een zorgcontinuüm voor de leerlingenbegeleiding	123
3.3	Kwalificeren, modulariseren en flexibiliseren	129
3.3.1	Een eenduidige en transparante kwalificatiestructuur	129
3.3.2	Bekrachtiging	130
3.3.3	Modulair onderwijs	131
3.3.4	Flexibele trajecten in het hoger onderwijs	132
3.4	Eindtermen en ontwikkelingsdoelen herzien	132
3.4.1	Vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen (BaO en SO)	133
3.4.2	Specifieke eindtermen (SO en VO)	134
3.4.3	Het legaliteitsbeginsel	135
3.4.4	Het talenonderwijs	136
3.5	Burgerschap stimuleren	137
3.5.1	Vorming tot burgerzin	137
3.5.2	Islamleerkrachten	139
3.5.3	Opleiding van imams	140
3.6	Wetenschappen, technologie en ICT-vaardigheden	141
3.6.1	Meer diploma's in wetenschap en technologie	141
3.6.2	Betere ICT-vaardigheden	141
3.7	Op naar de 'brede school'	142
3.8	Onderwijs en sport	146
3.9	Onderwijs en cultuur	146
3.10	Een krachtige inhaalbeweging voor infrastructuur en uitrusting van scholen	148
3.10.1	Huidig subsidiesysteem en infrastructuurbehoefte	149
3.10.2	PPS en BEVAK	151
3.10.3	Andere instrumenten	152
3.11	Basismobiliteit en het STOP-principe	153
3.11.1	Leerlingenvervoer basisonderwijs	153

3.11.2	Leerlingenvervoer secundair onderwijs	154
3.11.3	Leerlingenvervoer buitengewoon onderwijs	154
3.12	Brussel, de Vlaamse Rand en taalgrensgemeenten	155
3.12.1	Brussel	155
3.12.2	Vlaamse Rand en taalgrensgemeenten	157
3.13	Hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek	159
3.13.1	Rationalisatie en vernieuwing van het opleidingsaanbod	159
3.13.2	De studieduur van masters	160
3.13.3	Carrières in onderzoek	163
3.13.4	Investeren in onderzoek	165
3.13.5	Kwaliteitszorg in het onderzoek	167
3.13.6	Academisering van de hogeschoolopleidingen van twee cycli	167
4	OPLEIDING EN FORMING VOOR VOLWASSENEN	169
4.1	Volwassenenonderwijs	170
4.1.1	Een nieuw decreet voor het volwassenenonderwijs	170
4.1.2	Vijf opdrachten voor het volwassenenonderwijs	171
4.1.3	Een flexibele en kwalitatieve uitbouw van het volwassenenonderwijs	172
4.1.4	Naar regionale associaties	173
4.1.5	Een Vlaams ondersteuningscentrum voor het volwassenenonderwijs	174
4.1.6	Geletterdheid en Nederlands tweede taal	175
4.1.7	BIS, het afstandsonderwijs ingericht door het Departement Onderwijs	176
4.2	Een geïntegreerd opleidings- en vormingsbeleid	177
4.2.1	Een goed presterende opleidings- en vormingsmarkt ontwikkelen	178
4.2.2	Leertrajecten stimuleren en verzekeren	181
4.2.3	Deelname aan levenslang leren verhogen	181
	BIBLIOGRAFIE	185

Inleiding: Elk kind, elke jongere, elke volwassene gelijke kansen bieden op topkwaliteit

Het Vlaamse onderwijs behoort tot het beste ter wereld. Er is nu genoeg internationaal onderzoek voorhanden om daar niet langer aan te twijfelen. Dat is op de eerste plaats de verdienste van leerkrachten, ander personeel en directies in de scholen, van leerlingen en hun ouders. De voorbije decennia hebben schoolbesturen, hun koepels en begeleidingsdiensten en andere intermediären, die topkwaliteit mee onderbouwd. En de overheid heeft er het kader voor geschapen. Vooral sinds de defederalisering van onderwijs in 1988 heeft Vlaanderen de kansen om het eigen onderwijs zelf vorm te geven, ten volle benut. De resultaten mogen er zijn.

In weinig Europese landen is de groei van het onderwijs, die men vaak de democratisering noemt, zo snel gegaan als in ons land. Vanaf de jaren vijftig en zestig heeft er zich een steile klim in de onderwijsparticipatie afgetekend, die maatschappelijk vanuit de brede samenleving werd gesteund. Eerst naar het secundair onderwijs en zich doorzettend naar het hoger onderwijs, breidde de deelname aan onderwijs zich gestaag uit. De gemiddelde scholingsgraad van elke generatie lag beduidend hoger dan die van de vorige. Dit is mee mogelijk gemaakt door de groei van de welvaart en sociale voorzieningen, maar heeft op zijn beurt de welvaart van Vlaanderen verder gestimuleerd en een duurzaam karakter gegeven. De hoge scholing is bijvoorbeeld een oorzaak van de hoge productiviteit in onze bedrijven, die internationale investeerders ertoe aanzet om de loonkostenhandicap te overwinnen en hier te investeren. De grote deelname aan onderwijs heeft Vlaanderen ook op andere vlakken gebracht tot wat het vandaag is: een zeer gemoderniseerde regio, technologisch sterk ontwikkeld, cultureel bruisend en sociaal geëngageerd.

De diagnose van het Vlaamse onderwijs is echter niet volledig zonder naar de keerzijde van de medaille te kijken. De steile groei van het onderwijs heeft niet iedereen in dezelfde mate kunnen meenemen. Kinderen uit de elites en de middenlagen van de bevolking kregen globaal meer kansen om de onderwijsladder op te klimmen dan hun leeftijdsgenoten uit lager gesitueerde sociale categorieën. De stijging van scholing en competenties (kennis en vaardigheden) bij een deel van de bevolking creëerde een diepe kloof met groepen uit de samenleving die daartoe veel minder kansen hebben gekregen. Sociale herkomst bepaalt nog altijd het onderwijsniveau dat iemand bereikt. Te veel volwassen Vlamingen zijn te laag geletterd en te weinig Vlamingen hebben een boodschap aan permanente vorming. Ouderen, met een relatief lage scholing, kunnen op de arbeidsmarkt de competentie-ontwikkeling van jongeren niet bijbenen. Ook de nieuwe Vlamingen van allochtone herkomst kunnen niet voldoende aansluiten bij de stijgende onderwijsparticipatie. Als we er niet slagen om ons onderwijs ook voor kinderen van allochtone en anderstalige

herkomst tot een succesverhaal te maken, zal dat succes binnen enkele jaren verbleken. Het gaat in de steden immers om een groot aantal kinderen.

Ongelijke onderwijskansen zetten zich ook door in het hoger onderwijs en het volwassenenonderwijs. Sociale herkomst speelt een te grote rol in de studiekeuze en de keuze tussen een universitaire of een hogeschoolopleiding. De democratisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen heeft ook succesvolle resultaten opgeleverd voor velen, maar slaagt er niet in door te breken naar de echt kansarmen. Ook in het volwassenenonderwijs speelt het Mattheüseffect. Wie al hooggeschoold is, neemt vaker deel aan permanente vorming en opleiding.

Wellicht is de kloof in de Vlaamse samenleving echter niet alleen te wijten aan ongelijke onderwijsdeelname van verschillende groepen van de bevolking. Dan zou de oplossing immers te vinden zijn in een inhaalbeweging. De problemen liggen dieper. De hoge kwaliteit van het Vlaamse onderwijs komt tot stand in een onderwijsbestel dat via complexe mechanismen zélf stelselmatige sociale selectie veroorzaakt. Mechanismen die maken dat sommige kinderen 'in de buitenbaan' komen, in een 'waterval' naar beneden geraken en niet de kans krijgen om voordeel te halen uit onderwijs en vorming. Integendeel, zij drijven weg naar veel minder succesvolle trajecten en komen niet of te laag gekwalificeerd op de arbeidsmarkt. Als we het voor een grote groep leerlingen zo buitengewoon goed doen in internationale vergelijkingen, moeten we er ook in slagen om het voor de leerlingen die met minder bagage vertrekken, *béter* te doen. En zoals boven al vermeld: als we het voor de zwakkere leerlingen van vandaag niet *béter* kunnen doen, dan zullen we morgen misschien niet meer in staat zijn om het voor zo'n grote groep buitengewoon goed te doen.

In een steeds complexere samenleving – waarin de economie een kenniseconomie wordt, waarin modernisering, migratie en multiculturaliteit de vertrouwde zekerheden ondergraven, waarin velen op zoek zijn naar nieuwe zekerheden, wij-gevoelens en gedeelde waarden – leiden onvoldoende kennis en vaardigheden haast onvermijdelijk tot achterstelling. Onderwijs en opleiding worden dan ook de kern van de moderne sociale breuklijn, de *nieuwe sociale kwestie*.

Het moment is aangebroken om van gelijke kansen in en door het onderwijs hét beleidsimperatief te maken. De deelname aan onderwijs zal nog verder blijven groeien, in het hoger onderwijs maar vooral ook in het levenslang leren. De onderwijskwaliteit die nu al erg hoog is – zo blijkt ook uit het recente PISA-onderzoek – zullen we verder moeten onderhouden en stimuleren. Maar een duurzame stijging in participatie en kwaliteit kan enkel wanneer we die cruciale uitdaging van gelijke kansen kunnen overwinnen. Een verdere dualisering in onderwijskansen zou het slechtst mogelijke scenario voor Vlaanderen zijn. Het zou de duurzaamheid van onze welvaart en ons sociaal bestel ondergraven, ons verhinderen nieuwe talenten aan te spreken voor een krapper wordende arbeidsmarkt, het harmonieus samenleven van diverse bevolkingsgroepen in het gedrang brengen en uiteindelijk ons samenlevingsmodel grondig aantasten.

Gelijke onderwijskansen is zeker geen nieuw thema in het Vlaamse onderwijsbeleid, integendeel. Ook de vorige Vlaamse Regering heeft gelijke onderwijskansen bovenaan de politieke agenda gezet en instrumenten ontwikkeld om de bestaande systemen van onderwijsvoorrangsbeleid en zorgverbreding te integreren en te versterken. Het gelijke-onderwijskansendecreet of *GOK-decreet* regelt het inschrijvingsrecht van alle leerlingen en zorgt voor bijkomende omkadering van scholen op basis van weloverwogen indicatoren. Willen we op termijn ook echt resultaten zien, dan moeten we meer structurele stappen zetten. Hoe belangrijk ook, de input (toelating, omkadering, ...) alleen aanpakken zal op zich niet genoeg zijn. We moeten de durf hebben duidelijke doelstellingen te formuleren voor gelijke kansen en de processen in scholen te sturen die de resultaten bepalen. Kwaliteitszorg zal meer dan vandaag op die processen en resultaten gericht moeten zijn. Dit alles veronderstelt een brede hervormingsbeweging in het onderwijs.

Ons onderwijsbeleid zal er dus in bestaan niet zozeer een gelijkekansenbeleid te voeren naast zovele andere prioriteiten, maar gelijke kansen tot richtinggevend beginsel voor alle aspecten van het beleid te maken. Gelijkekansenbeleid staat niet haaks op kwaliteit. Natuurlijk zijn talenten en begaafdheid niet gelijk verdeeld. Maar een aantal landen slaagt er in hoge onderwijskwaliteit met veel minder verschillen tussen leerlingen te verzoenen. De internationale PISA-resultaten tonen aan dat er geen verband is tussen hoge kwaliteit en grote ongelijkheid in leerresultaten. Evenmin moeten we de vernieuwing van ons onderwijs een halt toeroepen om er eerst voor te zorgen dat iedereen mee is. Integendeel, door verder te vernieuwen met behoud van wat goed is, zullen we er beter in slagen de ongelijkheid weg te werken.

Het onderwijsbeleid streeft tegelijkertijd vele doelstellingen na, vertrekkend van de fundamentele opdracht om àlle jonge mensen de kans te geven hun eigen persoonlijkheid zo goed mogelijk te ontwikkelen, op basis van een brede vorming. Omdat we gelijke kansen centraal stellen, kiezen we echter vier speerpunten uit, die essentieel zijn in het bereiken daarvan. Het zijn speerpunten waarop we het verschil moeten maken tijdens de komende jaren. Het zijn ook die speerpunten die deze beleidsnota vooropstelt.

Op de eerste plaats moeten we de aansluiting tussen het onderwijs en de arbeidsmarkt verbeteren. De combinatie van de bevoegdheden onderwijs, vorming en werk schept unieke kansen om op dit vlak bakens te verzetten. Als we gelijke kansen willen geven aan alle jongeren, dan moet dat ook blijken uit de kansen die jongeren na het onderwijs op de arbeidsmarkt krijgen. Voor de zwakste groep in het onderwijs – jongeren die schoolmoe zijn en deeltijds onderwijs volgen – falen we daarin vandaag jammerlijk. Maar niet alleen voor hen moeten de vele bruggen tussen onderwijs en arbeidsmarkt – in beide richtingen – worden versterkt. Ook de herwaardering van het technisch en beroepssecundair onderwijs is een grote prioriteit. We willen de kanker van het waternalstelsel – de spiraal van negatieve selectie en ‘pedagogie van het falen’ – een halt toeroepen en deze onderwijsvormen in het secundair onderwijs waarderen voor wat ze zijn: een erg belangrijk en toekomstgericht deel van het

onderwijsbestel. Versterking van de samenwerking met het bedrijfsleven, meer zorg voor de uitrusting van nijverheidsscholen en een doorzichtige certificering in een geïntegreerde kwalificatiestructuur moeten jongeren stimuleren om hun eigen talenten te ontwikkelen. En ook nieuwe vormen van arbeidsgerichte certificering in het volwassenenonderwijs en het post-secundair onderwijs (*subdegree kwalificaties*) moeten mensen kansen geven.

Op de tweede plaats zullen we voor het gehele onderwijs werken aan een gelijke financiering. We willen de lat gelijk leggen voor alle leerlingen. In het leerplichtonderwijs willen we omkadering en werkingsmiddelen op basis van school- en leerlingenkenmerken berekenen: zo kunnen we ervoor zorgen dat het leerplichtonderwijs systematisch rekening houdt met factoren van achterstelling van leerlingen, die extra ondersteuning in de school nodig maken. Kosteloosheid in het basisonderwijs en kostenbeheersing in het secundair onderwijs moeten garanderen dat financiële drempels nooit in de weg staan van gelijke startkansen. In het hoger onderwijs zal een geïntegreerde financiering de kloof tussen hogescholen en universiteiten verder dichten. En in het volwassenenonderwijs zorgen we voor een stabiel en toekomstgerichte financiering, met stimulansen om mensen in welke fase dan ook van hun leven nog een tweede kans te garanderen op een diploma.

Gelijke kansen realiseer je niet alleen met structuren, trajecten en financiering. Ook niet door veel meer middelen in dat onderwijs te pompen. We geloven niet dat naast het behoud van hoge kwaliteit, veel meer van hetzelfde ook meer gelijke kansen zal opleveren. We hebben wel degelijk structurele veranderingen nodig in onze belangrijkste instrumenten: scholen en leerkrachten. Die moeten in staat gesteld worden om de talenten in elk kind tot ontwikkeling te brengen. Goede scholen en leerkrachten zijn dus essentieel. Op de derde plaats willen we dan ook de scholen zelf in hun beleidsvoerend vermogen versterken. Het is ons niet te doen om autonomie om de autonomie. Scholen loslaten en aan hun lot overlaten, daar zijn grote risico's aan verbonden op het vlak van gelijke kansen en dat beschouwen we dus niet als een goede oplossing. We vinden wel dat je de school, de hogeschool, de universiteit, het opleidingscentrum beter in staat moet stellen én tegelijk verantwoordelijkheid geven om een beleid te voeren dat aangepast is aan haar specifieke noden en uitdagingen, dat je doelen mag stellen en scholen daarop ook mag afrekenen. Succesvolle scholen, met een groot zelfsturend vermogen, zijn ook in staat gelijke kansen tot in elke vezel van de schoolcultuur te laten doordringen en elk kind die omgeving aan te reiken waarin het zijn talenten kan ontwikkelen. We willen scholen ook confronteren en uitdagen op het vlak van gelijke kansen, onder meer door hen in de externe kwaliteitszorg een spiegel voor te houden van hun eigenlijke resultaten op dat vlak. Maar onderwijs alleen kan nooit gelijke kansen realiseren. Het moet daarvoor ook samenwerken met welzijn, met cultuur, met zovele andere sectoren. Dat neemt niet weg dat scholen zelf ook een verantwoordelijkheid hebben.

Op de vierde plaats willen we ons inzetten om de leraren een aantrekkelijk en motiverend beroepsperspectief te bieden. Het zijn immers zij die het in de klas, de school moeten waarmaken. We geloven sterk in de stielkennis van de

Vlaamse leraren om hoge kwaliteit voor allen te realiseren. Leraren die erin slagen om jonge mensen tot topprestaties te brengen, kunnen ook voor gelijke kansen grootse uitdagingen aan. De kwaliteit van de Vlaamse leraren is uiteindelijk de sleutel tot succes. Het is zeer de vraag of men kwaliteit kan realiseren met weinig gemotiveerde leraren, maar voor gelijke kansen lukt het helemaal niet wanneer een leraar er zelf niet in gelooft. We willen iets meer dynamiek en flexibiliteit in de loopbanen van leraren, door de opleiding en de start van de loopbaan te verbeteren, door enige beweging te brengen in de vlakke loopbaan, door de vraag te stellen of het geheel van opdrachten en prestatiestelsel wel tot een optimale inzet van elke leraar en zijn competenties leidt, door de taken van leraren te differentiëren naarmate ze langer werken, door instap vanuit en uitstap naar andere banen en activiteiten te bevorderen.

Het is op deze vier doelstellingen dat ons onderwijsbeleid zal mogen worden afgerekend. Na het eerste hoofdstuk, waarin we de context en de toestand van het Vlaamse onderwijs bekijken en de strategische lijnen van het onderwijsbeleid toelichten, behandelen we in het tweede hoofdstuk deze vier doelstellingen meer in detail. Wanneer we deze vier doelstellingen realiseren, zal het Vlaamse onderwijs in staat zijn te vrijwaren wat het nu al goed doet, maar die kwaliteit ook te verdiepen en duurzamer te maken door ervoor te zorgen dat meer jongeren er aan deelhebben.

Dit wil uiteraard niet zeggen dat we het onderwijsbeleid tot deze doelstellingen wil beperken. In het derde hoofdstuk volgen een reeks andere belangrijke beleidsthema's, die vaak ook te maken hebben met de doelstelling van gelijke kansen. Het stimuleren van burgerschap, de brede school, kwaliteitszorg, een omvattende kwalificatiestructuur, een belangrijke inhaalbeweging inzake infrastructuur, basismobiliteit... zijn allemaal doelstellingen die te maken hebben met gelijke kansen op kwaliteitsonderwijs.

Gelijke kansen in onderwijs realiseer je immers ook met goed beleid dat ogenschijnlijk vertrekt van heel andere doelstellingen. Laten we de succesvolle omvorming van het hoger onderwijs naar de bachelor-masterstructuur, een verwezenlijking van de vorige minister, als voorbeeld nemen. Deze hervorming realiseert een geïntegreerde ruimte voor hoger onderwijs in Vlaanderen en plaatst de diploma's in het hoger onderwijs op een doorzichtige wijze in het Europese kader. Maar zo worden de vroegere opleidingen van het korte type opgewaardeerd en zijn er vele doorstromingsmogelijkheden voor studenten gecreëerd, en kan – mits goede begeleiding van de studiekeuze – ook het vicieuze watervalsysteem in het hoger onderwijs aangepakt worden. Zo wordt de impact van sociale herkomst op studiekeuze verder gemilderd en vergroten de gelijke kansen van studenten. Vlaanderen moet de lat voor het hoger onderwijs hoog blijven leggen, zowel voor onderwijs als onderzoek: onze ambitie is zeker niet gelijke kansen op middelmatigheid, maar gelijke kansen op topkwaliteit!

Ook in de sector van onderwijs, opleiding en vorming voor volwassenen willen we dit kansenbeleid vormgeven. Vandaar dat we er een apart vierde hoofdstuk aan wijden. Het onderwijsbeleid en het vormingsbeleid zijn voor ons geen twee

gescheiden opdrachten. Door het volwassenenonderwijs te moderniseren en meer samen te voegen met andere structuren van opleiding en vorming, kunnen we de kansen van iedereen verbeteren om nieuwe competenties te verwerven op een voortdurend veranderende arbeidsmarkt en in de bredere samenleving. Ook in opleiding en vorming voor werkenden is er immers een erg grote kansongelijkheid in Vlaanderen. Door de startkwalificaties van mensen te verbeteren, door de verschillende aanbodsvormen te integreren en meer te doen samenwerken en door lerenden beter te begeleiden, kunnen we ook deze kloof helpen dichten.

Zowel de titel als de structuur van deze beleidsnota zullen hier en daar misschien de wenkbrauwen doen fronsen. De beleidsnota is niet opgebouwd volgens de klassieke indeling in beleidsniveaus, maar eerder thematisch. We hebben er bewust voor gekozen om geen aparte hoofdstukken te schrijven over “kleuteronderwijs”, “lager onderwijs”, “secundair onderwijs”... hoe belangrijk we de eigenheid van die verschillende niveau's ook vinden. Die eigenheid zal in ons beleid niet verwaarloosd worden. De zeven beleidslijnen van het eerste hoofdstuk waren al aanwezig in de *Discussienota* die we in oktober verspreid hebben. De discussie over de nota heeft toegelaten om de beleidsdoelstellingen te preciseren, prioriteiten beter te onderlijnen en uit te werken in de volgende hoofdstukken. De zeven “strategische beleidslijnen” van het eerste hoofdstuk weerspiegelen zich daarom niet in de verdere opbouw, maar ze zijn wel in de meeste thema's die volgen, terug te vinden. Alles steunt daarbij op het basisthema van de gelijke onderwijskansen.

De titel van deze beleidsnota, “Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen”, verwijst naar het recent gepubliceerde PISA-onderzoek. Hij is ambitieus gesteld, want we vinden dat we vandaag in Vlaanderen ambitieus moeten zijn. Maar we weten heel goed dat we deze ambitie niet zullen waarmaken door het lanceren van spectaculaire voorstellen die de indruk wekken dat je bestaande realiteiten in een handomdraai kan veranderen. We kiezen resoluut voor geduldig werk op de lange termijn. Het departement en de minister zullen meer achter de scène staan, dan vooraan op de scène. In het eerste hoofdstuk wijden we daarom ook uit over de beleidsmethode die we zullen hanteren: proeftuinen om bij te leren, grondig overleg en beleidsvoorbereidend onderzoek. We vragen ook om de pleinvrees die in onderwijsmiddens bestaat m.b.t. het Europese onderwijsbeleid te overwinnen. Wij voelen ons goed bij het onderwijsbeleid dat zich in de Unie ontwikkelt, en we hebben veel te winnen bij een actieve inzet daarin.

We zijn ambitieus in onze plannen voor deze legislatuur, maar tegelijk bewust van de budgettaire context waarin de Vlaamse Regering de komende jaren moet werken. We staan dus achter onze plannen, maar deze moeten geïntegreerd worden in de budgettaire meerjarenplanning die de Vlaamse Regering in het voorjaar 2005 zal opstellen. Waar nodig zullen keuzes moeten gemaakt worden en prioriteiten gekozen. En zonodig moeten we voor echt noodzakelijke maatregelen middelen zoeken door een rationelere organisatie van het aanbod en door elders op minder essentiële uitgaven te korten. Ambitieuze is geen excuus om de budgettaire noodzakelijke teugels te gaan

vieren, maar budgettaire krapte kan evenmin een voorwendsel zijn om bij de pakken te blijven zitten.

De uitdagingen zijn duidelijk, de politieke visie om belangrijke stappen vooruit te zetten ook. Het momentum is er ook. De Vlaamse bedrijven roepen vandaag om geschoolde arbeidskrachten en die roep zal de komende jaren door de sociaal-demografische evolutie nog toenemen. De kenniseconomie vraagt om een kwalificatieverhoging van de bevolking. En de steeds complexer wordende samenleving vereist meer en betere competenties van mensen, niet alleen om zich op de arbeidsmarkt te handhaven, maar ook om de wereld te begrijpen en een waardenkader te ontwikkelen. Het onderwijs heeft de plicht om die maatschappelijke vragen ernstig te nemen en dus alle talenten in de samenleving aan te boren. Het algemeen erkende belang van onderwijs en vorming creëert ook de mogelijkheid om een breed maatschappelijk bondgenootschap te smeden voor een nieuwe democratiseringsgolf. Willen we de kansen van iedereen verzekeren, dan mogen we deze kans niet laten voorbijgaan. We kunnen de juiste keuzes maken en daar later de vruchten van plukken als samenleving. We kunnen die kansen nu ook verkwanselen en dit dan later betreuren. De verantwoordelijkheid ligt bij ons, maar ook bij u.

1 Maatschappelijke uitdagingen, beleidslijnen en methode

1.1 *Omgevingsanalyse*

1.1.1 *De samenleving wordt meer divers*

EEN COMPLEXERE SAMENLEVING

De mondialisering van onze samenleving uit zich niet alleen in de economie. Ze veroorzaken ook cultuurveranderingen. Door die veranderingen en de toegenomen contacten tussen bevolkingsgroepen, worden mensen veel meer geconfronteerd met uiteenlopende leef- en denkwijzen, waarden en verwachtingen. Veel mensen vinden de taal, tradities, de religie, overtuigingen of gewoonten van anderen niet alleen 'anders', maar ook ontoegankelijk of onbegrijpelijk. De multiculturele samenleving staat op gespannen voet met 'wij-' en 'zij'-gevoelens.

Enerzijds is de culturele diversiteit een rijkdom, anderzijds doet ze het debat oplaaien over ethiek, eigenheid en identiteit. De gevoelige vraag naar waardevorming stelt zich bij uitstek in het onderwijs.

De wereld waarin wij leven is er niet eenvoudiger op geworden. De maatschappij verandert aan een hoog tempo. Zowel in het werk als in het dagelijkse leven moeten mensen zich flexibel opstellen en wordt er steeds meer van hen geëist. Voor veel mensen creëert dat kansen. Anderen maakt dat bang omdat ze niet meer op hun vertrouwde zekerheden kunnen terugvallen.

ONZEKERHEID EN ONVEILIGHEID

Onveiligheid bestrijden is voor de federale en Vlaamse Regering vandaag een belangrijke prioriteit, en terecht. De feitelijke vaststelling en de perceptie van onveiligheid lopen in Vlaanderen wel uiteen. Vlaamse volwassenen voelen zich in toenemende mate onveilig, terwijl de criminaliteitsgraad in het algemeen in Vlaanderen niet gestegen is. De indruk van groeiende onveiligheid weerspiegelt een algemeen gevoel van kwetsbaarheid en hulpeloosheid en draagt bij tot een negatief toekomstbeeld. Met de vergrijzing van de bevolking, de ontplooiing van de kennismaatschappij – waardoor mensen met weinig scholing zich voorbij gehold voelen - zal het gevoel van onveiligheid eerder toenemen dan afnemen.

CONSTANTE MIGRATIEDRUK

De afgelopen dertig jaar kwamen meer mensen van allochtone herkomst in Vlaanderen wonen. Eerst dacht men dat die migratie tijdelijk was. Nu blijkt dat de meeste migranten zich intussen blijvend in de samenleving hebben gevestigd. De laatste jaren werden de migratiestromen uit Zuid-Europa, Noord-Afrika en Turkije aangevuld met inwijkelingen uit Centraal- en Oost-Europa, Rusland en Midden-Afrika. Het aandeel vreemdelingen en asielzoekers in Vlaanderen schommelt de laatste jaren rond de 5% en is dus duidelijk kleiner dan in Brussel en Wallonië. Toch heeft de aanwezigheid van allochtonen de Vlaamse samenleving veranderd.

VERSCHILLEN TUSSEN STAD EN PLATTELAND

Mensen van allochtone herkomst¹ leven vooral in de grote Vlaamse steden. Globaal genomen is het aantal jongeren in de allochtone bevolking groter dan bij de autochtonen. Dat resulteert nog niet 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). Maar de globale trend van het Vlaamse Gewest, namelijk een dalend aandeel jongeren gekoppeld aan een stijgend aandeel ouderen, tekent zich in de centrumsteden minder sterk af. In 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 staat het stijgende aantal leerlingen in het Nederlandstalige basisonderwijs in Brussel haaks op de trend in het hele Vlaamse basisonderwijs, waar het aantal leerlingen met 4,6% daalde.

VERSCHILLEN IN LEVENSVORMEN

Steeds meer kinderen leven in een eenoudergezin (meestal een alleenstaande moeder), een nieuw samengesteld gezin, een gezin met co-ouderschap of een andere niet-traditionele gezinsvorm. Die gezinsvormen zijn niet gelijk verspreid over de sociale milieus. Ouders met een diploma lager onderwijs leven drie keer meer in een nieuwe gezinsvorm dan ouders met een hoger onderwijsdiploma. Tegelijk blijken de onderwijskansen van kinderen van alleenstaande ouders kleiner te zijn dan die van andere kinderen. De verschillen zijn niet groot, maar wel hardnekkig. Uit onderzoek blijkt dat de samenwerking tussen ouders en school zelf een positief effect heeft op de

¹ Het is niet altijd mogelijk het aandeel personen van allochtone herkomst correct te bepalen, want vaak beschikt men enkel over de nationaliteitsgegevens en zijn er geen verdere gegevens over herkomst voorhanden.

steun die deze ouders aan hun kinderen bieden, waardoor de risico's op minder goed presteren of zich minder goed voelen op school verkleind worden.

Door de verscheidenheid van de samenlevingsvormen neemt ook de verscheidenheid van de opvoedingssituaties toe. De pluriformiteit van de opvoedingssituaties neemt overigens ook toe in de klassieke twee-oudergezinnen. 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.

1.1.2 Kenniseconomie versterkt het belang van onderwijs en vorming

In heel wat toekomstscenario's krijgt kennis een centrale rol. Door wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen verruimt de reikwijdte en verhoogt het ritme van de kennisontwikkeling. Ze krijgt een groeiende impact op economische en algemeen maatschappelijke ontwikkelingen. De maatschappij wordt steeds complexer en stelt bovendien steeds hogere eisen. De Europese Unie heeft daarom in haar Verklaring van Lissabon (2000) gesteld dat ze een competitieve, op kennis gebaseerde economie wil uitbouwen, met het onderwijsbeleid als een van de pijlers daarvan. Het belang van onderwijs en vorming zal in de 21ste eeuw dus nog toenemen.

DE VLAAMSE BEVOLKING IS GOED OPGELEID

De Europese doelstelling dat 85% van de 20-24-jarigen minstens een diploma secundair onderwijs moet behalen, heeft Vlaanderen nog net niet bereikt. In 2003 beschikte 83,7% van deze groep in het Vlaamse gewest minstens over een diploma secundair onderwijs (voor België ligt dat cijfer op 81,2%). Het aandeel 22-jarigen met een diploma van het secundair onderwijs in Vlaanderen is – op Finland na – het grootste van de EU-landen (86,9% ten opzichte van gemiddeld 75,5%, cijfers voor 2000).

Die goede cijfers blijven ook overeind als we naar de prestaties van de leerlingen kijken. In het PISA-onderzoek (Programme for International Student Assessment) brengen de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) en de Europese Unie (EU) de maatschappelijk verwachte competenties inzake lezen, wiskunde en wetenschappen in kaart via zogenoemde *geletterdheidschalen*. Uit PISA 2003 blijkt dat de gemiddelde resultaten van Vlaamse vijftienjarige leerlingen zowel in wiskundige geletterdheid als in probleem oplossen, leesvaardigheid en wetenschappelijke geletterdheid tot de beste behoren. Op basis van twee resultaten voor wiskundige geletterdheid die we kunnen vergelijken met vorig PISA-onderzoek,

blijkt dat de leerlingen in 2003 significant betere prestaties halen dan in 2000. Dat komt omdat het aandeel toppresteerders gestegen is en het gemiddelde resultaat dus verhoogd is. Voor lezen en wetenschappelijke geletterdheid presteren Vlaamse leerlingen even goed als in PISA 2000.²

Maar net als in PISA 2000 tekent er zich een grote spreiding af in de Vlaamse resultaten. Die is vooral het gevolg van de vrij grote groep toppresteerders. De sterke leerlingen zijn in Vlaanderen veel talrijker én sterker dan de sterke leerlingen in een gemiddeld OESO-land. Geen enkel land heeft zoveel leerlingen op de topniveaus, terwijl de zwakste leerlingen het nog altijd beter doen dan de zwakste leerlingen in een gemiddeld land. Vlaanderen heeft minder zwakke leerlingen dan gemiddeld en die presteren ook beter dan gemiddeld. 34% van de Vlaamse leerlingen haalt de twee hoogste vaardigheidsniveaus in wiskundige geletterdheid; in een gemiddeld OESO-land is dat 15%. Op het laagste vaardigheidsniveau of daaronder bevinden zich 12% van de Vlaamse vijftienjarigen, terwijl dat in een gemiddeld OESO-land 21% van de vijftienjarigen is.

In hoger onderwijs is Vlaanderen 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 sterk gestegen (van 30,54 naar 43,36% ten opzichte van de populatie op typische leeftijd van afstuderen). Het percentage afgestudeerden in het hogescholenonderwijs ligt ver boven het OESO-gemiddelde.³ Het aandeel universitair opgeleiden in de Vlaamse Gemeenschap ligt daarentegen lager dan dat gemiddelde. Bij de interpretatie van deze verschillen moeten we uiteraard rekening houden met de verschillende structuur van het hoger onderwijs in de betrokken landen.

Van het totaal aantal diploma's die het Vlaams hoger onderwijs uitreikt, waren er in 2002 19,8% MST-diploma's (mathematics, science, technology), terwijl het Europese gemiddelde 24,8% bedroeg (in 2001). De Raad van de EU stelde dat het aantal diploma's hoger onderwijs voor wiskunde, natuurwetenschappen en techniek tegen 2010 met 15% moet toenemen en het sekseverschil daarin moet afnemen. Die benchmark is geformuleerd op het niveau van de Europese Unie als geheel. Wil Vlaanderen in deze groei een evenredig aandeel leveren, dan is tegen 2010 (in vergelijking met 2000) een stijging nodig van gemiddeld ongeveer 150 diploma's per jaar (van 8.065 naar 9.275). Van de 20- tot 29-jarigen heeft in de Vlaamse Gemeenschap 10,9 op 1000 een MST-diploma. Vrouwen maken daarvan slechts een kwart uit.

² Probleemoplossen was een nieuw domein in PISA2003. Daarvoor kunnen dus geen evoluties bekeken worden.

³ Dit is een gemiddelde dat wordt berekend voor alle OESO-landen en waartoe alle landen evenveel tot dit gemiddelde bijdragen. Grote landen met meer leerlingen, meer middelen ... wegen in deze maat dus niet sterker door dan kleine landen met minder leerlingen, minder middelen, enzovoort.

De jongste generatie twintigers in Vlaanderen is gemiddeld tot hoggeschoold in vergelijking met andere OESO-landen. Het aantal -vooral vrouwelijke MST-gediplomeerden blijft evenwel een bijzonder aandachtspunt.

MEER GEKwalificeerden

Een oriëntatie op de kenniseconomie verhoogt ook de aandacht voor degenen die de nodig geachte competenties niet bezitten of ongekwalificeerd zijn. Over de ongekwalificeerde schoolverlaters circuleren verschillende definities en schattingstechnieken, waardoor er ook diverse percentages de ronde doen. Zo wordt een diploma secundair onderwijs vaak als minimum startkwalificatie voor de arbeidsmarkt vooropgesteld, terwijl er even goed definities bestaan waarin men de lat veel lager legt.

Centraal staat de veronderstelling dat personen die een bepaald scholingsniveau niet bereiken, onvoldoende competenties bezitten voor de kenniseconomie en/of hun competenties op de arbeidsmarkt niet kunnen verzilveren. Om dat scholingsniveau vast te stellen, baseert men zich op het bezit van de daarmee overeenstemmende studiebekräftiging of op internationaal gebruikte kwalificatieniveaus, zoals de International Standard Classification of Education (ISCED) van de UNESCO.

In de definities die over ongekwalificeerdheid circuleren, maakt men meestal geen onderscheid tussen ongekwalificeerd en laaggekwalificeerd. Dit onderscheid is nochtans zeer relevant. In een onderzoek dat het Departement Onderwijs door het Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) liet uitvoeren,⁴ werd een getrapte definitie van ongekwalificeerde uitstroom gebruikt, die daarvoor een goede basis levert. Drie niveaus van gekwalificeerdheid lopen van ongekwalificeerd (trap 3) naar laaggekwalificeerd (trap 1 en 2).

Niet gekwalificeerd is wie niet in het bezit is van hetzij:

- een diploma of getuigschrift van het tweede jaar van de derde graad voltijds gewoon onderwijs (trap 1);
- een getuigschrift van het derde jaar van de tweede graad beroepssecundair onderwijs (BSO), een kwalificatiegetuigschrift derde graad deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO), een attest vijfde jaar van het buitengewoon secundair onderwijs (BUSO)–OV3, een getuigschrift van de leertijd van het Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen (VIZO) (trap 2);

⁴ De nulmeting werd uitgevoerd in een onderzoek van het HIVA: *Ongekwalificeerd: zonder paspoort? Een onderzoek naar de omvang, karakteristieken en aanpak van de ongekwalificeerde uitstroom* door Mia Douterlungne, Ides Nicaise, Veerle Van de Velde, e.a., K.U. Leuven. Het steunpunt 'Loopbanen doorheen het onderwijs en in de overgang van school naar werk' heeft als opdracht de schatting jaarlijks te actualiseren.

- een getuigschrift van de tweede graad van het technisch secundair onderwijs (TSO) of BSO (trap 3).⁵

Het aandeel van de leerlingen die volgens het eerste niveau ongekwalificeerd uitstromen, werd voor 2001 op 18,2% geschat en is nagenoeg niet veranderd sinds 1994. Als we de leerlingen die met succes hun leertijd beëindigden bij de gekwalificeerden tellen, dan ligt het percentage ongekwalificeerden nog op 15,7.

We stellen hoe dan ook vast dat een niet onaanzienlijk deel van de jongvolwassenen het onderwijs verlaat zonder de vereiste startkwalificaties voor het (beroeps)leven.

Bovendien wordt vaak het gebrek aan ondernemerschap en werkervaring aangekaart van de jongeren die het onderwijs verlaten. Het ondernemerschap ligt internationaal gezien laag in Vlaanderen. De sociale partners zijn ervan overtuigd dat onderwijs en vorming medeverantwoordelijkheid moeten opnemen in het stimuleren van ondernemerschap.

VLAANDEREN ALS LERENDE REGIO

De groeiende culturele verscheidenheid, de complexiteit van de kennissamenleving en de snelheid van de maatschappelijke veranderingen leggen een grote druk op de mensen en nemen tegelijk hun zekerheden weg. De levenskwaliteit van mensen is afhankelijk van de mate waarin zij erin slagen hun competenties bij te stellen. De combinatie van leren en werken is in Vlaanderen echter geen evidentie. In 2003 maakte in het Vlaamse Gewest amper 9% van de bevolking tussen 25 en 64 jaar gebruik van een vorm van levenslang leren.⁶ Voor de 15 lidstaten van de EU lag dat gemiddelde nagenoeg op 10%; voor de EU-25 op 9%. Toch ervaren heel wat mensen de behoefte om bij te blijven in hun werk. Voor de recente nulmeting van de Vlaamse werkbaarheid van de Sociaal-Economische Raad voor Vlaanderen (SERV-STV) werden indicatoren voor de kwaliteit van het werk op de Vlaamse arbeidsmarkt ontwikkeld. Daaruit blijkt dat 23% van de Vlaamse werknemers

⁵ Voor de benchmark die de Top van Lissabon (2000) omtrent ongekwalificeerde schoolverlaters introduceerde, wordt het percentage 18- tot 24-jarigen berekend dat maximaal een getuigschrift van de tweede graad secundair onderwijs bezit en geen verder onderwijs of opleiding volgt. Die operationalisering is dus strenger dan de derde trap van het HIVA. In 2003 kwamen de Europese onderwijsministers overeen dat het Europese gemiddelde van het aandeel ongekwalificeerde schoolverlaters in 2010 niet hoger mag zijn dan 10%. In 2000 behoorde 10,5% van de 18- tot 24-jarigen in het Vlaamse Gewest nog tot deze groep en in 2003 was dit 11,3%. Voor de Lissabonstrategie worden steeds tweedekwartalcijfers gebruikt. Vlaamse rapporteringen steunen vaak op jaarcijfers. Op basis daarvan was in 2000 11,6% van de 18- tot 24-jarigen in het Vlaams Gewest ongekwalificeerd; in 2003 12,5%.

⁶ Dit percentage (9%) voor het Vlaamse Gewest en het EU-gemiddelde ongeveer 10 % steunen op tweede kwartaalcijfers. Voor de Lissabonstrategie worden steeds tweede kwartaalcijfers gebruikt. Vlaamse rapporteringen steunen vaak op jaarcijfers (zie onder meer beleidsbrief Werk). In dat geval is het percentage slechts 7.6.

vindt dat hun kansen op werk in het gedrang komen doordat ze in hun job onvoldoende kansen op competentieontwikkeling krijgen. Daarnaast ondervinden heel wat mensen moeilijkheden omdat ze niet goed genoeg kunnen lezen en schrijven. In EU-verband wordt een gemiddelde participatie aan levenslang leren van 12,5% tegen 2010 vooropgesteld. Hoewel er een behoefte is aan levenslang leren, zijn we nog ver verwijderd van dit Europese streefdoel.

De participatie aan levenslang leren is ook niet evenwichtig verdeeld over alle bevolkingsgroepen. In het volwassenenonderwijs speelt een duidelijk Mattheüseffect. Het zijn immers vooral de hogergeschoolden die van het aanbod (onder andere ook de opleidingscheques) gebruik maken.

1.1.3 De maatschappelijke dualisering wordt sterker

De kenniseconomie verhoogt het maatschappelijke belang van onderwijs en vorming. Kennis en competenties worden steeds belangrijker in de individuele levenskansen van mensen en dragen ook bij tot de welvaart en het welzijn van de maatschappij. Het is dan ook meer dan ooit nodig dat we een goed zicht hebben op de onderwijskansen van mensen en hoe die over verschillende groepen in de samenleving verdeeld zijn. De processen waarlangs kennis en vaardigheden in de maatschappij verdeeld worden, vormen steeds meer de basis van de maatschappelijke ongelijkheid, die op haar beurt de slagkracht van de samenleving bepaalt.

SOCIAAL MILIEU BLIJFT BEPALEND VOOR ONDERWIJSKANSEN

De onderwijsexpansie van de jaren zestig deed de participatie aan het onderwijs in het algemeen en aan het hoger onderwijs in het bijzonder sterk stijgen, met een hogere algemene scholingsgraad van de Vlaamse bevolking tot gevolg. In 1990 had 61% van de 25- tot 64-jarigen ten hoogste een diploma van het lager secundair onderwijs; 22% ten hoogste een diploma van het hoger secundair onderwijs en 17% een diploma van het hoger onderwijs. In 2002 bedroegen die percentages respectievelijk 38%, 34% en 27%.

De hogere deelname aan het onderwijs ging niet gepaard met een doorgedreven democratisering van het onderwijs. Ongelijke startkansen, verbonden met de sociale, economische en culturele situaties waarin jongeren leven, leiden nog altijd tot ongelijke uitkomsten. Recent onderzoek wijst uit dat de kans op slagen in het onderwijs van jongeren uit achtergestelde milieus beduidend lager is dan die van andere jongeren. Het onderwijsniveau van de ouders blijft nog altijd doorslaggevend voor de onderwijskansen van de kinderen. Bijna een op de twee jongeren behaalt tegenwoordig een diploma hoger onderwijs. Bij kinderen van laaggeschoolden is dat slechts een op de vier, bij die van hooggeschoolden vier op de vijf. Het onderwijsniveau van de ouders heeft niet alleen een invloed op de doorstroming door het onderwijs. Het

bepaalt ook de studiekeuze en de kans om doorverwezen te worden naar het buitengewoon onderwijs. Daarnaast hebben ook het gezinsinkomen, gekoppeld aan de arbeidssituatie (werkloosheid, invaliditeit ...) en de gezinssituatie een effect op de onderwijskansen van de jongeren.

Ook de etnische herkomst blijkt gevolgen te hebben op de doorstroming in het onderwijs. Niet in het basisonderwijs: daar kunnen de effecten van etnische herkomst op de leerresultaten van kinderen volledig toegeschreven worden aan het onderwijsniveau van hun ouders. Maar vanaf het secundair onderwijs heeft de etnische herkomst een onafhankelijk effect op de leerresultaten. Ongeacht het onderwijsniveau van de ouders, bepaalt de etnische herkomst daar de leerresultaten van jongeren. Zo blijkt dat jongeren van allochtone herkomst significant meer naar de B-stroom en naar het BSO worden verwezen. Ze zijn oververtegenwoordigd in het deeltijds onderwijs en in het buitengewoon onderwijs en lopen een hoger risico om het onderwijs zonder enige kwalificatie te verlaten.

Zelfs als deze jongeren een diploma secundair onderwijs behalen, stromen zij minder door naar het hoger onderwijs. De resultaten van PISA 2003 wijzen op de bepalende rol van het sociaal milieu op de prestaties van de Vlaamse vijftienjarigen op vaardigheidstoetsen. De OESO vermeldt België als een land waarin het effect van de sociaal-economische status (SES) op die leerlingenprestaties relatief groot is. We stellen vast dat ook in Vlaanderen de SES een grotere invloed heeft dan gemiddeld in de OESO-landen. De gecombineerde SES van een schoolpopulatie is bovendien een sterkere voorspeller voor de leerlingenprestaties dan de individuele SES van de leerlingen. Het maakt voor een leerling in Vlaanderen wel degelijk uit naar welke school hij gaat. Als een school vooral leerlingen met hogere SES-achtergrond heeft, zal dat voor een leerling, zelfs al heeft die een lagere SES, nog een verschil maken. Ook de invloed van thuistaal is sterk in Vlaanderen.

De verschillen in prestaties tussen scholen zijn in Vlaanderen ook groter dan het OESO-gemiddelde. De structuur van het Vlaams onderwijs, met aparte scholen/vestigingsplaatsen voor ASO, TSO, KSO, BSO en BuSO, zit daar voor een groot stuk tussen. Deze onderwijsvormen en –onderwijsprogramma's halen immers verschillende resultaten en trekken ook een verschillend publiek aan.⁷ Verder blijkt dat het schoolklimaat het effect van de SES op de leerlingenprestaties nog versterkt. Leerlingen met een hoge SES komen doorgaans terecht in scholen met hoge verwachtingen ten aanzien van leerlingen en meer discipline.

⁷ 'It may also be that in highly differentiated systems it is easier to move students not meeting certain performance standards to other schools, tracks or streams with lower performance expectations, rather than investing the effort to raise their performance.' OESO (Executive Summary, p.29).

ONDERWIJS ALS MAATSCHAPPELIJKE BREUKLIJN

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 in alle domeinen van het leven: van culturele en politieke voorkeuren over levenshoudingen, aspiraties en opvoedingspatronen tot werk, inkomen, gezondheid en levensverwachting. De posities op die breuklijn zijn al ingenomen op het einde van het secundair onderwijs.

Hoewel het sociaal milieu en de etnische herkomst de onderwijskansen sterk bepalen, wordt een succesvolle onderwijsloopbaan doorgaans als een gevolg van individuele inspanning en verdienste gezien. Dat heeft invloed op hoe mensen de sociale ongelijkheid beleven. Wie in het onderwijs mislukt, ziet dat vaak als een teken van eigen fouten en tekorten en krijgt schuldgevoelens. Mensen trekken zich daardoor nog gemakkelijker terug in een eigen subcultuur, wat bestaande breuklijnen nog versterkt.

GENDER MAAKT NOG ALTIJD HET VERSCHIL

De onderwijsexpansie van de voorbije decennia werkte de emancipatie van meisjes en vrouwen sterk in de hand. Momenteel zijn de onderwijskansen van meisjes zelfs groter dan die van jongens. Het voordeel van meisjes uit zich van het kleuter- tot het hoger onderwijs. Jongens hebben dubbel zoveel kans als 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 er meer meisjes dan vroeger onderwijs volgen. Hun betere prestaties kunnen niet worden toegeschreven aan de feminisering van het leerkrachtencorps, maar veeleer aan de oriëntatie van het onderwijs op waarden die in de westerse cultuur met vrouwelijkheid worden verbonden. Meisjes hebben doorgaans een positievere attitude tegenover onderwijs en studeren. Bij jongens voeren stoerheid, agressie en durf vaak de hoofdtoon, en die zijn problematisch in de schoolcontext.

Ondanks hun fors gestegen scholingsgraad, zijn de kansen van vrouwen op de arbeidsmarkt nog altijd kleiner dan die van mannen. Voor een deel heeft dit te maken met het verschil in studiekeuze en houdingen en gedragingen in onderwijs en werk tussen mannen en vrouwen. De studiekeuze van meisjes en vrouwen ligt vaak in het verlengde van wat traditioneel als vrouwelijke activiteiten wordt beschouwd. De typische 'jongensrichtingen' in technische en beroepsrichtingen, bieden vaak betere perspectieven op werk dan het algemeen secundair onderwijs waarin meisjes oververtegenwoordigd zijn, en de 'meisjesrichtingen' in het technisch- en beroepssecundair onderwijs. Ook in het hoger onderwijs komen meisjes nog altijd meer in de humane wetenschappen terecht, terwijl jongens frequenter voor de exacte wetenschappen kiezen en meteen ook voor betere beroepsuitwegen. Meisjes kiezen eerder voor talen, jongens voor wiskunde.

Uit PISA 2003 blijkt bovendien dat vijftienjarige meisjes in leesvaardigheid sterker presteren dan jongens. Voor wiskundige geletterdheid doen jongens het duidelijk beter. Belangrijk voor de keuzes die meisjes en jongens maken, blijkt hun houding tegenover wiskunde. Jongens zijn ervan overtuigd dat wiskunde een 'jongensvak' is en hebben terzake meer zelfvertrouwen dan meisjes. Meisjes schrijven hun goede prestaties toe aan inzet en geluk en hun zwakke prestaties aan onvoldoende capaciteiten. Jongens zien een gebrek aan inzet als oorzaak voor hun slechte prestaties. Ook ouders hebben andere verwachtingen voor hun zonen dan voor hun dochters en vinden wiskunde vooral belangrijk voor hun mannelijke telgen. Naar aanleiding van PISA 2003 besluit de OESO dat meisjes minder goed presteren dan van hen verwacht mag worden. De organisatie roept op om iets te doen tegen het lage zelfvertrouwen van meisjes in wiskunde vanaf jonge leeftijd.

VERGRIJZING, UITDAGING VOOR LEVENSLANG LEREN

Tijdens de komende twee decennia zal het aandeel oudere volwassenen – in tegenstelling tot het aandeel jongvolwassenen – in Vlaanderen stijgen. Dit blijkt uit de bevolkingsprognoses, die onder meer gebaseerd zijn op de toenemende levensverwachting. In 2020 zou die voor vrouwen nog toegenomen zijn tot 83.5 jaar en voor mannen tot 77.5 jaar. Het aandeel zestigplussers in de bevolking bedraagt nu ongeveer 22% en zal de volgende twintig jaar nog toenemen tot iets meer dan 28%. Na 2020 versnelt de vergrijzing nog, omdat rond die periode de omvangrijke geboortecohortes van de jaren zestig de leeftijdsgrens van zestig jaar bereiken. De hoogbejaarden (tachtigplussers) vormen momenteel ongeveer 3,6% van de bevolking. Het Nationaal instituut voor Statistiek (NIS) voorspelt een verdere stijging van het aandeel hoogbejaarden tot ongeveer 11,3% in 2050.

1.1.4 Onderwijs wordt internationaler

De mondialisering van de economie heeft ook de globalisering van de internationale ontwikkelingen versterkt. De agenda's van internationale instellingen zoals de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO), de Wereldbank, de UNESCO, de Verenigde Naties (VN) worden altijd 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.

In de Europese Unie heeft de vraag naar flexibele en mobiele arbeidskrachten met een goede talenkennis en interculturele vaardigheden zich vertaald in de vorming van de eenheidsmarkt, die met de ontwikkeling van een Europese ruimte voor onderwijs en opleiding 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 zoals Socrates en

Leonardo da Vinci en is erop gericht de openstelling van de verruimde arbeidsmarkt 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 (bijvoorbeeld het Comité van de Regio's in de EU) en streeft naar meer lokale autonomie. Men wil daarbij ook meer respect voor cultuurgemeenschappen (bijvoorbeeld de verdediging van de minderheidstalen), waarbij eigenheid en verscheidenheid vooropstaan.

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 werknemers, goederen en diensten) en dus ook de Europese ruimte voor onderwijs en opleiding moeten worden geconsolideerd. Het Bolognaproces streeft naar 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 helpen vergroten, via onder andere een betere transparantie en kwaliteitswaarborg van de stelsels voor beroepsopleiding en het wederzijds erkennen van opleidingsstructuren en kwalificaties.

Meer algemeen zullen de lidstaten inspanningen moeten leveren om de afspraken uit hun doelstellingenrapport voor onderwijs na te komen. De dertien doelstellingen van dit rapport zijn voor een groot deel gericht op het verbeteren van de vaardigheden van jongeren en volwassenen. In dat kader moeten er inspanningen worden geleverd om algemene basis- en ICT-vaardigheden en het vreemdetalenonderwijs te stimuleren. 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.

Het verdrag van Maastricht (1992) kende de toenmalige Europese Gemeenschap bevoegdheden toe voor onderwijs, maar legde meteen de grenzen daarvan vast in het subsidiariteitsprincipe. De Europese bevoegdheden terzake zijn daardoor beperkt tot aanmoedigen van samenwerking tussen de lidstaten om kwaliteitsvol onderwijs te verzekeren en tot ondersteunende en aanvullende acties of maatregelen. Zowel de structuur als de inhoud van het onderwijs behoren tot de verantwoordelijkheid van de lidstaten, met volledige eerbiediging van de culturele en taalkundige verscheidenheid.

De methode van open coördinatie zorgt ervoor dat de beleidsdoelstellingen van de onderwijsministers van de lidstaten steeds meer op elkaar worden afgestemd. De Europese Raad van onderwijsministers keurde immers niet alleen dertien doelstellingen goed, maar stemde er ook mee in een aantal daarvan in kwantitatieve streefdoelen te vertalen (benchmarks). Daardoor groeit

stilaan een Europees onderwijsbeleid dat het nationale beleid van de lidstaten steeds meer bepaalt. Omdat onderwijs slechts een aanvullende of ondersteunende bevoegdheid is van de EU, valt het beleid dat zo tot stand komt buiten de Europese parlementaire besluitvorming.

De aandacht van economisch georiënteerde internationale organisaties zoals WHO, Wereldbank, Internationaal Monetair Fonds (IMF) of OESO voor onderwijs is duidelijker groter geworden. Sinds een aantal jaren worden op de top van de regeringsleiders van de EU steeds meer beslissingen genomen over het economische beleid die het onderwijs rechtstreeks aangaan. Enerzijds kan dit tot bijkomende investeringen leiden in onderwijs, anderzijds ook tot eenzijdige inschakeling van onderwijs voor het bereiken van economische doeleinden (zie bijvoorbeeld de liberalisering van de openbare diensten).

Parallel met de economisch gerichte benadering van onderwijs, groeit een tegenstroom die vertrekt van een meer duurzame visie op de samenleving. Die 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 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 al 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 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'.

1.2 Strategische beleidslijnen

Rekening houdend met de hierboven geschetste omgeving, zien we zeven strategische beleidslijnen voor het Vlaamse onderwijsbeleid. De wijze waarop we die beleidslijnen zullen realiseren, en de prioriteiten waarrond we het verschil willen maken, komen in de volgende hoofdstukken aan bod.

1.2.1 Talenten ontwikkelen tot competenties

Het Vlaamse onderwijs is goed. Het komt er nu op aan die kwaliteit te behouden en ze nog te verbeteren. Daarom willen we dat ons onderwijs alle talenten waardeert en ontwikkelt, bij alle jongeren en alle volwassenen: zowel intellectuele kennis als technische vaardigheden, ICT-vaardigheden,

handigheid, sociale vaardigheden, creativiteit, ondernemingszin enzovoort. De bevoegdheden onderwijs, werk en vorming plaatsen ons voor de uitdaging een lerend en werkend Vlaanderen uit te bouwen, waarin niemand uitgesloten wordt. Onderwijs en vorming moeten op een samenhangende manier mensen vormen met brede persoonlijkheden en competenties die ook op de arbeidsmarkt gevaloriseerd worden.

Al op jonge leeftijd moeten de talenten die in de kiem aanwezig zijn, worden aangesproken en ontwikkeld. We moeten alles in het werk stellen om leerplezier van jongeren van jongs af aan te wakkeren, want leerbedreiging treedt al vroeg in de schoolloopbaan op. Het kleuter- en het lager onderwijs moeten de basis leggen voor het verwerven van competenties, waarmee mensen voortdurend kunnen bijleren. Ook in het secundair onderwijs zal aandacht moeten gaan naar werkvormen die leren leren ontwikkelen. ICT kan dat proces ondersteunen.

Inspanningen zijn nodig om de doorstroming door het onderwijs te bevorderen, en schoolmoeheid en spijbelen tegen te gaan. We zorgen ervoor dat jongeren die het onderwijs – al dan niet voorlopig – verlaten, beter gekwalificeerd zijn. Degenen die afhaken en de school zonder kwalificaties verlaten, krijgen nadien de kans hun competenties doeltreffend bij te spijkeren en zo snel mogelijk de vereiste startkwalificaties te behalen om aan de slag te kunnen. De toegang tot en de doorstroming van jongeren van allochtone herkomst naar het hoger onderwijs verdient onze bijzondere aandacht. We zullen hogescholen en universiteiten dan ook aanmoedigen een doeltreffend beleid voor kansengroepen uit te bouwen.

De complexe samenleving en flexibele arbeidsmarkt scheppen kansen, maar bevatten ook valkuilen. Heel wat mensen voelen zich door de ontwikkelingen voorbijgehold, voelen zich bedreigd en onzeker. We doen daarom een inspanning om meer mensen te stimuleren tot levenslang leren, maar zullen ons in de eerste plaats richten tot de lagergeschoolden en laaggeletterden. We willen de mensen de competenties aanreiken waarmee ze werkzaam kunnen blijven en de kwaliteit van hun leven en van het samenleven met anderen kunnen verbeteren.

Als Vlaanderen wil uitgroeien tot een duurzame kenniseconomie en een inclusieve en lerende samenleving, dan zullen onderwijs en vorming hierin een expliciete opdracht moeten erkennen. We zullen de onderwijs- en vormingsinstellingen dan ook de instrumenten en de ruimte geven om te innoveren en de talent- en competentie-ontwikkeling van alle leerlingen, studenten en cursisten centraal te stellen.

1.2.2 Competenties omzetten in transparante kwalificaties

Mensen moeten hun competenties kunnen valoriseren op de arbeidsmarkt en elders door middel van kwalificaties. Kwalificaties zijn een formele erkenning

van competenties van mensen. Om de talenten en competenties die ze verwerven, maximaal te valoriseren, zullen we een eenduidige en transparante kwalificatiestructuur uitwerken waarin elke kwalificatie kan worden gesitueerd. Een *kwalificatiestructuur* is een omvattend raamwerk waarin alle soorten kwalificaties, inclusief diploma's, certificeringen en erkenningen van competenties, kunnen worden geplaatst. Iedereen die een kwalificatie verwerft of nastreeft, kan zien waar die zich situeert tegenover andere en beslissingen nemen over het gewenste leertraject. Een kwalificatiestructuur zal ook toelaten elke kwalificatie op een juiste manier te waarderen en te valoriseren. De structuur zal dezelfde zijn voor de arbeidsmarktgerichte erkenning van verworven competenties die de toegang tot de beroepen regelt, en voor de curriculumgerichte erkenning die ervoor zorgt dat mensen hun leertraject voort kunnen bouwen op wat ze al geleerd hebben. De kwalificatiestructuur zal alle leerresultaten omvatten die leiden tot een door de Vlaamse Gemeenschap erkende bekrachtiging. Ze is een belangrijk instrument om trajecten uit te bouwen die de kwalificatie van heel wat jongeren kunnen verbeteren.

In het uitwerken van de kwalificatiestructuur zullen we ook de diverse begrippen uitklaren die momenteel in dat kader de ronde doen. Een duidelijk en eenduidig begrippenkader zal daarvan het resultaat zijn.

Intussen voeren we het decreet over het verwerven van een titel van beroepsbekwaamheid verder uit. Dit decreet is erop gericht competenties die relevant zijn voor de uitoefening van een beroep, ongeacht waar die verworven zijn, te valideren met een titel van beroepsbekwaamheid. Die titel is een door de Vlaamse overheid erkend bewijs van specifieke beroepsbekwaamheid en heeft dus een civiel effect. Over heel Vlaanderen zullen we een laagdrempelige en toegankelijke dienstverlening uitbouwen. Mensen die competenties, maar niet de nodige kwalificatie bezitten, kunnen er beroep op doen om hun competenties te laten valoriseren voor de arbeidsmarkt. Die competenties zullen worden beoordeeld aan de hand van een landelijk bepaalde standaard. De standaard is het geheel van competenties die men minimaal nodig acht om bepaalde beroepsactiviteiten met succes te kunnen uitvoeren. De Sociaal Economische Raad voor Vlaanderen (SERV) zal de standaard afleiden van een SERV-beroepsprofiel.

De procedure die de eindtermen voor het beroepsgerichte gedeelte van de opleidingen van het secundair en volwassenenonderwijs momenteel vastlegt, neemt teveel tijd in beslag. We zullen die procedure herzien. Meer bepaald zullen we de beroepsgerichte specifieke eindtermen vervangen door de standaarden geformuleerd door de SERV. Zo leveren de standaarden de basis voor zowel het verlenen van een titel van beroepsbekwaamheid als het uitwerken van opleidingen. Die standaarden zijn dezelfde voor het geheel van de beroepsgerichte opleidingen van de publieke verstrekkers. Uiteraard zullen die standaarden en de titels van beroepsbekwaamheid op termijn worden gesitueerd binnen de kwalificatiestructuur.

1.2.3 Een levenslang basisrecht op kwaliteitsonderwijs en -vorming waarborgen

Leerplicht is maar zinvol wanneer leerlingen ook een recht hebben op kwaliteitsvol onderwijs en op een succesvolle loopbaan. Om de talenten van alle jongeren maximaal te ontwikkelen, garanderen we voor elke jongere een zorgzame school.

We gaan zorgvuldig na hoe we de participatie van kleuters aan het onderwijs kunnen aanmoedigen. We blijven het inschrijvingsrecht van jongeren en hun ouders in een school van hun keuze verdedigen, maar zoeken mogelijkheden om de niet-gewenste effecten van dit recht te vermijden en actieve instrumenten om de diversiteit van de schoolbevolking te stimuleren.

Om het leerrecht van jongeren te waarborgen, werken we een integraal beleid uit voor schoolmoeheid, spijbelen, probleemgedrag. Samen met de maatregelen die worden ontwikkeld om de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt te verbeteren, zal dat beleid moeten zorgen dat de leerplicht voor alle jongeren een voltijds engagement is en de ongekwalificeerde uitstroom op termijn vermindert. Voor deze jongeren die deeltijds onderwijs volgen, willen we ook een bredere kijk op wat “kwalificatie” betekent: onze ambitie is iedere leerling tot een kwalificatie te brengen, ook al is het geen diploma middelbaar onderwijs, dan toch tenminste met een titel van beroepsbekwaamheid die hem of haar toegang verschaft tot de arbeidsmarkt.

Dat recht op een kwaliteitsvolle opleiding stopt niet bij de leerplicht, maar strekt zich uit naar het hoger onderwijs, het volwassenenonderwijs en publieke systemen van opleiding en vorming. De vernieuwende tendensen in het volwassenenonderwijs worden versterkt en uitgebreid, om nog meer effectief op vragen en noden te kunnen ingaan. Daarom zullen we de samenwerking tussen de opleidingsverstrekkers verder stimuleren.

Het recht op kwaliteitsvol onderwijs en vorming wordt uiteraard gegarandeerd door een systeem van kwaliteitszorg. De eerste verantwoordelijkheid daarvoor ligt bij de school. Zij moet zelf permanent de kwaliteit van haar onderwijs evalueren en bijsturen en krijgt daarbij de nodige ondersteuning. De externe evaluatie bouwt voort op de interne kwaliteitszorg. We kunnen bij de externe kwaliteitszorg een onderscheid maken tussen het niveau van het Vlaams onderwijssysteem en het niveau van de individuele school. We continueren de externe kwaliteitszorg via de schooldoorlichtingen door de onderwijsinspectie. Toch zal de doorlichting in de komende jaren verder uitgebouwd en verfijnd worden. Voor de evaluatie op het niveau van het Vlaams onderwijssysteem werken we verder met peilingonderzoek.

De uitvoering van de Bolognaverklaring via het structuurdecreet heeft het Vlaams hoger onderwijs tot een van de koplopers in de herstructurering naar de bachelor- en masterstructuur gemaakt. Dit geldt ook voor de kwaliteitszorg. Samen met Nederland wordt de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) opgericht. Het structuurdecreet zal verder worden uitgevoerd en de

instellingen hoger onderwijs moeten zich voorbereiden op het verwerven van de accreditaties. We zullen ook het voortouw nemen om samen met Nederland en andere landen afspraken te maken over de wederzijdse erkenning van elkaars accreditaties. De verdere uitbouw van het European Consortium for Accreditation (ECA) krijgt daarbij alle steun.

1.2.4 Gelijke kansen als uitgangspunt

Gelijke kansen is geen nieuw thema. Gelijke kansenbeleid verwijst vanzelfsprekend naar het GOK-decreet, naar de problematiek van de onderwijskost en naar de opdracht om evenredige participatie van alle bevolkingsgroepen waar te maken, ook in het hoger onderwijs en het volwassenenonderwijs. Dadelijk schetsen we wat onze algemene beleidslijnen zijn m.b.t. deze thema's. De zorg om "gelijke kansen" reikt echter veel verder voor ons dan deze drie thema's. Ze vormt de rode draad van het hele beleid, en verklaart ook waarom we vier domeinen (onderwijs-arbeidsmarkt, onderwijsfinanciering, beleidsvoerend vermogen van scholen, lerarenopleiding) aanduiden als onze "speerpunten" in het tweede hoofdstuk van deze nota. Gelijke kansen waarmaken vereist tenslotte veel meer dan een welbepaalde verdeling van financiële middelen, en veranderingen in de structuren van het onderwijs. Het gaat om de hele onderwijscultuur.

We zijn niet van plan het ondersteuningsbeleid van het GOK-decreet op korte termijn te wijzigen. We stellen wel een nieuw financieringssysteem voor het leerplichtonderwijs in het vooruitzicht, gebaseerd op een relevante selectie van school- en leerlingenkenmerken. De GOK-ondersteuning wordt daarmee geïntegreerd in de reguliere financiering. Dit spoort met ons voornemen de scholen meer autonomie te geven, maar veronderstelt tegelijk dat we de scholen meer aanspreken op hun verantwoordelijkheid om leerwinst en degelijke prestaties met al hun leerlingen te realiseren. We zullen moeten nadenken over afstandelijke, maar doeltreffende vormen van sturing en toezicht. Daarom is het belangrijk dat scholen beschikken over goede instrumenten om de prestaties en vorderingen van hun leerlingen op te volgen.

Met betrekking tot de kosten van onderwijs, zal ons beleid gericht zijn op grotere doorzichtigheid voor de ouders, beperking van de kosten in het hele leerplichtonderwijs, en verantwoordelijkheid van de scholen terzake. In het basisonderwijs moet het mogelijk zijn om geleidelijk het principe in de praktijk te brengen dat de essentiële opdracht van de scholen voor de ouders kosteloos moet zijn. Voor het secundair onderwijs trekken we meer middelen uit voor de studierichtingen uit TSO en BSO, die vaak meer kosten voor de ouders (bijvoorbeeld aankoop van slagersmessen of kookuitrusting) en proportioneel meer kansarme leerlingen aantrekken. Daarnaast zullen we overleg starten met de inrichtende machten om de bijdragen van de ouders voor de kosten verbonden aan het onderwijs en bijkomende en buitenschoolse activiteiten te beperken tot een aanvaardbaar niveau. Een uniforme regeling voor heel het Vlaams secundair onderwijs is vrijwel onmogelijk, gelet op de ongelijke

startsituatie van de secundaire scholen en de grote verschillen in kostprijs tussen studierichtingen. Daarom zullen we de maximumbijdrage differentiëren, onder andere volgens studierichting. We doen ook inspanningen om de studietoelagen voor het secundair onderwijs meer op de financiële draagkracht van de gezinnen af te stemmen.

Hogescholen en universiteiten sporen we aan om een beleid voor kansengroepen te ontwikkelen. De evenredige participatie van kansengroepen aan de arbeidsmarkt (onder meer die van het onderwijs) kan pas worden verzekerd als zij daarvoor de nodige kwalificaties bezitten. In het volwassenenonderwijs zullen wij ervoor zorgen dat niet alleen meer mensen aan levenslang leren deelnemen, maar vooral dat die deelname meer evenwichtig verdeeld is over verschillende bevolkingsgroepen. We zullen onderzoeken of volwassenen zonder een diploma secundair onderwijs met een vorm van studietoelage aangemoedigd kunnen worden om zich alsnog in te schrijven in het tweedekansonderwijs.

1.2.5 Veilige en moderne leeromgevingen garanderen

Mensen die leren, jong en oud, moeten dit in veilige leeromgevingen kunnen doen. Een aantrekkelijke leeromgeving heeft bovendien positieve effecten op de leermotivatie en draagt ook bij tot een algemeen positief schoolklimaat. De scholen in Vlaanderen zijn echter sterk verouderd en niet meer aangepast aan nieuwe eisen voortvloeiend uit allerlei veiligheids- en milieureglementeringen. Om de opgelopen achterstand in de investeringen voor schoolgebouwen en de uitrusting ervan weg te werken, willen we dringend een inhaalbeweging maken. We onderzoeken daartoe onder meer de resultaten van de studie die de Participatiemaatschappij Vlaanderen in 2004 heeft uitgevoerd.

Daarnaast zullen we nagaan hoe projecten sociale economie, werkervaringsplaatsen in het onderwijs en tewerkstelling van deeltijds leerplichtigen uit relevante studierichtingen kunnen worden ingeschakeld bij de renovatie en het onderhoud van het gebouwenpatrimonium. Ondernemende scholen voor voltijds onderwijs kunnen in dit kader aan maatschappelijke dienstverlening doen.

We zullen de basismobiliteit van leerlingen verzekeren door het leerlingenvervoer voor basis-, secundair en buitengewoon onderwijs anders te organiseren. We organiseren het leerlingenvervoer netoverschrijdend, in samenwerking met de Lijn. Het gaat hierbij om méér dan het inleggen van bussen. We gaan hierbij ook na hoe we betere voorwaarden voor een veilige schoolomgeving kunnen opleggen. Bij de invoering van het leerlingenvervoer moedigen we het STOP-principe aan, dat de volgende rangorde hanteert: stappen, trappen, openbaar- of leerlingenvervoer, privévervoer.

1.2.6 Leerkrachten in hun professionalisering ondersteunen

Goede leerkrachten vormen de spil van het onderwijs en zijn de belangrijkste garantie voor onderwijskwaliteit. Ze moeten hun job in goede omstandigheden kunnen uitoefenen. Ze zijn professionals, die goed moeten worden opgeleid. Met de op stapel staande hervorming van de lerarenopleiding willen we die professionalisering versterken, onder meer door meer praktijkervaring en begeleiding van kandidaat- en beginnende leerkrachten.

We vinden het belangrijk dat leerkrachten zich met lesgeven en met hun leerlingen kunnen bezighouden. Daarom zullen we alles in het werk stellen om hen te verlossen van overdreven papierwerk en taken die niet tot hun kerntaken behoren. Leerkrachten moeten hun job in goede omstandigheden kunnen uitoefenen. We zorgen voor een aantrekkelijk loopbaanperspectief en verdere professionalisering. Een en ander veronderstelt dat de decreten rechtspositie worden aangepast en dat we de instrumenten aanreiken om een modern personeelsbeleid mogelijk te maken.

We zullen ook de nodige maatregelen nemen om de evenredige vertegenwoordiging van kansengroepen in het onderwijspersoneel te stimuleren.

1.2.7 Effectief en doelmatig bestuur in onderwijs en vorming stimuleren

Om te garanderen dat de publieke investeringen in het onderwijs effectief en efficiënt worden besteed, moet op alle niveaus van vorming en onderwijs goed bestuur verzekerd zijn. Beslissingen moeten worden genomen op het daarvoor meest geschikte niveau. Dit behelst dat de scholen meer ruimte krijgen. Om dit mogelijk te maken, versterken we het beleidsvoerend vermogen van de scholen.

We doen dit in de eerste plaats door de schoolleiders te waarderen. Als we enthousiaste en deskundige personen willen blijven aantrekken voor die job, dan zullen we het beroep aantrekkelijker moeten maken, onder meer met een meer gepaste bezoldiging. Daarnaast willen we verdergaan in de richting van echte schoolgemeenschappen en gaandeweg meer bevoegdheden op dat niveau plaatsen. Tegelijk willen we de participatie in de scholen vergroten en versterken. Omdat nog niet alle scholen overtuigd zijn van het belang van participatie, willen we nagaan hoe we scholen kunnen stimuleren om participatie in hun cultuur en werking te integreren. Ten slotte zullen we scholen ook ondersteunen in hun beleidsvoerend vermogen, door voldoende professionalisering voor alle betrokkenen en door een sterkere ondersteuning door de pedagogische begeleidingsdiensten.

We willen hier toch nog onderstrepen dat een grotere autonomie de scholen niet ontslaat van het afleggen van verantwoording of het verstrekken van relevante beleidsinformatie aan de overheid. De samenleving heeft niet alleen

het recht te weten of bijvoorbeeld de middelen die scholen krijgen, juist worden besteed, maar ook of de beslissingen van scholen doelmatig en effectief zijn, of ze dus ook daadwerkelijk resulteren in de maatschappelijke resultaten waarvoor ze zijn bedoeld.

1.3 Beleidsmethoden

1.3.1 Proeftuinen

Vooraleer maatregelen veralgemeend in te voeren, wordt het best nagegaan hoe ze in concrete situaties worden toegepast en wat de effecten daarvan zijn. Waar het aangewezen is, zullen we daarom *proeftuinen* opzetten. Dit zijn onderwijsinitiatieven waarbij – binnen een afgebakende tijdsduur en op beperkte schaal – vernieuwingen worden ingevoerd. De effecten daarvan worden geëvalueerd, en als ze positief zijn, kunnen ze richtinggevend zijn voor het toekomstige onderwijsbeleid. We moeten ervoor zorgen dat dit in de beste omstandigheden gebeurt en zonder de rechtszekerheid in het gedrang te brengen.

Het is eigen aan proeftuinen dat de deelnemers kunnen werken binnen een aangepast regelgevend kader. Ze moeten een vrij grote autonomie hebben voor eigen invulling en oriëntering en het opzetten van samenwerkingsverbanden. Dit kader moet een gepast evenwicht bieden tussen rechtszekerheid voor de betrokken leerlingen, personeelsleden en scholen, en de nodige ruimte om te kunnen experimenteren.

De voortrekkersscholen van het project Accent op Talent van de Koning Boudewijnstichting zetten sinds het schooljaar 2003-2004 vernieuwende projecten, op waarbij onder meer de ontwikkeling van alle talenten van leerlingen centraal staat. Naar aanleiding van die projecten en van de projecten modularisering is gebleken dat de Raad van State vanuit het legaliteitsbeginsel een sterke en vrij gedetailleerde verankering van proeftuinen vereist. Essentiële aspecten van onderwijsinrichting, subsidiëring en erkenning van het onderwijs moeten – ook voor in tijd beperkte experimenten – bij decreet worden vastgelegd. Daarom hebben we het Interuniversitair Centrum voor Onderwijsrecht (ICOR) gevraagd te onderzoeken hoe proeftuinen juridisch sluitend kunnen worden onderbouwd met alle rechtszekerheid voor de participanten, zonder evenwel de ruimte voor de proeftuinen nodeloos in te perken.

Op basis van het advies van ICOR zullen we in 2005 een decreet ter ondersteuning van de proeftuinen voorbereiden. Die zullen twee jaar lopen, zo mogelijk vanaf 1 september 2005, en moeten voor het einde van deze regeerperiode worden geëvalueerd, met het oog op mogelijke organieke inbedding.

1.3.2 Beleidsvoorbereidend onderzoek en constructie van indicatoren

Om een adequate ondersteuning te bieden voor toekomstgerichte beleidskeuzes, moet de Vlaamse administratie kunnen steunen op betrouwbare en valide kennis. Momenteel maakt ze gebruik van verschillende kennisbronnen, zoals de wederzijdse uitwisseling van gegevens tussen beleidsvoorbereidende en beleidsuitvoerende entiteiten, opvolging van de toepassing van nieuwe regelgeving, contacten met scholen en het ruimere onderwijsveld, schoolbezoeken, beleidsevaluaties en wetenschappelijk onderzoek.

In de toekomst willen we de resultaten van wetenschappelijk onderzoek meer en beter in de beleidsvoorbereiding integreren. Daarom zullen we onder meer het onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek opnieuw versterken door er meer middelen voor uit te trekken en de procedure te herzien. Voor dit laatste zullen we de themazetting versterken. In de eerste plaats willen we een visie op langere termijn in de onderzoeksprogrammering invoeren. We zullen nagaan welke kennis er nodig is om het beleid op de middellange termijn voor te bereiden en de onderzoeksprogrammering daarop afstemmen. We denken eraan de voorbereiding van die programmering toe te vertrouwen aan een gemengde commissie van onderzoekers en beleidsverantwoordelijken. Zo willen we rekening houden met de behoefte aan kennis bij de beleidsvoorbereiding en met de onderzoeksvragen van de universitaire onderzoekscentra. Dit evenwicht moet toelaten de kwaliteit van het beleidsvoorbereidend onderzoek te verbeteren door het meer te laten aansluiten op wat in onderzoekskringen leeft.

De tendens van internationale organisaties zoals de Europese Unie om de beleidsafstemming steeds meer op vergelijkbare indicatoren en benchmarks⁸ te baseren, doet ook de behoefte aan degelijk wetenschappelijk onderzoek en data-analyses groeien.

Ook in ons eigen beleid neemt de behoefte aan indicatoren toe. We willen immers meer aandacht besteden aan de effecten van onderwijs, bijvoorbeeld op de leerlingenprestaties en de participatie aan het beroepsleven. Het zal er dus op aankomen daarvoor goede en betrouwbare indicatoren te vinden.

1.3.3 Zorgen voor goed overleg en degelijke onderhandelingen

Een integrale benadering van werk, onderwijs en vorming, veronderstelt dat we nadenken over het beleid op de langere termijn, dat we goed overwegen wat de langetermijneffecten zijn van maatregelen om dringende problemen op te lossen. De kwaliteit van het Vlaams onderwijs en van de vorming geeft ruimte om niet overhaast te werk te gaan. We zullen de tijd nemen om het toekomstige

⁸ Dit is een doelstelling die wordt uitgedrukt in een kwantitatieve maat.

beleid grondig te bespreken met de parlementsleden en het middenveld. Via overleg zullen we ook nagaan hoe de maatregelen die we overwegen, sporen met de situaties waarin ze worden toegepast. Door de betrokkenheid van het ruime middenveld bij het beleid te verhogen, willen we niet alleen zorgen voor beter gedragen beslissingen, maar ook de verantwoordelijkheid van de betrokkenen in de uitvoering van die beslissingen vergroten. We zullen er uiteraard voor zorgen dat het overleg doelmatig verloopt en binnen een redelijke termijn wordt afgerond.

Onderhandelingen over een collectieve arbeidsovereenkomst (CAO) in het onderwijs gebeuren tot vandaag tussen overheid en vakbonden. De werkgevers zijn niet betrokken. Zolang de onderhandelingen enkel betrekking hadden op de bezoldiging van het personeel in het onderwijs was dit verdedigbaar. In de voorbije zes CAO's is echter duidelijk een evolutie waar te nemen. Via onderhandelingen over de omkadering, de prestatieregeling en de loopbaanmogelijkheden kwamen de CAO's hoe langer hoe meer op het terrein van de bevoegdheden en de financiële middelen van de schoolbesturen: de organisatie van het onderwijs en hun rol als werkgever.

Gelet op die evolutie, is het niet langer verdedigbaar dat de onderwijsverstrekkers als werkgevers niet bij de CAO-besprekingen betrokken worden. Bovendien is in een (personeels)beleid, gericht op meer autonomie van scholen, de betrokkenheid van de inrichtende machten als werkgevers bij de onderhandelingen cruciaal. In andere sectoren zoals de welzijnszorg is het overigens ondenkbaar dat de werkgevers geen betrokken partij zouden zijn bij de CAO-onderhandelingen.

Hoe we in de toekomst de werkgevers kunnen betrekken in CAO-onderhandelingen, moet nog worden onderzocht. Dit kan in verschillende formules, van informatieverstrekking en informeel overleg tot het oprichten van gemengde werkgroepen en daadwerkelijke afvaardiging. In het kader van de besprekingen over CAO VII hebben we er alvast voor geopteerd de vertegenwoordigers van de inrichtende machten te informeren over de stand van zaken van de gesprekken, en met hen van gedachten te wisselen over de voorstellen die op tafel liggen.

Voor het hoger onderwijs werd al een verdere stap gezet met de oprichting van het Vlaams Onderhandelingscomité (VOC). Daarmee is voor het eerst een gezamenlijk onderhandelings- en overlegorgaan gecreëerd voor het gehele hoger onderwijs. In de toekomst zullen onder andere de grondregels van de rechtspositieregeling van het personeel weliswaar onderhandeld worden in de kamer Personeelsleden, maar ook overlegd in de kamer Besturen. In die laatste kamer is er een delegatie die de besturen van de instellingen vertegenwoordigt. Voor sommige maatregelen zal zelfs onderhandeld worden in een gezamenlijke vergadering van beide kamers. Voor het eerst wordt voor de sector onderwijs aan de werkgevers dus inspraak gegeven bij het sluiten van een CAO. Door de onderhandelingen en het overleg met de vakbonden en de besturen zullen de onderscheiden rechtspositieregelen overigens meer naar elkaar toegroeien.

1.3.4 Samenwerken met andere beleidsdomeinen en -niveaus

Omdat de verwevenheid van verschillende maatschappelijke domeinen toeneemt, is het vaak moeilijk beslissingen over een bepaald domein te nemen, zonder dat die rechtstreeks of onrechtstreeks repercussies hebben op andere domeinen. Het aantal onderwijsgebonden beslissingen dat buiten onderwijs tot stand komt, stijgt dus voortdurend. Zo hebben domeinen als werk, economie, welzijn, gezondheid, cultuur en wetenschappelijk onderzoek duidelijk raakvlakken met onderwijs en vorming. Daarnaast zijn er ook steeds meer horizontale beleidsdomeinen zoals jeugd, duurzame ontwikkeling, gelijke kansen, inburgering en armoede die onderwijsdoelstellingen formuleren. Bovendien maken onderwijs en vorming deel uit van de reglementering die vanuit het milieu- en energiebeleid wordt geformuleerd. 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 stellen.

Tijdens deze regeerperiode zullen we de samenwerking met andere aanpalende beleidsdomeinen versterken, zowel op federaal als op Vlaams niveau. De contingentering van het aantal artsen bijvoorbeeld is een federale materie die we goed zullen opvolgen vanuit de bekommernis een toekomstgericht een optimaal medisch zorgaanbod te garanderen.

We zullen inspelen op maatschappelijke ontwikkelingen die ons gezamenlijk aangaan en duidelijke afspraken maken waarin de (financiële) verantwoordelijkheid goed wordt geformuleerd. We zullen ook aangeven waar de grenzen liggen van de verantwoordelijkheid van het onderwijsbeleid, want het is belangrijk dat scholen zich kunnen toespitsen op hun kerntaken en niet geacht worden op alle maatschappelijke vragen in te gaan.

1.3.5 Erkennen van de rol van steden, gemeenten en provincies

Op basis van het subsidiariteitsbeginsel⁹ zijn lokale besturen een onmisbaar bestuursniveau. Steeds meer steden en gemeenten voeren actief een lokaal beleid voor welzijn, jeugd, sport, cultuur, milieu en dergelijke. Niet zelden zien ze daarvoor in scholen (en niet alleen gemeentelijke scholen) een essentiële partner en werken zij intensief met hen samen in de uitvoering van dat beleid. We stellen een evolutie vast waarbij lokale besturen steeds vaker het initiatief nemen om plaatselijk opgestarte projecten te ondersteunen of te stimuleren. Steden en gemeenten kunnen een bijzondere rol opnemen in onder meer het stimuleren en organiseren van samenwerking tussen diensten, voorzieningen en instellingen, het organiseren van ontmoetingen tussen verschillende partners, het stimuleren van een gemeenschappelijke visie. Lokale initiatieven

⁹ Het principe dat een centraal of hoger gezag zich niet mag bemoeien met zaken die beter op een lager niveau geregeld kunnen worden.

kunnen een bijzondere dynamiek tot stand brengen in de samenwerking van scholen met onder andere welzijnsvoorzieningen, sport-, cultuur- en jeugdverenigingen, werkgelegenheidsinitiatieven en bedrijven.

De beleidsoptie om lokale overheden en besturen een duidelijke verantwoordelijkheid te geven in het uittekenen en coördineren van een lokaal sociaal beleid, houdt ook mogelijkheden in voor onderwijs. Zo zouden we de lokale besturen op termijn een regierol kunnen laten opnemen in initiatieven waarbij onderwijs en andere beleidsdomeinen op lokaal vlak gecoördineerd moeten samenwerken. Vanuit de centrale overheid kunnen we deze initiatieven ondersteunen door hinderpalen weg te nemen, engagementen te verkrijgen en samenwerkingsverbanden op centraal niveau op te zetten. Het opnemen van die regierol door de lokale besturen zal gemakkelijker worden aanvaard in de mate dat ze het onderwijs dat ze zelf inrichten, verzelfstandigen.

De regelgeving inzake de sociale voordelen,¹⁰ die stamt uit het schoolpact, vormt een wettelijke belemmering voor initiatieven van lokale besturen. De ene strekking interpreteert de regelgeving over sociale voordelen soepel en stelt dat een lokaal bestuur wel initiatieven kan ontplooiën voor alle scholen op zijn grondgebied, bijvoorbeeld afvalpreventie. De andere strekking interpreteert de regelgeving strikt en vindt dat een lokaal bestuur enkel voordelen mag verstrekken die als sociale voordelen worden erkend.

Bij het uittekenen van beleidslijnen zullen we ook rekening moeten houden met de diversiteit van de lokale besturen. Lokale omgevingsanalyses kunnen daarbij een hulp zijn.

Voor Brussel erkennen we, zoals het regeerakkoord bepaalt, de Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC) als een prioritaire partner in het beleid. We voeren een structureel en regelmatig overleg, gebaseerd op het samenwerkingsakkoord dat het Departement Onderwijs met de VGC heeft gesloten. Zo stemmen we ons beleid optimaal af en versterken we de impact van het Nederlandstalige onderwijs in Brussel.

1.3.6 Een pro-actieve Europese en internationale strategie

Vlaamse universiteiten, hogescholen, secundaire en basisscholen, hun docenten, hun leerkrachten en studenten zijn uitermate actief in de grote Europese programma's als Socrates (met o.a. Erasmus en Comenius) en Leonardo. Na het Verdrag van Maastricht (1992) was het Europese onderwijsbeleid erop gericht zowel de mobiliteit binnen Europa te versterken als de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Onder impuls van

¹⁰ Momenteel worden sociale voordelen omschreven als het toezicht dat voor en na de schooltijd en over de middag wordt georganiseerd, de toegang tot zwembaden en sporthallen en (alleen in het basisonderwijs) het leerlingenvervoer.

maatschappelijke en economische ontwikkelingen en ambitieuze doelstellingen van Europese regeringsleiders, is het Europese onderwijsbeleid in een hogere versnelling gekomen. Er wordt een Europese onderwijsruimte geschapen voor hoger onderwijs, beroepsonderwijs en –opleiding en er worden doelstellingen geformuleerd die een impact hebben op alle aspecten en sectoren van het onderwijsbeleid: curricula, lerarenopleiding, kwaliteit, democratische toegang, enz. Via de open methode methode van coördinatie volgen de regeringsleiders nauwgezet de realisatie van deze doelstellingen op.

Dit alles zorgt voor een zekere onrust in Vlaamse onderwijsmiddelen. Ten onrechte!

De Europese doelstellingen zijn niet bedreigend voor de eigenheid van het Vlaamse onderwijs. De PISA - en TIMSS –resultaten illustreren trouwens de hoge kwaliteit van ons onderwijs. Andere landen kunnen leren van ons maar wij kunnen ook leren van andere lidstaten van de EU. Dit is de kern van de *open methode van coördinatie*: doelstellingen en indicatoren gezamenlijk afspreken, , maar de lidstaten leggen zelf het traject vast om de doelstellingen te bereiken, dit in overeenstemming met hun historische, onderwijskundige en politieke context. De open methode van coördinatie helpt de lidstaten zo hun eigen onderwijsbeleid beter te kennen en van andere lidstaten te leren. We noemen dit beleidsnabootsing: leren van anderen om vooruitgang te boeken bij het bereiken van de eigen doelstellingen, leren uit de successen van anderen, maar ook uit hun mislukkingen. Deze methode – ook wel *soft law* genoemd – hoeft dus het nationale onderwijsbeleid van de lidstaten niet te bedreigen..

De open methode van coördinatie kan ons wel helpen een meer pro-actieve Europese strategie te ontwikkelen in Vlaanderen én op het Europese forum.

Pijlers van de Vlaamse strategie zijn: maximale betrokkenheid van een veelheid van partners bij de vormgeving van ons Europees beleid en een heldere communicatie. Beleids mensen, stakeholders en sociale partners moeten de Europese ontwikkelingen op de voet volgen en samen nadenken hoe de Europese doelstellingen en voorbeelden kunnen inspireren bij het uittekenen van een eigen Vlaams beleid voor onderwijs en opleiding. . We zullen ook nagaan hoe we het Vlaams Parlement hierin meer kunnen betrekken. Er zijn tegelijk meer inspanningen nodig om ook andere partners te betrekken, door een betere informatieverstrekking, , meer overleg met de onderwijspartners, betere coördinatie met de sectoren arbeid en werkgelegenheid, een sterkere professionalisering van onze medewerkers Europees beleid.

Op het Europese forum moeten de deskundigheid van onze medewerkers en de kwaliteit van ons onderwijs de visitekaartjes zijn.

Een offensieve strategie van de onderwijsministers is ook nodig om de Europese onderwijsagenda 'terug te winnen'. De voorbije jaren werd de Europese onderwijsagenda vooral bepaald door de regeringsleiders: zij geven de richting aan en delen de opdrachten uit aan de onderwijsministers. Wie verantwoordelijk is voor deze ongelukkige ontwikkeling is niet belangrijk.

Essentieel is dat de onderwijsministers de Europese onderwijsagenda bepalen. We willen daartoe een bijdrage leveren. Dit zal enkel kunnen indien we een brede visie ontwikkelen op de opdracht van onderwijs en opleiding in de kennismaatschappij. Maar er is méér: kwaliteitsvol onderwijs en opleiding zijn cruciaal voor méér en betere tewerkstelling, voor versterking van de sociale samenhang. We kunnen deze centrale rol ook enkel opeisen indien we geen schrik hebben om de ruime maatschappelijke opbrengsten van ons beleid en de prestaties van onze scholen te meten. Europa kan ons helpen goede outputindicatoren te ontwikkelen. We kunnen de Europese klok niet terugdraaien. Dat is trouwens niet wenselijk, want we hebben méér Europa nodig. Een defensieve houding tegenover het Europese onderwijsbeleid is dus geen optie. Met een offensieve strategie kunnen we wegen op de inhoudelijke vormgeving van het Europese onderwijsbeleid. Deskundige inbreng moet de pijler zijn van die strategie. We zijn ervan overtuigd dat het Vlaamse onderwijsbeleid zo een bijdrage kan leveren.

Naast de EU zal ook pro-actief worden deelgenomen aan de besluitvorming in de OESO, de Raad van Europa en UNESCO. We zullen ook het beleid van andere organisaties zoals de Europese Investeringsbank (voor onderwijsinfrastructuur), de Internationale Arbeidsorganisatie, de Wereldbank en de Wereldhandelsorganisatie die voor onderwijs steeds belangrijker worden, meer nauwgezet volgen.

De Wereldhandelsorganisatie (WTO) oefent druk uit om het onderwijs te liberaliseren en te commercialiseren. De onderwijssector is als dienstensector opgenomen in het General Agreement on Trade in Services (GATS) en *privately funded education* wordt in de WTO beschouwd als een verhandelbare dienst. We blijven verdedigen dat onderwijs een publiek goed is. Dit betekent dat we niet aanvaarden dat onderwijs vanuit marktprincipes wordt bekeken. Initiatieven in het kader van de internationalisering van het onderwijs, zoals afstandsonderwijs van buitenlandse aanbieders of de vestiging van buitenlandse universiteiten, moeten vanuit een duidelijk kwaliteitskader worden benaderd en beoordeeld. Het Departement Onderwijs werkt actief mee aan de werkgroep Wereldhandelsorganisatie die door de Vlaamse Regering werd opgericht, en zal van daaruit de volgende ministeriële conferentie van de WTO voorbereiden, die gepland is in december 2005 in Hong-Kong.

Als tegengewicht voor de marktgerichte benadering van de WTO werkt de UNESCO samen met de OESO aan een conventie over culturele diversiteit, waarin kwaliteitsgaranties voor de internationalisering van het hoger onderwijs worden geformuleerd. De UNESCO plant deze conventie te laten goedkeuren tijdens haar 33^e Algemene Conferentie eind 2005. We volgen die ontwikkelingen van dichtbij en werken actief mee aan de voorbereiding van die conventie.

In de nasleep van de Wereldtop Duurzame Ontwikkeling (Johannesburg, 2002) werd de periode 2005-2015 door de Verenigde Naties uitgeroepen tot *Decennium van Educatie voor Duurzame Ontwikkeling* (Education for Sustainable Development, ESD). We werken mee aan de realisatie van de

doelstellingen van dit decennium, beschreven in het internationaal implementatieschema ontwikkeld door de UNESCO. De UNECE (United Nations Economic Commission for Europe), UNESCO en de Raad van Europa werken momenteel aan een regionale strategie voor educatie voor duurzame ontwikkeling. Het is de bedoeling dat de ministers van Onderwijs en Leefmilieu van de UNECE deze strategie in maart 2005 goedkeuren. We zullen ter voorbereiding daarvan nagaan hoe de Vlaamse onderwijsinstellingen een bijdrage tot duurzame ontwikkeling kunnen leveren. Na afloop van die conferentie zullen we de strategie naar de Vlaamse onderwijscontext vertalen en concretiseren.

1.3.7 Uitwisseling en samenwerking met andere landen

Voor de bilaterale samenwerking, blijven ook voor het onderwijs- en vormingsbeleid de buurlanden en de andere gemeenschappen van België prioritair. Nederland is uiteraard de meest bevoorrechte partner voor de samenwerking in onderwijs- en vormingsbeleid. In de samenwerking met Noord-Frankrijk zullen we voor een structurele versterking zorgen.

We zullen de samenwerking met ontwikkelingslanden en landen in transitie voortzetten. Met de Russische Federatie zullen we een nieuw samenwerkingsakkoord ondertekenen. De samenwerking met Zuid Afrika herbekijken we op basis van een evaluatie van prioritaire domeinen van mogelijke samenwerking. Een bijzondere partner voor onderwijs en vorming vormen de landen van herkomst van belangrijke aantallen van de leerlingenpopulatie. Daarom zullen we het akkoord met Marokko vernieuwen en een akkoord sluiten met Turkije. Daarnaast zullen we ook gesprekken starten met Cuba om na te gaan hoe we kunnen samenwerken voor beroepsopleiding

We zullen de erkenning van buitenlandse diploma's in het hoger onderwijs versnellen door de volgende drie maatregelen:

- de automatische en wederzijdse erkenning van de diploma's uitgereikt in Vlaanderen en Nederland, door de creatie van een gezamenlijk hogeronderwijsopleidingenregister. Naar analogie met Nederland kan hetzelfde verwezenlijkt worden met landen waarmee afspraken zijn gemaakt over de wederzijdse erkenning van elkaars accreditaties.
- een soepele en eenvoudigere procedure voor de erkenning van de diploma's uitgereikt in de landen die de Lisbon Recognition Convention van de Raad van Europa (LRC) hebben ondertekend en geratificeerd, op voorwaarde dat die landen een even goed systeem van kwaliteitszorg hebben. Op termijn zijn dit de landen die zich geëngageerd hebben het Bolognaproces uit te voeren. De Vlaamse Regering zal de federale overheid aansporen om opdracht te geven aan de Permanente Vertegenwoordiger van België bij de Raad van Europa om de LRC te ondertekenen en te ratificeren. De Gemeenschappen hebben al hun instemming gegeven.

- Het uitwerken, in overleg met de Vlaamse minister bevoegd voor inburgering, van een eenvoudige maar zorgvuldige procedure voor de erkenning van de diploma's, uitgereikt in de andere landen.

Een zorgvuldige beoordeling van de waarde van een buitenlands diploma is een complexe zaak en vergt de verdere uitbouw van een professionele dienst.

Vlaanderen moet zich blijven inzetten voor de verdere ontwikkeling van de Dublin-descriptoren¹¹ en de ontwikkeling van het European Qualification Framework,¹² zodat in Europa de individuele procedures voor de erkenning van buitenlandse hogeronderwijsdiploma's overbodig worden.

¹¹ De Dublindescriptoren beschrijven de internationaal overeengekomen niveau- en kwaliteitsvereisten waaraan bachelors en masters moeten voldoen.

¹² Het gaat hier over de ontwikkeling van een overkoepelende kwalificatiestructuur voor onderwijs en de beroepsopleidingen op het niveau van de Europese Unie.

2 Vier speerpunten voor gelijke onderwijskansen

Zoals al vermeld, willen we onze politieke actie concentreren op vier prioriteiten, die het verschil kunnen maken en een doorbraak realiseren voor gelijke kansen in het Vlaamse onderwijs:

- de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt verbeteren;
- een nieuw financieringssysteem voor het onderwijs uitwerken;
- het beleidsvoerende vermogen van scholen versterken;
- de professionaliteit van leerkrachten ondersteunen.

Door het technisch en beroepsonderwijs meer te ondersteunen, de aansluiting ervan met de arbeidsmarkt te verbeteren en het deeltijds onderwijs te stimuleren, kunnen we die trajecten versterken waarin de meest kwetsbare jongeren terechtkomen. Tegelijk werken we aan de talentontwikkeling en de duurzame jobkansen van deze jongeren. De financiering van de verschillende niveaus van het onderwijs willen we herzien om ongelijke startkansen door een differentiële omkadering te corrigeren en een halt toe te roepen aan financiële hinderpalen die er nog resten. Krachtige scholen met een hoog beleidsvoerend vermogen, zijn de beste garantie dat aan kinderen en jongeren met hun specifieke talenten en noden de meest aangepaste perspectieven wordt geboden. En gemotiveerde leerkrachten, die een aantrekkelijk professionaliseringsperspectief hebben, zijn nodig om ook in moeilijke omstandigheden het beste van zichzelf te blijven geven.

2.1 Een betere aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt

Het gaat er de komende jaren om een gunstig klimaat te creëren opdat scholen, universiteiten, ondernemingen, instellingen en overheidsinstanties maximaal kansen krijgen om in Vlaanderen en in internationale samenwerkingsverbanden kennis en innovatie te ontwikkelen. In het onderwijs vertrekken we daarbij van de talenten van (jonge) mensen, van welke aard ook. We willen de samenvoeging van de bevoegdheden werk, onderwijs en vorming gebruiken om een geïntegreerd beleid terzake te voeren. Die integratie is meer dan ooit wenselijk. Ze begint bij het doorbreken van het watervaleffect en bij een herwaardering van het technisch en beroepsonderwijs, dat op zijn beurt een springplank moet zijn naar kansen op de arbeidsmarkt en zo naar gelijke levenskansen. Weinig is moeilijker dan het sociaal bepaalde watervaleffect te doorbreken. Tal van pogingen in het verleden hebben niet het verhoopte resultaat gehad. Toch zetten we daar sterk op in. Om al die redenen is de aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt in ons beleid een speerpunt.

Er was een tijd dat er maar één brug lag tussen leren en werken. Wie afgestudeerd was, stak ze over om aan de slag te gaan. Vandaag zijn leren en werken meer vervlochten. Tussen leren en werken ligt niet één brug die je mist of oversteekt: er zijn vele oversteekplaatsen – brede en smalle – die je meermaals kan nemen. Een betere afstemming tussen de werelden van leren en werken en het gecoördineerd inzetten van instrumenten uit de beide sectoren kan tegelijk de competenties – kennis, vaardigheden attitudes – van mensen verbeteren. Gelet op de lage werkzaamheidsgraad van bepaalde groepen van de actieve bevolking, hebben onderwijs en vorming een belangrijke rol om ervoor te zorgen dat mensen werkzaam worden en blijven.

Waar onderwijs, vorming en arbeidsmarkt elkaar ontmoeten, zullen we bruggen bouwen, structuren doorbreken, hinderpalen wegnemen. Dat is nodig, want alle betrokkenen werken vanuit hun eigen realiteit, hun eigen structuur en cultuur. Een kwaliteitsvol onderwijs- en vormingssysteem moet alle jongeren en alle volwassenen kansen bieden en is de beste waarborg voor een goed functionerende arbeidsmarkt waar de competenties van alle werknemers gevaloriseerd worden.

Betekent het uitwerken van zo'n geïntegreerd beleid dat we onderwijs en vorming louter als een instrument voor de werkgelegenheid zien? Allerm minst. Onderwijs en vorming moeten jongeren en volwassenen een brede waaier aan competenties aanreiken waarmee ze ook het dagelijkse leven aankunnen en hun weg in de samenleving vinden, en zowel hun persoonlijkheid als hun sociale verantwoordelijkheid kunnen ontwikkelen. Onderwijs en vorming moeten mensen ook aanzetten tot wetenschappelijke nieuwsgierigheid, creativiteit en innovatie.

Het Vlaams onderwijs is degelijk. Internationaal vergelijkend onderzoek wijst er bij herhaling op. Dat zet ons aan tot een pro-actief beleid, dat ons aan de kop van het peloton houdt, maar tegelijk ook spoort met de Lissabondoelstellingen van de Europese Unie en zich inpast in het Bologna- en Kopenhagenproces.

In hun Verklaring van Lissabon (2000) legden de Europese regeringsleiders de ambitie vast om 'tegen 2010 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'. Om te slagen in de sprong naar de kenniseconomie, is er creativiteit nodig. We moeten bereid zijn in werk, vorming en onderwijs tradities en vaste structuren in vraag te stellen en eventueel los te laten.

In deze kabinetsperiode willen we de lopende initiatieven coördineren en aansturen vanuit een globaal onderwijs- en arbeidsmarktbeleid. De uitvoering vertrouwen we toe aan netwerken, waarbij de diverse onderwijsniveaus, de sociale partners van de Sociaal-Economische Raad voor Vlaanderen (SERV), de sectoren en andere actoren worden betrokken.

2.1.1 Stages

Stages vullen (onderwijs)opleidingen aan met ervaring uit de realiteit. Dat is vaak nodig omwille van het nagestreefde beroepsprofiel. Zoals voor werkervaringsplaatsen (zie 2.1.3), willen we tot sluitende afspraken en sterke engagementen komen met de profit- en de social-profitsectoren en de sociale economie, over het aantal en de kwaliteit van de stageplaatsen die zij ter beschikking stellen.

Enkele basisvoorwaarden voor de organisatie van stages zijn:

- een sluitende regeling voor de toepassing van de uitvoeringsbesluiten van de wet Welzijn op het Werk op de leerlingen- en studenten-stagiair(e)s en een oplossing voor de verdeling van de lasten die daaruit voortvloeien; het nieuwe besluit van de federale overheidsdienst Werk heeft de problemen immers niet verholpen;
- interessante stage-opdrachten die aansluiten bij de (leerplan)doelstellingen van de betrokken opleiding;
- een verantwoorde stagebegeleiding op de stageplaats en door de onderwijsinstelling, ieder met eigen doelstellingen.

Transparantie versterkt het stageaanbod. Daarom zal een website worden gemaakt die alle informatie over stages bundelt en een stagedatabank waarop scholen, vormingsinstellingen, leerlingen en werkzoekenden op zoek kunnen gaan naar beschikbare stages. Dit gebeurt in een samenwerking tussen onderwijs, VDAB en VIZO. De stagedatabank zal operationeel zijn in 2005.

Naast een beter aanbod van stages voor leerlingen, moet er ook een beter aanbod komen van stages voor leerkrachten. Zowel de onderwijswereld als de publieke opleidingsverstrekkers willen immers leerkrachten en opleiders de kans geven om hun competenties op peil te houden, door het volgen van opleidingen, het samen ontwikkelen van nieuw didactisch materiaal, het organiseren van uitwisselingsstages enzovoort.

2.1.2 Welzijn op het werk

Onderwijsinstellingen moeten voldoen aan de verplichtingen die voortvloeien uit de wetgeving over welzijn op het werk (wet 4 augustus 1996). Ze moeten voorlichting geven over de preventiemaatregelen, de persoonlijke beschermingsmiddelen en het arbeidsgeneeskundig onderzoek. Voor leerlingen die een stage uitoefenen bij een werkgever, werd door de federale regering in een uitvoeringsbesluit van 21 september 2004 een financiële regeling uitgewerkt die de verplichtingen in verband met welzijn op het werk bij de stagegever legt, en de tarieven bepaalt. Dit besluit zal ook toelaten om met precieze gegevens het debat te voeren met de werkgevers over een

gegarandeerd aanbod van stageplaatsen, maar het heeft – zoals hierboven gesteld – het probleem nog niet opgelost.

Scholen spannen zich in om een interne preventiestructuur en -werking uit te bouwen. Die móet er ook zijn op schoolniveau. Toch zal de organisatie daarvan eerder op het niveau van scholengemeenschappen of scholengroepen gebeuren. Een en ander geldt voor alle onderwijsniveaus, van basisonderwijs, over secundair en volwassenenonderwijs tot en met het hoger onderwijs.

2.1.3 Centra voor leren en werken

Vlaanderen kent momenteel drie belangrijke deeltijdse leersystemen: het *deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO)*, de *leertijd* die wordt georganiseerd door het Vlaams Instituut voor Zelfstandig Ondernemen (VIZO) in de Syntra-vestigingen (het vroegere middenstandsonderwijs), en de *deeltijdse vorming* in de centra deeltijdse vorming. In die systemen verloopt de overgang van school naar werk trapsgewijs. Vaardigheden die aangeleerd worden, kunnen gemakkelijk worden afgestemd op de vraag van de arbeidsmarkt. Naast specifieke technische vaardigheden worden sociale vaardigheden en werkattitudes aangeleerd en ook algemene vorming is mogelijk. Het leerproces gaat van doen naar denken, van kunnen naar kennen. Zulke ervaringsgerichte vorm van leren sluit in principe sterker aan bij de verwachtingen en wensen van vele jongeren, dan eerder traditionele vormen.

Ondanks de troeven kennen de systemen in Vlaanderen maar een bescheiden succes. Veel heeft te maken met het negatieve imago van deeltijdse leersystemen, maar er zijn ook andere problemen. In het deeltijds onderwijs en de deeltijdse vorming stelt de werk(ervarings)component heel wat problemen. Bijna een jongere op de twee heeft geen invulling voor de werkcomponent en waar dat wel zo is, sluit die niet altijd aan bij de opleiding. Dat heeft enerzijds te maken met een tekort aan geschikte arbeidsplaatsen. Anderzijds zijn er jongeren die nog niet aan werken toe zijn, en voor hen zijn er onvoldoende alternatieven (voortrajecten,¹³ brugprojecten ...). Aangezien jongeren momenteel niet verplicht zijn om te werken, zijn er een aantal die liever niets doen. Deeltijds leren betekent voor hen dan gewoon minder school. Jongeren uit het deeltijds onderwijs zijn dus vaker (langdurig) werkloos. Verder zijn de verschillende systemen weinig transparant. Ze worden gekenmerkt door eigen, specifieke regelgeving inzake leerdoelen, kwaliteitseisen, certificering en de statuten waarin jongeren moeten werken. In het verleden werden verschillende pogingen ondernomen om het tij te keren. Zowel de SERV als de VLOR deden hiertoe aanbevelingen.

¹³ Een voortraject is een alternatieve invulling van de werkcomponent voor niet-arbeidsrijpe leerlingen, waarbij rond activiteiten die deeltijds lerenden interesseren, zodanig wordt gehandeld dat arbeidsattitudes en –rijpheid voor de leerling gaandeweg binnen bereik komen. Voortrajecten zijn een opstap naar een arbeidsmarktgericht traject.

We willen de systemen die leren en werken combineren opwaarderen tot een hefboom om de ongekwalificeerde uitstroom terug te dringen en alle jongeren succeservaringen te geven. Tijdens deze kabinetsperiode willen we daar werk van maken op twee manieren.

- Systemen van leren en werken moeten een volwaardig alternatief worden voor voltijds onderwijs en een belangrijk middel om startkwalificaties voor de arbeidsmarkt en de maatschappij te verzekeren, ook aan jongeren die de schoolbanken ontgroeid zijn.
- De verschillende systemen moeten op elkaar worden afgestemd: een complementair aanbod, in een eenduidig en transparant regelgevend kader, met een goed statuut voor de lerende.

De combinatie van de bevoegdheden onderwijs en werk biedt een unieke opportuniteit om tot een afstemming in engagement te komen tussen de actoren van het onderwijs en van de arbeidsmarkt. Zo willen wij komen tot een sluitende aanpak.¹⁴

Daarbij zullen we:

- voluit gaan voor een voltijds engagement;
- meersporigheid behouden maar afstemming vergroten;
- vertrekken van leertrajecten eerder dan vanuit structuren;
- iedere leerling een kwalificatie trachten te bezorgen.

Daarnaast willen we de mogelijkheden van de combinatie van leren en werken ook binnen het voltijds onderwijs nagaan (BuSO OV3, specialisatiejaren BSO, enz.)

KIEZEN VOOR VOLTIJDS ENGAGEMENT

In tegenstelling tot de leertijd vereisen de systemen van deeltijds onderwijs en deeltijdse vorming geen invulling van de werkcomponent. Doordat de werkcomponent slechts in beperkte mate is ingevuld kunnen we niet spreken van een volwaardig alternatief voor het voltijds onderwijs. In sommige gevallen kiezen jongeren zelfs bewust voor deze systemen, omdat dit voor hen 'minder school' betekent. Toch is een beperking tot 15 uur deeltijds leren zonder deeltijds werken, als invulling van de deeltijdse leerplicht moeilijk te aanvaarden. Zo bereiken jongeren de nodige startkwalificatie niet. Alle

¹⁴ De sluitende aanpak behelst in het regulier beleid het realiseren van het recht van iedere werkzoekende op een aangepast begeleidingsaanbod, gericht op de doorstroming naar werk. Het gaat om een getrapt begeleidingsmodel waarbij o.a. cruciaal is dat aan alle recent ingestroomde werkzoekenden een nieuwe start aangeboden wordt.

deeltijdse opleidingen hebben er baat bij dat de werkcomponent gepast is ingevuld, omdat de motiverende en lerende waarde van werken hoog is. Voortaan zullen alle systemen die leren en werken combineren een voltijds engagement inhouden, zo mogelijk met werk, en waar dat niet mogelijk is, met alternatieven (voortrajecten, brugprojecten ...).

Interprofessionele en sectorale partners worden aangesproken om voldoende werkervaringsplaatsen ter beschikking te stellen. We pleiten hier voor een sterk collectief engagement van de werkgevers. De Vlaamse regering zal met de betrokken partners in het kader van het Vlaams Werkgelegenheidsakkoord fors investeren in een ruime uitbreiding van werk- en werkervaringsplaatsen. Het wordt een hoofddaccent in ieder sectorconvenant: met de economische sectoren worden duidelijke afspraken gemaakt en initiatieven vastgelegd. Ook andere kanalen zullen worden aangesproken om een bijdrage te leveren, zoals lokale overheidsinstanties, de uitzendsector, de sociale en de culturele sector (bijvoorbeeld in de personenzorg, artistieke evenementen of sociale economie).

Een breed partnerschap met de welzijnssector, maar ook met de socio-culturele sector (jeugdwerk, sport) moet een sluitend aanbod verzekeren voor jongeren die er om diverse redenen niet aan toe zijn om te werken: gebrek aan arbeidsattitude, gebrek aan sociale vaardigheden, gebrek aan motivatie, persoonlijke problemen ... Vandaag zien we immers dat deeltijds onderwijs/deeltijdse vorming voor vele jongeren de laatste redplank is. Een laagdrempelige instap moet dus mogelijk zijn. Voor jongeren die het moeilijk hebben met de strikte voorwaarde om werk te aanvaarden, zal daarom een traject worden uitgestippeld dat hen daarvoor geleidelijk de nodige vaardigheden én motivatie bijbrengt.

Anders leren & werken: de droomjobfabriek

In Scandinavië worden voor schoolmoeë jongeren projecten in de culturele sector opgezet met als doelstelling jongeren via hun interessesferen competenties te laten opdoen die hun later ook op de arbeidsmarkt goed van pas komen.

Waarom zouden we geen droomtheater-project opzetten in het deeltijds onderwijs waarbij jongeren die de aansluiting met de werkvloer nog niet hebben gevonden, samenbrengen in één project, een theater-onderneming. Ze moeten hierbij in team-verband met deskundige begeleiding een professionele theaterproductie opzetten. Voor deze productie zijn jongeren nodig die geïnteresseerd zijn in acteren, muziek, decorbouw, kledij-ontwerp en -aanmaak, lichtinstallatie, onthaal, schmink & haarverzorging, PR, ... Via hun specifieke interesses kunnen ze tijdens de duurtijd van de productie hun functiegerichte competenties verder ontwikkelen; de team-aanpak staat in voor het aanbrengen van algemene vaardigheden en het onderwijsgedeelte kan hierop aansluiten.

Voor dit project kan een appel worden gedaan op de creativiteit die in de Vlaamse culturele sector aanwezig is. Door deze taakstelling op te nemen toont deze sector niet alleen haar maatschappelijk engagement maar versterkt ze ook het culturele landschap. De jongeren leren in zo'n project anders te werken en te leren maar kunnen zich ontwikkelen tot volwaardige professionals. Het deeltijds onderwijs reikt aldus nieuwe wegen aan voor jongeren die anders de aansluiting met de arbeidsmarkt en de samenleving zouden verliezen.

Omdat een voltijds engagement een vereiste zal zijn binnen de systemen die leren en werken combineren, spreken we niet langer over deeltijds leren, maar wel over *'leren en werken'*, en dus over Centra voor Leren en Werken (CLW's).

Aan de organisatoren van *'leren en werken'* leggen we doelen op en we rekenen hen daarop af. Beleidsvoerend vermogen speelt een belangrijke rol: we gaan na hoe we resultaten van goed scorende centra kunnen overdragen, streven naar een hoge score voor deeltijdse werkgelegenheid en verhogen de flexibiliteit die de centra kunnen bieden. Zo kunnen langere werk- en leerperiodes elkaar afwisselen, en kan alterneren binnen ruimere marges dan twee dagen leren en drie dagen werken. Centra met een voldoende schaalgrootte kunnen als afzonderlijke school fungeren.

Hoewel de vereiste van een voltijds engagement in het kader van de leertijd niet nieuw is, menen we dat het discours over een voltijds engagement en de rechten en plichten die daarmee verbonden zijn, naar het geheel van de systemen *'leren en werken'* een gunstige invloed zal hebben.

Even belangrijk als het verruimen van het aanbod om een voltijds engagement te verzekeren, is het inbouwen van kwaliteitsgaranties, zowel in de component *'leren'* als in de component *'werken'*. Ook hier zullen we een beleid rond ontwikkelen.

VOLWAARDIGE ERKENNING

Voltijds engagement brengt volwaardige erkenning dichterbij: dit veronderstelt ten aanzien van de jongere een volwaardige certificering. Het aanbod van leertrajecten moet leiden tot een certificering die geldig is op de arbeidsmarkt. Anders dan het voltijds onderwijs, brengen we de systemen die leren en werken combineren wel onder het toepassingsgebied van het decreet Titel van Beroepsbekwaamheid. Die moet jongeren toegang verschaffen tot de arbeidsmarkt. Daarnaast werken we aan terugstroommogelijkheden naar het voltijds onderwijs. Binnen het deeltijds beroepssecundair onderwijs kunnen jongeren momenteel al het getuigschrift tweede graad SO behalen en mogelijk

weer doorstromen naar het voltijds onderwijs.¹⁵ We willen dit voor alle jongeren die leren en werken, mogelijk maken. We zullen streven naar zoveel mogelijk afstemming tussen voltijds onderwijs en 'leren en werken'. Om dit te verzekeren zullen beiden in een overkoepelende kwalificatiestructuur worden ingepast (zie hoofdstuk 3).

Een volwaardige erkenning veronderstelt ook een structurele plaats van het aanbod binnen het opleidingslandschap. Het deeltijds onderwijs en de deeltijdse vorming worden hierin bedreigd door het eventuele wegvallen van de financiering door het Europees Sociaal Fonds vanaf 2006. We moeten dan voorzien in een alternatieve financiering.

Om het 'leren en werken' lokaal te verankeren in het opleidingslandschap zal er in iedere scholengemeenschap van het secundair onderwijs ten minste een antenne 'leren en werken' zijn. Dit moet operationeel zijn tegen 1 september 2007.

MEERSPORIG BELEID BEHOUDEN MAAR AFSTEMMING VERGROTEN

Vlaanderen kent zoals vermeld drie belangrijke deeltijdse leersystemen: het DBSO met meer dan 6000 jongeren, de leertijd met iets minder dan 6000 jongeren en de centra deeltijdse vorming (vaak sociaal geïnspireerde vzw-initiatieven) met enkele honderden jongeren. Die initiatieven vallen in deze kabinetsperiode voor het eerst onder dezelfde politieke eindverantwoordelijkheid.

DBSO

Het deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO) kreeg een wettelijk statuut in het decreet van 31 juli 1999. Er zijn 47 Centra voor Deeltijds Onderwijs (CDO's) in Vlaanderen, verbonden aan een voltijdse TSO/BSO-school. Ze vormen hierin een afzonderlijke entiteit en werken er mee samen voor het gebruik van materiaal en voor financiële zaken. Een job, bij voorkeur aansluitend bij de opleiding, is voor de -18-jarigen geen verplichting. Op 1 februari 2003 was 44% van hen niet aan het werk (bron: CDO's). De lestijd is beperkt tot 600 uren per jaar, met algemene, sociale en persoonlijkheidsvorming, al dan niet verzorgd door een Centrum voor Levensvorming (CLV), en technische of praktische vakken.

Werk dat aansluit bij het DBSO kan uiteenlopende vormen aannemen: een industrieel leercontract of werknemersleercontract (engagement tot opleiding op de werkvloer van 6 tot 24 maanden, leervergoeding), een deeltijdse

¹⁵ Voor een bespreking van het thema kwalificatie, kwalificatiestructuur, ongekwalificeerde uitstroom, de doelstelling om zoveel mogelijk mensen een diploma SO te garanderen, enz. zie 3.3.

arbeidsovereenkomst (bepaalde of onbepaalde duur, loon), een contract als thuishelp(st)er of zelfstandig help(st)er (werk in eenmanszaak van familie, vanaf 20 jaar als zelfstandige), een brugproject (voor jongeren die nog niet arbeidsmarktrijp zijn), een individuele beroepsopleiding (contract tussen jongere, werkgever en VDAB, contract van onbepaalde duur na opleidingsperiode), een interimcontract (tussen jongere en interimkantoor) of een startbaanovereenkomst (voor kortgeschoolde werkzoekenden).

Leertijd

De leertijd is een driejarige beroepsopleiding voor jongeren vanaf 15-16 tot 18 jaar. Afhankelijk van leeftijd en vooropleiding is een kortere opleiding mogelijk. De jongere moet zelf werk vinden. Via een leersecretaris krijgt zij/hij begeleiding bij die zoektocht en bij het sluiten van een leerovereenkomst met de ondernemer-opleider. De leerlingen combineren vier dagen praktijk bij een patroon, waarvoor ze een maandelijkse opleidingsvergoeding ontvangen, met een dag theorie in een Syntra-vestiging. De 21 vestigingsplaatsen van de vijf Syntra's ressorteren onder het VIZO (Syntra Vlaanderen). Vijftienjarigen krijgen om de twee weken een extra dag theoretische vorming. De opleiding op de werkvloer is verplicht. Die in het Syntra-centrum bestaat uit een maatschappelijke en een beroepstechnische vorming. Met het getuigschrift 'Leertijd' dat zij aan het eind van de opleiding krijgen, voldoen de jongeren voor de meeste beroepen aan de vereisten inzake beroepskennis van de vestigingsreglementering. Omdat ze in de leertijd moeten werken, vinden ze nadien ook makkelijker werk. In 2002-2003 stroomde 87,2% van de leerlingen door naar de arbeidsmarkt.

De deeltijdse vorming

Sinds 1 september 2003 ressorteren de CDV's onder de bevoegdheid van de minister van Onderwijs en Vorming. Tot dan vielen zij onder de bevoegdheid van Cultuur. Het vormingswerk is tot nu op drie fronten actief voor deeltijds leerplichtigen:

- als (autonoom) Centrum voor Deeltijdse Vorming (CDV), erkend voor de vervulling van de deeltijdse leerplicht. Jongeren worden er rechtstreeks ingeschreven. Deze centra bieden een totaalconcept van levensvorming, praktische vorming, beroepsopleiding en werkbegeleiding. De centra hebben aandacht voor de persoonlijke interesses en problemen van de jongeren: vanuit een individuele vraag wordt een programma samengesteld dat verbindingen legt met andere betrokken partners die mee instaan voor de uitvoering van het programma (bijvoorbeeld VDAB, jeugdbijstand, onderwijsinstellingen, werkgeversorganisaties).

- als verstrekker (7 uur/week) van algemene, sociale en persoonlijkheidsvorming (ASPV) van 1 september tot 30 juni, aan jongeren die zijn ingeschreven in een Centrum Deeltijds Onderwijs (CDO). Daardoor krijgt het CDO een lagere omkadering voor deze jongeren.¹⁶
- als invuller van activiteiten buiten de 15 verplichte uren, voor jongeren die geen werk hebben. Dit gebeurt vrij uitzonderlijk, omdat er geen structurele subsidiëring is.

We kiezen ervoor de diversiteit van leerwegen en aanbieders te behouden, maar voor een aantal aspecten zoeken we naar gemeenschappelijkheid. Er is nood aan overleg tussen de drie deeltijdse leersystemen: enerzijds op centraal niveau, zodat men groeit van een concurrentieel naar een coherent systeem; anderzijds op plaatselijk vlak, zodat men tot afspraken komt over aanbod en bekendmaking.

Op basis van contacten dat we met de verschillende actoren hadden, halen we enkele mogelijke beleidsopties aan, die in verder overleg besproken moeten worden:

- De deeltijdse vorming staat voor een specifieke, niet-schoolse aanpak, met geëigende methoden en werkvormen. Persoonlijke vorming en individuele hulpverlening zijn de specifieke invalshoek van dit aanbod en het is dan ook gericht op jongeren voor wie onderwijs/werk (tijdelijk) niet aan de orde is. Het is belangrijk dat het vormingswerk binnen een afgestemd aanbod van 'leren en werken' de flexibiliteit en ruimte bewaart om zich vanuit die specificiteit in te schakelen. Inpassing in de onderwijsregelgeving zouden we daarom slechts voorzien voor die aspecten waarvoor dat zinvol is. We zoeken een oplossing voor de problemen die de centra vandaag als hinderlijk ervaren voor hun werking: afstemming op de onderwijsreglementering, uitbetalingsproblemen, personeelsstatuut, enz. Op termijn willen we de 15 uur onderwijs in de centra dbso laten plaatsvinden. De deskundigheid van de deeltijdse vorming concentreren we op de vormingsmatige aanpak met deeltijds leerplichtige leerlingen en op de invulling van wat buiten de 15 uur les valt voor nog niet-arbeidsrijpe leerlingen. Samenwerking tussen centra voor beroepssecundair onderwijs en centra voor deeltijdse vorming móet toenemen. De wijze waarop zal met de betrokken partijen worden besproken. In sommige gevallen kan het vormingswerk jongeren (uit deeltijds en voltijds onderwijs) voltijds opvangen (time-outprojecten).
- De leertijd boet de laatste jaren in aan populariteit. Tot op zekere hoogte kan de opkomst van het DBSO hiermee te maken hebben. Toch vermoeden we dat de oorzaak van de teruggang complexer is. Samen met het VIZO willen we de toekomst van de leertijd bekijken overeenkomstig haar specifieke rol

¹⁶ Momenteel gaat dit over een 20% van de jongeren in het vrij onderwijs.

in de instroom in het beroep van zelfstandige, en meer in het algemeen in de arbeidsmarkt als geheel. We proberen het tij te keren en met de Syntra's werken we een relanceplan uit dat perspectieven biedt op het vlak van imago en afstemming op andere vormen van leren en werken.

Nu de verschillende systemen onder de bevoegdheid van één minister vallen, zijn we in de unieke positie om voor de verschillende systemen te komen tot een meer eenvormig juridisch en financieel statuut van de jongere. Zo kunnen leerlingen in hun keuzegedrag voor een van de systemen hier niet meer door beïnvloed worden en is er ook meer transparantie naar de werkgevers. We verbeteren de statuten waarin leerlingen leren en werken, in de richting van een harmonieus stelsel van rechten en plichten. Wat de loonproblematiek betreft moeten we inkomensvallen vermijden. Echt werken moet altijd veel aantrekkelijker zijn. Momenteel staat de wijze waarop de bevoegdheden verdeeld zijn over het federale en het gemeenschapsniveau, de uitbouw van een transparant en éénvormig systeem van leren en werken in de weg. Daarom zullen we bij de federale overheid aandringen op een specifiek samenwerkingsakkoord voor het 'leren en werken'.

EEN GEPAST LEERTRAJECT VOOR IEDERE JONGERE

Iedere jongere die leren en werken wil combineren, moet een leertraject krijgen dat aansluit bij zijn of haar interesses en mogelijkheden. De eerste fase is oriëntering naar en binnen het 'leren en werken'. De keuze voor 'leren en werken' willen we promoten vanuit het geheel van de systemen. Vanuit zulk éénloketmodel lopen dus trajecten in de verschillende centra voor leren en werken. De uiteindelijke keuze voor het ene of het andere moet afhangen van een objectieve oriëntering in functie van duidelijke profielen van de systemen.

Eenmaal gekozen voor een systeem volgt trajectbegeleiding, in functie van doorstroming naar de arbeidsmarkt. De trajectbegeleiding bestaat erin dat de trajectbegeleider – samen met de leerling – een realistisch en arbeidsmarktgericht traject uittekent. Hij houdt daarbij rekening met de sterke en zwakke punten van de leerling. De trajectbegeleider volgt de leerling op tijdens de verschillende stappen in het traject. Indien er zich daarbij moeilijkheden voordoen, zal de trajectbegeleiding met de leerling nagaan hoe het traject kan worden bijgestuurd. De trajectbegeleider zal daarvoor samenwerken met initiatieven voor spijbelbeleid en het zorgcontinuüm in en rond scholen (zie hoofdstuk 3). Omdat systemen die leren en werken combineren de complexiteit van beide werelden ondergaan is het belangrijk dat er rond deze systemen niet alleen interdisciplinaire maar ook sectoroverschrijdende netwerken komen, met name tussen de centra, de CLB, de betrokken bedrijven/partners, de trajectbegeleiders en de sectoren/beroepsorganisaties. De RTC's kunnen hierin een rol spelen.

Vandaag wordt de leerlingenbegeleiding binnen de Centra Deeltijds Onderwijs/Deeltijdse Vorming opgenomen door de leraren en de CLB's. In sommige centra trajectbegeleiders aangesteld, maar dit is geen verplichting.

Binnen het systeem van de leertijd staat de leersecretaris in voor de trajectbegeleiding. Recent keurde de Vlaamse Regering het besluit goed dat het statuut van de leersecretaris van zelfstandige naar contractueel personeelslid van het VIZO brengt, wat een versterking van de functie moet betekenen. In functie van een complementair geheel van de verschillende systemen 'leren en werken' moeten we werk maken van een meer gezamenlijke oriëntering en trajectbegeleiding. Bedoeling is dat de leerlingen die nu vaak 'shoppen' beter kunnen worden opgevolgd en begeleid en zo snel in het voor hen meest passende systeem terecht komen. We moeten de respectieve verantwoordelijkheden van de Centra Deeltijds Onderwijs/Deeltijdse vorming, de CLB's, de leersecretarissen en ook de VDAB uitklaren. Dit moet niet alleen leiden tot een sluitend systeem, maar moet ook een versnippering van de middelen voorkomen.

'LEREN EN WERKEN' IN EEN BREDER PERSPECTIEF

We willen het 'leren en werken' niet beperken tot de systemen die kaderen binnen de deeltijdse leerplicht. Vandaag al vinden we een ruimere toepassing, namelijk het ABO-project (alternerende beroepsopleiding) in het BuSO OV3 (eveneens binnen het huidige ESF-programma).

Daarnaast zal de Vlaamse regering werk maken van een verdere verbreding van het publiek voor deeltijds leren: we overwegen als proeftuin (sommige) BSO-specialisatiejaren in een aantal sectoren als alternerende opleidingen aan te bieden. Ook al deze toepassingen willen betrekken in een coherent beleid inzake 'leren en werken', in samenspraak tussen onderwijs- en arbeidsmarktactoren.

Het ABO-project (alternerende beroepsopleiding) binnen het BuSO OV3

BuSO OV3 verstrekt aan de jongeren een algemene, sociale en beroepsgerichte vorming met het oog op hun integratie in een gewoon leef- en werkmilieu. Het ABO-project biedt BuSO OV3-leerlingen na hun initiële opleiding een eenjarige opleiding in de vorm van 'leren en werken': twee dagen vorming op school (zowel algemene en sociale als beroepsgerichte vorming) en drie dagen onbezoldigde werkervaring in een regulier bedrijf. Als er geen werkervaring wordt aangeboden zijn de cursisten voltijds op school. In het bedrijf wordt een mentor aangesteld die de cursist binnen het bedrijf begeleidt. De deelnemers zijn ingeschreven bij de VDAB die deze opleiding als beroepsopleiding erkent en de RVA verleent heb gelijkstelling met de wachttijd. Cursisten die met vrucht de alternerende beroepsopleiding doorlopen, behalen een getuigschrift. Tijdens het schooljaar 2002-2003 namen 615 cursisten en evenveel bedrijven deel aan het project.

Het Janusproject (EQUAL)

Janus, de Romeinse god met twee gezichten kijkend in twee tegengestelde richtingen, werd aanroepen bij het begin van belangrijke gebeurtenissen, bij mijlpalen in een mensenleven. Hij verpersoonlijkte ook overgangen, zoals die van jeugd naar volwassenheid, van verleden naar heden.

Aan deze god ontleent het Janusproject zijn naam. Het project, dat zal lopen van mei 2005 tot april 2008, wil opleidingsvormen die leren en werken combineren in ere herstellen. Dit moet de overgang tussen onderwijs en arbeidsmarkt versoepelen, in het bijzonder voor jongeren die niet langer een uitdaging vinden op de schoolbanken.

In het Janusproject zullen methodieken en instrumenten worden ontwikkeld voor secundaire scholen en bedrijven/diensten, die een samenwerkingsverband aangaan om een volwaardige en efficiënte vorm van werkplekleren te ontwikkelen. Er zullen ook oplossingen worden gezocht voor problemen die zich hierin voordoen. Het project zal worden ondersteund door een breed netwerk van partners: syndicaten, Vlor, Serv, Vizo, VDAB, ouderverenigingen, leerlingenkoepels, departement Onderwijs, onderwijsinspectie...

Het Janusproject bestaat uit een vijftal delen die moeten bijdragen tot de opwaardering van het opleidingsconcept waarin leren en werken gecombineerd worden:

- Uitwerken van een volwaardig opleidingsconcept dat leren en werken combineert in het voltijds onderwijs en een nieuwe impuls geven aan de bestaande systemen die leren en werken combineren (o.a. deeltijds onderwijs, deeltijdse vorming, leertijd);
- Uitwerken van voortrajecten voor jongeren die nog niet arbeidsrijp zijn;
- Verhogen van de functionele taalvaardigheid van jongeren;
- Uitwerken van de opleidingssteekkaarten voor DBSO;
- Uitwerken van transitieplannen.

2.1.4 Eengemaakte aansturing

Het beleid van de Vlaamse Regering voor leren en werken moet blijk geven van samenhang en efficiëntie. Overleg dringt zich ook op omwille van de doelmatige inzet van middelen. Onze zorg gaat bij voorrang naar mogelijkheden om de talenten van alle jongeren maximaal te ontwikkelen.

Het beleid dat we terzake zullen ontwikkelen spoort met de Lissabondoelstellingen van de EU, en past in het Bologna- en Kopenhagenproces. Logischerwijze is de optimalisering van de aansluiting niet enkel de verantwoordelijkheid van onderwijs. Vele instanties moeten worden betrokken.

HET NIJVERHEIDSONDERWIJS HERPOSITIONEREN

Er komt een beleid om TSO-BSO-scholen, en vooral de nijverheidsscholen, tot slagkrachtige partners te maken in het landschap van beroepsopleiders én als wegbereiders voor hoger technisch onderwijs. We stimuleren de schoolbesturen om van deze scholen moderne scholen voor industriële technieken te maken (alleen al de naam *nijverheidsschool* is een beetje uit de tijd). Het moet voor zulke scholen gemakkelijker worden om contractonderwijs te geven en om projecten voor derden uit te voeren (bijvoorbeeld voor economische sectoren of VDAB). We streven ernaar dat nijverheidsscholen lid worden van een Regionaal Technologisch Centrum (zie onder volgend punt) en een beleid ontwikkelen waarbij ze met economische sectoren tot afspraken komen.

TSO-BSO-scholen hebben nood aan aangepaste infrastructuur en apparatuur. Er is een onderscheid tussen basisinfrastructuur, die in elke school nodig is om de leerplannen te realiseren, en hoogtechnologische infrastructuur die niet noodzakelijk in de school moet zijn, maar waar de leerlingen wel toegang toe krijgen. We zullen binnen de begrotingsmarges vanaf 1 september 2006 aan nijverheidsscholen gaandeweg hogere werkingsmiddelen toekennen, opdat zij hun machineparken voor basisuitrusting kunnen updaten en voldoen aan veiligheids- en milieuvoorschriften. Er wordt ook gezocht naar wegen om de opdeling van Technische Vakken en Praktische Vakken ongedaan te maken en geïntegreerd leren mogelijk te maken.

In de loop van de kabinetsperiode moet duidelijk worden welke maatregelen de Vlaamse Regering toepast op het hele TSO-BSO-onderwijs en welke specifieke maatregelen louter van toepassing zijn op wat men doorgaans verstaat onder nijverheidsonderwijs.

Het is van groot belang dat iedere TSO-BSO-school een netwerk van relaties ontwikkelt met partners uit haar sociaal-economische omgeving.

SAMENWERKING ONDERWIJS-BEROEPSWERELD VERSTERKEN

Voor hoogtechnologische infrastructuur kunnen Regionale Technologiecentra (RTC's) een rol spelen, in de eerste plaats als afsprakenplatform voor de toegankelijkheid van gesofistikeerde uitrusting binnen het betrokken werkingsgebied. In principe creëren de RTC's immers geen nieuwe werkplaatsen, maar inventariseren ze aanwezige apparatuur en infrastructuur om vervolgens afspraken te maken zodat leerlingen en leerkrachten ermee kunnen werken. Het kan hierbij zowel om machines gaan in andere opleidingsinstellingen, als om apparatuur in bedrijven.¹⁷

¹⁷ Een niet onbelangrijk aspect van deze thematiek is het vervoer van de leerlingen naar de plaats waar de machines zich bevinden. Zie ook het hoofdstuk leerlingenvervoer.

De RTC's werken volgens de hen decretaal toegewezen doelstellingen. Ze coördineren ook netoverstijgende initiatieven voor de problematiek onderwijs-arbeidsmarkt. De Vlaamse Regering zal het takenpakket van de RTC's als afsprakenplatform uitbreiden tot alle opleiders in het werkingsgebied.

Op middellange termijn moet de hele RTC-werking ingepast worden in een globaal onderwijs-arbeidsmarktbeleid. De RTC's werken essentieel als een partnership van belanghebbenden. De overheid stelt de doelstellingen, faciliteert en controleert de besteding van de middelen die ze zelf inbracht. Het beleid wordt door de partners gevoerd. De Vlaamse Regering zorgt voor een RTC-veld dat Vlaanderen helemaal dekt.¹⁸ We creëren een nieuw RTC in Vlaams-Brabant (eventueel in samenwerking met Brussel). Per 1 januari 2008 kiezen we voor vijf RTC's, een voor iedere Vlaamse provincie. Ook de publieke opleidingsverstrekkers VDAB en VIZO worden sterk betrokken. De provincies kunnen hierin een belangrijke inbreng hebben.

De acties met de sectorale sociale partners worden vertaald in de sectorconvenants. Vanuit de Vlaamse Regering zijn er tot op vandaag 25 convenants met sectoren onderhandeld. Ze bieden mogelijkheden voor samenwerking van arbeidsmarkt en onderwijs die tot nog toe grotendeels onderbenut zijn. Zowel bij de evaluatie als bij de uitwerking van nieuwe convenants moeten de onderwijsverstrekkers meer betrokken worden, zodat specifieke behoeften kunnen worden bekeken. Bij deze sectorconvenants gaat het telkens om een raamtekst die sector per sector eigen accenten legt. Doorgaans is er ook voorzien in de aanstelling van een of meer sectorconsulenten die mee instaan voor de realisatie van de bepalingen van het betrokken convenant. Ieder sectorconvenant bevat een hoofdstuk onderwijs-arbeidsmarkt.

Sinds het begin van de jaren '90 sloten sommige sectoren ook convenants af met onderwijsinstellingen, telkens met de Vlaamse minister van Onderwijs als tussenpersoon. Die convenants ontstonden los van elkaar, vaak met zeer eigen doelstellingen. We zullen de bestaande onderwijsconvenants in de sectorconvenants integreren. In de komende jaren zal de Vlaamse Regering de stroomlijning van beide soorten convenants aansturen, de partners aanzetten tot grotere ambitie terzake, zodat er voor thema's als stages, werkervaringsplaatsen, enzovoort. in onderlinge samenspraak – maar kordaat – grotere inspanningen plaatsvinden. Deze evolutie moet al in 2005 worden versterkt.

Onderwijs moet ook inspanningen leveren die het ondernemerschap bevorderen, ook ten aanzien van allochtone leerlingen. Het aantal initiatieven dat hiervoor bestaat is even talrijk als ondoorzichtig. We pleiten ervoor dat de Syntra's voor het zelfstandig ondernemerschap een regisseursrol toegewezen krijgen. Voor algemene ondernemingsvaardigheden gaan initiatieven uiteraard

¹⁸ 'Braak' liggen nog Brugge en omgeving, de Antwerpse Kempen en Vlaams-Brabant, Brussel inbegrepen.

mee uit van de sectoren en van de werkgeversorganisatie VOKA. Allereerst moet er een inventaris komen van het bestaande opleidingsaanbod op het vlak van 'leren ondernemen' in Vlaanderen. Voorlopig is dit onoverzichtelijk en vertoont het ook hiaten. Ook de bestaande instrumenten om binnen het onderwijs leerlingen een opstap te bieden naar het oprichten van een eigen zaak, zullen, o.m. in samenwerking met UNIZO, worden gestimuleerd. In het stimuleren van ondernemersschap zal ook aandacht gaan naar vormen van sociaal verantwoord ondernemen. We plegen hiervoor overleg met de Vlaamse Minister voor Economie.

2.1.5 Tertiair onderwijs

Mensen kwalificaties aanreiken die een duidelijke waarde hebben op de arbeidsmarkt, is een opdracht die vanzelfsprekend niet ophoudt bij het einde van het secundair onderwijs. Ook in het hoger onderwijs en het volwassenenonderwijs wordt aan de verbetering van de aansluiting met de arbeidsmarkt gewerkt. Voor sommige van deze postsecundaire opleidingen stelt zich echter een aantal problemen, die we in het perspectief van een betere aansluiting onderwijs-arbeidsmarkt willen oplossen.

SOMMIGE HOSP-OPLEIDINGEN NAAR HET HOGER ONDERWIJS

Het hoger onderwijs voor sociale promotie (HOSP) biedt al vele jaren in avond- en weekendonderwijs, steeds meer ook in dagonderwijs, aan een groeiende groep studenten een valabel en toegankelijk traject naar een hogeronderwijskwalificatie. Lang voor deze term 'in' was, realiseerde het hoger volwassenenonderwijs een vorm van 'levenslang leren' in flexibele, deeltijdse vorm voor studenten die het vaak combineren met werk, zorg voor een gezin, enzovoort. De keerzijde van deze sector is dat het om een erg diverse groep opleidingen gaat. Dit heeft in het verleden – zie de herstructurering van het volwassenenonderwijs in 1999 en het structuurdecreet hoger onderwijs in 2003 – een constructieve en toekomstgerichte oplossing in de weg gestaan. We moeten in staat zijn om op vrij korte termijn aan de opleidingen en studenten te zeggen of en onder welke voorwaarden hun diploma's een bachelorgraad waard zijn.

De vorige regering heeft een schema uitgetekend waarbij er in het hoger onderwijs voor sociale promotie een viertal soorten werden onderscheiden. De eerste categorie, de voortgezette opleidingen waarbij studenten dus al een initiële kwalificatie in het hoger onderwijs moeten behaald hebben, zijn overgeheveld naar de hogescholen en maken nu samen met andere opleidingen deel uit van het aanbod van bachelor-na-bachelor of master-na-master-opleidingen.

Voor opleidingen die een echt bachelorniveau ambiëren – de tweede categorie –, is een traject uitgetekend van externe evaluatie door visitatie en vervolgens

accreditatie. De Centra voor Volwassenenonderwijs doorlopen, met het oog op het verwerven van de accreditatie, het normale proces van visitatie. Zij worden daarbij verplicht het protocol van VLIR of VLHORA te volgen. Het eventueel verwerven van de accreditatie houdt in dat de betrokken opleiding voldoet aan alle vereisten inzake kwaliteit. Het lijkt ons de logica zelf dat de betreffende opleiding bij accreditatie het recht verwerft een bachelorgraad uit te reiken. Zo wordt deze opleiding dan een volwaardige opleiding in het hoger onderwijs, dat immers gedefinieerd wordt vanuit de bachelor-masterstructuur en verwerven de studenten dus een volledig gelijkwaardig diploma als hun collega's uit de hogescholen. Dit zware traject zal echter slechts voor enkele opleidingen in het HOSP haalbaar zijn.

Een opleiding met een bachelorstatuut moet op een of andere manier in het hoger onderwijs worden geïntegreerd. Er zijn daarbij verschillende denkpistes. De meest zuivere is dat deze opleiding uit het hoger onderwijs voor sociale promotie wordt gehaald en in een hogeschool wordt ondergebracht. Het is immers wenselijk om bachelor- en mastergraden voor te behouden aan hogescholen en universiteiten, voorzover ze immers door de overheid ook gefinancierd worden. Het is slechts in deze instellingen dat de nodige garanties inzake kwaliteitsborging kunnen worden gegeven, ook naar het buitenland en de internationale erkenning van de diploma's van studenten. Een verspreiding van bachelorgraden naar allerlei andere instellingen is niet wenselijk.

De cultuur van hogescholen is vandaag echter nog erg verschillend van de cultuur die nodig is om volwassenen op een flexibele en methodisch aangepaste wijze een geschikt opleidingstraject te laten volgen. We zijn dan ook niet gewonnen voor een erg snelle overheveling. Op termijn zullen de hogescholen echter ook zelf de expertise en de cultuur moeten ontwikkelen om flexibele trajecten voor volwassenen te ontwikkelen. Zodra er een voldoende voedingsbodem is, zou een integratie in een hogeschool wel moeten mogelijk zijn. We voorzien hiervoor in een overgangperiode van een vijftal jaar.

Wat wezenlijk is, niet alleen voor de overheid, maar ook voor studenten die een internationale erkenning van hun bachelorgraad moeten gegarandeerd weten, is een coherente en doeltreffende kwaliteitszorg. Die ligt vanzelfsprekend in eerste instantie bij de betrokken school zelf. Maar het is goed het draagvlak en verantwoordelijkheid voor die kwaliteitsborging ook breed genoeg te leggen. In die zin is het absoluut nodig dat een opleiding die met de bachelorgraad wordt afgesloten onder dezelfde kwaliteitszorg valt van de universiteiten en hogescholen. Een instelling die voor een opleiding een bachelorgraad wil uitreiken, zal dus – ook al in de overgangsfase in afwachting van een echte integratie of overheveling naar een hogeschool – in een associatie moeten stappen. We hebben dus een gefaseerd model voor ogen waarbij na accreditatie het recht om een bachelorgraad uit te mogen reiken enkel verzilverd kan worden als men tot een associatie toetreedt. Ongeveer op een analoge wijze als we de tweecyclopleidingen aan hogescholen slechts het recht geven te academiseren en een mastergraad uit te reiken als ze in een associatie met een universiteit stappen.

Wat gebeurt er met de HOSP-opleidingen – de derde soort – die er niet voor kiezen om de weg te bewandelen van de visitatie/accreditatie naar een volwaardige bachelorgraad, maar liever verder blijven bestaan als een geëigende onderwijsvorm buiten de bachelor-mastercontext? Dat biedt de HOSP-opleidingen de mogelijkheid om zich eenduidig maatschappelijk te profileren, met een geëigend opleidingsaanbod voor een geëigend doelpubliek. Het huidige succes van het HOSP toont aan dat dit een maatschappelijk relevante keuze is. Maar het is belangrijk dat dan de competenties en kwalificaties verworven met een HOSP-opleiding adequaat worden gevalideerd. De HOSP-opleidingen zijn zeer gevarieerd. De aard van de keuze zal daarom logischerwijs niet dezelfde zijn voor alle HOSP-opleidingen. Hoe dan ook, elk van beide keuzes is waardevol als ze adequaat aansluit bij de manier waarop de betrokken HOSP-opleiding optimaal haar missie kan vervullen.

UITBOUW VAN HET TERTIAIR ONDERWIJS

Om deze vraag goed te beantwoorden, is een ruimere aanpak nodig van het opleidingsveld op postsecundair niveau. De OESO hanteert de term 'tertiair' voor alles wat postsecundair is. De term 'postsecundair' is echter wat ongelukkig in de context van het Vlaamse onderwijsbestel. Voor het Vlaamse hoger onderwijs zou de term 'tertiair onderwijs' voorlopig kunnen gehanteerd worden voor die opleidingen die zich na het secundair onderwijs positioneren, maar niet bij het hoger onderwijs kunnen worden gerangschikt. Dit is zeker het geval voor de HOSP-opleidingen die niet naar het hoger onderwijs overgaan. Het kan ook uitgebreid worden tot sommige zevende specialisatiejaren TSO (dus niet deze uit het BSO die tot een SO-diploma leiden), de opleidingen in de vierde graad beroepssecundair onderwijs, en misschien nog andere opleidingen waarvan de rangschikking in het secundair onderwijs niet echt meer strookt met hun eigenheid. In de toekomst zullen we misschien ook in een plaats moeten voorzien voor hogeschoolopleidingen die maatschappelijk waardevol zijn, maar om welke reden dan ook geen accreditatie als bacheloropleiding verwerven.

Naar het voorbeeld van andere landen, die een soort *further education*- of *community colleges*-sector hebben, denken we eraan deze verschillende opleidingen een coherent kader en een duidelijke plaats te geven. Dit zou ook de mogelijkheid bieden een ander probleem aan te pakken. De kwalitatieve upgradering die de hogescholen sinds het decreet van 1994 doormaken en, vooral, de omvorming naar de bachelor-masterstructuur hebben wellicht de slaagkansen van sommige jongeren tot het behalen van een hogeronderwijsdiploma verkleind. Dit zou een hiaat in het kwalificatiecontinuüm kunnen opleveren, waarbij er tussen het diploma secundair onderwijs en het bachelordiploma een te grote kloof ontstaat. Een dergelijke ontwikkeling is uiteraard maatschappelijk niet wenselijk. Ook internationale studies wijzen op de noodzaak tot het aanbieden van kortere opleidingen dan driejarige bachelors.

Een dergelijke sector zou sneller en beter kunnen inspelen op de vraag naar toegankelijke opleidingen en kwalificaties op postsecundair niveau. Het zal wel wat inspanningen vergen op het vlak van voorlichting en bemiddeling om jonge mensen en volwassenen te motiveren opleidingen aan te vatten die geen bachelorstatus hebben. Het blijft immers om kwaliteitsoverwegingen en omwille van de internationale erkenning absoluut nodig om volledige bachelortrajecten enkel voor hogescholen en universiteiten voor te behouden. Maar in de toekomst zullen steeds meer Vlamingen ook geïnteresseerd zijn in kortere of deeltijdse trajecten, eerder dan in lange bacheloropleidingen, op voorwaarde dat ze toch tot een erkende kwalificatie leiden die eventueel later ook in een bachelortraject kan worden gevaloriseerd. En uiteraard moeten het ook opleidingen zijn die op de arbeidsmarkt worden erkend.

We zien het tertiair onderwijs dus als een geheel van flexibele opleidingen die deeltijds of voltijds worden aangeboden en leiden tot zinvolle kwalificaties op de arbeidsmarkt. We creëren daarvoor geen nieuw type instellingen. Onder nog te bepalen voorwaarden moeten zowel secundaire scholen, centra voor leren en werken, centra voor volwassenenonderwijs als hogescholen en universiteiten in staat zijn om dergelijke opleidingen aan te bieden. Het belangrijkste is dat een coherent kader wordt geschapen voor deze opleidingen. We zullen dit aanbod geleidelijk moeten ontwikkelen. In een eerste fase zullen enkel de al bestaande opleidingen in deze nieuwe structuur worden opgenomen. In een volgende fase kan een traject van expansie van dit aanbod worden gepland.

Bij de nieuw te plannen opleidingen denken we ook aan nieuwe korte opleidingen die hogescholen en centra voor volwassenenonderwijs zouden kunnen ontwikkelen, de zogenaamde *sub-degrees*. Dergelijke opleidingen, zeer toegankelijk, flexibel aangeboden en soepel inspeland op nieuwe kwalificatienoden op de arbeidsmarkt, zouden een welkome aanvulling kunnen zijn op het bestaande aanbod en de kwalificatiekloof helpen dichten naar het bachelorniveau. Ook in Europees verband is er steeds grotere belangstelling voor dergelijke opleidingen.

Uiteraard zouden dergelijke flexibele trajecten en korte opleidingen volwaardig moeten kunnen aansluiten op de kwalificatiestructuur van het hoger onderwijs. De opleidingen die onder het verruimde begrip tertiair onderwijs ressorteren, kunnen in een gemeenschappelijk creditsysteem met het hoger onderwijs treden, waardoor de doorstroming naar bacheloropleidingen en masteropleidingen vergemakkelijkt wordt. Het flexibiliseringdecreet bepaalt dat opleidingen, zoals HOSP-opleidingen die niet geaccrediteerd zijn, via eerder verworven kwalificaties (EVK) in aanmerking kunnen komen voor het verlenen van vrijstellingen. Het flexibiliseringdecreet geeft aan de associaties de autonome bevoegdheid om het beleid uit te stippelen voor de validering van EVC en EVK. De vertaling van deze validering in termen van concrete vrijstellingen van opleidingsonderdelen behoort tot de bevoegdheid van de hogescholen en de universiteiten. In het belang van de studenten en de (internationale) herkenbaarheid van de bacheloropleidingen, is het wenselijk dat alle hogescholen en universiteiten zo veel mogelijk een eenduidig beleid voeren voor dezelfde competenties. Dit vertaalt zich het best in een automatische

overdracht/erkenning van credits binnen bepaalde marges. Op Vlaams niveau of per associatie moet op basis van een gevalideerde procedure dit aantal voor elke opleiding worden bepaald. Een HOSP-opleiding leidend tot een kwalificatie (nu graduaat), zou dan door de hogescholen erkend worden voor een vast aantal studiepunten, zodat een student die toch een bachelor wil behalen, enkel nog een beperkte studieomvang moet volgen. Deze piste volgt dezelfde redenering die gehanteerd wordt voor de schakelprogramma's in de bachelor-masterstructuur.

2.2 Een nieuw financieringssysteem voor het onderwijs

Kwaliteitsvol onderwijs is niet mogelijk zonder financiële inspanningen en zonder nauwkeurig toezicht op de efficiëntie van de ingezette middelen. In Vlaanderen is de overheid de voornaamste financier van het onderwijs. Om vele redenen zal dit ook zo blijven. Toch zal de financiering door de overheid nooit volstaan om alle nuttige initiatieven van instellingen te dragen. Voor het leerplichtonderwijs staat de discussie over de wijze waarop de kosteloosheid kan worden verzekerd centraal. Daarnaast moeten we ons ook vragen durven stellen hoe we het hoger onderwijs en het levenslang en levensbreed leren in de toekomst betaalbaar zullen houden. We moeten nadenken over een maatschappelijk verantwoorde verdeling van de financiële inspanning over alle actoren, onder meer alle overheden en gebruikers, een betere spreiding over de onderwijsniveaus en de verschillende uitgavencategorieën: wedden, werking, infrastructuur. We moeten misschien anders investeren in onderwijs en meer aandacht hebben voor de professionele ontwikkeling van het personeel, de werking en de uitrusting van de scholen, vorming van alle actoren, enzovoort.

Een perspectief van levenslang leren vraagt om een andere spreiding van de onderwijsuitgaven over de levenscyclus. We moeten met een open vizier kijken naar mogelijkheden om de financiering van onderwijs en vorming te optimaliseren in functie van de doelstellingen die we ermee willen bereiken. We moeten zoeken naar hanteerbare en doeltreffende criteria, naar eenvoudige maatregelen die voldoende ruimte laten voor de professionaliteit van de onderwijsinstellingen.

De globale onderwijsuitgaven van de Vlaamse overheid zitten ongeveer op het investeringsniveau van de ons omringende landen. Het uitgavenpatroon wijkt echter sterk af: relatief minder investeringen in basis-, hoger- en volwassenenonderwijs en meer in secundair onderwijs, minder investeringen in werking en infrastructuur en meer in wedden.

In uitvoering van de financieringswet moet het Rekenhof de leerlingentellingen in beide gemeenschappen controleren. Het hof heeft daarvoor een methodiek en procedures uitgewerkt. We zullen de methode, de controle en de analyse van het Rekenhof bij het vastleggen van de leerlingencijfers van de verschillende gemeenschappen nauwgezet toetsen aan de afspraken en

uitgangspunten van het Sint-Elooisakkoord.¹⁹ Indien nodig – bij ongeoorloofde afwijkingen bijvoorbeeld – moet deze aangelegenheid op het Overlegcomité worden geagendeerd.

2.2.1 Financiering leerplichtonderwijs

We dragen als overheid de verantwoordelijkheid om te voorzien in voldoende financiële middelen voor een kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen. Zorgen voor een billijke en voldoende financiering van het leerplichtonderwijs de allereerste opdracht. Om die opdracht waar te maken, zijn een veelheid van politieke en budgettaire acties nodig, op korte en middellange termijn. Het regeerakkoord is én ambitieus én voorzichtig. We hebben concrete prioriteiten, maar moeten de uitvoering ervan spreiden in de tijd, gelet op de beperkte budgettaire mogelijkheden.

CORRECTE UITVOERING TIVOLI-AKKOORD

In de decreten basis- en secundair onderwijs wordt een traject vastgelegd om voor de werkingsmiddelen een verhouding 100-76 te bereiken tussen gemeenschapsonderwijs en gesubsidieerd onderwijs, voor het basisonderwijs tegen 2006 en voor het secundair onderwijs tegen 2007. We nemen ons voor deze decretale bepalingen correct en tijdig uit te voeren. Recente wijzigingen in financiering moeten uiteraard in de teller en noemer van de vergelijking worden meegenomen.

NAAR EEN NIEUWE FINANCIERINGSWIJZE IN HET LEERP LICHTONDERWIJS

Correcte uitvoering van het Tivoli-akkoord is een kortetermijndoelstelling. Tegelijk willen we werken aan de vormgeving van een nieuw financieringsmechanisme van het leerplichtonderwijs op langere termijn, dat betrekking heeft op het personeel én op de werkingsmiddelen van onze scholen. Dit nieuwe mechanisme zal op termijn gelijke financiële behandeling van elke leerling met gelijke noden en elke school in eenzelfde situatie waarborgen.

Het nieuwe mechanisme zal gebaseerd zijn op een relevante selectie van kenmerken van leerlingen en scholen. De kenmerken van leerlingen zijn verbonden met hun sociaal-economische en culturele milieu, die van de school zijn bijvoorbeeld de grootte, de studierichting, de vrije keuze. De overheid moet zorgen voor een minimale financiële ondersteuning (omkadering en werking) van scholen die aan bepaalde criteria voldoen, een minimale sokkel dus.

¹⁹ Dit akkoord handelt over de controle op de verdeling van de middelen voor onderwijs tussen de gemeenschappen.

Daarnaast is linearisering van de financiering²⁰ aangewezen – meer bepaald in het secundair onderwijs – om scholen aan te moedigen voldoende schaal te ontwikkelen en versnippering tegen te gaan.

Bij de schoolgebonden kenmerken die in de financiering een rol spelen, zal ook vrije keuze worden meegenomen. De voorwaarden waaronder ook gesubsidieerde officiële en vrije scholen erkend kunnen worden als instellingen met een open karakter die de vrije keuze kunnen waarborgen in regio's waar deze nog niet is gegarandeerd, zullen worden bepaald.

Het model van leerling- en schoolgebonden criteria zal vanaf 1 september 2008 geleidelijk en binnen het beschikbare budget worden toegepast en moet maximaal sporen met ons beleid voor gelijke kansen en met de toepassing van de kosteloosheid van het basisonderwijs.

Het nieuwe financieringsmechanisme is niet alleen een conceptuele, maar ook een technische uitdaging. De administratieve beheersbaarheid, de betrouwbaarheid van de gegevens, de vrijwaring van de privacy van de betrokkenen, de periodiciteit van de gegevens vragen onze bijzondere aandacht. Bevragingen van die omvang op geregelde tijdstippen vragen ook bijkomende investeringen in informatica. Voorafgaand aan de financiering moet nog heel wat studiewerk worden verricht en moeten simulaties worden uitgevoerd. We willen bijzondere aandacht besteden aan de selectie en de weging van de indicatoren. Voor het Tivoli-akkoord afloopt, willen we hierover een akkoord in de Vlaamse Regering.

KOSTELOOS BASISONDERWIJS EN KOSTENBEHEERSING IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS REALISEREN

Nog te vaak wegen schooluitgaven zwaar door in het budget van mensen die met moeite de eindjes aan elkaar kunnen knopen. De kosteloosheid van het basisonderwijs is niet alleen een politieke prioriteit. Het is een recht gewaarborgd door internationale verdragen en door de Grondwet. In het regeerakkoord hebben we een duidelijk traject voor uitvoering vastgelegd. Vanaf 2007 beginnen we met de invoering van de kosteloosheid in het zesde leerjaar en dalen zo af tot in het eerste jaar kleuteronderwijs. Dit impliceert dat basisonderwijs voor ouders kosteloos moet zijn voor alles wat te maken heeft met het bereiken van de eindtermen en het nastreven van de ontwikkelingsdoelen. Wel zullen we duidelijkheid moeten creëren over de juiste inhoud van eindtermen en ontwikkelingsdoelen.

Zolang de kosteloosheid in het basisonderwijs niet volledig is gerealiseerd, zal er op schoolniveau een beleid worden ontwikkeld, gericht op strikte beheersing

²⁰ Hiermee bedoelen we dat de financiering toeneemt met het aantal leerlingen zonder dat daarbij een bovengrens wordt gebruikt. De huidige financiering is degressief in die zin dat de financiering niet meer stijgt vanaf een bepaald aantal leerlingen.

van de kosten die worden gemaakt voor het bereiken van de eindtermen. Scholen moeten er ook naar streven om – via overleg met alle betrokkenen en goede praktijkvoorbeelden – de kosten van buitenschoolse activiteiten, uitstappen en reizen, beheersbaar te houden.

Om budgettaire redenen, maar ook omwille van de grote verscheidenheid aan scholen en studierichtingen en de grote verschillen in behoeften voor werking en uitrusting, is kosteloosheid van het secundair onderwijs voorlopig geen haalbare kaart. We kiezen voor een tweesporenbeleid. Enerzijds zullen we zorgen voor extra financiële middelen voor het technisch en het beroepsonderwijs, anderzijds zullen we de beperking van kosten voor de ouders stimuleren.

Wat het eerste spoor betreft: niet enkel de snelle technologische ontwikkelingen, maar ook de noodzaak aantrekkelijke leeromgevingen te scheppen, maken dat TSO- en BSO-scholen behoefte hebben aan een moderne en veilige basisuitrusting. Optimale voorbereiding op de arbeidsmarkt veronderstelt een opleiding met moderne didactische infrastructuur. Wetenschappelijk onderzoek leert ons bovendien dat deze studierichtingen, samen met KSO-studierichtingen, de duurste zijn voor ouders en leerlingen en bovendien proportioneel meer leerlingen uit zwakkere sociaal-economische milieus aantrekken. Méér middelen uittrekken voor de studierichtingen uit het TSO en BSO is dan ook niet meer dan billijk. Zo willen we de schoolfactuur beperken.

Voor het tweede spoor zullen we overleg starten met de inrichtende machten om de bijdragen van ouders voor onderwijs (wat kost het om de eindtermen te bereiken?) en additionele en buitenschoolse activiteiten te beperken tot een aanvaardbaar niveau. Een uniforme regeling voor heel het Vlaams secundair onderwijs is vrijwel onmogelijk, gelet op de ongelijke startsituatie van de secundaire scholen en de grote verschillen in kostprijs tussen studierichtingen. Daarom zullen we de maximumbijdrage differentiëren, onder andere volgens studierichting.

Voor studierichtingen waarvoor een dure uitrusting nodig is (bijvoorbeeld slagmessen in de slagmessenopleiding) denken we aan een beperkt fonds. Voor studierichtingen die leiden tot knelpuntberoepen kan een toelage voor de aankoop van de uitrusting een stimulans zijn. Het is wel de bedoeling dat die toelage op termijn wordt terugbetaald.

STUDIETOELAGEN VEREENVOUDIGEN EN BETER AFSTEMMEN OP MAATSCHAPPELIJKE NODEN

Omdat de volledige kosteloosheid van het leerplichtonderwijs niet onmiddellijk kan worden gerealiseerd en de kosten in het secundair onderwijs vaak hoog oplopen, blijven studietoelagen nodig. De studiekosten mogen geen rem zijn voor het volgen van onderwijs. De wetgeving terzake dateert van 1971 en de bedragen voor de studietoelagen werden niet meer aangepast sinds 1981. De maatschappelijke en de onderwijscontext zijn inmiddels fundamenteel

veranderd. Er zijn nu meer eenoudergezinnen en de kosten voor leerlingen zijn aanzienlijk gestegen. Een grondige herziening van de wetgeving in het secundair onderwijs dringt zich dus op. Uitgangspunt van het beleid voor studietoelagen is de minvermogenheid, uitgedrukt aan de hand van inkomstengrenzen. Als de reële inkomsten een bepaalde maximumgrens overschrijden, wordt de aanvraag afgewezen. Aangezien de fiscaliteit geen volledig correct beeld geeft van de reële draagkracht van een gezin/leefeenheid, worden hierop correcties doorgevoerd. De huidige inkomstengrenzen maken dat een grote groep, voor wie de studiekosten zwaar wegen op het gezinsbudget, uit de boot valt. Om de beoogde doelgroep beter te bereiken, zullen we de minimum- en de maximumgrenzen voor studietoelagen en studiefinanciering geleidelijk optrekken.

De regelgeving op de studietoelagen in het secundair onderwijs is gedateerd en moet herbekeken worden. Met het oog op eenduidigheid en administratieve vereenvoudiging, is het zeer belangrijk dat de algemene financiële voorwaarden en de voorwaarden inzake nationaliteit en samenstelling van gezin (leefeenheid) dezelfde zijn voor het secundair als voor het hoger onderwijs. Ongeacht het studieniveau kan dan één gezinsdossier worden ingediend en de bijhorende gegevens moeten slechts eenmaal opgevraagd, zodat de dossiers veel sneller en correcter kunnen worden afgehandeld. De pedagogische voorwaarden zullen vanzelfsprekend verschillend zijn.

Er zal ook worden gezocht naar mogelijkheden om de studietoelage of studiefinanciering automatisch toe te kennen.

ONDERNEMINGSZIN VAN SCHOLEN STIMULEREN

Vele secundaire scholen stellen hun competenties ten dienste van verenigingen en bedrijven en laten hun infrastructuur gebruiken voor uiteenlopende soorten cursussen en vergaderingen. Bedrijven doen een beroep op de nijverheidstechnische scholen voor de bijscholing van hun personeel. Die ondernemingszin draagt bij tot een goede wisselwerking tussen de school en haar omgeving en zo ook tot de kwaliteit van de school. De initiatieven zijn maatschappelijk relevant en stimuleren de sociale vaardigheden van het personeel en de leerlingen. We hebben dus verschillende redenen om ondernemende scholen te ondersteunen en ze de nodige ruimte geven om creatief te zijn. De overheid zal ook nooit voldoende geld hebben om alle initiatieven van scholen te financieren.

INTERNATEN

Er zijn aanwijzingen dat de internaten herleven. Bovendien werd de bevolking van de internaten meer divers. Leerlingen worden niet alleen om studieredenen in een internaat ingeschreven, ook familiale en sociale redenen spelen een rol. Dit brengt mee dat de zorgverbreding in de internaten sterk uitgebreid is. Daarom zullen we het nieuwe financieringsmechanisme ook op de internaten

toepassen. Internaten moeten voor iedereen toegankelijk zijn, ook voor kinderen uit minder kansrijke gezinnen. Het is dan ook logisch dat we de gesubsidieerde internaten op eenzelfde wijze behandelen als de internaten van het gemeenschapsonderwijs. Behoren tot een bepaald net kan geen basis vormen voor een verschil in financiering.

Voor de zorgverbreding zal progressief een aangepaste omkadering worden uitgewerkt. Speciale aandacht zal daarbij gaan naar de internaatsvoorzieningen van het buitengewoon onderwijs. We zullen onderzoeken hoe de internaatsvoorzieningen voor het buitengewoon onderwijs die nu door Welzijn worden gefinancierd, binnen Onderwijs geïntegreerd kunnen worden met een aangepaste omkadering en financiering. We zullen daarvoor de nodige afspraken maken met Welzijn.

2.2.2 Financiering van het hoger onderwijs

EEN NIEUW FINANCIERINGSSYSTEEM VOOR UNIVERSITEITEN EN HOGESCHOLEN INVOEREN

In het huidige financieringsmechanisme voor universiteiten en hogescholen dat loopt tot en met 2006, is de overheidsbijdrage losgekoppeld van het aantal studenten. Ten laatste in 2007 moet een nieuw financieringssysteem van start gaan. Dat systeem zal dezelfde logica hanteren voor de financiering van het onderwijs van de hogescholen en de universiteiten. De basisfinanciering van de onderzoekscomponent die de universiteiten in hun werkingsuitkeringen ontvangen, moet eveneens worden geïntegreerd en uitgebreid naar de tweecyclopleidingen die in een academiseringsproces zitten. Het nieuwe financieringssysteem zal klaar zijn tegen de opmaak van de begroting 2007. Dit betekent dat het decreet tegen midden 2006 door het Vlaams Parlement moet worden goedgekeurd.

Het is de bedoeling om een eenvoudig en transparant systeem uit te werken in samenwerking met de betrokken partners, met als randvoorwaarde dat er een voorontwerp van decreet moet zijn tegen oktober 2005. Het overleg kan vertrekken van het onderzoek dat het Departement Onderwijs uitvoerde naar diverse buitenlandse financieringsmechanismen. In de discussies die zullen worden opgestart, moeten onder meer volgende punten aan bod komen:

- *De aard van de financiering.* Een studentonafhankelijke financiering lijkt op dit ogenblik niet wenselijk. Buitenlandse ervaring leert dat een afweging moet worden gemaakt van het belang van output- en inputindicators, en van het belang van een verzekerde basisfinanciering voor de instellingen en een incentive-financiering voor innovatie of andere beleidsdoelstellingen. Bij het ontwikkelen van outputindicators zullen onder andere de inspanningen voor kansengroepen van de instellingen van hoger onderwijs in rekening worden gebracht.

- *De mate van geslotenheid of openheid van het systeem.* Er kan worden gedacht aan een systeem dat voor een belangrijk deel open is, met eventueel een evenwichtig aandeel van vaste financiering (een forfait dat historisch bepaald kan zijn) en een variabel deel.
- *De nieuwe structuur van het hoger onderwijs.* De nieuwe structuur van hoger onderwijs met inbegrip van de flexibilisering, moet in het nieuwe financieringssysteem verrekend worden. Ze mag immers geen belemmering vormen voor de ontwikkeling van levenslang leren. De financiering van de initiële opleidingen op het niveau bachelor en master staat niet ter discussie. Wel moet worden nagegaan of er een verschil moet zijn in financieringsvolume tussen de bachelor- en masterfase en tussen academisch en professioneel hoger onderwijs.
- *De verdere gelijkschakeling van de sociale toelagen voor universiteits- en hogeschoolstudenten.* Dit is een prioriteit, die moet bekeken worden in het licht van de verschillen tussen de universiteiten onderling en van de samenwerking die op dit gebied zal ontstaan in de associatie. Het is belangrijk dat de maatregelen terzake rekening houden met de dynamiek van het werkveld, waar al heel wat werd verwezenlijkt met het tot nu toe beschikbare budget.
- *De investeringskredieten.* Die lopen momenteel wat achter op de noden en behoeften van de instellingen, zeker op het vlak van onderzoeksinfrastructuur en vragen dan ook de nodige aandacht.
- *De publieke verantwoording.* Tegenover een grotere autonomie staat een ruimere publieke verantwoording. Dit impliceert dat instellingen voor hoger onderwijs op een adequate wijze rekenschap moeten kunnen afleggen en hun beleid toetsen aan wat in de samenleving leeft.
- *De inschrijvingsgelden.* We zullen proberen de verschillen in inschrijvingsgelden die de instellingen ontvangen voor beursstudenten en niet-beursstudenten weg te werken. Er zal worden onderzocht op welke manier instellingen met een relatief groot aandeel aan beursstudenten hiervoor kunnen worden gecompenseerd.

RATIONALISATIE

Het ontwerpen van een nieuw financieringssysteem voor het geheel van het hoger onderwijs zal onvermijdelijk de vraag oproepen naar verdere rationalisatie van instellingen en opleidingen in Vlaanderen. We willen in dat financieringsmechanisme daartoe duidelijke incentives inbouwen. Vlaanderen is geografisch een kleine ruimte, waarin regionaal geïnspireerde proliferatie van opleidingsaanbod niet aangewezen is. Samenwerking tussen de instellingen moet verder aangemoedigd en gestimuleerd worden, maar daarbij kunnen wel verschillende doelstellingen en modellen gehanteerd worden naargelang het

gaat over de bachelorfase, de masterfase of het wetenschappelijk onderzoek. Met de associaties hebben we een goed instrument om deze samenwerking en rationalisatie vanuit de instellingen te laten ontwikkelen.

FINANCIËLE INJECTIE HOGESCHOLEN

De stijging of daling van de studentenaantallen wordt niet in rekening genomen om de omvang van de financieringsenveloppe van de hogescholen te bepalen. De forse stijging van het aantal studenten aan de hogescholen maakt deze situatie onhoudbaar. In afwachting van, maar wel degelijk voorafgaand aan het nieuwe financieringsmechanisme voor het geheel van het hoger onderwijs, zullen we een financiële injectie aan de hogescholen geven die aan de enveloppe wordt toegevoegd. We zullen ons daarbij baseren op de stijging van het aantal studenten sinds 1998 (het jaar van de laatste structurele aanpassing) en op andere relevante parameters. Over de besteding van deze financiële injectie zullen we met de hogescholen de nodige afspraken maken.

STUDENTENVOORZIENINGEN HERBEKIJKEN

Het decreet van 30 april 2004 zal worden uitgevoerd. Dit betekent dat tussen de Vlaamse Regering en alle studentenvoorzieningen beheersovereenkomsten zullen worden afgesloten. Die worden opgesteld in nauw overleg tussen alle betrokkenen. Er komt een groeipad naar gelijke toelagen voor sociale voorzieningen in hogescholen en aan universiteiten, zodat het onderscheid op dat punt verdwijnt. We zullen met zo weinig mogelijk planlast overeenkomsten tussen instellingen en associaties aanmoedigen, die studenten van een instelling of associatie toegang geven tot de studentenvoorzieningen in een andere instelling of associatie. Instellingen of associaties kunnen dit nadien onderling verrekenen.

Voor het einde van deze kabinetsperiode zal de werking van de studentenvoorzieningen en de samenwerking over de instellingen en de associaties heen worden geëvalueerd.

2.2.3 Financiering van opleiding en vorming van volwassenen

NAAR EEN LEVENSLANG LEERKREDIET

Het levenslang leren zit de laatste jaren sterk in de lift en dat verheugt ons. Steeds meer mensen willen op latere leeftijd nog het diploma halen dat ze tijdens de leerplicht niet haalden, zich herscholen, specialiseren of uit interesse hun algemene kennis bijspijkeren. Dit vereist een andere kijk op de onderwijsuitgaven die meer gespreid moeten worden over de hele levenscyclus. Daarnaast willen we – via specifieke financieringsmechanismen –

laaggeschoolden en laaggeletterden extra stimuleren om levenslang te leren. We willen niet alleen de algemene participatiegraad aan het volwassenenonderwijs verhogen, maar ook de bestaande maatschappelijke ongelijkheid in die deelname doorbreken.

Momenteel heeft de overheid al instrumenten in handen om deelname aan levenslang leren te verhogen en de combinatie van leren en werken te vergemakkelijken, zoals opleidingscheques, betaald educatief verlof, vrijstelling van inschrijfgelden, opleidingspremies, enzovoort. We ijveren voor de overheveling van het betaald educatief verlof naar de Gemeenschappen. We zullen onderzoeken welke hiaten deze systemen vertonen en waar ze bijsturing behoeven. Daarnaast moeten we de mogelijkheden die er al zijn beter en vooral duidelijker communiceren, zodat meer volwassenen er gebruik van kunnen maken. Tegelijk zullen we streven naar een evenwichtige financiering, met redelijke individuele bijdragen in de kostprijs van de opleidingen en een beter uitgebouwd beleid van kortingen en vrijstellingen.

Binnen het geheel van kortingen en vrijstellingen verzekeren we een aanbod voor volwassenen zonder een diploma secundair onderwijs, om hen te stimuleren zich in te schrijven in het tweedekansonderwijs. Zo treden we corrigerend op en kunnen veel meer volwassenen na de leerplicht nog een startkwalificatie halen. Het moet ook makkelijker worden om, eenmaal men in de arbeidsmarkt is ingestapt, nog een bachelorkwalificatie of bijkomende master te behalen.

INVESTEREN IN HET VLAAMSE VOLWASSENENONDERWIJS

Vóór 2007 komt er een nieuw decreet voor het volwassenenonderwijs en wordt tegelijk het financieringssysteem aangepakt. Het huidige systeem wordt te veel gekenmerkt door automatismen en is te lineair, wat leidde tot onderfinanciering op de ene en overfinanciering op de andere plaats. Een automatische groei van de middelen zoals in het verleden is niet langer verdedigbaar in een verantwoord budgettair beleid.

We bepalen wel een nieuw groeipad voor het volwassenenonderwijs, op basis van aangetoonde regionale noden en meer aansluiting van vraag en aanbod. In het nieuwe financieringssysteem willen we regionale enveloppes gaan toekennen. Die kunnen groeien op basis van beheersovereenkomsten, die op hun beurt het resultaat zijn van aanvaarde beleidsplannen. Uit die plannen moet blijken of de middelen in de regionale associaties van centra volwassenenonderwijs en centra basiseducatie efficiënt ingezet worden volgens de regionale noden. Met het nieuwe financieringsmechanisme moeten de centra er belang bij hebben om samen te werken met derden en ook langs deze weg middelen in te zamelen.

De overheid wil een grotere autonomie toekennen aan de regionale associaties in de besteding van hun middelen (zie 4.1.4). Maar ze wil wel de nodige garanties inbouwen voor domeinen als basiseducatie, uitvoering van het

strategisch plan geletterdheid, tweedekansonderwijs, opleidingen die leiden naar knelpuntberoepen en Nederlands tweede taal.

In het nieuwe financieringssysteem moet ook de nodige aandacht uitgaan naar de uitbouw en ondersteuning van een management- en administratief kader en naar trajectbegeleiding en zorgondersteuning voor cursisten.

2.3 *Beleidsvoerend vermogen van scholen versterken*

Scholen hebben in Vlaanderen al een grote autonomie. We willen die in geen geval terug schroeven, integendeel. We zorgen ervoor dat scholen die beleidsruimte ten volle kunnen benutten om het onderwijs beter te maken. Om de scholen in staat te stellen de talenten in elk kind vanaf het basisonderwijs en doorheen de verdere schoolloopbaan maximaal te ontwikkelen, investeren we in het beleidsvoerend vermogen van de scholen.

We doen dit door een verdere professionalisering van de directies en van alle partners die bij het schoolbeleid betrokken zijn. In dat kader zoeken we ook naar mogelijkheden om de participatiecultuur in de scholen te versterken. We willen immers een schoolklimaat creëren dat jongeren aanzet om te leren. Daarvoor is het ook belangrijk dat we de samenwerking tussen scholen in de scholengemeenschappen stimuleren.

Autonomie is een samenspel van beleidsruimte en verantwoordelijkheid. Om scholen, maar ook andere onderwijsinstellingen meer tot verantwoordelijkheid te stimuleren, zetten we in op de ondersteuning van hun kwaliteitszorg. Daarnaast zoeken we naar instrumenten die een goed beeld geven van de resultaten die scholen met hun leerlingen bereiken, rekening houdend met de context waarbinnen ze werken.

2.3.1 *Verdere professionalisering van de schoolleiding*

Indien scholen beter zijn dan andere, dan is dat vaak te wijten aan de directeurs. Het leiden van een goede school veronderstelt immers heel wat competenties. Hoewel de financiële en juridische eindverantwoordelijkheid bij de schoolbesturen berust, staan de schoolleiders in voor de loopbaanontwikkeling van hun personeel, moeten ze vaak zorgen voor een goede besteding van de financiële middelen en voor de uitrusting en het onderhoud van de schoolgebouwen. Ze moeten samenwerken met het schoolbestuur, zorgen voor goede relaties met de ouders van de leerlingen en een netwerk rond de school uitbouwen. Steeds meer wordt van hen verwacht dat ze deskundigheid en bezielend leiderschap combineren.

De selectie van directeurs blijft een exclusieve bevoegdheid van de schoolbesturen. Toch zullen we om – ook in de toekomst – enthousiaste en deskundige personen aan te trekken, de directiefunctie aantrekkelijker maken.

We zorgen voor een gepaste bezoldiging, meer mogelijkheden tot professionele ontwikkeling, meer werkingsmiddelen en een betere infrastructuur. De schoolleiders van het basisonderwijs bieden we een goede omkadering en ondersteuning aan.

Er bestaan grote verschillen in taakbelasting afhankelijk van de schoolgrootte, de leerlingenpopulatie, de onderwijsvorm, Vandaar dat we de wenselijkheid van differentiële bezoldiging zullen nagaan. Een betere bezoldiging zal echter niet volstaan om deze zware functie aantrekkelijker te maken. Gelet op de verschillen in taakbelasting, zullen we – althans voor het secundair onderwijs – onderzoeken hoe mandaatsystemen en betere bezoldiging kunnen samengaan. Na het einde van een mandaat moeten er mogelijkheden zijn om een nieuwe functie in het onderwijs op te nemen. Het is bovendien belangrijk dat vanuit de mandaatperiode pensioenrechten kunnen worden opgebouwd. Mandaatsystemen zijn enkel verdedigbaar als ze gepaard met betere bezoldiging, goede uitstapmogelijkheden en behoud van financiële pensioenrechten. Wijzigingen in het administratief en geldelijk statuut van de schoolleiders zullen het beroep ook aantrekkelijker maken voor ‘zij-instromers’.

De schoolbesturen staan niet alleen in voor de selectie van schoolleiders en de werking van scholen. Zij zijn ook werkgevers van het personeel, bepalen het pedagogisch project en dragen de financiële en juridische eindverantwoordelijkheid. Sommige schoolbesturen vormen sterke gehelen, andere zijn eerder kleine entiteiten die slechts één school besturen. Om alle schoolbesturen in de mogelijkheid te stellen hun taak op een professionele wijze uit te voeren, zullen we ook voor hen meer vormingsmogelijkheden voorzien. Hetzelfde geldt overigens voor andere partners in het samen school maken, zoals personeelsleden, leerlingen, ouders en vertegenwoordigers van de lokale gemeenschap. Ook zij moeten steeds deskundiger worden, willen ze échte partners zijn. Op die wijze willen we een duurzame participatie realiseren.

2.3.2 Groei naar échte scholengemeenschappen

Zowel in het basis- als in het secundair onderwijs zijn de scholengemeenschappen in volle ontwikkeling. Toch gaat die ontwikkeling niet overal even snel.

HET BASISONDERWIJS

Sinds 1 september 2003 worden er – op basis van vrijwilligheid – scholengemeenschappen in het basisonderwijs gevormd. De grote meerderheid van de basisscholen is daarin gestapt. De structuur biedt de scholen de mogelijkheid te kiezen voor alle mogelijke gradaties van samenwerking. De afzonderlijke scholen behouden hun aanbod en hun pedagogisch project.

Vanaf 1 september 2005 zullen scholengemeenschappen worden gevormd voor een periode van zes schooljaren. Alle betrokken scholen zullen zich derhalve voor de hele periode moeten engageren.

Om die nieuwe fase voor de scholengemeenschappen goed voor te bereiden, zullen we op korte termijn peilen naar ervaringen terzake van samenwerkende scholen, koepels en vakbonden. Op basis daarvan zullen we een oplossing zoeken voor de meest dringende knelpunten, in volle respect voor de pedagogische autonomie van inrichtende machten.

In samenspraak met de inrichtende machten en vakorganisaties, zullen we in ieder geval een aantal onderdelen van het personeelsbeleid (zoals het regelen van de re-affectatie op het niveau van de scholengemeenschap) herwerken. We zijn ervan overtuigd dat een gezamenlijk personeelsbeleid als een stimulans kan worden ervaren om binnen een scholengemeenschap samen te werken.

Om de ontwikkeling van scholengemeenschappen in het basisonderwijs verder te ondersteunen, zullen we er extra middelen voor uittrekken. We voorzien bijkomende punten, die de basisscholen bijvoorbeeld kunnen inzetten om een coördinerende managementfunctie op het niveau van de scholengemeenschap uit te bouwen.

HET SECUNDAIR ONDERWIJS

Hoewel er onderling sterke verschillen bestaan tussen de scholengemeenschappen in het secundair onderwijs, zijn ze de voorbije vijf jaar uitgegroeid tot lokale ondersteunende structuren. Scholengemeenschappen leveren schaalvoordelen en vergroten de professionaliteit. Ook in het secundair onderwijs behouden de samenwerkende scholen hun eigenheid (specifiek onderwijsaanbod en eigen inkleuring van het pedagogisch project). Ouders en leerlingen kiezen immers voor een school en niet voor een scholengemeenschap.

Op 1 september 2005 gaat voor de scholengemeenschappen in het secundair onderwijs een nieuwe periode van zes jaar in. We zullen ervoor zorgen dat de professionaliteit inzake personeelsbeleid en –reglementering, arbeidswetgeving, juridische kwesties, financiële wetgeving en boekhouding, milieuwetgeving, gebouwen en infrastructuur, veiligheid, ICT, ... op het niveau van de scholengemeenschappen kan worden gebundeld. Die bevoegdheden zullen trouwens geleidelijk naar de scholengemeenschappen worden overgeheveld. We zullen onderzoeken welke maatregelen nodig zijn om een rationeel onderwijsaanbod, een geobjectiveerde leerlingenbegeleiding, een eigen personeelsbeleid met voldoende rechtszekerheid voor de personeelsleden en een efficiënt gebruik van de infrastructuur te realiseren.

We moedigen de scholengemeenschappen aan om een strategisch plan op te stellen waarin de zorg voor een rationeel onderwijsaanbod zoals het afbouwen van dunbevolkte studierichtingen en het vermijden van een dubbel aanbod van

studierichtingen met een lage bezettingsgraad, centraal staat. Voor de meest frequente studiegebieden moet de leerling binnen de scholengemeenschap de studierichting vinden die zijn of haar talenten aanspreekt. De grote lijnen van het onderwijsaanbod worden zodoende op het niveau van de scholengemeenschap uitgetekend. Het strategisch plan bevat ook de uitwerking van het beleid rond gelijke onderwijskansen en het zorgbeleid. Op die wijze nemen de scholengemeenschappen de verantwoordelijkheid om een optimale doorstroming van de leerlingen doorheen het onderwijs te realiseren. Op termijn zullen de scholengemeenschappen uitgroeien tot expertisenetwerken waarin gezamenlijk een oplossing voor problemen wordt gezocht. Hun relatie met de lokale overlegplatforms (LOP) zal moeten worden bekeken (zie 3.2.1)

De verscheidenheid van de regelgeving voor de scholen van verschillende netten heeft onvermijdelijk een weerslag op de bestuurskracht van de scholengemeenschappen. In de regelgeving voor het gemeenschapsonderwijs werd het bestuursniveau scholengemeenschap niet voorzien. De netoverschrijdende scholengemeenschappen binnen het officieel onderwijs ondervinden specifieke problemen in hun streven naar meer samenwerking. In het vrij onderwijs zijn er soms vele inrichtende machten actief, wat de slagkracht van de scholengemeenschappen afremt. We zullen onderzoeken in welke mate we hiervoor een oplossing kunnen voorzien en op welke terreinen we meer sturend kunnen optreden. De verzelfstandiging van het onderwijs van de gemeenten, steden en provincies kan allicht een effectievere samenwerking tussen scholen van verschillende gemeenten of provincies of tussen scholen van diverse netten mogelijk maken (zie 1.3.5). We zoeken alleszins naar mogelijkheden voor scholen binnen de scholengemeenschappen om een totaalbeleid met betrekking tot hun personeel uit te werken.

We zullen ook samenwerking tussen de scholengemeenschappen onderling aanmoedigen, maar ook deze met het basisonderwijs, het buitengewoon onderwijs en het volwassenenonderwijs. We zullen de scholengemeenschappen stimuleren om verder te ontwikkelen tot brede, professionele en ondernemende organisaties. Alle beleidsmaatregelen voor het secundair onderwijs, zullen trouwens de 'scholengemeenschapstoets' moeten doorstaan, d.w.z. dat bij beleidsmaatregelen zal worden afgewogen wat hun relevantie is ten aanzien van het niveau scholengemeenschap, bijvoorbeeld of zij beter op het niveau school dan wel bij de scholengemeenschap worden gesitueerd.

EEN GEMEENSCHAPPELIJKE ONTWIKKELING IN HET BASIS- EN SECUNDAIR ONDERWIJS

Uiteraard bestaan er verschillen tussen de scholengemeenschappen van het basis- en die van het secundair onderwijs. Toch dragen alle scholengemeenschappen bij tot een bestuurlijke schaalvergroting waardoor een efficiënter beheer en gebruik van de beschikbare middelen van de afzonderlijke scholen mogelijk wordt. Zowel in het basis- als in het secundair onderwijs blijkt dat scholen die samenwerken hun beleids- en beheersproblemen beter kunnen

oplossen en dat samenwerking voor alle betrokken partners voordelen oplevert. We verwachten dat die samenwerking op termijn dan ook een positieve invloed zal hebben op de onderwijskwaliteit. Een verruiming van het draagvlak leidt immers tot een versterking van de draagkracht.

We zullen verder gaan op de weg die 5 jaar geleden voor het secundair onderwijs en een jaar geleden voor het basisonderwijs ingeslagen werd. Op korte termijn zullen we de samenwerking voor scholen van het basisonderwijs en scholen van het secundair onderwijs op het vlak van de ICT-coördinatie opnieuw vergemakkelijken.

INTERNATEN

Om een degelijke zorg te voorzien, zullen de internaten zich moeten situeren binnen een geheel netwerk van welzijns- en gezondheidsvoorzieningen. Binnen de scholengemeenschappen dient nagegaan te worden of een internaatsverband moet blijven aan één onderwijsinstelling of als autonome instelling binnen het samenwerkingsverband een plaats kan krijgen. We zullen goede afspraken met Welzijn om de internaatsvoorzieningen voor het buitengewoon onderwijs binnen de sector Onderwijs met een aangepaste omkadering en financiering te laten functioneren.

2.3.3 Rol van (koepels van) inrichtende machten

In het Vlaamse onderwijs hebben we een grote verscheidenheid aan scholen en middenveldorganisaties. Die verscheidenheid is een van onze troeven en mede verantwoordelijk voor de constante hoge kwaliteit. De vrijheid van onderwijs is ook een borg voor het externe pluralisme in het Vlaamse onderwijslandschap. Ook de inrichtende machten en hun koepels spelen hierbij een rol: scholen, schoolbesturen eigenlijk, maken deel uit van een inrichtende macht of worden vrijwillig lid van een koepel. In ruil daarvoor staan de koepels onder meer in voor vertegenwoordiging in de Brusselse onderwijsfora, onder meer in de VLOR en de onderhandelingscomités, het opstellen van leerplannen, enzovoort. Koepels fungeren ook als overlegforum en staan scholen, scholengemeenschappen en schoolbesturen reglementair en juridisch bij voor gebouwenproblematieken, vzw-aangelegenheden (vrij onderwijs), personeelsreglementering, schoolorganisatie, planificatie van studierichtingen (secundair onderwijs, volwassenenonderwijs), enzovoort. Daarnaast staan ze in voor de organisatie van de pedagogische begeleidingsdiensten, nascholing, vertegenwoordiging en belangenbehartiging.

Inrichtende machten en koepels worden nu op erg verschillende manieren rechtstreeks of onrechtstreeks betoelaagd. We zullen de transparantie van de financiering van deze structuren verhogen.

2.3.4 Meer autonomie voor gemeenschapsinstellingen in het hoger onderwijs

UNIVERSITEIT GENT EN AUTONOME HOGESCHOLEN

Ook in het hoger onderwijs – en gezien de internationale uitdagingen zéker ook daar – is er een uitdaging op het vlak van beleidsvoerend vermogen van instellingen. Universiteiten en hogescholen hebben met de decreten van 1991 en 1994 reeds een grote autonomie verworven, ook de gemeenschapsinstellingen. Toch hebben deze laatste nog niet volledig dezelfde mogelijkheden als de vrije instellingen. De bijzondere decreten bevatten terzake heel wat bepalingen die ofwel onnodig centraal moeten geregeld worden ofwel beter bij gewoon decreet worden geregeld. Voor de Universiteit Gent, dat sinds de éénmaking van de Antwerpse universiteit als enige onder de toepassing van het bijzonder decreet valt, is een stap naar verdere autonomie wenselijk. Ook de autonome hogescholen kunnen wellicht baat vinden bij een afslanking van het bijzonder decreet.

DE HOGERE ZEEVAARTSCHOOL

We zullen de hogere zeevaartschool een statuut verlenen dat beter geschikt is om de uitdagingen van het hoger onderwijs aan te gaan. Het is immers wenselijk dat alle hogescholen kunnen functioneren binnen eenzelfde concept en reglementair kader. In samenwerking met de betrokken partners zullen we onderzoeken welke formule daarvoor de beste is: een bijkomende Vlaamse autonome hogeschool, integratie in een bestaande Vlaamse autonome hogeschool, of een andere constructie.

2.3.5 De regelgeving vereenvoudigen en planlast vermijden

VEREENVOUDIGING VAN DE REGELGEVING

We zullen een inspanning doen om de nieuwe regelgeving eenvoudig en transparant te maken. We doen dit door omvangrijke en complexe richtlijnen te vermijden en de toepassing van nieuwe regels in de situaties waarin ze moeten worden toegepast, zorgvuldig te bekijken. We zullen ook nagaan waar een coördinatie van de bestaande regelgeving zich opdringt.

De universiteiten en hogescholen zijn bezig met het implementeren van een nieuwe kwalificatiestructuur en samenwerkingsverbanden. Dit hervormingsproces zal worden verder gezet, desnoods bijgestuurd en afgerond. Het structuurdecreet voorziet ook in een coördinatie van de wetgeving. In plaats van een coördinatie per thema zullen we een grondiger coördinatie tot stand brengen. Het is de bedoeling tot een decreet voor het hoger onderwijs te

komen, vooral wat betreft de organisatie van het hoger onderwijs. Het universiteiten- en hogescholendecreet en de decreten van de voorbije jaren zullen daarin worden geïntegreerd. Bij het wegwerken van overlap in de regelgeving, zal ook de planlast voor de instellingen worden bekeken en – waar mogelijk – verlicht.

PLANLAST

Onderwijswerk brengt noodzakelijkerwijze planning met zich mee. Er is een verschil tussen functionele planmatigheid, zoals lesvoorbereiding, evaluatie leerlingen, enz., en niet-functionele planlast. De echte planlast in scholen wordt vooral veroorzaakt door enerzijds allerhande administratieve formaliteiten die via regelgeving tot stand komen en anderzijds vragen naar plannen, rapporten en allerhande informatie.

Om de eerste soort planlast te vermijden, zullen we bij het maken van nieuwe regelgeving nagaan wat de impact daarvan is op de planlast en hoe procedures en formulieren tot een minimum kunnen herleid worden. Voor elk belangrijk, nieuw regelgevend initiatief zal er een reguleringssimpactanalyse (RIA) worden uitgevoerd.

Voor het verminderen van de tweede soort planlast zullen we nagaan hoe we dubbele opvraging van dezelfde gegevens kunnen vermijden. Daarnaast zoeken we naar mogelijkheden om de formulieren die naar de onderwijsinstellingen gaan te vereenvoudigen. In dat kader werken we ook aan de verdere informatisering van het verkeer van gegevens tussen het departement onderwijs en de scholen. Uiteraard moeten ook de schoolbesturen, begeleidingsdiensten en directies hun verantwoordelijkheid terzake opnemen en procedures en formulieren beperken tot wat functioneel is voor het onderwijsproces. We zullen afspraken maken met de (koepels van) inrichtende machten over de vele richtlijnen en aanbevelingen die ze hun scholen bezorgen of opleggen opdat de schoolteams zich kunnen concentreren op hun kerntaak.

Het opvragen van nutteloze gegevens zal uiteraard worden vermeden. We willen evenwel onderstrepen dat planlast niet kan worden ingeroepen tegen de noodzakelijke verantwoording die scholen moeten geven. Het vergroten van de autonomie van scholen gaat gepaard met een duidelijke plicht tot informatieverstrekking vanwege de scholen (zie 2.3.7).

Om leerkrachten en directies de kans te geven zich op hun kerntaak te concentreren, zullen we in samenspraak met de minister bevoegd voor sociale economie projecten opzetten voor laaggeschoolden, die – na een gepaste opleiding – kunnen instaan voor de opvang van leerlingen en het verrichten van klusjes, die de schoolorganisatie ten goede komen, zoals werken in de tuin, onderhoud van de gebouwen.

Parallel hiermee zullen we zorgen voor een volwaardig statuut voor het meester- vak- en dienstpersoneel (MVD). Ook deze personeelsleden die instaan voor het onderhoud van de gebouwen en de tuinen, soms ook voor opvang van de kinderen, koken en dergelijke hebben recht op vorming om hun takenpakket goed te kunnen uitvoeren. We zullen alle knelpunten terzake in kaart te brengen en er een oplossing voor proberen te vinden. Er zal een werkgroep "MVD-personeel" worden opgericht, waarin alle betrokken actoren zullen participeren om een oplossing voor te bereiden.

2.3.6 Participatie

Tijdens de voorbije regeerperiode werd het decreet over de participatie op school gestemd. Dit decreet heeft belangrijke verdiensten. Zo wordt aandacht besteed aan het belang van een aantal vormen van participatie op school en wordt in structuren voorzien die aan participatie vorm kunnen geven. Het heeft ook scholen waar participatie nog niet echt aan de orde was, doen nadenken over participatie en de meerwaarde ervan.

Tijdens de huidige regeerperiode zal het participatiedecreet worden uitgevoerd en na drie jaar geëvalueerd. We willen ook nog een stap verder gaan. Daar waar we tijdens vorige kabinetsperiode al structurele bepalingen hebben vastgelegd, willen we nu de bestaande participatie versterken. We moeten er voor zorgen dat in de scholen waar al participatievormen aanwezig zijn, het participatiedecreet niet belemmerend of contraproductief gaat werken. We moeten ervoor zorgen dat scholen hun eigen participatief model kunnen ontwikkelen of bestaande functionele participatiemodellen verder kunnen uitbouwen in het hen aangereikte decretale kader. Doelstelling is te komen tot een maximale participatiecultuur op school. Ook hier willen we terzake een maximaal vertrouwen geven aan de scholen en hen vol verantwoordelijk maken voor het ontwikkelen van soepel hanteerbare participatieve structuren die leiden tot een verhoging van participatie op school. De overheid zal deze benadering stimuleren en terzake faciliterend werken.

Het welslagen van participatie is in de eerste plaats een zaak van correct schoolbeleid en een participatiebevorderende schoolcultuur. De mate waarin 'geledingsraden' vanuit de school worden ondersteund of de mate waarin de school zorgt voor een goede informatiedoorstroming zijn misschien nog belangrijker dan de opgelegde structuren. Een aantal scholen moet al lang niet meer worden overtuigd van de zin en het belang van een goede participatie. Andere scholen, ook deze waar al sinds jaren een formele participatiestructuur aanwezig is, zijn echter niet overtuigd van dit belang. We zullen als overheid dan ook onderzoeken hoe we scholen er kunnen van overtuigen om terzake een beleid te voeren en hoe de participatiegraad in de scholen kan worden bevorderd. We zullen hierbij ook oog hebben voor het maximaal informeren en stimuleren van leerkrachten, ouders en leerlingen. Zij moeten allen als 'volwaardige spelers' op het veld worden aanvaard en erkend. We zullen

hiertoe de nodige initiatieven nemen. Voor de participatie van leerlingen doen we dit in nauw overleg met de minister bevoegd voor het jeugdbeleid.

Maar er zijn ook nog andere dringende opdrachten. Het participatiedecreet voorziet een gewijzigde samenstelling van de VLOR en rechtstreekse verkiezingen voor bepaalde geledingen. We willen het overleg om die decretale bepalingen te realiseren onmiddellijk starten.

ECONOMISCHE BOEKHOUDING

Tot op heden waren de vrije scholen verplicht een kasboekhouding te voeren. Via de federale vzw-wetgeving krijgen de vrije scholen die aan de wettelijke criteria voldoen de opdracht een economische boekhouding te voeren. Dit vergt niet alleen een grotere deskundigheid van de schoolbesturen maar ook méér werk. We overleggen met de betrokken koepels van vrije scholen over de invoering van het meest effectieve systeem. De inwerkingtreding van de federale vzw-wet werd met 1 jaar uitgesteld. We zullen er derhalve voor zorgen dat het systeem tegen 1 januari 2006 wordt ingevoerd.

2.3.7 Verantwoording en verstrekken van beleidsrelevante informatie

Het versterken van de autonomie en het beleidsvoerend vermogen van scholen heeft uiteraard consequenties voor de sturing van en het toezicht op het onderwijs door de overheid. Meer autonomie moet kunnen worden verzoend met duidelijke verwachtingen inzake verantwoording door scholen, het kunnen beschikken door de overheid van de nodige beleidsinformatie en de ontwikkeling van afstandelijke maar doeltreffende vormen van sturing en toezicht.

In de mate dat scholen meer mogelijkheden tot zelfsturing krijgen, mag van die scholen ook meer worden verwacht dat ze zich verantwoorden voor de beslissingen die ze nemen. Die verantwoording is uiteraard nodig op financieel-boekhoudkundig vlak, maar ook voor de vele andere beslissingen die scholen of scholengemeenschappen kunnen nemen, bijvoorbeeld op het vlak van professionalisering van leraren, ondersteuning en begeleiding van leerlingen, gelijkekansen- en zorgbeleid, enzovoort. Deze verantwoordingsplicht overlapt in belangrijke mate met de externe kwaliteitszorg. Dit betekent concreet dat scholen ter gelegenheid van schooldoorlichtingen nadenken en rapporteren over hun beleid. De verantwoording moet, tegelijk met het vergroten van de autonomie, echter ook een meer structureel en permanent gegeven worden. Publieke verantwoordelijkheid opnemen voor je beslissingen beperkt zich niet tot het beantwoorden van vragen wanneer die door een inspectie of een overheid worden gesteld. In het onderdeel over kwaliteitszorg gaan we hier dieper op in.

Verantwoording geven is ook nodig opdat de overheid zou kunnen beschikken over relevante beleidsinformatie. We stellen vast dat het vergroten van de vrijheidsmarges van scholen in het kader van autonomie vaak resulteert in het droogvallen van informatiestromen. Dit probleem stelt zich bijvoorbeeld op een prangende wijze voor 'ontkleuring' van middelen. Met het 'kleuren' van middelen wil de overheid garanderen dat die middelen voor welbepaalde doelen vb. voor het aankopen van ICT-infrastructuur of voor extra-omkadering voor de GOK-ondersteuning worden gebruikt.

Wanneer scholen een geïntegreerde financiering krijgen, waarin de voordien verschillende budgetten worden samengevoegd, verliest de overheid de informatie over de effecten van beleidsbeslissingen die oorspronkelijk tot de invoering van aparte financiering hebben geleid. We zijn er ons heel goed van bewust dat het aanleveren van gegevens die voor de beleidsinformatie van de overheid nodig zijn, een aanzienlijke planlast genereert. We zullen maximale inspanningen doen om de administratieve stroom aan gegevens zoveel mogelijk te beperken, bijvoorbeeld door aan de kant van de overheid altijd de vraag te stellen naar de beleidsrelevantie van opgevraagde data en de informatie steekproefsgewijs te verzamelen. Heel wat informatie die de onderwijsinstellingen moeten aanleveren, is echter cruciaal om analyses te maken en beleidsvoorbereidend werk te kunnen doen.

Met het vergroten van het beleidsvoerend vermogen en de autonomie van scholen zetten we dus in essentie een stap in de richting van een ander model van sturing. Middels financiering en de uitgebreide reglementering kennen wij in Vlaanderen een sterk inputgerelateerde sturing. Schooldoorlichtingen door de inspectie voegen daar een kwaliteitscontrole op proces- en outputelementen aan toe. Zo hebben de doorlichtingen aandacht voor de mate waarin scholen in staat zijn een gepast beleid van zorg en ondersteuning voor hun leerlingen te ontwikkelen. We stellen in deze beleidsnota expliciet de vraag of we hier niet een nieuwe stap vooruit moeten zetten. We willen nagaan of sturing niet meer via outputindicatoren moet. De samenleving heeft niet alleen het recht te weten of bijvoorbeeld de middelen die scholen krijgen, juist worden besteed, maar ook of de beslissingen van scholen doelmatig en effectief zijn, of ze met andere woorden ook daadwerkelijk resulteren in de maatschappelijke resultaten en effecten waarvoor ze zijn bedoeld. Het is niet onze bedoeling op een eendimensionale manier scholen te beoordelen op hun resultaten. Die zijn immers afhankelijk van heel veel factoren, die niet altijd in het bereik van scholen zelf liggen. Resultaten van scholen moeten dus altijd op een relatieve manier bekeken worden, in verhouding tot de mogelijkheden die ze krijgen en de context waarin ze moeten werken. Toch moeten scholen een beter zicht krijgen op en meer geconfronteerd worden met de resultaten die ze boeken, bijvoorbeeld op maatschappelijk erg relevante aspecten zoals leerwinst, arbeidsmarktkansen van schoolverlaters en hun brede startcompetenties.

2.3.8 Scholen in hun kwaliteit ondersteunen

BEGELEIDINGSDIENSTEN EN ONDERSTEUNING

In de mate dat scholen evolueren naar organisaties met een groter beleidsvoerend vermogen, verandert ook de aard en vorm van de begeleiding en ondersteuning van scholen. De begeleiding en ondersteuning van scholen steunt momenteel op verschillende pijlers zoals de nascholing, de pedagogische begeleidingsdiensten, allerhande steunpunten in het kader van onderwijsvernieuwing of specifieke beleidsdoelstellingen en de Centra voor Leerlingenbegeleiding (zie hoofdstuk 3). We streven geen radicale ommezwaai na in dit systeem, dat blijkens het Andersen rapport globaal goed functioneert. Wel willen we de efficiëntie en de effectiviteit vergroten door de verschillende vormen van begeleiding en ondersteuning tot meer samenwerking aan te moedigen, uitgaande van een geïntegreerd concept en een duidelijke visie op de verschillende behoeften van scholen.

Het is van groot belang dat de scholen op eigen initiatief op zoek kunnen gaan naar de ondersteuning die zij denken nodig te hebben vanuit hun eigen situatie en mogelijkheden. De behoeften van scholen zijn immers divers. Op dit moment al evolueren de begeleidingsdiensten al naar een meer vraaggestuurde aanpak. En ook in de vraaggestuurde nascholing hebben scholen een krachtig instrument om ondersteuning te vinden voor de noden die ze hebben. Het is belangrijk om die mogelijkheden voor scholen te vergroten om die organisaties aan te spreken die voor hen de meest aangewezen ondersteuning kunnen bieden. Toch weten scholen niet altijd goed welke ondersteuning ze nodig hebben en waar ze die precies kunnen vinden. Dit komt omdat de huidige ondersteuning niet altijd transparant is, maar ook omdat er grote verschillen bestaan tussen scholen in hun kwaliteitszorg en de competenties om daarmee om te gaan. Bovendien zal de ondersteuning ook altijd gedeeltelijk onafhankelijk van de vragen van de scholen moeten, omdat de inrichtende machten daar – volkomen terecht – ook een belangrijk instrument in zien om het pedagogisch project verder te ontwikkelen en de identiteit van het net te onderbouwen. Vanuit de overheid willen we de scholen ook blijvend sensibiliseren en ondersteunen om te werken aan onderwijsinnovaties en specifieke beleidsprioriteiten. Een goede mix van aanbod- en vraagsturing in de begeleiding en ondersteuning van scholen is daarom nodig. Enerzijds moeten scholen, als ze zelf verantwoordelijk zijn voor de kwaliteit van hun onderwijs, zelf kunnen beslissen waarvoor en van wie zij ondersteuning wensen. Anderzijds hebben ook scholen met minder beleidsvoerend vermogen recht op een kwalitatieve ondersteuning. Het behoort bovendien tot de opdracht van de overheid en de koepelorganisaties de scholen te sensibiliseren voor bijvoorbeeld onderwijsinnovaties. De begeleidingsdiensten staan dicht genoeg bij de scholen enerzijds en de koepels en overheid anderzijds om deze mix te garanderen.

Vanuit die overwegingen zullen we een overkoepelend concept voor de ondersteuning van de kwaliteitsbeleid van scholen uitwerken. We ambiëren hierbij geen grootscheepse decreetswijziging, maar eerder een gemeenschappelijk kader waarin de diverse actoren (inrichtende machten en koepels, begeleidingsdiensten, nascholing, inspectie en de scholen zelf) op een transparante wijze de organisatie van de ondersteuning van scholen uittekenen.

Het moet duidelijk zijn dat we de Centra voor Leerlingenbegeleiding in die oefening niet opnemen. Die centra zullen hun tweedelijnsrol in het zorgbeleid van de scholen en in het uitbouwen van externe netwerken onverkort blijven opnemen.

Naast de begeleidingsdiensten groeit sinds enige tijd het aantal en de diversiteit van initiatieven en structuren die van de overheid de opdracht krijgen een of andere specifieke vorm van ondersteuning (begeleiding, coaching, professionalisering, ontwikkeling van materialen, technieken, methodieken) aan de scholen aan te bieden. Vaak gebruikt men de termen steunpunt en expertisecentrum om te verwijzen naar deze ondersteuningsinitiatieven. Het totale aanbod van die ondersteuning is momenteel zo ruim en onoverzichtelijk, dat een stroomlijning in een meer omvattend kwaliteitsconcept zich opdringt. We streven ernaar ook het 'ondersteuningveld' transparanter te maken en beter te coördineren. Daarvoor overwegen we de ad hoc subsidies voor allerlei ondersteuningsinitiatieven te integreren in structuren die de verschillende initiatieven samenbrengen en op elkaar afstemmen. Er moet meer ordening komen in de diverse, vaak losstaande initiatieven die zich tot scholen richten. De rol van dergelijke steunpunten en expertisecentra situeert zich op de eerste plaats naar de begeleidingsdiensten. Deze zijn het best geplaatst om deze impulsen naar de scholen te coördineren en te vermijden dat er bij de scholen een probleem van overbevraging ontstaat. De relatie van deze steunpunten en expertisecentra tot de begeleidingsdiensten moet dan ook worden uitgeklaard.

In een eerste fase (schooljaar 2004-2005) zullen we de pedagogische begeleidingsdiensten aanspreken om te werken aan een duidelijke profilering van hun kerntaken. Gelet op andere beleidsopties, bijvoorbeeld over eindtermen, kan de nadruk minder liggen op vakgerichte begeleiding van leerkrachten en meer op de algemene ondersteuning van scholen en op de uitvoering van onderwijsvernieuwingen. Uiteraard zullen de kerntaken moeten aansluiten bij de ondersteuningsbehoeften van de scholen. We zullen ook de andere ondersteuningsinitiatieven, de nascholingsorganisaties en de lerarenopleiding betrekken bij het uitwerken van voorstellen. Een belangrijk doel van het uitwerken van een globaal concept voor ondersteuning is te komen tot goede afspraken met de ondersteuningsdiensten, zodat in de toekomst de uitvoering van vernieuwingen gestroomlijnd kan verlopen.

Op basis van deze voorbereiding wordt in een tweede fase (schooljaar 2005-2006) het concept verder geconcretiseerd en vertaald in regelgeving en budgettaire implementatieplannen. Het is het streefdoel een nieuwe en overkoepelende ondersteuningsstructuur in te voeren in de loop van het schooljaar 2006-2007.

KWALITEIT BEWAKEN

In beginsel bepalen scholen met een sterk beleidsvoerend vermogen in grote mate zelf hun kwaliteit. Kwaliteit wordt dus ingevuld door de keuzes van scholen, is gebaseerd op het pedagogisch project van scholen en inrichtende machten, en de maatschappelijke keuzes en verwachtingen. Een sterk beleidsvoerend vermogen veronderstelt een grote interactie tussen de eigen keuzes van scholen en de externe verwachtingen, die zich zowel in de eigen omgeving van elke individuele school als in de bredere samenleving manifesteren. Ook de overheid heeft in dit perspectief dus een sturende rol inzake kwaliteit.

De maatschappelijke opdracht van de school is hoge kwaliteit voor allen te garanderen en elk kind met zijn of haar talenten de best mogelijke ontwikkelingskansen te geven. Kwaliteitsvol onderwijs realiseren betekent dat elke school aan elke jongere gelijke kansen op kwaliteit biedt.

In Vlaanderen is vandaag een doeltreffend systeem van kwaliteitszorg uitgebouwd dat de opdrachten duidelijk definieert: scholen realiseren kwaliteit en de overheid bewaakt via de inspectie de kwaliteit. Kwaliteitszorg begint bij de school: zij moet zelf permanent de kwaliteit van haar onderwijs evalueren en bijsturen. Scholen krijgen daarbij begeleiding en ondersteuning, onder meer in het uitwerken van instrumenten voor zelfevaluatie. Dit stelsel van interne kwaliteitszorg moet verder worden uitgebouwd en versterkt, onder meer door de expertise van scholen te verbeteren inzake zelfevaluatie en interne kwaliteitszorg.

De externe evaluatie bouwt voort op de interne kwaliteitszorg. We kunnen bij de externe kwaliteitszorg een onderscheid maken tussen het niveau van het Vlaams onderwijssysteem en het niveau van de individuele school.

Ook in de toekomst zal de overheid via de externe kwaliteitszorg en het instrument van de schooldoorlichtingen door de onderwijsinspectie nagaan of scholen en centra voldoen aan hun maatschappelijke opdracht en beantwoorden aan essentiële kwaliteitsvereisten. De opdracht van de onderwijsinspectie moet daarbij in een breder perspectief dan dat van strakke controle worden geplaatst. Doorlichtingen hebben allereerst een functie van kwaliteitsverhoging en -verbetering, slechts in tweede instantie van sanctionering. Het verslag van de onderwijsinspectie moet scholen tot verdere ontwikkeling stimuleren. Scholen met een sterk beleidsvoerend vermogen zijn organisaties die op een weloverwogen wijze evaluaties kunnen hanteren in hun verdere groei en ontwikkeling.

Waar de doorlichtingen in de voorbije jaren in de eerste plaats een totaalbeeld en een totale beoordeling van de school beoogden, zal ze in de komende jaren

uitgebouwd worden op basis van een risicoanalyse²¹ van de scholen. Rekening houdend met de gegevens die centraal beschikbaar zijn over de school en met gegevens die door de school op basis van haar eigen (zelf)evaluatie worden ter beschikking gesteld, zal de globale schooldoorlichting evolueren naar een meer gedifferentieerde schooldoorlichting, met aandacht voor een breed gamma van facetten van het schoolbeleid, zoals het pedagogisch leiderschap, het financieel en materieel beleid. Het beleidsvoerend vermogen van de school moet dus in kaart worden gebracht. Deze vernieuwde aanpak moet nochtans vermijden de planlast van de scholen te verhogen. Voor de onderwijsinspectie impliceert dit dat er initiatieven moeten genomen worden voor competentieontwikkeling.

In het CIPO-model, dat algemeen als een goed referentiekader wordt ervaren, zijn de input- en procesdimensies het best uitgewerkt. De output is dat minder. In doeltreffende systemen van kwaliteitszorg moet nochtans veel aandacht gaan naar de uiteindelijke output in termen van individuele en maatschappelijke resultaten en effecten van scholen. We willen zoeken naar instrumenten die scholen voor externe kwaliteitszorg een spiegel voorhouden van hun effectief gerealiseerde kwaliteit. Dit moet altijd op een relatieve wijze, dit wil zeggen vertrekkende van de relevante inputvariabelen en de contextuele factoren. Leerwinst is daarbij een geschikt begrip, zij het dat dit niet eenvoudig te operationaliseren valt. Wil het Vlaamse onderwijs zijn ambitie waarmaken om hoge kwaliteit effectief ook voor allen te realiseren, dan zal het toch nodig zijn ook de reëel gerealiseerde kwaliteit in kaart te brengen.

Vlaanderen heeft geen centrale examens of andere instrumenten om de gelijke onderwijskwaliteit te garanderen. De eindtermen zijn het belangrijkste instrument om te garanderen dat de minimale kwaliteit wordt bereikt. Toch baren de grote verschillen tussen scholen bijvoorbeeld in de PISA 2003 resultaten, ons grote zorgen. De grote ongelijkheid in de mate waarin scholen een bepaald kwaliteitsniveau kunnen garanderen, is ontoelaatbaar. Daarom moeten we zoeken naar instrumenten om in de externe kwaliteitszorg de leerwinst in kaart te brengen. Het kan daarbij niet de bedoeling zijn scholen onderling te gaan vergelijken en rankings of hitparades van scholen op te stellen, wel om scholen met de realiteit in confronteren en ervoor te zorgen dat de maatschappelijke opdracht van het Vlaamse onderwijs in het algemeen wordt gerealiseerd.

Om de realisatie van de minimumdoelen op systeemniveau na te gaan, is peilingsonderzoek nodig. Een peiling behelst de afname van toetsen over bepaalde eindtermen bij een aselechte steekproef van scholen. Een belangrijk element bij peilingsonderzoek is dat scholen en hun leerlingen anoniem deelnemen aan het onderzoek en dat ze dus niet op hun 'resultaten' worden afgerekend. Peilingen leveren objectieve en betrouwbare, landelijke informatie over de mate waarin de getoetste eindtermen/ontwikkelingsdoelen bereikt zijn

²¹ Door de informatie over de school te bekijken vanuit algemeen aanvaarde risicofactoren wordt vastgesteld wat bijzonder sterk of bijzonder bedreigend is voor de kwaliteit in de school.

door de leerlingen. Dit laat toe een grondige analyse te maken van de sterke en zwakke punten in het onderwijsaanbod en daaruit de nodige lessen te trekken. De peilingresultaten zullen ook gebruikt worden bij een evaluatie en eventuele aanpassing van de formulering van bepaalde eindtermen en ontwikkelingsdoelen.

De kwaliteitsbewaking door de overheid moet zich vertalen in een duidelijke afbakening van de kerntaken van de onderwijsinspectie en een optimalisering van de organisatie ervan. De overheid zal de afspraken met de inspectie vastleggen in een beheersovereenkomst. Tussen de inspectie en de pedagogische begeleiding zal de afstemming worden verbeterd.

Voor de kwaliteitsbewaking in de CLB-sector voorziet het decreet een systeem van visitaties. In de nabije toekomst wordt dit systeem operationeel uitgewerkt. Daarbij gaan we ervan uit dat visitaties door de sector zelf worden uitgebouwd en gedragen, naar het model dat in het hoger onderwijs geldt. Daarnaast moet ruimte blijven voor toezicht door de overheid, in casu door de onderwijsinspectie, op elementaire voorwaarden voor erkenning en financiering of subsidiëring. Tegelijk zal dit overheidstoezicht – naar analogie met wat bij de accreditering in het hoger onderwijs gebeurt – meta-evaluerend fungeren d.w.z. dat het toezicht door de inspectie onder meer opgebouwd zal worden vanuit de resultaten van de visitatiecommissies. De verhoudingen tussen inspectie en visitaties moeten worden gedefinieerd in een duidelijk legaal kader om een optimale efficiëntie van de visitaties en kwaliteitsverbetering binnen de werking van de centra te garanderen.

De uitvoering van de Bolognaverklaring via het structuurdecreet heeft Vlaanderen tot een van de koplopers in de herstructurering naar bachelor / master geleid. Dit geldt ook voor de kwaliteitszorg. Samen met Nederland wordt de Nederlands-Vlaamse accreditatieorganisatie (NVAO) opgericht.

Het structuurdecreet zal verder geïmplementeerd worden en de instellingen hoger onderwijs moeten zich voorbereiden op het verwerven van de accreditaties. We wensen niet af te wijken van de vroeger bepaalde beleidslijnen, maar waar nodig moet men de planlast van de instellingen verminderen, en streven naar vereenvoudiging en deregulering. De eerste accreditatieronde die loopt tot ongeveer 2012 zal worden afgewerkt. Voor deze eerste ronde kan bekeken worden of er een beperkte clustering mogelijk is. Het decreet voorziet in een mogelijkheid van clustering van opleidingen met het oog op de visitatie en de accreditatie. Intussen moeten ook de ontwikkelingen op het vlak van kwaliteitszorg in het hoger onderwijs in andere landen gevolgd worden. Een belangrijk aspect daarbij is of in de toekomst accreditatie van clusters van opleidingen, van departementen, faculteiten of zelfs instellingen niet meer aangewezen is dan accreditatie van individuele opleidingen: accreditaties eerder op mesoniveau dan op microniveau. Daarnaast zal Vlaanderen ook het voortouw blijven nemen samen met Nederland om met andere landen afspraken te maken over de wederzijdse erkenning van elkaars accreditaties. De verdere uitbouw van het European Consortium for Accreditation (ECA) krijgt daarbij alle steun.

2.4 Loopbanen van leraren

Leerkrachten vormen de spil van het onderwijs. Het onderwijs en de vorming van de Vlaamse Gemeenschap staan bekend om hun kwaliteit. Die is in eerste instantie het resultaat van de stielkennis en de inzet van het onderwijzend, ondersteunend en ander personeel. Dag in dag uit, zorgen leerkrachten, opleiders, docenten en hun directies ervoor dat leerlingen, cursisten en studenten van een kwaliteitsvol aanbod van onderwijs en vorming kunnen genieten. Leerkrachten moeten opnieuw vertrouwen krijgen, moeten op hun eigen, creatieve manier de onderwijsdoelstellingen kunnen realiseren. Een eerste voorwaarde daartoe, is dat leerkrachten in hun dagelijkse werk de ruimte krijgen voor eigen invulling. Dit wil zeggen: meer autonomie en minder richtlijnen die hen die vrijheid ontnemen. We moeten leerkrachten niet betuttelen, maar vertrouwen stellen in hun pedagogische aanpak. Ook moeten leerkrachten worden verlost van overdreven papierwerk en taken die niet tot hun kerntaak behoren.

De modernisering van het personeelsbeleid is meer dan ooit aan de orde. Leerkrachten moeten hun job in goede omstandigheden kunnen uitoefenen. Een aantrekkelijk loopbaanperspectief en een verdere professionalisering staan daarbij voorop. Hun jobinhoud moet variëren. Professionals hebben ook het recht om hun gezag uit te oefenen en moeten daarvoor vertrouwen en respect krijgen van de samenleving en de overheid.

2.4.1 Lerarenopleiding en professionalisering

SITUERING

De hervorming van de lerarenopleiding werd losgekoppeld van het structuurdecreet dat de bachelor-masterstructuur in het hoger onderwijs invoerde, en van het flexibiliseringsdecreet. Het moet dus in een apart decreet worden geregeld. Deze hervorming heeft de vorige Vlaamse Regering grondig voorbereid, onder meer via hoorzittingen in het Vlaams Parlement en de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen.

De Onderwijscommissie van het Vlaams Parlement organiseerde hoorzittingen met alle partijen die rechtstreeks of onrechtstreeks betrokken zijn bij de lerarenopleiding. Heel wat meningen over de lerarenopleiding kwamen daarbij aan de oppervlakte, maar er ontstond geen consensus. Dat was ook moeilijk te verwachten omdat de bevroegde geledingen een breed spectrum van de maatschappij vertegenwoordigen, waarvan de belangen en verzuchtingen niet altijd samenvallen. Het gemeenschappelijke kenmerk was alleszins de enorme verwachting over de opleiding, wat haast meteen de kern van het probleem raakt. Alle maatschappelijke verzuchtingen over opvoeding afwentelen of projecteren op de leraren en op hun opleiding, is immers geen realistisch uitgangspunt.

De evaluatie van de lerarenopleiding (2000-2001) die op de hoorzittingen volgde, reikte op haar beurt zeer waardevolle informatie aan, die ook de basis leverde voor een zeer brede consultatie van alle geledingen en vooral van de scholen als belangrijkste afnemers. De Vlaamse Regering wilde weten welke effecten het recente beleid op de opleidingen had, i.c. het decreet van 16 april 1996 over de lerarenopleiding en de nascholing en het decreet van 19 december 1998 dat de beroepsprofielen en basiscompetenties van de leraren vaststelt.

De voornaamste conclusies waren:

- De stage is het zwakke punt in de lerarenopleidingen, die niet altijd voldoende praktijkgericht zijn. Het inschakelen van mentoren zou een verbetering kunnen zijn. Er is nood aan een wezenlijke aanvangsbegeleiding.
- Er is een kloof tussen de lerarenopleidingen en het afnemende veld. Meer samenwerking tussen lerarenopleidingen en het afnemende veld is nodig.
- Lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten moeten flexibeler worden aangeboden.

Tijdens de lange voorbereidingsfase bleek er een consensus te zijn over een aantal krijtlijnen van de hervorming, maar niet over andere. Tijdens onze contacten met de lerarenopleidingen en het onderwijsveld hebben we echter kunnen vaststellen dat de bereidheid om snel tot een logisch uitgewerkte regelgeving te komen, vrij groot is. We willen die kans aangrijpen om deze hervorming op vrij korte termijn af te ronden.

Bij het formuleren van onderstaand voorstel voor de vernieuwing van de lerarenopleiding hebben we ons laten inspireren door een aantal algemene uitgangspunten:

De betrokkenheid en verantwoordelijkheid van het afnemend veld.

De opleiding van nieuwe generaties leraren is geen verantwoordelijkheid van lerarenopleidingen alleen, maar van het gehele onderwijsveld. De spilfiguur in het onderwijs is immers de leraar. Net zoals andere beroepsgroepen en sectoren mee instaan voor de opleiding van hun beginnende professionals, zijn we ervan overtuigd dat ook de hele onderwijssector mee verantwoordelijk is voor het aantrekken, opleiden en werken van de leraar. Een goede lerarenopleiding is enkel mogelijk als er een gedeelde verantwoordelijkheid is van de opleidingsinstituten en het eigenlijke werkveld, i.c. de scholen.

Een continuüm van professionalisering als leer-werktraject

Het opleidingstraject voor een nieuwe leraar moet een geïntegreerd continuüm van professionalisering vormen. Dit continuüm garandeert een meer soepele overgang van leren naar werken, met verschillende componenten die op elkaar aansluiten en de beginnende leraar naar de zelfstandige beroepsuitoefening begeleiden. Het gaat om theoretische opleidingsonderdelen, praktijkgerichte opleidingsonderdelen, de stage als scharniermoment en de aanvangsbegeleiding en ingroeibaan. De zogenaamde 'praktijkshock' mag zich niet ná de opleiding voordoen, maar tijdens het opleidings- en ingroeitraject, waar het met de nodige begeleiding en ondersteuning veeleer een positieve succeservaring dan een negatieve faalervaring moet zijn. We moeten absoluut vermijden dat waardevolle en gemotiveerde mensen voor het onderwijs verloren gaan omdat zij in hun opleiding onvoldoende op de praktijk werden voorbereid en ontmoedigd het onderwijs verlaten na een ontmoedigende praktijkshock.

De lerarenopleiding moet zo kort mogelijk gehouden worden

Dit professionaliseringscontinuüm mag niet inhouden dat het lang duurt vooraleer een nieuwe kandidaat-leraar voor de klas komt te staan. Integendeel, we moeten de opleidingsduur zo kort mogelijk houden. Het onderwijs kan het zich ook niet veroorloven op dit punt in een nadelige concurrentiële positie ten opzichte van alternatieven op de arbeidsmarkt terecht te komen. De opleidingsduur van de professioneel gerichte bacheloropleiding leraar basisonderwijs en secundair onderwijs stelt geen problemen, maar die van de academische lerarenopleidingen is sinds lang voorwerp van soms heftig debat, waarbij de opleidingen zelf streven naar een bijkomend opleidingsjaar.

De lerarenopleiding moet ook openstaan voor zij-instromers

We willen de mogelijkheden verbeteren voor mensen die al een andere professionele ervaring hebben opgebouwd, om het onderwijs binnen te komen. Dit kan een belangrijke meerwaarde betekenen voor ons onderwijs, omdat de ervaring en expertise van deze mensen uit andere sectoren van de arbeidsmarkt ertoe kunnen bijdragen het onderwijs meer en beter op die werkelijkheid te oriënteren. De lerarenopleiding dient in trajecten te voorzien waarbij deze mensen, als ze aansluitend op hun initiële opleiding geen lerarenopleiding hebben behaald, een kwalitatieve, maar korte en intensieve pedagogisch-didactische vorming krijgen. Uiteraard moeten al aanwezige kwalificaties en competenties worden gevaloriseerd en erkend via EVK-/EVC-procedures. Net als alle andere beginnende leraren, hebben ook zij-instromers recht op ondersteuning en begeleiding in hun professionele ontwikkeling als leraar. We wensen de definitie van zij-instromer voorlopig nog open te laten, maar in het decreet zal dit gedefinieerd moeten worden. Uiteraard zal het succes van aantrekken van zij-instromers ook afhankelijk zijn van de mate

waarin knelpunten op het vlak van anciënniteit en dergelijke én hun budgettaire consequenties zullen kunnen worden opgelost.

De volwaardige toegang tot zelfstandige uitoefening van het beroep kan slechts na een praktijkervaring van voldoende omvang worden behaald

Het is onverantwoord jonge mensen zonder begeleiding en ondersteuning aan hun job te laten beginnen, zonder dat zij voldoende praktijkervaring on-the-job hebben kunnen opdoen. Concreet willen we dat afgestudeerden van een lerarenopleiding een voldoende ruime stage-ervaring kunnen verwerven via een stage of ingroeibaan.

Permanente professionalisering is een onderdeel van het leraarberoep

De opbouw van de professionaliteit van leraar is niet afgerond wanneer de lerarenopleiding voltooid is, maar is een permanente opdracht. Net als andere professionals dienen leraren zich constant bij te scholen en dient ook de onderwijssector zelf, de scholen en de koepelorganisaties, de leraren voortdurend in hun professionalisering te ondersteunen en motiveren. Nascholing is daarvoor een noodzakelijk instrument, maar treedt niet in de plaats van de individuele verantwoordelijkheid van de leraar. Maatschappelijke ontwikkelingen en nieuwe inzichten in het onderwijs (andere en nieuwe onderwijs- en leervormen, nieuwe pedagogisch-didactische theorieën zoals constructivisme, het grote belang van levenslang leren) vragen om andere bekwaamheden van leraren.

De aantrekkelijkheid van het lerarenberoep moet ook via de lerarenopleiding gegarandeerd worden

Het lerarentekort van enkele jaren geleden is de jongste jaren, onder meer dankzij maatregelen van de overheid, veranderd in een groeiende belangstelling voor lerarenopleiding bij nieuwe generaties studenten. Dit stemt hoopvol, maar de aantrekkelijkheid blijven garanderen van het leraarsberoep blijft een permanente zorg die ook in de lerarenopleiding moet worden gerealiseerd. Het is daarbij onder meer nodig om ook anderen dan generatiestudenten warm te maken voor een beroep als leraar. Er is behoefte aan flexibele leertrajecten om meer zij-instromers in het beroep aan te trekken en daarvoor zijn specifieke trajecten, vaak deeltijds en met gebruik van EVK/EVC, aangewezen. Zo kan er ook meer intersectorale mobiliteit tussen onderwijs en de rest van de arbeidsmarkt worden gerealiseerd. Het flexibiliseringsdecreet biedt tal van mogelijkheden om flexibele leertrajecten te ontwikkelen.

Samenwerking tussen opleidingsinstituten

Een lerarenopleiding kan nu gevolgd worden aan hogescholen, universiteiten en centra voor volwassenenonderwijs. Elk van deze opleidingstrajecten heeft zijn eigen troeven en verbeterpunten. Samenwerking tussen verschillende opleidingsinstituten kan tot een synergie van de respectieve sterktes leiden. Samenwerking moet echter van onderop ontstaan en niet geforceerd worden opgelegd. De historisch gegroeide veelheid aan opleidingstrajecten kan volgens ons dus blijven bestaan, maar de opleidingsinstituten moeten zelf de beste wijze van samenwerking en synergie zoeken en ontwikkelen. De overheid kan hierbij wel stimulansen tot samenwerking geven. Het is onze overtuiging dat de lerarenopleidingen slechts verdere stappen naar kwaliteitsverbetering zullen kunnen zetten, wanneer zij hun respectieve tekorten aanpakken in samenwerking met andere lerarenopleidingen.

HET PROFESSIONALISERINGSTRAJECT VAN DE LERAAR IN VOGELVLUCHT

We bekijken het hele traject van een kandidaat-leraar tot volwaardige beroepsbeoefenaar als een samenhangend traject van initiële professionalisering. Dit traject bestaat uit een opleiding, de eigenlijke lerarenopleiding in strikte zin, en een begeleide start in het beroep. Beide moeten echter nauw aan elkaar verbonden blijven, zodat het voor de betrokken persoon om een continuüm van leren en werken gaat.

Wie het beroep van leraar wil kunnen uitoefenen, volgt dus allereerst een *initiële lerarenopleiding*. Deze professionele opleiding bestaat, naast het vakgebonden pakket, voor een even belangrijk deel uit theorie en uit praktijk.

Dat praktisch deel bestaat uit een stage die voor een groot deel eigenlijk een zelfstandige stage is, in concreto een onderdompeling in het beroep van leraar. Deze stage moet een voldoende omvang hebben, namelijk minimaal 30 studiepunten en optimaal 45 studiepunten. Het diploma van leraar, dat recht geeft op zelfstandige beroepsuitoefening, kan pas worden verleend na een curriculum waarin minimaal 30 studiepunten stage zitten. Nieuw is echter dat, wanneer er geen 45 studiepunten *pre-service* stage in het opleidingscurriculum vervat zijn, de student de stage ook *in-service* kan doen in een *ingroeibaan*. De diplomering gebeurt dan na de ingroeibaan.

Na het behalen van het diploma, kan de afgestudeerde in het beroep stappen, maar bij het begin van de beroepsuitoefening heeft de beginnende leraar die minimaal 30 studiepunten stage in zijn opleiding heeft gehad, recht op *aanvangsbegeleiding*. Voor de anderen, die dus de stage *in-service* doen in een ingroeibaan, zit de aanvangsbegeleiding daarin vervat.

De stage, de aanvangsbegeleiding en de ingroeibaan zijn dus verschillende instrumenten ter ondersteuning van het professionaliseringsproces tot volwaardig leraar. Bij de stage ligt de eindverantwoordelijkheid bij de lerarenopleiding, bij de ingroeibaan is er een gedeelde verantwoordelijkheid

tussen de lerarenopleiding en de school, en voor de aanvangsbegeleiding ligt de verantwoordelijkheid bij de school.

In de school is de *mentor* verantwoordelijk voor de begeleiding en ondersteuning van stagiairs en startende leraren in aanvangsbegeleiding of ingroeibaan. Mentoren zijn leraren die in het kader van taakdifferentiatie een vermindering van opdracht krijgen om zich aan deze begeleidingstaak te wijden en die ook een specifieke vorming daartoe krijgen.

Ten slotte is er de permanente nascholing, want het is evident dat men ook in het lerarenberoep levenslang moet bijscholen.

SOORTEN LERARENOPLEIDINGEN

De initiële opleiding leidt aspirant-leraren op tot startende leraren. Men kan in twee soorten trajecten tot leraar opgeleid worden, namelijk een *geïntegreerde* lerarenopleiding, die een integratie van vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische onderdelen nastreeft, of een *specifieke* opleiding na een vakinhoudelijke basisopleiding of een beroepservaring. Een specifieke opleiding kan in drie vormen worden aangeboden: als een *ingebouwde* opleiding als afstudeerrichting van een vakinhoudelijke opleiding, als een *aansluitende* opleiding bij een vakinhoudelijke opleiding, of als een *aparte* opleiding voor mensen die vanuit een beroepservaring de stap naar het lerarenberoep willen zetten. Geïntegreerde en ingebouwde lerarenopleidingen situeren zich in de bachelor-masterstructuur, maar de andere niet, omwille van hun beperkte studieduur en doorgedreven beroepsgerichte finaliteit. Aansluitende en aparte lerarenopleidingen worden met een afzonderlijk diploma bekrachtigd. De verschillende diploma's van lerarenopleidingen houden alle de beroepstitel van leraar in.

Zo hebben we concreet vier mogelijke lerarenopleidingen:

- een professioneel gerichte bachelor lerarenopleiding aan hogescholen
- een ingebouwde afstudeerrichting in een masteropleiding aan hogescholen en universiteiten
- een aansluitende postgraduate lerarenopleiding aan hogescholen en universiteiten
- een aparte lerarenopleiding na een andere beroepservaring aan een centrum voor volwassenenonderwijs.

Deze variëteit van opleidingsvormen is in onze ogen niet problematisch. Ze beantwoordt immers aan de verschillende manieren waarop mensen naar het lerarenberoep kunnen komen. De verschillende opleidingen spreken ook andere doelgroepen aan. Te sterke stroomlijning is hierin niet nodig. Afhankelijk van studiekeuze, vooropleiding en het al dan niet hebben van beroepservaring

kan men op een verschillende wijze tot leraar worden opgeleid. Wel is er nood aan meer duidelijkheid over de complementariteit in functies en doelgroepen van de verschillende opleidingen. Het is niet wenselijk dat verschillende opleidingen zich competitief opstellen om dezelfde doelgroepen van aspirant-leraren te bereiken.

Lerarenopleidingen moeten in principe in verschillende trajecten, deeltijdse en voltijdse, kunnen worden aangeboden. Vooral in hogescholen en aan universiteiten moeten, volgens de mogelijkheden van het flexibiliseringdecreet, meer flexibele trajecten worden aangeboden. De aparte lerarenopleidingen aan centra voor volwassenenonderwijs ontleen hun belangrijke positie op de opleidingsmarkt precies aan hun grote toegankelijkheid en flexibiliteit. Dit moet behouden blijven, maar zoals vermeld is een uitzuivering van hun doelgroepen nodig.

Naast de initiële opleiding is er ook de nascholing als opleidingscomponent van de permanente professionalisering van leraren.

DE COMPONENTEN VAN LERARENOPLEIDINGEN NADER BEKEKEN

De theoretische component in de initiële opleiding

In de initiële opleiding verwerft de leraar-in-opleiding allereerst een aantal competenties met eerder theoretische opleidingsonderdelen, zowel van vakinhoudelijke aard als van pedagogische en (vak)didactische aard. Die zijn vanzelfsprekend gebaseerd op de wetenschappelijk didactisch-pedagogische kennis en onderzoek. Samenwerking tussen de lerarenopleidingen en de vakgroepen of departementen Onderwijskunde in de associatie is hiertoe aangewezen. In het geval van een specifieke lerarenopleiding bedraagt het volume hiervan 30 studiepunten. Deze theoretische component van de lerarenopleiding moet ook al een begin van praktijkervaring bevatten, zoals observatie, kijk- en luisterstages, enzovoort. Dit deel kan worden ingebouwd in een andere opleiding of apart worden aangeboden. Wanneer de theoretische component apart wordt aangeboden en gevolgd wordt door een *in-service* stage (zie verder) wordt dit deel van de opleiding apart gecertificeerd.

De stages

De stage is het praktijkdeel van elke initiële lerarenopleiding. Ze bestaat bij voorkeur voor een groot deel uit een complete onderdompeling in het beroep van leraar, de zogenaamde zelfstandige stage. Deze zelfstandige stages dragen ertoe bij dat studenten van de lerarenopleidingen op een meer zelfstandige basis praktijkervaring kunnen opdoen (decreet van 13 juli 2001). We pleiten ervoor het systeem van de zelfstandige stages te veralgemenen en beter te structureren. Een onderdompeling in de concrete beroepssituatie, met

de nodige begeleiding, is volgens ons de beste manier voor beginnende leraren om de praktijkshock op een productieve wijze te ervaren.

Voor alle lerarenopleidingen wordt hierbij een absoluut minimum van 30 studiepunten of een half jaar vooropgesteld, maar uiteraard is het beter wanneer de (zelfstandige) stage meer gewicht in de initiële opleiding krijgt. De (zelfstandige) stage moet minimum 45 studiepunten tellen om startende leraar rechtstreeks tot de zelfstandige beroepsuitoefening toe te laten. De (zelfstandige) stage kan op drie manieren worden georganiseerd:

- *pre-service* als een geïntegreerd onderdeel van de opleiding van tenminste 45 studiepunten, wat het geval zal zijn bij de professioneel gerichte bacheloropleidingen
- *pre-service* als een apart georganiseerd stuk van de opleiding van tenminste 30 studiepunten, wat het geval zal zijn bij de specifieke lerarenopleidingen
- *in-service* als een ingroeibaan van minimaal 70% van een opdracht gedurende een volledig schooljaar.

Bij de professioneel gerichte bacheloropleidingen zit de stage geïntegreerd in het curriculum, maar bij de specifieke lerarenopleidingen beslist in principe de betrokkene zelf in welke vorm en statuut hij stapt om de stage te doen. We laten nog onderzoeken welk het beste moment is voor deze keuze.

Pre-service stage

Bij een *pre-service* stage ligt de verantwoordelijkheid voor de organisatie bij het opleidingsinstituut, maar in partnerschap met het werkveld (d.w.z. de afnemende scholen). De opleidingsinstituten moeten hun keuze van stagescholen grondig motiveren. De overeenkomst tussen opleidingsinstituut en stageschool moet duidelijk de verantwoordelijkheden en bevoegdheden van beide partijen bevatten. De opleidingsinstituten blijven de eindverantwoordelijkheid dragen over de stage als onderdeel van het opleidingstraject. De evaluatie van de kandidaat-leraar gebeurt zoals vandaag door het opleidingsinstituut, maar een schriftelijke beoordeling door de mentor van de stageschool moet deel uitmaken van het dossier van de student en in de evaluatie van de stage worden meegenomen.

De stage moet de leraar-in-opleiding secundair onderwijs voorbereiden op de brede waaier praktijksituaties die zich in realiteit in het Vlaamse onderwijs voordoen. Dit houdt concreet in dat het pakket *pre-service* stage in de lerarenopleiding de student altijd zowel in een ASO- als in een TSO/BSO-omgeving moet onderdompelen. Het kan niet dat opleidingsinstituten leraren vormen die bijvoorbeeld geen enkele praktijkervaring hebben gehad met het technisch- of beroepssecundair onderwijs.

De stagiair wordt begeleid door een stagebegeleider (een personeelslid van het opleidingsinstituut) en een mentor (een personeelslid van de ontvangende school). Het statuut van de stagiair blijft dat van student.

Opleidingsinstituten kunnen EVC-procedures uitwerken om vrijstelling van delen van de stage te verlenen op basis van voldoende educatieve ervaring in andere settings dan het onderwijs.

In-service stage

Bij een *in-service* stage spreken we van een ingroeibaan. De nog niet gediplomeerde leraar-in-opleiding stapt rechtstreeks van het theoretisch deel van de lerarenopleiding de professionele praktijk binnen voor een periode van één jaar. De verantwoordelijkheid is in dit geval gedeeld tussen het opleidingsinstituut en de school. De leraar-in-opleiding zoekt zoals elke startende leraar een job in het onderwijs binnen de perken van het bekwaamheidsbewijs dat hij verwacht wordt te behalen. Hij wordt door de school in gewone leraarsuren tewerkgesteld met een stage-overeenkomst. De ingroeibaan neemt een volledig schooljaar in beslag. De leraar-in-opleiding hoeft geen fulltime aan uren te vinden, maar slechts minimaal 70% van een fulltime opdracht.

Het statuut van de leraar-in-opleiding is dat van een betaalde stagiair, vergelijkbaar met wat in andere sectoren bestaat. Hij wordt betaald aan 2/3 van wat een tijdelijk leraar met het betreffende bekwaamheidsbewijs in deze leraarsuren verdient. Er kan geen anciënniteit worden opgebouwd. Dit wil concreet zeggen dat een leraar-in-opleiding een opdracht van minstens 70% van het aantal uren van een fulltime opdracht in zijn ambt moet verrichten, maar het mag ook meer zijn. Voor de reëel gepresteerde opdracht krijgt hij 2/3 van de bezoldiging die een gewoon tijdelijk leraar in die uren zou krijgen.

De creatie van de ingroeibaan is een wezenlijke ingreep in het onderwijsveld. We zullen de administratie vragen een haalbaarheidsstudie uit te voeren, om na te gaan of er een voldoende aanbod is voor alle vereiste ingroeibanen.

De leraar-in-opleiding in een ingroeibaan wordt, gezien zijn nog beperkte praktijkervaring, extra ondersteund en begeleid. Essentieel is dat hij in zijn professioneel functioneren onder toezicht en begeleiding staat van een mentor in de school en van een opleidingsverantwoordelijke in het opleidingsinstituut. Door terugkeermomenten naar het opleidingsinstituut wordt hij begeleid in het ingroeien in de professionaliteit en praktijk van leraar. Tijdens de ingroeibaan worden er regelmatige terugkeermomenten naar het opleidingsinstituut van herkomst ingebouwd. Wisselwerking tussen concrete praktijkervaring en theoretische beschouwingen wordt zo gestimuleerd.

De ingroeibaan is voor de betrokkene in principe dus wel een voltijds engagement met minimaal 70% van een fulltime job in een school, aangevuld met zelfstandig werk en opleidingsmomenten.

Voor elke leraar-in-opleiding wordt een ingroeicontract afgesloten tussen de school of scholen waar hij werkt, het opleidingsinstituut naar keuze en de betrokkene. Het is logisch dat de betrokkene het opleidingsinstituut kiest waaraan hij net is afgestudeerd, maar in enkele gevallen (als hij een buitenlands diploma heeft of al ettelijke jaren geleden is afgestudeerd) is de keuze vrij. Het is logisch dat er op deze band met het opleidingsinstituut een vervaldatum staat. Op het einde van het ingroeitraject grijpt een assessment van de stage plaats. Dit assessment gebeurt door een gemengde commissie waarin de betrokken scholen/scholen en het opleidingsinstituut vertegenwoordigd zijn. Dit assessment leidt bij positief resultaat en gecombineerd met het certificaat van het theoretisch deel tot het behalen van het diploma van leraar. Omdat het een onderdeel is van een opleiding, moet een herkansing mogelijk zijn, maar er is nog verder onderzoek en overleg nodig over de wijze waarop dat kan.

Ingroeibanen hebben als voordeel dat de startende leraar ervaring opdoet in het onderwijs door in het onderwijsbad te worden gegooid, onder gedegen opvolging en begeleiding zowel vanuit het opleidingsinstituut als in de tewerkstellende school. De praktijkshock die vele beginnende leraren momenteel ervaren, wordt dan beter opgevangen en ingebed in een groeitraject tot leraar. Ideaal zou zijn dat men tijdens de ingroeibaan ervaring met alle onderwijsvormen zou opdoen (ASO, BSO, TSO, BUSO), maar de aangekondigde haalbaarheidsstudie zal ook hier moeten aantonen of dit kan gerealiseerd worden.

Een ander belangrijk voordeel van een ingroeibaan is dat opleidingsinstituut en tewerkstellende school samen verantwoordelijk worden voor de leraren die worden tewerkgesteld in het onderwijs. De hele beroepssector draagt zo mee verantwoordelijkheid.

DE AANVANGSBEGELEIDING

De aanvangsbegeleiding is bedoeld voor al gediplomeerde leraren, dit wil zeggen voor leraren uit opleidingen met 45 studiepunten stage zoals de professioneel gerichte bachelors, én voor leraren uit specifieke lerarenopleidingen met 30 studiepunten *pre-service* stage.

Elke beginnende leraar heeft het eerste jaar recht op aanvangsbegeleiding. Dit houdt concreet in dat hij in zijn beroepsuitoefening wordt begeleid door een meer ervaren leraar in de school, de mentor. De aanvangsbegeleiding gebeurt in principe op vraag van de betrokkene, maar kan ook door de school worden opgelegd. Verder wijzigt er niets aan het statuut of de beroepsuitoefening van deze beginnende leraar.

Uiteraard hebben leraren ook na een eerste werkjaar nood aan verdere begeleiding en ondersteuning. Dat gebeurt niet langer via aanvangsbegeleiding, om de schaarse middelen daarvoor optimaal te kunnen gebruiken voor startende leraren, maar via intercollegiale ondersteuning en intervisie in de

school. Dat uiteraard met de nodige begeleiding vanwege de pedagogische begeleidingsdiensten.

MENTOREN

De *mentor* levert een belangrijke bijdrage in het professionaliseringsproces van de leraar, zowel tijdens de opleiding, bij de stage, als na de opleiding, tijdens de aanvangsbegeleiding en de ingroeibaan.

Mentoring is een proces waarin een expert (met de nodige kennis en ervaring) de onervaren en beginnende leraren begeleidt en ondersteunt, vooreerst om de kwaliteit van de stages in lerarenopleidingen te verbeteren. Het is duidelijk dat de kwaliteit van de stages momenteel gehypothekeerd wordt door de kwaliteit van de begeleiding op de school en vanuit het opleidingsinstituut. De beleidsevaluatie leert ons dat de organisatie en de begeleiding van de stage het best gebeurt in partnerschap tussen instellingen en afnemend veld, waarbij de meerwaarde voor elke partner en de student duidelijk is. Het optimaliseren van de rol van de mentoren vereist in ieder geval dat opleidingsinstituut en ontvangende school afspraken maken over wie in aanmerking komt waarvoor. De overeenkomst tussen opleidingsinstituut en stageschool moet ook duidelijk de verantwoordelijkheden en bevoegdheden van beide partijen bevatten.

De overheid moet de rol van de mentoren erkennen en honoreren. De lesopdracht van mentoren moet verminderen, opdat ze een deel van hun tijd kunnen besteden aan begeleiding van beginnende leraren. Elke scholengemeenschap zal daartoe een contingent mentoruren krijgen, in verhouding tot het pakket leraarsuren, waarmee het mentoren kan vrijstellen van hun lesopdracht. Zo wordt het mentorschap een aspect van het personeelsbeleid van de scholen.

Niet elke leraar kan zomaar mentor worden, maar de mentor wordt geen apart ambt. Men wordt mentor na een bepaalde dienstanciënniteit en een selectie door gemengde commissies waarin scholen, opleidingsinstituten en pedagogische begeleidingsdiensten vertegenwoordigd zijn. Een mentor moet voor of in het begin van zijn mentorschap een beperkte vorming volgen. Meer voorwaarden zouden we voorlopig niet stellen. Het mentorschap wordt niet hoger verlonnd, maar kadert in de taakdifferentiatie in het lerarenambt. Een mentor moet zelf een actieve leraar blijven. Hij zal dus minimaal twee derden van zijn urenopdracht moeten blijven behouden.

Bekwaamheidsbewijzen

In deze hervorming van de lerarenopleidingen wordt nog niets gewijzigd aan het bestaande systeem van bekwaamheidsbewijzen. Dit impliceert dat het mogelijk zal blijven om zonder pedagogisch bekwaamheidsbewijs als leraar te functioneren onder de huidige voorwaarden. Uiteraard kan zo iemand nog altijd na een aantal jaren een lerarenopleiding volgen.

Bij een meer omvattende herziening van het stelsel van bekwaamheidsbewijzen willen we ook onderzoeken of en onder welke voorwaarden na verloop van tijd de band tussen de gevolgde vakinhoudelijke opleiding en de onderwijsbevoegdheid van een leraar kan versoepeld worden. In functie van een meer dynamisch loopbaanbeleid voor leraren is hier wat meer soepelheid aangewezen.

2.4.2 Bepalingen voor de specifieke lerarenopleidingen

DE PROFESSIONEEL GERICHTE BACHELOROPLEIDINGEN LERAAR SECUNDAIR ONDERWIJS
AANGEBODEN DOOR DE HOGESCHOLEN

Het aantal vakken voor de professioneel gerichte bacheloropleiding tot leraar secundair onderwijs – groep 1 wordt beperkt tot twee, in plaats van drie zoals nu. Dit moet een grotere inhoudelijke verdieping in de opleiding realiseren. De clusters van vakken zullen homogeen zijn samengesteld. Dit impliceert dat bepaalde combinaties die volgens het decreet van 1996 over de lerarenopleiding mogelijk waren, vanaf de inwerkingtreding van het nieuwe decreet niet meer gekozen en ingericht zullen kunnen worden.

Bij deze operatie willen we oog hebben voor twee aspecten. De reductie mag er niet toe leiden dat bepaalde vakken niet meer gevolgd zouden worden. Een bevraging moet hierover uitsluitsel geven. Ten tweede zullen we ook laten onderzoeken of er eventueel budgettaire implicaties zijn verbonden aan de reductie.

Door toepassing van het flexibiliseringdecreet moet het wel mogelijk worden voor studenten die dit wensen gelijktijdig of na hun opleiding nog opleidingsonderdelen te volgen waardoor ze voor meer dan twee vakken onderwijsbevoegdheid verwerven.

Door de vermindering naar twee vakken in de professioneel gerichte bacheloropleidingen is het ook mogelijk het curriculum verder te vernieuwen. We denken daarbij aan allerlei nieuwe uitdagingen die zich aan het lerarenberoep stellen en in de basiscompetenties worden opgenomen, zoals aandacht voor zorg, gelijke kansen, diversiteit, leerlingen met bijzondere noden, ict, enzovoort. De opleidingen moeten in hun praktijkcomponent ook meer oog hebben voor de diversiteit in het onderwijs, door bijvoorbeeld ook stages in technisch en beroepssecundair onderwijs. Ook aan verzorgd taalgebruik van jonge leraren moet meer aandacht worden besteed. We willen de vermindering van het aantal vakken dus aangrijpen voor inhoudelijke verdieping, maar vooral ook voor een verdere vernieuwing van het curriculum. Elke afgestudeerde leraar moet voldoende startcompetenties bezitten inzake gelijke kansen en zorg.

We zijn voorstander van het behoud van een minimum aan gemeenschappelijkheid, maar wellicht is de huidige norm wel hoog gesteld. Een

gemeenschappelijke stam van minimaal 30 studiepunten moet voldoende zijn en tegelijk de opleidingen de nodige ruimte geven om zich inhoudelijk te verdiepen, de stagecomponent te versterken naar 45 studiepunten en nieuwe accenten in het curriculum te leggen.

Het is ook aangewezen het gemeenschappelijk minimum te definiëren in een meer flexibele versie die past bij het flexibiliseringdecreet. Dit biedt aan de lerarenopleidingen de kans nog verder te gaan in gemeenschappelijkheid dan wat de gemeenschappelijke stam van 45 studiepunten in 1996 beoogde. Soepele overgangen van de ene onderwijsbachelor naar de andere worden via flexibilisering immers mogelijk. Flexibilisering houdt echter ook een risico in voor de lerarenopleidingen om opnieuw uit elkaar te groeien. Door de hertekening van studietrajecten zouden de lerarenopleidingen wel eens eigen semestervakken of/en modules kunnen gaan invullen die opnieuw sterk eigen accenten leggen voor kleuter, lager en secundair. Het behoud van een gemeenschappelijke stam van minimaal 30 studiepunten is daarom aangewezen.

DE ZOGENAAMDE TECHNISCHE REGENTATEN

In het TSO en BSO zijn heel wat praktijkleraren werkzaam. De scholen rekruteren deze leraren momenteel uit gegradueerden met een GPB²² of uit afgestudeerden van de 'technische regentaten'. Dit zijn lerarenopleidingen in technische vakken, onder andere mechanica, elektriciteit, voeding/verzorging, kleding, handel, burotica, bio-esthetiek, haartooi, enz.... Die worden georganiseerd door de hogescholen.

Het afnemend veld verkiest steeds meer beroepsmensen en/of gegradueerden of (in de toekomst) bachelors, boven een technisch regent. Dit signaal van het veld is belangrijk, zeker ook in het licht van een andere bekommernis: het opnieuw aantrekkelijk maken van het technisch en het beroepsonderwijs, en dat kan door inhoudelijk sterke, vakdeskundige leraren.

Aangezien het vakinhoudelijke in de bacheloropleiding primeert, meer dan in een technisch regentaat, lijkt het ons aangewezen dat er op gebieden waar er nu zowel een graduaatsopleiding/bacheloropleiding ingericht wordt als een technisch regentaat, het technisch regentaat wordt afgebouwd. Uiteraard zullen de bachelors een lerarenopleiding moeten volgen om in het onderwijs aan de slag te kunnen.

Anderzijds zijn er technische regentaten die geen equivalent hebben in het hoger professioneel onderwijs. Maar ook daar worden beroepsmensen vaak verkozen boven afgestudeerden van de technische regentaten. Omdat de zaken blijkbaar gevoelig liggen, zal onze administratie deze problematiek nader

²² GPB staat voor Getuigschrift van Pedagogische Bekwaamheid, de vroegere 'D-cursus'.

onderzoeken en zullen we hierover specifiek overleg voeren met de betrokken hogescholen.

DE SPECIFIEKE LERARENOPLEIDINGEN AAN HOGESCHOLEN EN UNIVERSITEITEN

Specifieke, niet-geïntegreerde lerarenopleidingen sluiten aan op of zijn ingebouwd in een inhoudelijke vakopleiding. De studieduur van het theoretisch deel van deze opleidingen, aangeboden door hogescholen en universiteiten, wordt vastgesteld op 30 studiepunten, aan te vullen met ofwel 30 studiepunten stage (ingeval van een *pre-service* stage) of een ingroeibaan. De diplomering tot leraar gebeurt na het afwerken van beide componenten. Volgens de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen schiet voornamelijk de praktijkcomponent in de aggregaten tekort. Door de geplande hervorming wordt een gewaarborgd deel van de opleiding aan zelfstandige stage besteed. Tijdens de theoretische vorming maakt de kandidaat-leraar al kennis met het lerarenberoep via observatielessen, luisterstages, didactische oefeningen, enz...

De specifieke lerarenopleiding in hogescholen en aan universiteiten kan voor het theoretisch deel, zoals vermeld, in twee varianten worden aangeboden. In de eerste variant wordt de opleiding aansluitend op een vakinhoudelijke opleiding aangeboden. Dit zal zeker het geval zijn voor studenten die een masteropleiding van 60 studiepunten volgen, waarbij de combinatie met een lerarenopleiding niet mogelijk is zonder de kwaliteit in gevaar te brengen. De ervaring met combinatie van opleidingsonderdelen van beide opleidingen in het huidige systeem is niet zeer positief. Gezien de druk die op eenjarige masteropleidingen rust, is een structurele vorm voor combineren niet aangewezen. In dit geval volgt de student na het behalen van de mastergraad de 30 studiepunten van het theoretisch deel van de lerarenopleiding. Wel kan, in uitvoering van het flexibiliseringsdecreet, een student in zijn individuele traject opleidingsonderdelen uit beide opleidingen combineren.

De specifieke lerarenopleiding wordt niet in de bachelor-masterstructuur opgenomen en evenmin als dusdanig geaccrediteerd. Ze zal worden gestructureerd als een postgraduate opleiding, zoals voorzien in het structuurdecreet, met een eigen diplomering.

In de tweede variant is de lerarenopleiding ingebouwd in een andere, vakinhoudelijke masteropleiding. Dit lijkt op het eerste gezicht op het voorstel van een 'educatieve master', zoals die in Nederland bestaat, maar het hier voorgestelde concept verschilt er toch wezenlijk van. We hebben een model voor ogen waarbij het theoretische deel van de lerarenopleiding (30 studiepunten) een afstudeerrichting kan zijn van een masteropleiding, wanneer deze 120 studiepunten bedraagt. Het verschil met de educatieve master is dat in ons voorstel het behalen van de mastergraad steeds moet gekoppeld zijn aan de vakinhoudelijke opleiding. In concreto wil dit vooral zeggen dat de meesterproef zich in het vakinhoudelijke domein moet situeren en niet in de afstudeerrichting lerarenopleiding, die immers vooral een professionele

opleidingscomponent is. We wensen bovendien de gelijke kwaliteit van de mastergraad in een bepaalde studierichting te beschermen en zo de polyvalentie van de masters te waarborgen. Het debat over dit voorstel maakt voor ons deel uit van de globale discussie over de studieduur van de masteropleidingen. Dat debat wordt momenteel al gevoerd voor opleidingen die naar een master van 120 studiepunten wensen om te vormen. We willen dit debat ook voeren voor die opleidingen die momenteel al 120 studiepunten in de masterfase hebben. We wensen niet dat de lerarenopleiding daar nog apart georganiseerd op volgt. Ook hier willen we dat ze als afstudeerrichting wordt ingebouwd in de master.

Het is evident dat een dergelijke masteropleiding volledig aan de academische standaarden van een masteropleiding zal moeten beantwoorden en zo ook worden geaccrediteerd. Vandaar dat het volume van de afstudeerrichting, met voornamelijk professioneel gerichte opleidingsonderdelen, beperkt moet zijn. De lerarenopleiding zal zich in een dergelijke masteropleiding positioneren zoals andere professioneel gerichte onderdelen in masteropleidingen.

De zelfstandige *pre-service* stage van 30 studiepunten of de *in-service* stage in een ingroeibaan worden in dit geval buiten de masteropleiding geplaatst, precies ook om de academische aard van de masteropleiding te vrijwaren. Dit betekent concreet dat een student, met de afstudeerrichting lerarenopleiding van 30 studiepunten, de mastergraad behaalt, maar nadien wel nog de stage of de ingroeibaan moet voltooien voor hij het diploma van leraar kan behalen.

In een gecontingenteerde vorm krijgen ook hogescholen de mogelijkheid om voor hun professioneel gerichte bacheloropleidingen en masteropleidingen aansluitende lerarenopleidingen aan te bieden. Deze operatie gebeurt het best gelijktijdig met de eventuele afschaffing van de technische regentaten, maar ook dit zit in het onderzoeksveld van de bijkomende studie over de technische regentaten.

VOORTGEZETTE LERARENOPLEIDINGEN

Decretaal is bepaald dat de voortgezette lerarenopleidingen die minimum 60 studiepunten bedragen, omgevormd kunnen worden tot een bachelor na bachelor. De erkenningscommissie heeft de omvormingen die voldeden aan de voorwaarden een positief advies gegeven. Deze opleidingen vervullen immers een belangrijke functie. We willen echter de positie van de voortgezette lerarenopleidingen in het hogeronderwijslandschap kaderen in deze hervorming van de lerarenopleiding en in de toekomstige financiering. We zijn eerder voorstander van een optimale benutting van de mogelijkheden die het structuur- en flexibiliseringdecreet bieden. Deze voortgezette lerarenopleidingen kunnen ook worden aangeboden als postgraduat. Ook afgestudeerden van alle specifieke lerarenopleidingen, zoals de GPB en de aansluitende of ingebouwde opleidingen, moeten worden toegelaten tot deze postgraduat. Als verantwoordelijk minister voor het afnemende veld zullen we onderzoeken

welke financiering aan sommige van deze postgraduate lerarenopleidingen kan worden gegeven.

DE ACADEMISCHE BACHELORS

Een belangrijke vraag in de hervorming van de lerarenopleiding is of de academische bachelors toegang krijgen tot het lerarenberoep via een voor hen toegankelijke lerarenopleiding. De academische bachelors krijgen in ons voorstel geen toegang tot het lerarenberoep. Er bestaat immers al een traject op bachelorniveau naar leraar, namelijk de professioneel gerichte bachelor lerarenopleiding aan de hogescholen. Het is noch voor de opleidingskant, noch voor het afnemend veld wenselijk nog een derde type leraar in het leven te roepen met een eigen bezoldigingsniveau en onderwijsbevoegdheid, temeer daar dit een sterk verdringend effect zou kunnen hebben op de bestaande bachelors en op de masters. Er is in het onderwijs ook behoefte aan masters die doorstromen naar het lerarenberoep, omdat zij geproefd hebben van wetenschappelijk onderzoek en de onderzoeksgerichtheid kunnen inbrengen in de laatste jaren van het secundair onderwijs. Er kan geen sprake zijn van een verdringing van masters in het secundair onderwijs. Om die redenen wordt de aansluitende of ingebouwde lerarenopleiding gesitueerd aan het eind van de masterfase.

Een academische bachelor die er toch naar streeft leraar te worden, maar niet de mastergraad ambieert in zijn vak, kan via een specifieke brugopleiding toegang krijgen tot de inhoudelijk meest verwante professioneel gerichte lerarenopleiding aan de hogescholen. Het spreekt vanzelf dat met een betere studieoriëntering in de associaties deze student best zo vroeg mogelijk in een voor hem optimaal traject zou terechtkomen waarin hij al verworven credits kan meenemen. Een academische bachelor met een aantal jaren beroepservaring moet in de toekomst via een aparte lerarenopleiding aan een CVO wel als zij-instromer het onderwijs binnenkunnen. We staan open voor suggesties over het moment waarop men als zij-instromer kan worden beschouwd.

DE APARTE LERARENOPLEIDINGEN IN HET VOLWASSENENONDERWIJS

De huidige GPB-opleidingen bieden een specifiek traject tot leraar aan in de centra voor volwassenenonderwijs. De sterkte en specificiteit daarvan is dat zij toegankelijk zijn voor mensen die een beroepservaring hebben en die als leraar willen valoriseren, en voor wie de stap naar een hogeschool of universiteit te ver is. We wensen deze troeven te behouden en verder te ontwikkelen.

Net als andere opleidingen uit het hoger onderwijs voor sociale promotie zullen deze opleidingen vooreerst worden geïntegreerd in het tertiair onderwijs. Dit zal als belangrijkste effect hebben dat zij in een gemeenschappelijk creditsysteem komen als het hoger onderwijs. Dit zal op zijn beurt de samenwerking en eventueel ook integratie met andere opleidingsinstituten vergemakkelijken. Een gedwongen integratie in hogescholen of associaties lijkt ons niet wenselijk. De

centra voor volwassenenonderwijs moeten hun troeven ook op het domein van de lerarenopleiding, zoals laagdrempeligheid, kunnen uitspelen. Maar anderzijds moeten verregaande vormen van samenwerking met hogescholen, universiteiten en associaties mogelijk zijn voor hen die dit wensen. Daartoe zullen decretaal verschillende mogelijkheden worden aangereikt.

De precieze positionering van deze GPB-opleidingen in het totale veld van de lerarenopleiding zal nog via gesprek meer precies worden ingevuld. In ieder geval is het evident dat ook zij, net als de vervolgopleidingen, bij hun afgestudeerden minimaal de startcompetenties moeten realiseren.

Voor de stagecomponent van de lerarenopleiding volgen de GPB-opleidingen wat hiervoor is bepaald voor specifieke lerarenopleidingen aan hogescholen en universiteiten. Dit wil zeggen dat deze studenten ook een zelfstandige stage moeten lopen. Wel zullen specifieke maatregelen onderzocht worden om de instroom van zij-instromers met professionele ervaring in andere sectoren te stimuleren. Zoals vermeld, kunnen opleidingsinstituten ook EVC-procedures uitwerken om professionele educatieve ervaring als vrijstelling voor stage te certificeren. In een breder pakket maatregelen om de instroom van zij-instromers in het lerarenberoep te bevorderen, zoals erkenning van anciënniteit, zullen we ook onderzoeken onder welke voorwaarden mensen met voldoende relevante beroepservaring onder een volwaardige bezoldiging de ingroeibaan kunnen instappen.

Het lijkt ons wel evident dat een lerarenopleiding die aansluit of ingebouwd is in een vakinhoudelijke basisopleiding aan hogescholen en universiteiten, ook door diezelfde opleidingsinstituten wordt georganiseerd. Een lerarenopleiding is immers nooit volledig af te zonderen van de vakinhoudelijke opleiding, maar sluit daar best zo sterk mogelijk op aan. Zo moet de vakdidactische expertise ontwikkeld worden in de vakgroepen en departementen waar zich ook de vakinhoudelijke kennis bevindt. Na een overgangsperiode zouden de huidige GPB-opleidingen dus geen lerarenopleiding meer kunnen aanbieden voor afgestudeerden van bachelor- of masteropleidingen. Tegen 2009 zou deze regeling een feit moet zijn. Overgangsmaatregelen, zoals overheveling van opleidingscapaciteit naar hogescholen of universiteiten, verregaande vormen van samenwerking of 'subcontracting', zullen in wederzijds overleg worden uitgewerkt. Zo moet het bijvoorbeeld mogelijk blijven dat CVO's lerarenopleidingen blijven aanbieden voor afgestudeerden waarvoor hogescholen of universiteiten geen specifieke lerarenopleiding organiseren, als er daarover een samenwerkingsovereenkomst gesloten wordt.

De GPB-opleidingen worden zo opnieuw gericht op hun specifieke missie, waar zij ook de grootste meerwaarde leveren, namelijk de opleiding tot leraar in deeltijdse trajecten van mensen met voorgaande beroepservaring. In de toekomst kan dit verder worden uitgebreid door GPB-opleidingen ook een belangrijke rol te geven voor zij-instromers. Mensen die na een carrière in andere sectoren het onderwijs wensen binnen te komen of al een aantal jaren in het onderwijs staan zonder pedagogisch bekwaamheidsbewijs, worden het best bediend in deeltijdse, flexibele en toegankelijke trajecten. Universiteiten en

hogescholen bieden op dit moment nog onvoldoende faciliteiten en hebben nog niet de juiste onderwijscultuur om op deze specifieke opleidingsvraag en op de didactische noden van volwassenen adequaat te antwoorden. Daar kunnen GPB-opleidingen veel beter op inspelen.

ZIJ-INSTROMERS

Zij-instromers vormen uiteraard geen apart type leraar. Toch verdienen zij om meer dan één reden specifieke aandacht in deze hervorming. Het is immers onze bedoeling de zij-instroom in het lerarenberoep te verbeteren en te vergroten, om meer competenties uit de samenleving het onderwijs binnen te brengen. Wat oudere leraren, met een eigen professionele ervaring en expertise in andere sectoren, kunnen een belangrijke meerwaarde voor ons onderwijs betekenen. Deze mensen kunnen uiteraard in een gewone voltijdse lerarenopleiding stappen of gebruikmaken van deeltijdse trajecten die sommige instellingen in de lerarenopleiding aanbieden. Het is hierbij van groot belang dat er valide en betrouwbare procedures van erkenning van elders verworven kwalificaties en eerder verworven competenties worden opgezet, volgens de regels die daartoe voor het hoger onderwijs zijn uitgetekend. De competenties die in andere contexten zijn verworven, maar inhoudelijk nauw verwant zijn aan die voor het lerarenberoep, moeten zoveel als mogelijk worden gevalideerd, zodat zij-instromers via relatief korte trajecten leraar kunnen worden.

We moeten ook de mogelijkheden maximaliseren voor zij-instromers om leraar te worden via de lerarenopleidingen, aangeboden door de centra voor volwassenenonderwijs. Zij hebben immers veel ervaring in de didactische aanpak eigen aan volwassenen en bieden via avondonderwijs een toegankelijke lerarenopleiding aan. Iedereen met een professionele ervaring buiten het onderwijs van minimum tien jaar kan, wat ook zijn basisopleiding was, via de GPB-opleiding leraar worden. Ook hier moet uiteraard gebruik worden gemaakt van EVK en EVC om de al aanwezige competenties bij deze mensen zo maximaal mogelijk te valideren. We zullen onderzoeken of een ingroeibaan met een normale bezoldiging voor deze mensen mogelijk is.

KWALITEIT IN DE LERARENOPLEIDING

Startcompetenties versus basiscompetenties

De basiscompetenties – het minimum dat beginnende leraars moeten kunnen en kennen – blijven de kwaliteitsstandaard waarop de lerarenopleidingen zich moeten oriënteren. De beleidsevaluatie heeft echter aangetoond dat het niveau van de basiscompetenties op te hoog is om bereikbaar te zijn in de bestaande opleidingen. Een herbezinning dringt zich dus op.

We willen daarom in de basiscompetenties een onderscheid invoeren tussen het startniveau – de *startcompetenties* met andere woorden – en het meer gevorderde niveau dat via een verder ontwikkelingstraject in de professionalisering tijdens de loopbaan wordt bereikt. Startcompetenties vallen in dit concept samen met het opleidingsprofiel, de *basiscompetenties* met het beroepsprofiel.

Dit betekent concreet dat elke lerarenopleiding bij haar afgestudeerden minimaal de startcompetenties moet realiseren, maar niet noodzakelijk de basiscompetenties in hun volledigheid. Het bereiken van de basiscompetenties situeren we aan het einde van het traject van initiële professionalisering, dus na de aanvangsbegeleiding of ingroeibaan. Dit impliceert dat het assessment na de ingroeibaan ook op het bereiken van de basiscompetenties betrekking moet hebben.

Kwaliteitszorg in de lerarenopleiding

De kwaliteitszorg in het Vlaamse hoger onderwijs is gekenmerkt door een combinatie van interne evaluatie of zelfevaluatie en van externe kwaliteitsbeoordeling door een visitatiecommissie. Gelijkaardige stelsels bestaan in andere Europese landen en regio's. Het structuurdecreet voegde als sluitstuk hieraan de accreditatie toe. De kwaliteitszorg in het hoger onderwijs is zo een zaak van de instellingen zelf. In principe volgen de lerarenopleidingen dus de kwaliteitszorg die voor hun type opleidingen is ontwikkeld. Concreet betekent dit dat de lerarenopleidingen die als bachelor zijn ingericht of in een masteropleiding zijn ingebouwd, moeten worden geaccrediteerd. Aansluitende of aparte lerarenopleidingen moeten niet worden geaccrediteerd, maar zullen wel onder de decretale plicht tot interne en externe kwaliteitszorg vallen. De GPB-opleidingen zullen het stelsel van kwaliteitszorg volgen dat wordt ontwikkeld voor het tertiair onderwijs.

In het nieuwe decreet wordt er dus geen apart systeem van kwaliteitszorg uitgewerkt voor de lerarenopleiding. Omwille van de bijzondere verantwoordelijkheid van de overheid voor de lerarenopleiding kan ze echter wel een algemene beleidsevaluatie organiseren.

2.4.3 Evenredige arbeidsmarktparticipatie

In de voorbije regeerperiode werd het decreet op de evenredige arbeidsmarktparticipatie²³ goedgekeurd. We zullen ervoor zorgen dat dit decreet ook in het onderwijs wordt uitgevoerd, zodat er een betere

²³ Dit decreet is zelf een uitvoering van Europese richtlijn voor gelijke behandeling in arbeid en beroep. Het decreet beoogt de verhoging van de werkzaamheid van groepen waarvan de activiteitsgraad lager is dan hun vertegenwoordiging in de bevolking en spreekt in dat verband van kansengroepen.

vertegenwoordiging komt van kansengroepen in het personeel van het onderwijs²⁴ en een meer optimale studie- en beroepskeuze van jongeren (meer over dat laatste in hoofdstuk 3).

In de voorbije regeerperiode werd het decreet op de evenredige arbeidsmarktparticipatie²⁵ goedgekeurd. We zullen ervoor zorgen dat dit decreet ook in het onderwijs wordt uitgevoerd, zodat er een betere vertegenwoordiging komt van kansengroepen in het personeel van het onderwijs²⁶ en een meer optimale studie- en beroepskeuze van jongeren (meer over dat laatste in hoofdstuk 3).

In het onderwijs zijn allochtonen, personen met een handicap en oudere werknemers ondervertegenwoordigd. In het basis- en secundair onderwijs zijn mannen ondervertegenwoordigd. Vrouwen zijn evenwel duidelijk in de minderheid in sectoren zoals in het bestuurspersoneel van het onderwijs en het academisch personeel van de universiteiten.

Om die situatie te doorbreken, zullen de onderwijsinstellingen gerichte acties moeten ondernemen. Hoewel we er niet voor kiezen streefcijfers voorop te stellen, verwachten we dat de acties op het realiseren van concrete doelstellingen worden afgestemd. Daarom zullen de onderwijsinstellingen – in overleg met de personeelsvertegenwoordiging – hierrond beleid moeten ontwikkelen. We zien hiervoor ook een rol voor de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR). Die bezit immers het nodige draagvlak om een diversiteitsbeleid in het onderwijs uit te bouwen. De raad krijgt ook de verantwoordelijkheid voor de voortgangsrapportering.

Ook de Vlaamse Regering zal haar verantwoordelijkheid opnemen. We zullen minimale richtlijnen uitwerken voor het opstellen van het actieplan en ervoor zorgen dat de voorgestelde acties concreet en resultaatgericht zijn. Daarnaast zullen wij de nodige ondersteuning bieden voor het opmaken van de voortgangsrapporten. Voor een correcte en operationele definitie van de kansengroepen en de registratie van hun aandeel in de diverse segmenten van de onderwijsarbeidsmarkt, zal worden samen gewerkt met de andere betrokken beleidsdomeinen.

²⁴ Hiermee worden alle werknemers bedoeld die in het onderwijs zijn tewerkgesteld, ongeacht de functie die ze uitoefenen en het statuut waaronder ze zijn tewerkgesteld.

²⁵ Dit decreet is zelf een uitvoering van Europese richtlijn voor gelijke behandeling in arbeid en beroep. Het decreet beoogt de verhoging van de werkzaamheid van groepen waarvan de activiteitsgraad lager is dan hun vertegenwoordiging in de bevolking en spreekt in dat verband van kansengroepen.

²⁶ Hiermee worden alle werknemers bedoeld die in het onderwijs zijn tewerkgesteld, ongeacht de functie die ze uitoefenen en het statuut waaronder ze zijn tewerkgesteld.

2.4.4 Loopbaanontwikkeling en taakdifferentiatie

We zullen in 2005 het debat over de loopbanen van leerkrachten met de sociale partners opstarten. Onderwijs moet immers een veel dynamischer perspectief van loopbaanontwikkeling bieden, gekenmerkt door de wil om te blijven leren, te blijven groeien, te blijven innoveren.

Het uitbouwen van een aantrekkelijk loopbaanperspectief en een verdere professionalisering staan centraal in het moderne personeelsmanagement. De aanvangsbegeleiding en nascholing moeten structureel verankerd worden binnen een traject van levenslang leren voor leerkrachten. Een leerkracht moet genoeg basiscompetenties hebben om de veelheid van taken op te kunnen nemen die hem of haar in en buiten de klas wachten.

Een job met veel autonomie en vrijheid om het werk zelf te kunnen plannen, wordt doorgaans als een aantrekkelijke job ervaren. Maar er moet genoeg vertrouwen zijn in leerkrachten en in hun pedagogische expertise om hen die ruimte te geven. Daar komen we elders nog op terug.

Jobtevredenheid heeft ook te maken met loopbaanperspectief en promotiekansen. Het idee leeft dat het onderwijs doorgaans enkel een vlakke loopbaan te bieden heeft. Het lijkt alsof een leerkracht zijn gehele loopbaan altijd hetzelfde zou moeten doen. Dat hoeft niet zo te blijven. Onderwijs moet een veel dynamischer perspectief van loopbaanontwikkeling kunnen bieden, voor vele leerkrachten.

Dit kan door de *klasopdracht*, het aantal lessen dat een leerkracht moet lesgeven, te vervangen door de *schoolopdracht*. Zo kan men evolueren naar interne taakdifferentiatie in de school als organisatie, en leerkrachten waarderen en aanspreken op hun specifieke competenties en interesses. Er is differentiatie mogelijk in didactische en pedagogische taken, zoals vakkenintegratie, begeleid zelfstandig leren, coaching..., en in opdrachten die het klas- of zelfs schoolniveau overstijgen, bijvoorbeeld vakverantwoordelijke, graadcoördinator, stagebegeleider, mentor van jonge leerkrachten ..., zonder dat daartoe nieuwe functies worden gecreëerd. Weliswaar moet bij differentiatie binnen een schoolopdracht rekening worden gehouden met de principes van interne billijkheid.

Een loopbaandifferentiatie met 'ingroeibanen' en 'mentorschap' kan voor jonge beginners de praktijkshock tussen opleiding en beroep verkleinen, en voor oudere leerkrachten een welkom alternatief vormen voor het zelf lesgeven.

Anderzijds moet ook functiedifferentiatie worden aangemoedigd, waarbij leerkrachten een functie uitoefenen met een andere verantwoordelijkheid of in een proeftuin. De versterking van de autonomie van de school op lokaal niveau en de groeiende samenwerking tussen scholen en het vergroten van het beleidsvoerend vermogen van scholengemeenschappen, creëert ruimte voor beheersfuncties in een middenkader, bijvoorbeeld voor personeel, financiën, logistiek, ICT ...).

De arbeidsmarkt van het onderwijs moet bovendien beter aansluiten bij de globale arbeidsmarkt. De externe mobiliteit moet worden aangemoedigd. Dit betekent dat leerkrachten gemakkelijker een functie buiten de school moeten kunnen opnemen, én dat werknemers uit andere bedrijfssectoren een onderwijsfunctie moeten kunnen uitoefenen. Ervaring opdoen in een nieuwe werk- en leeromgeving is immers een persoonlijke en professionele verrijking die de motivatie versterkt. Dit kan via stages of uitwisselingsprojecten, via detacheringen of zelfs outplacement.

Ook willen we de instap van de zogenaamde zij-instromers (mensen met beroepservaring in andere sectoren) stimuleren. Het onderwijs moet aantrekkelijk worden voor werknemers uit andere sectoren. Daarvoor zijn aanpassingen nodig aan het administratieve en geldelijke statuut. Zo mogen de traditionele onderwijsdiploma's geen belemmering vormen voor de zij-instroom: competenties die elders zijn verworven, moeten ook kunnen worden gevalideerd en/of gecertificeerd voor een onderwijsjob. Ook qua bezoldiging van schoolleiders moet er ruimte zijn voor een gedifferentieerde aanpak: de uitdagingen zijn niet dezelfde voor alle schoolleiders.

Onderwijs is een sector die zijn oudere werknemers te vroeg kwijtraakt. Dit kost niet alleen veel geld, maar betekent ook een verlies van goede krachten. Dat de leerkracht zijn hele loopbaan vast zit in dezelfde job, speelt hierin een belangrijke rol. Leerkrachten moeten gestimuleerd worden om langer actief te blijven en om graag te blijven werken. De job moet boeiender worden, met de mogelijkheid om er af en toe eens uit te wijken naar een andere taak/functie in de eigen school of daarbuiten.

2.4.5 Modernisering van het personeelsbeleid en vernieuwde rechtspositie

RECHTSPOSITIE LEERPlicht- EN VOLWASSENENONDERWIJS

De decreten rechtspositie zijn aan een grondige herziening toe. De nieuwe rechtspositie moet aan scholen en scholengemeenschappen nog meer ruimte geven om een kwaliteitsvol personeelsbeleid te voeren. Het aantal centraal opgelegde regels moet naar omlaag, waardoor scholen, in een professioneel lokaal overleg, vrijer zijn om op een creatieve manier om te gaan met nieuwe, moderne technieken van personeelsbeleid. Vandaag wordt het personeelsbeleid overwegend vastgelegd in centrale regels: de formele diploma's zijn bepalend voor de toegang tot het onderwijs en de onderwijsbevoegdheid, voor de opbouw van voorrangrechten en voor de inzetbaarheid van vastbenoemde leerkrachten. De flexibilisering van de opleidingstrajecten, gestimuleerd door de Bologna-akkoorden, maakt dat de link tussen diploma's en de te onderwijzen vakken niet meer zo transparant en eenduidig zal zijn. Er zal dus een nieuw criterium worden gezocht om de onderwijsbevoegdheid en de inzetbaarheid van het personeel te bepalen, met meer ruimte voor een competentiegerichte werving en talentgerichte

inzetbaarheid. Dit nieuwe kader zal uitgewerkt moeten worden voor de eerste bachelors en masters hun intrede doen op de onderwijsarbeidsmarkt.

Centrale regels creëren vaak ook administratieve overlast. Een goed voorbeeld hiervan is de *reffectatieprocedure*, die voor alle scholen vastlegt hoe zij moeten omgaan met vastbenoemde personeelsleden zonder betrekking. Al tegen het schooljaar 2005-2006 zullen we de ingewikkelde en voor de schoolsecretariaten administratief belastende reffectatieprocedure aanpassen en efficiënter maken.

Anderzijds moeten de rechtspositieregelingen basisinstrumenten omvatten die nodig zijn voor een modern personeelsbeleid. *Functiebeschrijvingen* stimuleren de dialoog tussen directie en leerkracht, verduidelijken wederzijdse verwachtingen en geven richting aan de verdere loopbaanontwikkeling. De overheid voorziet in een algemeen kader om functiebeschrijvingen mogelijk te maken. Dit kader moet een soepel en op mensenmaat gesneden HRM-beleid mogelijk maken, met ruimte voor persoonlijke afspraken. Meer autonomie impliceert immers ook dat scholen of scholengemeenschappen op basis van een professioneel lokaal overleg zelf de bevoegdheid krijgen om hun HRM-instrumentarium te ontwikkelen.

Het *evaluatiesysteem* is het onontbeerlijke sluitstuk van een personeelsbeleid dat waardering en bijsturing van het functioneren mogelijk maakt. Bovendien is evaluatie een essentieel onderdeel van de zelfevaluatie en het kwaliteitsbeleid van een school. Tegen schooljaar 2006-2007 moet de evaluatie een onderdeel uitmaken van de rechtspositieregeling voor de personeelsleden van alle onderwijsniveaus.

In een vernieuwde rechtspositieregeling voor het leerplichtonderwijs staan meer autonomie, deregulering en stimulering van de eigen verantwoordelijkheid centraal. Deze principes zullen leiden tot een rechtspositie, die evenwichtig wordt gecombineerd met rechtsbescherming van de personeelsleden. Lokale samenwerkingsverbanden, zoals de scholengemeenschappen in het basisonderwijs en secundair onderwijs, die vanaf het schooljaar 2005-2006 voor een termijn van zes schooljaren (opnieuw) vorm zullen krijgen, kunnen een stevig lokaal draagvlak bieden om een personeelsbeleid te ontwikkelen dat de eigen verantwoordelijkheid stimuleert.

Het huidige personeelsstatuut moet ook beter worden afgestemd op de specificiteit en de noden van het *volwassenenonderwijs*. Zo stroken de meeste regels, vaak opgesteld volgens een schooljarensysteem en een vaste weekopdracht, niet met het modulair onderwijs in het volwassenenonderwijs, dat overigens ook in het secundair soms wordt ingericht.

Bovendien hebben de centra voor volwassenenonderwijs meer dan de andere onderwijsniveaus behoefte aan leraars uit het bedrijfsleven met specifieke vaardigheden en competenties. Al jaren leeft de verzuchting om tussen de officiële opleidingsverstrekkers zoals volwassenenonderwijs, VDAB en middenstandopleiding leraars te kunnen uitwisselen. De Vlaamse overheid wil

tot een transparant vormingsbeleid komen en werkt een traject 'Opleiding voor Opleiders van Volwassenen' uit. Dit alles vraagt om een regelgeving op maat van het volwassenenonderwijs, onder meer voor anciënniteit, cumulatie en een erkenning van op ervaring gestoelde competenties.

Anderzijds zijn er ook heel wat leraars van het volwassenenonderwijs tegelijk werkzaam in de andere onderwijsniveaus. De typische sterke motivatie van het personeel dient alleszins bewaard en liefst versterkt te worden. Aan de specifieke noden van het volwassenenonderwijs zal moeten worden tegemoetgekomen, in een statutair kader dat de rechtszekerheid en het welbevinden van het personeel garandeert.

Ten slotte heeft ook de basiseducatie behoefte aan een specifiek statuut binnen onderwijs. Het is immers niet goed en zeker niet functioneel dat bepaalde personeelsaangelegenheden van de basiseducatie ten dele buiten het onderwijs geregeld worden. Dit creëert situaties waarbij de centra geconfronteerd worden met regelgeving die niet afgestemd is op de onderwijscontext waarin de centra opereren.

HOGER ONDERWIJS

De voorbije jaren werden de rechtspositieregelingen voor het personeel van de universiteiten en hogescholen meer op elkaar afgestemd. Door de recente hervormingen in het hoger onderwijs zijn de hogescholen en universiteiten veel nauwer met elkaar verbonden dan vroeger en is een verdere harmonisering van de rechtspositieregelingen onontbeerlijk. De vraag naar een uniforme rechtspositie zal bovendien nog groeien als de rol van de associaties toeneemt en er meer mobiliteit komt van het personeel tussen hogescholen en universiteiten.

In ieder geval zullen we tijdens deze regeerperiode de obstakels in de mobiliteit van personeelsleden tussen hogescholen en universiteiten trachten weg te werken en maatregelen nemen om de academisering te bevorderen (zie 3.13.6).

3 Het onderwijsbeleid verbreden en verdiepen

Naast de vier prioritaire instrumenten die in het vorige hoofdstuk werden voorgesteld, bevat ons onderwijsbeleid nog heel wat andere thema's. We willen proeftuinen ontwikkelen voor onderwijsvernieuwing, en daaruit in een latere fase conclusies trekken. We zullen ook specifieke initiatieven nemen voor talentontwikkeling van alle jongeren, onder meer door het gelijke-onderwijskansendecreet op een aantal punten bij te sturen, verder te bouwen op de respectieve verantwoordelijkheid van scholen en Centra voor Leerlingenbegeleiding voor het zorgbeleid en meer te gaan samenwerken met andere beleidsdomeinen als welzijn en gezondheid. Verder zullen we één kwalificatiestructuur opstellen waarin alle opleidingen van de publieke verstrekkers een plaats vinden. We zullen ook de eindtermen en ontwikkelingsdoelen aan een herziening onderwerpen en misschien verminderen, en burgerschap, talenonderwijs, wetenschap, technologie en ICT-vaardigheden stimuleren. Daarnaast stimuleren we het concept van de 'brede school', waar naast kennis ook creativiteit, sociale vaardigheden, praktijkgerichte ervaringen, sport, cultuur ... hun plaats hebben. We hebben specifiek oog voor cultuur op school en in het deeltijds kunstonderwijs. Verder zullen we initiatieven nemen om de infrastructuur en uitrusting van scholen te verbeteren en zoeken we gepaste maatregelen om het probleem van het leerlingenvervoer op te lossen. We besteden ook specifieke aandacht aan het Vlaams onderwijs in Brussel en de rand en in de taalgrensgemeenten. *Last but not least* stellen we in dit hoofdstuk onze plannen voor inzake hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek.

3.1 Onderwijsvernieuwing van onderuit

Een commissie van de Koning Boudewijnstichting (KBS) lanceerde onder het motto 'Accent op talent' in twee fasen een felle oproep tot onderwijsvernieuwing. Die commissie, bestaande uit sleutelfiguren uit het onderwijs en de sociaal-economische wereld, was vertrokken vanuit de ambitie om een nieuw elan te geven aan technische en technologische beroepen en opleidingen. Ze eindigde met een alomvattende oproep tot vernieuwing van het onderwijs, met onder meer het aanpassen van structuren, meer klemtoon op leren leren en begeleid zelfstandig leren, meer aantrekkelijke technische en technologische vorming voor iedereen, een betere keuzebegeleiding, en meer autonomie voor scholen. Daarnaast benadrukte de commissie de interactie tussen de school en haar sociale en economische omgeving en de invoering in het onderwijs van sterke bestuurskracht en de instrumenten van modern beleid, onder meer op het vlak van personeelsinzet. Die ideeën werden samengevat onder de slogan 'anders leren, anders kiezen, anders sturen'. Daarnaast pleit de commissie voor 'accent op elk talent': alle talenten van leerlingen moeten in het onderwijs gewaardeerd en ontwikkeld worden.

Veel voorstellen van de commissie zijn opgenomen in het regeerakkoord en hebben mee een stempel gedrukt op diverse thema's van ons beleid. Ze sluiten aan bij de maatschappelijke uitdagingen die in het begin van deze beleidsnota werden geschetst..

De motivatie om te leren hangt nauw samen met de mate waarin leerlingen leren zinvol en boeiend vinden. Het onderwijs kan vaak beter op dat punt. Daarom willen we op zoek gaan naar manieren om de betrokkenheid van jongeren vanaf het basisonderwijs bij het leren te verhogen, hun diverse talenten aan te spreken en hen meer succeservaringen te bezorgen. In het SO kunnen wellicht stappen worden gezet om de beschotten tussen de onderwijsvormen ASO, TSO, BSO en KSO af te zwakken, zodat iedereen de leerweg vindt die het best aan zijn of haar talenten beantwoordt. Op termijn kunnen ook flexibele leertrajecten in het leerplichtonderwijs en meer ruimte tot vakoverstijgend werken voor het lerarenteam daarop wellicht beter inspelen.

We moeten ons overigens wel hoeden voor al te eenvoudige antwoorden op erg complexe problemen. Het watervaldenken ('ASO beter dan TSO, TSO beter dan BSO') zit niet alleen in onderwijsstructuren, maar in de organisatie van de maatschappij en in de hoofden van de mensen: de ouders bijvoorbeeld, maar ook de onderwijsmensen. Ook daarmee moeten we rekening houden.

In een zestiental projecten, waarbij ongeveer zestig zogenaamde voortrekkersscholen betrokken zijn, wordt sinds het schooljaar 2003-2004 geëxperimenteerd met het centrale gedachtegoed van Accent op Talent: anders leren, anders kiezen, anders (be)sturen.²⁷ Dit past perfect in onze beleidsmethode van proeftuinen (zie 1.3.1). We willen deze experimenten dan ook voortzetten via onze proeftuinen en daaruit lessen trekken. Binnen een afgebakend taakgebied, begrensde experimenteertijd en enige regelluwheid willen we leren:

- hoe basis- en secundaire scholen met méér vrije ruimte in het lessenrooster samen talenten van leerlingen kunnen ontdekken en ontwikkelen,
- hoe scholen samen met bedrijven en de andere opleiders technisch en beroepssecundair onderwijs op een moderne manier gestalte kunnen geven,
- welke resultaten de flexibilisering van leertrajecten en de afbouw van de beschotten in het SO opleveren;
- waar scholen hefboomen kunnen vinden om in te grijpen in het traditionele keuzegedrag van leerlingen en ouders.

²⁷ Anders werken, de vierde lijn van de commissie, wordt aangestuurd door voortrekkersbedrijven en straks ook voortrekkerssectoren.

Een experimenteerdecreet (zie 1.3.1) zal scholen die dat wensen tot 2007 de ruimte geven om als proeftuin te fungeren. Daarnaast loopt sinds het eind van de jaren '90 in een paar tientallen scholen BSO- en BuSO-scholen en centra DO een experiment voor modularisering van het onderwijsaanbod. We zullen de resultaten van de proeftuinen en experimenten evalueren en daarbij aansluitend de nodige beslissingen nemen.

3.2 *Zorgen voor de talentontwikkeling van alle jongeren*

De meeste Vlaamse scholen zijn voortdurend in de weer om de mogelijkheden van leerlingen verder te ontplooien. Voor heel wat leerlingen slagen ze daarin. Bij andere leerlingen is dat moeilijker. Ondanks de inspanningen van de afgelopen jaren voor leerlingen met leerrisico's, stellen we nog altijd vast dat niet alle kinderen en jongeren in het onderwijs dezelfde kansen hebben. Jongeren die leven in verschillende sociale, economische en culturele situaties starten met ongelijke kansen in het onderwijs, en dat leidt tot ongelijke uitkomsten. Vaak bovenop, maar ook los van situaties van sociale achterstelling, zorgen fysieke en psychische kenmerken van leerlingen voor moeilijkheden en uitdagingen in het onderwijsleerproces.

Kinderen die met ongelijke kansen in het onderwijs starten, moeten met gelijke kansen naar het volwassen leven toe uitstromen. Dit streven naar gelijke uitkomsten vormt trouwens de rode draad doorheen de vier speerpuntacties die we hierboven hebben besproken.

We moeten durven toegeven dat echte gelijke kansen voor iedereen een ideaal is dat nog veraf ligt. We moeten ons ernstige vragen durven stellen. Hoe komt het dat bepaalde groepen zoveel scholingsachterstand oplopen? Waarom stromen ze moeilijk door naar de arbeidsmarkt of het hoger onderwijs? Hoe komt het dat de kloof tussen hoger- en lageropgeleiden scherper wordt?

De talenten van alle jongeren ontwikkelen en omzetten in competenties, waarmee ze in hun persoonlijke en maatschappelijke leven aan de slag kunnen, vergt een meersporenbeleid: evenwichtig samengestelde scholen; aandacht en respect voor de diversiteit van de leerlingen; aanpakken van specifieke onderwijsbehoeften, leerproblemen en scholingsachterstand, inclusief taalachterstand; stimuleren van de leermotivatie van de leerlingen; acties tegen spijbelen en anti-sociaal gedrag, en een goede ondersteuning van scholen. Dat meersporenbeleid vergt overleg tussen verschillende beleidsdomeinen en over de verschillende beleidsniveaus heen. Het veronderstelt ook dat scholen netwerken met hun omgeving uitbouwen om hun draagkracht te versterken.

3.2.1 *Een zorgzame school voor elk kind en elke jongere*

Elke school heeft als opdracht een leer- en leefomgeving te creëren waarin alle leerlingen welkom zijn en maximale ontwikkelings- en leerkansen krijgen.

Leerlingen die, omwille van sociale, fysieke of psychische kenmerken, specifieke onderwijsbehoeften hebben vormen hierbij een belangrijke uitdaging. We streven ernaar maximale doorstromingskansen voor leerlingen in het gewoon onderwijs te bieden. Toch zijn er bepaalde noden waarop het gewoon onderwijs (soms tijdelijk) niet kan ingaan of waarvoor ouders een aangepaste setting verkiezen. Daarom zorgen we voor een onderwijscontinuüm waarin we via een gedifferentieerd aanbod een passend antwoord op diverse onderwijsbehoeften trachten te bieden.

HET VERHOGEN VAN DE DEELNAME AAN ONDERWIJS VAN ALLE KLEUTERS

Vrij recente cijfers over de sociale ongelijkheid in het kleuteronderwijs tonen aan dat vooral kinderen van niet-actieve ouders wegblijven van school en daardoor een achterstand oplopen. Het cijferboek *Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs* wijst erop dat gemiddeld 16,4% van de 2,5- en 3-jarige kleuters nog niet naar de kleuterschool gaat. Dit zijn vooral kleuters van laaggeschoolde ouders, van inactieve ouders, van ouders die nooit hebben gewerkt en kleuters met een vreemde nationaliteit. Bij de 4-jarige kleuters bedraagt de niet-participatie slechts 1%. Kleuters die niet naar de kleuterschool gaan vanaf het begin van het kleuteronderwijs en hierdoor een achterstand oplopen, hebben deze achterstand bij het einde van de kleuterschool niet ingehaald.

Participatie van kleuters vanaf 2,5 jaar is cruciaal voor hun kansen in het basisonderwijs en nadien. We willen de deelname van de kleuters aan het onderwijs dan ook zo goed mogelijk stimuleren en ondersteunen, bijvoorbeeld door samenwerking met instanties die ouders kunnen aanzetten om hun kinderen naar school te brengen. We denken dan in de eerste plaats aan Kind & Gezin, maar ook aan buurtinitiatieven of onderwijsopbouwwerk.

Een ander element dat ons daarbij van dienst kan zijn, is de verlaging van de aanvangsleeftijd van de leerplicht. De bevoegdheid om de leerplicht te verlagen ligt bij de federale overheid. Als geïsoleerde maatregel biedt de verlaging van de leerplicht echter onvoldoende garanties om de leerachterstand bij kinderen van allochtone herkomst, uit eenoudergezinnen en van laaggeschoolde ouders te voorkomen. We pleiten dan ook voor een geïntegreerde aanpak, die een vroegtijdige effectieve deelname aan de meest ontwikkelingsbedreigde kinderen in het kleuteronderwijs ondersteunt en bevordert.

“Als de leerplicht vervroegd wordt, zal men een passend antwoord moeten bieden op deze achterliggende factoren: culturele en taalbarrières zullen moeten geslecht worden, sociaal-emotionele problemen en ontwikkelingsachterstanden zullen daadwerkelijk moeten opgevangen worden. Kortom, selectieve maatregelen ten voordele van kansengroepen zullen de leerplichtvervroeging moeten begeleiden, of beter: voorafgaan. Zoniet dreigen de betrokken kinderen nog méér achtergesteld te geraken.” (Ides Nicaise)

De verlaging van de leerplicht tot vijf jaar heeft overigens vérstrekkende gevolgen voor vijfjarigen in een specifieke situatie, zoals kinderen van foorreizigers, schipperskinderen, sommige kinderen uit het buitengewoon onderwijs die zodra ze leerplichtig worden op internaat moeten gaan. Dit doet vragen rijzen: moet bijvoorbeeld de regelgeving voor controle op de aanwezigheid volledig op deze vijfjarigen van toepassing worden gemaakt? Er zijn ook vragen van andere aard. Moet het vak levensbeschouwing al voor vijfjarigen worden ingevoerd? Mits zorgvuldig voorbereid en met het nodige flankerend beleid, kan de verlaging van de leerplichtleeftijd een goede maatregel zijn. We willen de nodige tijd nemen om deze maatregel goed voor te bereiden.

NAAR EEN ACTIEF TOELATINGSBELEID VAN GOK

Alle vroegere initiatieven om gelijke kansen voor leerlingen te bevorderen, zoals onderwijsvoorrangsbeleid voor migrantenkinderen, zorgverbreding voor kansarme en leerbedreigde kinderen en non-discriminatiebeleid, werden ruim twee jaar geleden ingepast in het gelijke-onderwijskansendecreet (GOK-decreet), dat uit twee delen bestaat. Vooreerst bepalingen over het inschrijvingsrecht: leerlingen mogen zich in principe inschrijven in de school van hun keuze. De school kan hen alleen in welomschreven gevallen weigeren of doorverwijzen. Deze maatregel wil de diversiteit in scholen bevorderen. Verbonden aan het inschrijvingsrecht zijn de lokale overlegplatforms, de LOP's, en de commissie inzake leerlingenrechten. Het tweede deel is het ondersteuningsaanbod dat in de plaats komt van de projecten onderwijsvoorrangsbeleid en zorgverbredingsbeleid.

Over het inschrijvingsrecht zoals geformuleerd in het GOK-decreet, is al heel wat inkt gevloeid. De leerling bezit nu een eerder 'absoluut' of toch 'versterkt' inschrijvingsrecht. Tussentijdse evaluaties en ervaringen in het veld wezen al op knelpunten, waardoor de vooropgezette diversiteit van de schoolbevolking niet altijd wordt gerealiseerd. Daarom willen we nagaan hoe we de diversiteit van de schoolbevolking kunnen stimuleren en welke instrumenten we de scholen daarvoor kunnen aanreiken.

Zo kunnen scholen leerlingen doorverwijzen als hun draagkracht overschreden is. Uit een beperkt aantal doorverwijzingsdossiers die in bemiddelingscellen van de lokale overlegplatforms en op de Commissie inzake Leerlingenrechten ter sprake kwamen, is gebleken dat het nodig is het begrip 'draagkracht' verder te operationaliseren, opdat het niet als automatisch verwijzingsmotief zou gelden. Dit kan door duidelijker aan te geven welke elementen meespelen bij het afwegen van draagkracht en draaglast en aan welke vormvereisten het overleg en de besluitvorming hierover moeten beantwoorden. Er zal bij die afweging rekening gehouden worden met alle relevante elementen, van de school én van de ouders en de leerling. Zonder dat het aanleiding mag geven tot malafide weigerings- of doorverwijzingspraktijken, moeten we bijvoorbeeld onderzoeken of het beschikken over een inschrijvingsverslag voor buitengewoon onderwijs

een noodzakelijke voorwaarde moet blijven. Het komt erop aan een evenwicht te vinden tussen de rechtmatige verwachtingen van ouders dat hun kind kan leren en zich ontwikkelen in de context van een gewone school, en de reële draagkracht van die school.

Een tweede aandachtspunt betreft de doelmatigheid van het criterium 'thuis taal niet Nederlands' als basis voor een doorverwijzing. In het basisonderwijs zouden ouders worden aangespoord om bij de inschrijving te verklaren dat ze thuis Nederlands spreken om een doorverwijzing te vermijden. In het secundair onderwijs worden leerlingen met een getuigschrift basisonderwijs automatisch beschouwd als leerlingen die thuis Nederlands spreken. Toch blijken deze leerlingen nog grote problemen te hebben met de schoolse instructietaal. Dit zorgt voor concentratie van deze leerlingen, zeker in grote steden, zonder een mogelijkheid voor de scholen om hen door te verwijzen. Dit mechanisme lijkt ervoor te zorgen dat op sommige plaatsen de sterke concentratie van allochtonen nog toeneemt in plaats van afneemt. We gaan na of het criterium 'kennis van het Nederlands' niet moet geobjectiveerd worden via een taaltoets. Door een hiaat in de regelgeving richt het mechanisme voor de doorverwijzing op grond van de thuis taal zich eenzijdig op 'thuis taal niet-Nederlands'. Daarom zullen we de mogelijkheid creëren om ook leerlingen met thuis taal Nederlands door te verwijzen, wanneer in een school of vestigingsplaats een oververtegenwoordiging van Nederlandstalige kinderen dreigt te ontstaan in vergelijking met het relatieve aandeel in de lokale omgeving.

Over de administratieve procedures die bij de inschrijving worden gebruikt (bijvoorbeeld het gebruik van het inschrijvingsregister) moet meer duidelijkheid komen voor scholen en ouders.

We willen ook onderzoeken hoe kinderen uit de buurt, naar analogie van broers en zussen, voorrang kunnen krijgen bij de inschrijving. Dit vereist een sluitende en operationele definitie van het begrip 'buurt' en afstemming op andere geldende voorrangsregelingen. Een mogelijkheid is uit te gaan van een beschrijving van de schoolbuurt op basis van statistische sectoren (indeling van een grondgebied op basis van de morfologische en/of sociaal-economische structuur). Een andere mogelijke piste is scholen toe te laten een eigen procedure uit te werken die door de overheid moet worden goedgekeurd. Een belangrijk criterium is dan dat de procedures niet leiden tot het weigeren van kansarme leerlingen. Bijzondere inspanningen voor deze doelgroep moeten aantoonbaar zijn.

Een belangrijk aandachtspunt blijft hoe we scholen instrumenten kunnen geven die hen (nog) beter in staat stellen actief kansarme leerlingen te rekruteren om zo tot een meer evenwichtige samenstelling te komen. Vooral in steden met veel leerlingen die thuis geen Nederlands spreken, is deze problematiek vaak acuut. Verdere concentratie van problemen in bepaalde scholen is een evolutie die haaks staat op de doelstellingen van het onderwijsbeleid. De lokale overlegplatforms moeten een forum zijn waar afspraken hierover worden gemaakt.

We zullen gegevens verzamelen over de effecten van de toepassing van het inschrijvingsrecht in de Vlaamse Gemeenschap. Dan kunnen we met het veld het debat voeren over mogelijke verbeteringen. Het in kaart brengen en oplossen van de knelpunten is een doelstelling op korte termijn. We willen dat doen vóór de start van het schooljaar 2006-2007.

Het toezicht op de correcte toepassing van de regelgeving en de impact van de procedures van rechtsbescherming, met inbegrip van de werking, het statuut en de besluitvorming van de Commissie inzake Leerlingenrechten, zullen verder worden geëvalueerd.

LOKALE OVERLEGPLATFORMS

Naar aanleiding van het GOK-decreet, is in elke staf of regio een Lokaal Overlegplatform opgericht, kortweg LOP. Daar kunnen directies van alle lokale scholen afspraken maken over inschrijving van leerlingen, samen met vertegenwoordigers van alle betrokken groepen, zoals ouders, migrantenverenigingen ... We merken dat op vele plaatsen een dynamiek ontstaat, waardoor die overlegplatforms evolueren van een decretaal gebonden uitvoeringsorgaan naar een echte lokale overlegstructuur. Dit geeft belangrijke kansen voor betere regionale samenwerking en wederzijds begrip en zorgt ervoor dat het beleid ook ingebed geraakt tot op het lokale niveau. Daarom zullen we verder mensen en middelen blijven investeren in dit overleg, dat autonoom moet kunnen werken vanuit een duidelijk afsprakenkader. Gaandeweg zal dan ook duidelijker worden welke bijstellingen aan het concept of aan specifieke lokale overlegplatforms wenselijk zijn. We zullen ook moeten nagaan hoe de lokale overlegplatforms zich verhouden tot andere beheers- en organisatiestructuren in het onderwijs, zoals bijvoorbeeld de scholengemeenschappen (zie 2.3.2).

SCHOLEN MET KANSARME LEERLINGEN ONDERSTEUNEN

Scholen dragen de verantwoordelijkheid om een zorgbeleid voor al hun leerlingen uit te bouwen. Zij worden hierbij ondersteund door een netwerk van externe diensten (zie verder). Omdat de draagkracht van gewone scholen niet altijd volstaat om gelijke kansen voor alle leerlingen te waarborgen, zijn bijkomende maatregelen nodig zoals de bijkomende omkadering, bepaald door het gelijke-onderwijskansendecreet. We zijn niet van plan dat ondersteuningsbeleid op de korte termijn te veranderen. Vanaf 1 september 2005 zullen scholen met kansarme leerlingen dan ook voor een tweede periode van drie schooljaren op bijkomende ondersteuning kunnen rekenen. De indicatoren die we daarvoor tot dusver gebruikten, blijken immers goede voorspellers van de problemen van sociale achterstelling waarmee scholen te kampen hebben. We zullen intussen wel een evaluatie maken van de relevantie en de efficiëntie van de puntengewichten die aan de verschillende indicatoren werden toegekend.

Over de ondersteuning van de centra voor het deeltijds beroepssecundair onderwijs en van de scholen van het buitengewoon onderwijs zullen we op korte termijn keuzes maken. Deze centra tellen heel wat kansarme leerlingen, maar genieten al van een vrij gunstige omkadering. De vraag is dan ook of er nog bijkomende middelen nodig zijn. Voor het buitengewoon onderwijs wordt de ondersteuning nog altijd gebaseerd op de criteria van het voormalige onderwijsvoorrangsbeleid, maar de toestand in die scholen is inmiddels sterk gewijzigd. Daarom zullen we nagaan of de indicatoren van het GOK-beleid relevanter zijn.

Op termijn willen we een nieuw financieringssysteem voor het leerplichtonderwijs ontwikkelen, waarin de GOK-ondersteuning en andere vormen van extra financiering worden opgenomen (zie 2.2.1). Het nieuwe financieringssysteem zal gebaseerd zijn op school- en leerlingenkenmerken. Een aangepaste omkadering en voldoende werkmiddelen moeten ertoe bijdragen dat alle leerlingen in de best mogelijke omstandigheden kunnen leren en zich ontwikkelen. Zo willen we maximaal rekening houden met onderwijsbehoeften van leerlingen en elementen van hun leeromgeving die extra financiële inspanningen vragen om de onderwijsdoelen te halen.

We zullen dan ook nagaan welke kenmerken van leerlingen daarvoor relevant zijn. We weten echter nu al dat we niet alle kenmerken van leerlingen, die wijzen op leerrisico's en specifieke onderwijsbehoeften, in aanmerking kunnen nemen. Het financieringssysteem zal worden gebaseerd op een relevante selectie van kenmerken van leerlingen, die verband houden met de sociaal-economische en culturele differentiatie tussen de leerlingen. In het bredere debat over dat financieringssysteem zal ook worden onderzocht of het opportuun is het huidige verschil te behouden tussen de GOK-indicatoren voor het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs enerzijds, en die voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs anderzijds.

Met de integratie van de GOK-ondersteuning in de reguliere financiering, stappen we over naar een meer onvoorwaardelijke financiering. Dit spoort met ons voornemen om scholen meer beleidsruimte te geven. Het vereist tegelijk wel een andere wijze van evalueren, die meer gericht is op de resultaten van het gelijkekansenbeleid dat de scholen voeren. Bij de doorlichtingen van scholen gaat de aandacht nu al uit naar de mate waarin scholen een gepast beleid van zorg en ondersteuning voor hun leerlingen ontwikkelen. De evaluatie van het gelijkekansenbeleid van de scholen zal in de toekomst deel uitmaken van de reguliere schooldoorlichtingen. We willen zelfs nog een stap verder gaan en nagaan welke kwaliteitsindicatoren voor resultaten van dat beleid ontwikkeld kunnen worden. We denken onder meer aan indicatoren voor maatschappelijke effecten, bijvoorbeeld de doorstroming naar de arbeidsmarkt of het hoger onderwijs. Het doel van deze benadering is scholen te confronteren met hun maatschappelijke effectiviteit (zie ook 2.3.8).

NEDERLANDS LEREN

De behoefte om zo snel mogelijk Nederlands te leren, stelt zich in de eerste plaats bij de anderstalige nieuwkomers. Er is een budgettaire en organisatorische inspanning nodig om in een behoeftedekkend aanbod Nederlands als tweede taal (NT2) te voorzien in de inburgeringstrajecten voor de volwassen nieuwkomers. De ministers bevoegd voor inburgering en voor onderwijs zullen overleggen om hiervoor oplossingen te vinden (zie 4.1.6).

Voor het onthaalonderwijs voor minderjarige anderstalige nieuwkomers in basis- en secundair onderwijs zullen we onderzoeken of een uitbreiding van de doelgroep met sommige kinderen die de Belgische nationaliteit hebben (door gezinshereniging, adoptie,...) wenselijk is. We zullen ook onderzoeken hoe leerlingen die het onthaalonderwijs volgden, bij hun integratie in de reguliere klas verder ondersteund kunnen worden om het rendement van dat onthaalonderwijs te optimaliseren. Regelmatig blijkt immers dat de kennis van het Nederlands van een aantal leerlingen na één jaar onthaalonderwijs nog onvoldoende is om een regulier onderwijstraject vlot te kunnen volgen.

Snel Nederlands leren, is echter niet alleen een behoefte bij nieuwkomers. Ook heel wat kinderen en jongeren die in Vlaanderen geboren zijn, maar van wie de thuistaal niet het Nederlands is, starten hun schoolloopbaan zonder enige kennis van de instructietaal. Ook voor deze groep moeten we extra inspanningen doen. Via proeftuinen zullen we methodieken laten ontwikkelen die effectiever leerachterstand kunnen vermijden. We overwegen de afname van taaltoetsen op de scharniermomenten (overgang kleuter-lager en lager-secundair) om verdere acties in het taalonderwijs voor deze jongeren te sturen en de effectiviteit ervan te controleren.

IN EEN ONDERWIJSCONTINUÛM VOORZIEN

Het gewone onderwijs kan – zelfs met een goed uitgebouwd zorgbeleid – niet tegemoet komen aan de specifieke onderwijsbehoeften van sommige leerlingen. We willen die leerlingen en hun ouders de mogelijkheid geven een gepast aanbod te vinden door in een onderwijscontinuüm te voorzien. Kinderen met specifieke onderwijsbehoeften kunnen terecht in een gewone school (inclusief onderwijs). Als dit niet mogelijk is, kan een school voor buitengewoon onderwijs tijdelijk of blijvend een oplossing bieden. Ook tussenvormen zoals geïntegreerd onderwijs of ondersteuning vanuit een samenwerking gewoon en buitengewoon onderwijs, bieden een meer gericht aanbod voor kinderen met specifieke onderwijsnoden. Om het onderwijscontinuüm te optimaliseren, zullen we door wetenschappelijk onderzoek de grenzen van de draagkracht van gewone scholen laten evalueren. Bijzondere interesse zal daarbij uitgaan naar het effect van het gelijke kansen- en het zorgbeleid op de draagkracht van gewone scholen.

De maatregelen rond het geïntegreerd onderwijs en de projecten rond inclusief onderwijs (ION), autisme, de begeleidings- en verwijzingspraktijk van de CLB's

zullen worden voortgezet, gevolgd en waar mogelijk versterkt. We zullen ook nieuwe projecten onder de vorm van proeftuinen initiëren, bijvoorbeeld inzake samenwerking gewoon en buitengewoon onderwijs, vormen van alternatieve financiering of flexibilisering van leertrajecten voor leerlingen met specifieke noden. Belangrijk is ook dat we de expertise en ervaringen inzake de realisatie en ondersteuning van inclusief onderwijs inventariseren en bundelen.

Zo kan waardevolle informatie ter beschikking gesteld worden van meer ouders, scholen en leraars. Ten slotte zullen we de expertise van de leraars versterken in het omgaan met diversiteit in de klas. We zullen ook nagaan hoe we bijkomend kunnen investeren in de opleiding van het huidige personeelskader van het buitengewoon onderwijs om de ondersteunende taak voor het gewoon onderwijs professioneel te kunnen opnemen. Zo krijgen de diverse onderwijsvormen (gewoon onderwijs, buitengewoon onderwijs, geïntegreerd onderwijs) hun volle mogelijkheden om in goede interactie de kansen van leerlingen te maximaliseren.

We zullen de nodige tijd nemen om het onderwijscontinuüm verder uit te bouwen. Uiteraard zullen we daarbij ook voor de nodige afstemming zorgen op andere beleidsdomeinen die betrokken zijn bij de zorg aan leerlingen met specifieke noden, zoals welzijn en sociale zekerheid (RIZIV).

3.2.2 Een succesvolle schoolloopbaan voor alle leerlingen

ZORGEN VOOR EEN GOEDE STUDIEKEUZE

Een foutieve studiekeuze is voor vele jongeren vaak de start van een rits problemen. Voor kwetsbare jongeren, zoals bijvoorbeeld allochtonen, is een foute studiekeuze vaak de aanleiding tot een spiraal van ongelijke kansen. Daarom versterken we een systeem van continue studiekeuzebegeleiding met aandacht voor de competenties en de interesses van leerlingen. Het accent moet daarbij onder meer liggen op het aanscherpen van keuzebekwaamheid, sociale vaardigheden en verantwoordelijkheidsgevoel van de jongeren.

De secundaire scholen van de verruimde onderwijszone Mechelen werken in het SOHO-project, dat de overgang naar het hoger onderwijs wil optimaliseren, intens aan de keuzebekwaamheid van de leerlingen. Samen met het CLB, de pedagogische begeleidingsdiensten en de ouders ontwikkelen ze studie- en beroepskeuzetrajecten en -begeleiding op maat van de leerlingen. We zullen dit project evalueren en nagaan hoe we de resultaten ervan verder kunnen verspreiden.

Een versterkte studiekeuzebegeleiding – waarin de scholengemeenschappen een belangrijker rol opnemen – en een betere samenwerking met en afstemming op de sector van het deeltijds leren (zie 2.1.3), zullen ertoe leiden dat meer leerlingen hun schoolloopbaan met succes beëindigen.

Het decreet op de evenredige arbeidsmarktparticipatie geeft het onderwijs een duidelijke taak in het doorbreken van de onevenwichtige verdeling van bepaalde maatschappelijke groepen op de arbeidsmarkt. Onderwijs speelt een belangrijke rol bij de beroepskeuze van jongeren en van volwassenen en bepaalt zo ook de arbeidsmarktkansen van mensen. Als intermediaire organisatie met een sterke impact op de studie- en beroepskeuze van jongeren, krijgt het onderwijs met inbegrip van de Centra voor Leerlingenbegeleiding – die naast de scholen een tweede lijnsrol spelen bij de studiekeuzevoorlichting – een tweevoudige opdracht. Het moet de talenten van jongeren maximaal ontplooiën en mogelijke hinderpalen wegwerken die een evenredige arbeidsmarktparticipatie in de weg staan. Bij de acties om een meer evenredige arbeidsmarktparticipatie te realiseren, zullen bijgevolg ook trajecten worden opgenomen om de keuzebekwaamheid van jongeren te verbeteren.

Vanuit onze bekommernis om de doorstroming van kansengroepen in het onderwijs en naar de arbeidsmarkt te bevorderen, zullen we niet aanvaarden dat bepaalde leerlingen (of hun ouders) omwille van hun geloof of levensbeschouwing deelname weigeren aan lessen als biologie, geschiedenis, lichamelijke opvoeding, zwemmen ... die rechtstreeks raken aan de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. De inspectie zal erop toezien dat scholen voor alle leerlingen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen bereiken of nastreven.

AANPAKKEN VAN SPIJBELN EN ANTI-SOCIAAL GEDRAG

Leerlingen kunnen – gewettigd of ongewettigd – afwezig zijn omwille van uiteenlopende redenen: schoolmoeheid of schoolfobie, medische redenen, persoonlijke of sociale problemen of omdat de ouders het belang van regelmatig schoolbezoek niet inzien. Het is dus uiterst belangrijk bij de begeleiding van jongeren die langdurig en/of veelvuldig afwezig zijn, rekening te houden met de volledige context en zo 'symptoombestrijding' te vermijden. Om het leerrecht van de jongeren te waarborgen, zullen we een integraal beleid uitwerken voor schoolmoeheid, absoluut schoolverzuim, spijbelen en probleemgedrag. Samen met de maatregelen die worden ontwikkeld om de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt te verbeteren (hoofdstuk 2), zal dat beleid op termijn moeten zorgen voor een vermindering van het aantal leerlingen dat het onderwijs ongekwatificeerd verlaat.

Voor 30 juni 2005 zullen we het huidige beleid voor spijbelen evalueren. We bekijken meer precies de effectiviteit van de diverse verbetertrajecten die op verschillende beleidsniveaus werden uitgebouwd. Op lokaal vlak werden op verschillende plaatsen projecten opgezet om de leerplichtproblematiek aan te pakken. Dergelijke initiatieven moeten er blijven. De rol van lokale besturen als regisseur in het tegengaan van spijbelen mag niet worden onderschat. Wel dringt zich een discussie op over taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden van elk van de betrokken partijen, over de gewenste resultaten en de middelen die daarvoor moeten worden ingezet. Als centrale overheid zullen we zorgen voor een gecoördineerde visie, voor het faciliteren van de

uitwerking ervan en het stimuleren van de lokale verantwoordelijkheid. We zullen ook een overzicht bijhouden van alle initiatieven terzake, om de resultaten ervan te integreren in het centrale beleid. Bij die evaluatie zullen we ook aandacht besteden aan de resultaten van het wetenschappelijk onderzoek naar de time-outprojecten en het herstelgericht groepsoverleg in het secundair onderwijs.

Time-out biedt de mogelijkheid aan leerlingen die een grondig verstoorde relatie hebben met de school, om hun leertijd voor een afgebakende periode buiten de school door te brengen. Er worden verschillende methodieken gebruikt om de relatie tussen school en leerling te herstellen. Het is de bedoeling dat de leerlingen na de time-out terug keren naar hun school en klasgroep. Momenteel krijgen vier time-outprojecten in Vlaanderen een financiële ondersteuning van de departementen Welzijn en Onderwijs. Vooraleer enige beslissing over een meer structurele verankering van die methodieken te nemen, willen we de efficiëntie en de effectiviteit van die vier projecten bekijken en de gebruikte methodieken situeren in het geheel van de time-outwerkingen in Vlaanderen.

De scholen kunnen orde- en tuchtmaatregelen nemen voor leerlingen die probleemgedrag stellen. Omdat die opties niet altijd bevredigend zijn of effect hebben, werden de mogelijkheden van herstelrechtelijk denken in de onderwijscontext getoetst. We leren daaruit dat herstelgericht groepsoverleg bijzonder nuttige toepassingen kan hebben in het onderwijs, onder bepaalde voorwaarden. Scholen moeten vertrouwd raken met het herstelrechtelijk denken, moderators dienen opgeleid, de methodiek moet verder aangepast worden voor de onderwijscontext.

De aanpak die op herstelrecht is gebaseerd, richt zich in de eerste plaats op het herstellen van de schade en het leed die door het gedrag zijn veroorzaakt.

Herstelgericht overleg

Het *herstelgericht overleg* (*hergo*) is een maatregel waarbij – na een ernstig incident – een aantal betrokken partijen worden samengebracht om tot een constructieve, herstelgerichte oplossing te komen. Onder de deelnemers bevinden zich een of meer slachtoffers met hun achterban: familie, vrienden, collega's ... Daarnaast nemen ook de dader(s) deel aan het hergo, met hun achterban. Het hele proces wordt geleid, aan de hand van een vast script, door een of twee neutrale moderators. Voorafgaand aan het overleg voeren de moderators enkele voorbereidingsgesprekken met de verschillende deelnemers afzonderlijk. Na een korte inleiding start het hergo met een ronde waarin elke deelnemer en zijn achterban kunnen vertellen wat er is gebeurd en wat de gevolgen ervan zijn. In een volgende ronde wordt dan de discussie gestart over het opstellen van een herstelplan. Ook in deze ronde wordt verzekerd dat iedereen aan het woord komt en mee kan beslissen. Ten slotte volgt een informeel moment waarbij alle deelnemers rustig kunnen napraten en het herstelplan door iedere deelnemer wordt ondertekend.

Het hele proces zoals hierboven beschreven, speelt zich af in de zogenaamde 'binnencirkel' van alle partijen die deelnemen aan het hergo. Daarnaast wordt echter ook ruimte voorzien voor een 'buitencirkel'. De mensen die daarin plaatsnemen zijn louter toeschouwer en zullen op geen enkel moment deelnemen aan het overleg. Deze buitencirkel heeft als voornaamste functie de band met de bredere gemeenschap te vormen. Wanneer een ernstig incident in de school plaatsvond, heeft dit vaak gevolgen die veel verder reiken dan de rechtstreeks betrokkenen: ouders van andere leerlingen zijn ongerust, leerkrachten voelen zich onveilig, leerlingen zijn geagiteerd. Het is dus niet aangewezen om na een dergelijk incident een hergo achter gesloten deuren te houden. Daarom wordt in de buitencirkel vaak een vertegenwoordiger van de klassen-, ouder- of leerlingenraad uitgenodigd. Ook de directie kan een plaats hebben in de buitencirkel (als zij al niet deelneemt in de binnencirkel).

We zullen bekijken of het aangewezen is aan de hand van een proeftuin de haalbaarheid en de effectiviteit van het hergo in de preventie en bestrijding van anti-sociaal gedrag op school verder na te gaan.

We bekijken ook hoe andere partners de scholen en de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) het best kunnen ondersteunen in de leerplichtbegeleiding. Via de netwerken die vanaf 2005 van start gaan in de Integrale Jeugdhulp, zal het CLB wellicht diensten van de welzijnssector op een betere manier kunnen inschakelen. Voor diensten als justitie en politie moet het netwerk nog worden uitgebouwd. Uit reacties naar aanleiding van concrete spijbeldossiers of lokaal opgezette projecten blijkt dat heel wat lokale vertegenwoordigers van politie en justitie bereid zijn tot samenwerking. Ook hier willen we komen tot een gedeelde visie over taken en verantwoordelijkheden.

Bij trajecten die tot doel hebben absoluut schoolverzuim, spijbelgedrag en ander anti-sociaal gedrag aan te pakken, is medewerking van jongeren, maar vooral van ouders nodig. Met de minister van Welzijn en Gezin zullen we naar mogelijkheden zoeken om gezinnen die kampen met opvoedingsvragen de nodige ondersteuning te bieden. De overheid en de scholen moeten samen inspanningen doen om ouders te wijzen op hun verantwoordelijkheid voor de leerplicht van hun kinderen en om duidelijk te maken welke afwezigheden gewettigd zijn en welke niet. Een effectief spijbelbeleid moet in elk geval de problemen aanpakken van in het basisonderwijs. Ook aan ouders van kleuters moet al het belang van een regelmatig schoolbezoek duidelijk worden gemaakt, als basis voor een succesvolle schoolloopbaan. Bij ongewettigde afwezigheden moeten de ouders worden aangezet vrijwillig mee te werken aan een oplossing. Ouders die hun verantwoordelijkheid terzake niet willen of kunnen opnemen, zullen desnoods verplicht de nodige begeleiding krijgen. In Integrale Jeugdhulp wordt de mogelijkheid uitgewerkt om deze hulp, als ze maatschappelijk nodig wordt geacht, via een gerechtelijke maatregel op te leggen. We zullen tijdens het intersectorale overleg hierover onderstrepen dat het nodig is in te grijpen wanneer het leerrecht van jongeren wordt geschaad. Als die gedwongen hulp nog niet helpt, dan zullen de ouders op de een of andere manier worden

gesanctioneerd. Een efficiënte aanpak van het schoolverzuim vereist dat we goede afspraken maken met de Bijzondere Jeugdzorg en met justitie.

3.2.3 Een zorgbeleid in het hoger onderwijs

De stijging van de participatie aan hoger onderwijs was gedurende de laatste decennia indrukwekkend en ze zal wellicht nog doorgaan. Die participatie is echter lang niet gelijk verdeeld. Niet iedereen heeft evenveel kans om in het hoger onderwijs terecht te komen, op die plaats waar hij of zij de beste mogelijkheden krijgt om zijn of haar talenten te ontwikkelen.

In het verleden heeft Vlaanderen getracht de toegankelijkheid van het hoger onderwijs te verbeteren door een systeem van open toegang, van geografische spreiding ook. Dit beleid van democratisering van de toegang tot hoger onderwijs heeft in zekere mate gefaald en is aan bijsturing en aanvulling toe.

Er zijn immers nog grote ongelijkheden. Vooreerst op sociaal vlak. Voor veel jongeren uit kansarme bevolkingsgroepen is de drempel naar de hogeschool en zeker naar de universiteit nog altijd te hoog. Ik verwacht van de instellingen dat ze de mogelijkheden van het bachelor-mastersysteem om het watervaleffect in het hoger onderwijs te bestrijden, ook ten volle benutten. Zo kunnen ze studenten goed begeleiden en oriënteren naar de trajecten die hen passen en ervoor zorgen dat ze credits mee kunnen nemen naar die trajecten. Gelijke kansen worden ook nog steeds gedwarsboemd door genderverschillen. Vrouwelijke academici krijgen minder kansen om door te stromen in het personeelskader van universiteiten dan hun mannelijke collega's. En geografische ongelijkheid speelt ook nog een grote rol, al zullen we dat niet oplossen door nog meer geografische spreiding van ons academisch potentieel.

Meer mensen met een functiebeperking of chronische ziekte moeten aan het hoger onderwijs kunnen deelnemen. We zullen met de instellingen afspraken maken over de doelstellingen die ze op dat punt moeten bereiken en over de wijze waarop de voortgang zal worden gevolgd. In elk geval zal de begeleiding en ondersteuning van die studenten verbeterd moeten worden. De in Vlaanderen aanwezige kennis en expertise zullen worden gebundeld in een koepelstructuur, die een aanspreekpunt en ontmoetingsplaats zal vormen voor iedereen die in de instellingen met begeleiding en ondersteuning van deze studenten begaan is. We zullen nagaan in hoeverre de kosten daarvan kunnen worden gedragen met de toelagen voor studentenvoorzieningen.

Het hoger onderwijs zal ook meer inspanningen moeten doen om de instroom en de doorstroming van studenten van allochtone herkomst te verbeteren. Wanneer we er als samenleving niet in slagen om bij de allochtone bevolkingsgroepen ook een goed geschoolde elite te vormen, dan zal het met de integratie en het burgerschap van deze groepen zeker niet lukken. We zullen het wetenschappelijk onderzoek naar factoren in studiekeuze en studiesucces bij allochtonen aangrijpen om een concreet actieplan uit te werken. De Vlaamse Onderwijsraad heeft principes van non-discriminatie uitgewerkt. We willen de

universiteiten en hogescholen oproepen om die samen met andere partners actief te onderschrijven en in hun instellingsbeleid te implementeren. Met de nieuwe financieringsregeling zullen we op basis van outputindicatoren nagaan welke inspanningen de instellingen leveren voor kansengroepen.

In naam van gelijke kansen de mediocriteit verdedigen en jongeren opzadelen met kwalificaties en diploma's van bedenkelijk allooi, zou ongeveer de zwaarste fout zijn die je in het hogeronderwijsbeleid kunt maken. We moeten gelijke kansen bieden om sluimerende talenten van jongeren wakker te maken – van alle jongeren –, om al hun bekwaamheden te ontplooien en hen de kans te geven ook de top te halen als ze dat kunnen en willen. Dààr draait het om.

De maatschappelijke mechanismen die verantwoordelijk zijn voor de onvoltooide democratisering van het Vlaamse hoger onderwijs, zijn taai. Veel taaier dan iemand ooit had verwacht. We kunnen die niet alleen wegwerken met studietoelagen, goede sociale voorzieningen en lage inschrijvingsgelden, hoe belangrijk die ook zijn. We zullen ook moeten werken aan de sociaal-culturele drempels, aan de sociaal bepaalde verwachtingspatronen die maken dat bepaalde bevolkingsgroepen het 'reiken naar de top' nog altijd als iets vreemds ervaren. Het bama-verhaal biedt daar, zoals gezegd, nieuwe kansen en het flexibiliseringsdecreet ook. Laat ons daar ten volle werk van maken en ervoor zorgen dat ieder snel in een traject zit dat optimaal aansluit bij zijn of haar begaafdheid, los van zijn of haar sociale herkomst.

3.2.4 Een zorgcontinuüm voor de leerlingenbegeleiding

Een succesvolle begeleiding van schoolloopbanen en de tijdige aanpak van leerbedreiging en leerproblemen vereist een totaalaanpak, waarbij de samenwerking binnen onderwijs en tussen onderwijs en andere instanties in een zorgcontinuüm zal worden uitgebouwd. Binnen onderwijs dragen de school en het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) een gedeelde verantwoordelijkheid voor het zorgbeleid. Beide hebben in dit kader een specifieke rol en opdracht. Hoewel de titel van het decreet van 1 december 1998 enkel naar het CLB verwijst, wordt precies in dat decreet de verantwoordelijkheid van de school voor de eerstelijnszorg vastgelegd en worden heel wat opdrachten voor het schoolteam aangegeven. Het is in de eerste plaats de school die een visie op zorgverbreding en zorgverantwoordelijkheid moet ontwikkelen. Het installeren van een zorgcontinuüm moet vertrekken vanuit de school, maar in nauwe samenwerking met het welzijnsveld in de buurt.

EEN ZORGCONTINUÛM DAT VERTREKT VANUIT DE SCHOLEN

Bij het uitbouwen van een zorgbeleid neemt het schoolteam een belangrijke verantwoordelijkheid op. Het decreet voor het basisonderwijs moedigt scholen aan om zoveel mogelijk leerlingen schoolintern te begeleiden. Ook in het

secundair onderwijs krijgt de leerlingenbegeleiding²⁸ duidelijker vorm. In het basisonderwijs werken sinds 1 september 2003 zorgcoördinatoren in het afzonderlijke ambt van beleidsmedewerker. In het secundair onderwijs zijn opvoeders tewerkgesteld binnen de categorie van het ondersteunend personeel. We willen dit versoepelen en het schoolbestuur de keuze laten of en in welke mate ze de zorgverantwoordelijkheid willen opdragen aan een specifieke categorie personeelsleden of aan het onderwijzend personeel. We zullen de functies van zorgverantwoordelijke basis- en secundair onderwijs harmoniseren, onder meer voor bekwaamheidsbewijzen en prestatiestelsel.

Om scholen in staat te stellen hun verantwoordelijkheid voor het zorgbeleid ten volle op te nemen, dienen we hun beleidsvoerend vermogen verder te versterken. We zullen scholen in het opnemen van zorgverantwoordelijkheid ondersteunen door het ontwikkelen en ter beschikking stellen van materialen te stimuleren.

Het project Leerzorg

Het project Leerzorg werd ingediend in antwoord op de oproep tot voorstellen voor netoverschrijdende en multidisciplinaire projecten in het CLB-decreet. Het wil de deskundigheid vergroten van leerkrachten, CLB-medewerkers, zorgbegeleiders, leerlingbegeleiders, pedagogisch begeleiders, leerlingen en ouders.

Ten eerste stelt het project werkinstrumenten ter beschikking die de leerkracht ondersteunen bij interne klasdifferentiatie en aanpak van leerlingen met een bijzondere hulpvraag. Bovendien biedt het de leerkracht didactische werkvormen waarmee alle leerlingen in de les worden betrokken, met bijzondere aandacht voor hun verschillende beginsituaties en mogelijkheden. Het bezorgt de leerkracht ook achtergrondinformatie die de bijzondere zorgvraag van leerbedreigde leerlingen concretiseert. Verder biedt dit project de CLB-medewerker, zorgbegeleider, leerlingbegeleider of pedagogisch begeleider een werkinstrument om de leerkracht te ondersteunen bij interne klasdifferentiatie en aanpak van leerlingen met specifieke leerbehoeften. Het project stimuleert ook de leerling om de bijzondere hulpvraag beter te omschrijven en meer verantwoordelijkheid te nemen voor de eigen vorderingen in het leerproces. Ten slotte biedt het ook ondersteuning aan de ouders die hulp zoeken bij de begeleiding van huiswerk en lessen.

Concreet werd een werkmap Leerzorg ontwikkeld met ondersteunende tips en werkvormen voor de begeleiding van leerlingen met een zorgvraag in basis- en secundair onderwijs. De map, die bestaat uit een 100-tal werkfiches en een video, werd verspreid in alle Vlaamse basis- en secundaire scholen. Alle

²⁸ Leerlingenbegeleiding wordt gezien als het geheel van activiteiten uitgaande van het schoolteam om leerlingen zowel in groepsverband als individueel te begeleiden in hun persoonlijke, sociale en culturele ontplooiing.

materialen kunnen ook verkregen worden via een website. Bovendien worden de gebruikers van de werkmap aangemoedigd om via deze website aanvullingen en nieuwe fiches ter beschikking te stellen van anderen. Zo wordt er een uitwisseling van materialen en ervaringen op gang gebracht.

Materiaal dat in tijdelijke projecten wordt ontwikkeld zal voor iedere geïnteresseerde makkelijk beschikbaar zijn, bijvoorbeeld het project leerzorg, het project over optimalisering van het begeleidingstraject en de verwijspraktijk voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, het project autisme, het project handelingsgerichte diagnostiek, het project zorgondersteuning. Ook de CLB's hebben in dit kader een belangrijke schoolondersteunende opdracht. We zullen het tijdelijke project zorgondersteuning dat tot 2006 loopt, evalueren en nagaan in hoeverre scholen ondersteund werden bij het uitwerken van een lokaal zorgbeleid.

EEN DUIDELIJKERE ROL VOOR DE CENTRA VOOR LEERLINGENBEGELEIDING

De CLB's hebben ten aanzien van de scholen een subsidiaire werking. Zij zijn als externe, schoolgerelateerde organisaties, de eerste ondersteuners van de scholen bij het ontwikkelen en uitvoeren van een zorgbeleid. Het is moeilijk om centraal te bepalen welke taken door de scholen en welke door de CLB's moeten worden opgenomen. We zullen daarom de ruimte geven om in te spelen op verschillende lokale noden en behoeften en rekenen erop dat het beleidsplan, het beleidscontract en de jaarlijkse afsprakennota's tussen school en CLB de wederzijdse verwachtingen en verantwoordelijkheden duidelijk aflijnen. Toch willen we dit lokale proces ondersteunen door een beleidskader te ontwikkelen, waarin de rol van iedere actor (school – leerlingen – ouders – CLB – pedagogische begeleiding – externen ...) wordt verduidelijkt en de specifieke positie van en onderlinge relatie wordt uitgeklaard tussen interne en externe begeleiding. In tegenstelling tot de CLB-medewerkers die gebonden zijn door het beroepsgeheim, hebben (vertrouwens)leerkrachten enkel een discretieplicht. Dit heeft niet alleen consequenties voor de verhouding tussen de vertrouwensleerkracht en de leerlingen, maar ook voor de verhouding tussen de vertrouwensleerkracht en de CLB-medewerker.

We zullen verder investeren in de profilering van en communicatie over de CLB's om te voorkomen dat scholen, leerlingen, ouders en externen onrealistische verwachtingen koesteren. Bovendien zal samenwerking over de netten heen worden aangemoedigd, zowel op lokaal als op centraal niveau. Het opzetten van gezamenlijke projecten en het aansturen van wetenschappelijk onderzoek kunnen hierin gesitueerd worden.

Het CLB-decreet voorziet om de zes jaar in een evaluerende rapportering aan het Vlaams Parlement. Daarnaast zal binnenkort het systeem van visitaties in de CLB's worden geoperationaliseerd. We zullen de verhoudingen tussen inspectie en visitaties definiëren in een duidelijk legaal kader om een optimale efficiëntie van de visitaties en de kwaliteitsverbetering in de werking van de

centra te garanderen. De inspectie blijft verantwoordelijk voor de controle op de financierings- en erkenningsvoorwaarden, maar zal haar werkzaamheden afstemmen op het waarderingskader dat voor de visitaties ontwikkeld zal worden. De resultaten van de doorlichtingen van de afzonderlijke centra zullen in het zesjaarlijkse rapport worden verwerkt. Vragen over de verhouding tussen het verzekerd aanbod, door de overheid opgelegde taken (leerplichtbegeleiding, vaccinatiecampagnes, rol bij de verhoogde kinderbijslag) en de vraaggestuurde werking anderzijds zullen daarbij zeker aan bod komen.

Sinds de inwerkingtreding van het decreet op de Centra voor Leerlingenbegeleiding zijn er heel wat taken die de centra in de toekomst zullen behouden, zoals de integratie van het vroegere medisch schooltoezicht en de daaruit voortvloeiende multidisciplinaire werking, de deontologische code, het beroepsgeheim. De ontwikkeling van kwaliteitsnormen en –handboeken en van aanwijsbare netwerken zijn een belangrijke evolutie. Een gestandaardiseerd en geïnfomatiseerd registratiesysteem is nog volop in ontwikkeling. Daardoor zullen gegevens vlotter kunnen doorstromen, en zal de werking van het CLB transparanter worden en een belangrijke bron van beleidsinformatie zijn. Omdat dit elementen zijn waardoor de CLB's zich kunnen onderscheiden van andere partners, zullen ze bewaakt en uitgediept worden.

Bij dit alles is de onafhankelijke positie van de CLB's essentieel. Ze moeten altijd het belang van de leerling vooropstellen. De methodologische onafhankelijkheid en expertise garanderen dat ouders de kans hebben om, los van de school, zelf naar een CLB te stappen met hun vragen. Het geeft aan de CLB's de mogelijkheid om bij problemen kritisch de hele context van de jongeren in kaart te brengen, inclusief het schoolsysteem.

DE SAMENWERKING MET WELZIJN, GEZONDHEID EN ANDERE BELEIDSDOMEINEN

De uitbouw van een zorgcontinuüm in de school vereist nauwe samenwerking met het welzijnsveld rond de school. Wanneer immers blijkt dat een leerling professionele hulp nodig heeft, is samenwerking nodig met de welzijnssector via het CLB. De CLB's als organisaties die in een onderwijscontext werken, dienen te beschikken over een 'aanwijsbaar netwerk' van diensten uit het welzijnsveld en de gezondheidsvoorzieningen. Het is de specifieke meerwaarde van het CLB om als onderwijsgerelateerde instantie de verbinding te leggen tussen de schoolcontext en het hulpverleningsaanbod in de gespecialiseerde welzijns- en gezondheidsvoorzieningen.

De CLB's zijn dan ook een belangrijke partner bij de ontwikkeling van een integrale jeugdhulp. Als resultaat van een beleidsvoorbereidend project hebben de zes sectoren²⁹ die op Vlaams niveau instaan voor de jeugdhulp, het engagement

²⁹ Kind en Gezin, Algemeen Welzijn, Geestelijke Gezondheidszorg, Bijzondere Jeugdzorg, Vlaams Fonds voor de Integratie van Personen met een Handicap en Onderwijs, vertegenwoordigd door de CLB-sector

aangegaan om beter samen te werken. Als we het aanbod uit de zes sectoren op elkaar willen afstemmen, dan moeten we ook de regelgeving uit de betrokken sectoren op elkaar afstemmen (leeftijdsgrenzen, inzagerecht, ...). Het signaleren van problemen door scholen en het gepast hiermee omgaan zal een belangrijk gespreksonderwerp zijn in het onderwijs én in het intersectorale overleg. We zullen de scholen dus dienen te ondersteunen én te versterken in hun rol in het voortraject van Integrale Jeugdhulp.

De relevante partners waarmee scholen een zorgcontinuüm kunnen uitbouwen zijn ruimer dan de zes sectoren in Integrale Jeugdhulp. In de leerplichtbegeleiding, preventie binnen onderwijs, gelijke onderwijskansen is ook een intense samenwerking aangewezen met politie, justitie, OCMW, huisartsen, logopedisten, revalidatiecentra, integratiediensten, verenigingen waar armen het woord nemen, organisaties van etnisch-culturele minderheden ...

Er is ook meer systematisch overleg nodig tussen welzijn en onderwijs in dossiers als het onderwijs in de gemeenschapsinstellingen en de afstemming tussen de onderwijs- en zorgbehoeften van jongeren in andere residentiële voorzieningen voor jongeren (bijvoorbeeld de kinderpsychiatrie, OOC's³⁰) en van de internaten en semi-internaten. Ook de optimalisering van gezins- en opvoedingsondersteuning zal gezamenlijk moeten worden aangepakt.³¹ Het uitbouwen van een zorgcontinuüm veronderstelt inderdaad dat scholen initiatieven nemen om de kloof tussen school en kansarme ouders en de buurt te overbruggen en ouders te ondersteunen in de opvoeding van hun kinderen. Hoewel dit een belangrijke opgave is voor het onderwijs, hangt de kans op welslagen ervan af van de mate waarin ook andere beleidsdomeinen daaraan een bijdrage leveren. We zullen nagaan hoe diverse initiatieven, zoals een bredeschoolwerking (zie 3.7) en de inschakeling van ervaringsdeskundigen, de ouders en de buurt en bepaalde kansengroepen meer bij de school kunnen betrekken.

Specifiek voor het onderwijsopbouwwerk willen we tijdens deze legislatuur mee werk maken van een structurele erkenning en financiering. Al vele jaren immers nemen onderwijsopbouwwerkers initiatieven om gelijke onderwijskansen en -rechten te helpen realiseren voor kinderen en jongeren die geconfronteerd worden met achterstand en achterstelling op het vlak van onderwijs: via aangepaste initiatieven en de structurele inbedding hiervan, via een collectieve aanpak waarbij de participatie van ouders en hun kinderen aan het onderwijs centraal staat.

³⁰ OOC = onthaal-, oriëntatie- en observatiecentra. Die staan in voor jongeren in een problematische opvoedingssituatie (POS), die daar via de Bijzondere Jeugdzorg terecht komen.

³¹ Uit interventieonderzoek blijkt dat een gecombineerde ouder-, kind- en leerkrachttraining zeer effectief is in het terugdringen van reeds merkbare gedragsproblemen. Het onderwijsveld is hierbij een belangrijke partner. Het onderzoek toont aan dat met meer middelen en met stapsgewijze preventie via school en CLB, heel wat gezinnen en kinderen kunnen geholpen worden. (zie: De effectiviteit van een (ecologische) interventie voor jonge kinderen en hun ouders als preventie ten aanzien van antisociaal gedrag. Caroline Braet (UG) en Leni Verhofstadt-Denève (UG))

De optie van het Vlaamse armoedebeloid om personen die in armoede leven bij het overheidsbeleid te betrekken, concretiseerde zich in de opleiding van ervaringsdeskundigen in armoede en sociale uitsluiting en hun inschakeling in de armoedebestrijding.

‘Jaren van armoedebestrijding maken duidelijk dat er nog altijd een diepe kloof, een ‘missing link’ bestaat tussen enerzijds het beleid en werkers uit alle voorzieningen waar armen mee geconfronteerd worden en anderzijds de armen zelf. De belangrijkste elementen hierin zijn het fundamentele verschil in positie tussen enerzijds de arme, die verplicht wordt constant in armoede te leven en anderzijds de organisaties en beleidsactoren die deze realiteit niet kennen. De beleidsmakers en -uitvoerders behoren meestal tot de middenklasse. Ze zijn niet vertrouwd met de harde realiteit van het leven in armoede in al haar facetten en vooral met de gevoelens van schaamte en vernedering die gepaard gaan met de ervaring van de arme om voortdurend hulp te moeten vragen. Ze bevinden zich in de maatschappelijke positie om hun eigen oplossingen door te drukken voor problemen van de armen. Hierdoor verliezen armen de greep over hun eigen leven en over de maatschappelijke besluitvorming, ondanks tal van interventies en beleidsmaatregelen. Het gaat dus niet alleen om een kenniskloof, vaardigheidskloof, gevoelskloof en krachtenkloof tussen beide werelden, maar het gaat in eerste instantie om een structurele participatiekloof.’ (Uit: vzw De Link, *Opleiding en tewerkstelling van ervaringsdeskundigen in armoede en sociale uitsluiting* (onuitgegeven tekst).

Binnen onderwijs zullen vier ervaringsdeskundigen worden aangesteld om de kloof tussen scholen en armen te overbruggen. Aan de hand van hun ervaringen in scholen en CLB's, willen we een zicht krijgen op de mogelijkheden. De ervaringen hiermee zijn immers nog relatief nieuw. Vorig jaar pas studeerden de eerste ervaringsdeskundigen af. Daarnaast willen we bekijken welke kansen de opleiding tot ervaringsdeskundige in armoede en sociale uitsluiting kan openen op verdere opleiding of ruimere werkmogelijkheden.

ROL VAN DE LOKALE OVERHEDEN

De beleidsoptie om lokale overheden en besturen een duidelijke verantwoordelijkheid te geven in het uittekenen en coördineren van een lokaal sociaal beleid, houdt ook mogelijkheden in voor onderwijs. Ze kunnen een bijzondere rol opnemen in het stimuleren en organiseren van samenwerking tussen diensten, voorzieningen en instellingen, het organiseren van ontmoetingen tussen verschillende partners, het stimuleren van een gemeenschappelijke visie op de aanpak van spijbelen, enzovoort.

Lokale besturen nemen vaak het initiatief om plaatselijk opgestarte projecten te ondersteunen of te stimuleren. Initiatieven op lokaal niveau kunnen worden ondersteund door belangrijke partners te mobiliseren, engagementen te verkrijgen en samenwerkingsverbanden op centraal niveau op te zetten.

3.3 *Kwalificeren, modulariseren en flexibiliseren*

De vereniging van de bevoegdheden onderwijs en werk beoogt een samenhangend beleid voor alle beroepsgerichte opleidingen in onderwijs, bij de publieke opleidingverstrekkers en bij sectorinitiatieven, evenals een geïntegreerde aanpak van erkenning van elders verworven competenties. Er is daarom een kader nodig voor arbeidsmarktgerichte kwalificaties die de toegang tot de beroepen regelen, en voor curriculumgerichte kwalificaties, die ervoor zorgen dat mensen kunnen instromen in een bepaald onderwijsniveau.

We kunnen niet om de vraag heen welk recht verbonden is aan het bezit van een bepaald diploma of getuigschrift, m.a.w. welk *civiel effect* we daaraan koppelen.

Nemen we als voorbeeld de beroepsopleidingen. Die in het onderwijs onderscheiden zich doorgaans van beroepsopleidingen buiten het onderwijs, doordat ze ook andere dan beroepsgerichte vormingsdoelen in zich dragen, bijvoorbeeld het bereiken van een bepaald niveau van algemene vorming, de brede ontplooiing van ieders talenten, attitude- en waardenvorming, inpassing in de samenleving, enzovoort. Beroepsopleidingen buiten het onderwijs beogen zulke doelen in veel mindere mate.

Toch heeft het veld van beroepsgerichte opleidingen, binnen en buiten onderwijs, nood aan een gemeenschappelijk kader. We vinden dat ze allebei hetzelfde effect mogen hebben voor toegang tot beroepen, als ze allebei de standaarden realiseren die worden vooropgesteld in de beroepsprofielen die door de SERV en de sectoren momenteel worden ontwikkeld.

Die beroepsprofielen sommen de competenties op die nodig zijn in bepaald beroep. Wat wordt daarmee precies bedoeld? Een *competentie* is “de reële en individuele capaciteit van mensen om kennis, vaardigheden en attitudes toe te passen in concrete dagelijkse en veranderende situaties, zowel op het werk als in het persoonlijke en maatschappelijke leven” (Herpelinck, 2004). *Kwalificaties* geven een formele vorm en erkenning aan competenties.

3.3.1 *Een eenduidige en transparante kwalificatiestructuur*

Om de competenties die mensen verwerven, maximaal te valoriseren, zullen we een eenduidige en transparante kwalificatiestructuur uitwerken. Een *kwalificatiestructuur* is een grofmazig omvattend raamwerk waarin alle soorten kwalificaties, inclusief diploma's, certificeringen en erkenningen van competenties, kunnen worden geplaatst. Wie een kwalificatie verwerft of nastreeft, weet dan perfect waar zijn kwalificaties zich situeren of welke er nog ontbreken.

In die kwalificatiestructuur is er zowel plaats voor *arbeidsmarktgerichte* kwalificaties die de toegang tot de arbeidsmarkt faciliteren, als voor *curriculumgerichte* kwalificaties, die ervoor zorgen dat mensen kunnen

instromen in een bepaald onderwijsniveau. Het raamwerk moet dus ruimte bieden aan de twee functies van kwalificaties: een (internationaal erkende) ordening van gehelen van competenties voor beroepen en functies in een economische sector, en een onderwijsmatige niveaubepaling op basis van complexiteit en/of diepgang.

Het zichtbaar maken en erkennen van kwalificaties, verworven in verschillende contexten, zal de doorstroming door onderwijs en vorming en de toegang tot de arbeidsmarkt verbeteren.

Het onderwijs kan er in dit kader niet langer aan voorbijgaan dat sommige mensen al competenties hebben verworven, voor ze een opleiding starten. Voor het volwassenenonderwijs en het hoger onderwijs wordt voor erkenning van verworven competenties (EVC) een regeling uitgewerkt. Of dat ook nodig is voor het leerplichtonderwijs, moeten we verder onderzoeken. De competenties voor beroepen zullen worden erkend in een nieuwe laagdrempelige dienstverlening voor EVC, die in Vlaanderen zal worden opgezet.

Cruciaal is de uitwerking van een systeem van kwaliteitszorg inzake EVC. De wijze waarop de evaluatie en de validatie van de competenties zullen gebeuren, is een belangrijk criterium. Even belangrijk is de beslissing over de organisaties die daarvoor kunnen instaan en hun accreditatie.

3.3.2 *Bekrachtiging*

Onderwijs- en niet-onderwijsopleidingen die zijn gebaseerd op dezelfde beroepsprofielen en standaarden, zullen leiden tot dezelfde certificering. De strikte beschotten tussen onderwijs en andere formele vormingsverstrekkers in het erkennen van competenties zullen daardoor worden weggewerkt.

Certificeren passen we toe als het civiel effect van beroepsopleidingen en/of het erkennen van (beroepsgerichte) competenties. Een certificaat vatten we op als een schriftelijke verklaring dat iemand een beroepsopleiding met gunstig gevolg heeft doorlopen.

Diplomeren heeft louter betrekking op de onderwijscontext en is sterk verbonden aan het bereiken van een bepaald niveau, waaraan bijvoorbeeld ook eindtermen gekoppeld zijn. Het diploma secundair onderwijs kan de toegang tot een beroep omvatten als de onderwijsopleiding alle standaarden omvat die zijn afgeleid van het betrokken beroepsprofiel. Maar het wijst onmiskenbaar ook op het bereiken van een bepaald niveau van algemene vorming en persoonlijkheidsontwikkeling, na het met gunstig gevolg afleggen van een examen. Hierdoor krijgt men toegang tot het hoger onderwijs.

Certificaten kunnen het diploma niet vervangen. Een verzameling van competenties die worden uitgedrukt in standaarden kunnen leiden tot het behalen van een certificaat of zelfs een deelcertificaat. Een diploma kan worden behaald indien aspecten van algemene vorming én van

beroepsgerichte/doorstromingsgerichte vorming verworven zijn (mits ze eindtermen en standaarden/specifieke eindtermen bevatten), m.a.w. in het geheel van de verworven competenties.

3.3.3 *Modulair onderwijs*

In modulaire opleidingssystemen wordt een *module* – van welke aard ook – bekroond met een *deelcertificaat*, een *opleiding* met een *certificaat*. In modulaire opleidingen behaal je het *diploma* als je certificaten kan voorleggen van een aantal modules (met standaarden voor beroepsgerichte modules en eindtermen voor algemeen vormende modules).

Modularisering biedt perspectieven. Ook wie geen diploma haalt, kan toch met een aantal (deel)certificaten naar de arbeidsmarkt, als het (deel)certificaat alle competenties van een standaard omvat.

Er wordt sinds 1998 met modularisering geëxperimenteerd in het BSO, DBSO, BuSO. Het decreet van 1999 maakte modulair onderwijs verplicht voor het volwassenenonderwijs. Op basis van de evaluatie van het experiment in het secundair onderwijs en van de ervaringen in het volwassenenonderwijs, stellen we drie knelpunten vast:

- Qua besluitvorming moet de procedure vanaf het opstellen van modulaire schema's over advisering door de Vlaamse Onderwijsraad (voor het volwassenenonderwijs) tot de uitvoering in de scholen veel sneller kunnen.
- De traagheid die ons vandaag parten speelt, heeft deels te maken met de inhoudelijke gedetailleerdheid van wat wordt voorgelegd. Voor beroepsgerichte opleidingen zal men meer moeten verwijzen naar de door de SERV uitgewerkte standaarden. De gedetailleerde inhoudelijke invulling van andere opleidingen moet men meer overlaten aan de onderwijsverstrekkers zelf.
- Organisatorisch worden scholen en centra geconfronteerd met onderbroken leertrajecten van leerlingen en cursisten. In het experiment is de koppeling aan lineaire structurerings-elementen, zoals het schooljaar, hinderlijk. Modulaire trajecten moeten voldoende flexibel zijn, maar enige stroomlijning is nodig. Modularisering vergt ook een extra-investering in monitoring en trajectbegeleiding.

Evaluatie van het experiment moet al vroeg in de regeerperiode uitsluitsel geven of, waar en hoe toepassing mogelijk is:

- Het experiment kan pas in een organieke regeling worden omgezet als de voordelen van modularisering sterk naar voren treden, rekening houdend met de meerkost, de effectiviteit voor leerlingen, de taakspanning van de

leerkrachten, het maatschappelijke rendement en de administratieve last voor scholen.

- In het volwassenenonderwijs gelden dezelfde voorwaarden: daar zijn we er vandaag nog niet in geslaagd de nieuwe modulaire structuur op ruime schaal in te voeren. Ook daar zal dus een grondige evaluatie volgen, en eventuele bijstellingen.
- In dezelfde filosofie zal ook werk gemaakt worden van een evaluatie van de modularisering in de basiseducatie, met eventuele specifieke aanpassingen aan de noden van het doelpubliek.
- Waar modularisering ingevoerd wordt, zullen het organisatorisch kader en de structurerende elementen moeten worden gestroomlijnd.

Het raamwerk, de kaders worden van bovenuit vastgelegd. De concrete vormgeving van de opleidingen is een bevoegdheid van de opleidingsverstrekkers.

3.3.4 Flexibele trajecten in het hoger onderwijs

Met de uitvoering van het flexibiliseringdecreet worden flexibele leertrajecten mogelijk in alle instellingen voor hoger onderwijs. De instellingen zullen de inhoud en opbouw van hun opleidingsprogramma's aanpassen. Bij die flexibilisering is ook een wettelijk kader uitgewerkt voor de herkenning en erkenning van elders verworven competenties (EVC) en eerder verworven kwalificaties (EVK). De verdere uitwerking daarvan moet sporen met het uitbouwen van een kwalificatiestructuur. Het bekwaamheidsonderzoek moet worden geconcretiseerd en we zullen ook nadenken over leerbewijzen voor onafgemaakte leertrajecten en certificering van opleidingsonderdelen. Er zal over gewaakt worden dat alle systemen voor erkenning van verworven competenties voldoende samenhangen in verschillende sectoren (hoger onderwijs, volwassenenonderwijs, andere opleidingsverstrekkers, Europass ...). Indien nodig, zal de inwerkingtreding van de EVK/EVC-regeling in het flexibiliseringdecreet met een jaar worden uitgesteld of zal worden mogelijk gemaakt dat de associaties terzake op een verschillend moment starten.

3.4 Eindtermen en ontwikkelingsdoelen herzien

De overheid legt eindtermen en ontwikkelingsdoelen op. Dit zijn minimumdoelen die alle scholen, ongeacht hun instroom, met al hun leerlingen moeten realiseren of nastreven. Zo willen we een vergelijkbare minimumkwaliteit in alle scholen en voor alle leerlingen waarborgen. We gaan ervan uit dat scholen alle kinderen en jongeren gelijke kansen geven om hun talenten te ontwikkelen. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen steunen op een maatschappelijke consensus over het minimum aan competenties dat alle

leerlingen moeten verwerven om in het onderwijs door te stromen, succesvol af te studeren en werk te vinden. Bovenop dat minimum moeten de scholen uiteraard ruimte krijgen om hun eigen missie en visie te realiseren, en moeten de leerkrachten ruimte krijgen voor de ontwikkeling van hun professionaliteit.

Het Arbitragehof stelde uitdrukkelijk dat de eindtermen door de overheid vastgelegde minimumnormen zijn, zoals bedoeld in het Internationaal verdrag inzake economische sociale en culturele rechten. We zullen de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen evalueren volgens hun bijdrage tot de kwaliteit van het onderwijs en de levenskansen van mensen. Aan de hand daarvan zullen we nagaan of een herdefiniëring en mogelijke vermindering ervan zich opdringt. De eindtermen voor het basisonderwijs en van de eerste graad SO evalueren we vanaf 1 januari 2005. Na de evaluatie zal de overheid een bijgestuurd voorstel doen waarover opnieuw breed overleg plaatsvindt. De nieuwe eindtermen en ontwikkelingsdoelen moeten ten laatste op 1 september 2007 worden ingevoerd.

3.4.1 Vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen (BaO en SO)

We gaan na of de eindtermen op het vlak van concept en uitwerking sporen over de niveaus heen (basis- en secundair onderwijs, volwassenenonderwijs). Ook zullen we nagaan hoe we grotere eenheid kunnen brengen in de mate van detaillering, de competentiegerichte uitschrijving ervan, enzovoort. Dit kan leiden tot een in ieder geval beperkter geheel van realiseerbare, concretere eindtermen.

We bieden dit pakket van minimumnormen waarover maatschappelijke consensus bestaat in één pakket – losser van de vakken van de basisvorming – aan de leerplanmakers en schoolteams aan. We zijn van mening dat verbanden tussen vakken aan belang moeten winnen. De formulering van de eindtermen op een hoger en breder niveau doet niets af aan de uitvoering ervan in de vakken. Het is aan hen om er op een pedagogisch-didactische verantwoorde wijze een onderwijsaanbod mee uit te bouwen. Voor de leraren in de klas zelf hoeft er niets te wijzigen, behalve dat er wat meer ruimte komt voor eigen inbreng of voor een gezamenlijke aanpak. Voorwaarde is wel dat er op een afgeslankt pakket eindtermen ook 'slankere' leerplannen volgen.

Met de jaren is de diversiteit van de vakoverschrijdende eindtermen toegenomen. Dit wijst erop dat er vanuit de maatschappij steeds meer een beroep wordt gedaan op het onderwijs om jongeren competenties in zeer uiteenlopende domeinen bij te brengen. Toch kan het onderwijs niet op alle maatschappelijke en educatieve vragen ingaan. Daarom zullen we de vakoverschrijdende eindtermen evalueren. Via een bevraging van verschillende groepen zullen we het maatschappelijk belang, de onderwijskundige relevantie en de haalbaarheid van vakoverschrijdende thema's en hun uitwerking in eindtermen nagaan. De evaluatie zal als basis dienen voor het herwerken van de vakoverschrijdende eindtermen. We willen ervoor zorgen dat het onderwijs

zijn verantwoordelijkheid opneemt in het realiseren van de doelstellingen die zowel vanuit maatschappelijk als onderwijskundig standpunt prioritair beoordeeld worden. Anderzijds hoeven niet alle maatschappelijke claims meteen in onderwijs een algemeen-geldende vertaling vinden.

3.4.2 *Specifieke eindtermen (SO en VO)*

In ieder geval zal de procedure voor het bepalen van de *specifieke eindtermen* worden herzien. Die procedure is zo complex dat de ontwikkeling van de eindtermen momenteel te traag vordert en in de toekomst soepele aanpassingen aan wijzigende omgevingsfactoren hypothekeert. Het gaat hier dus wel degelijk om een aanpassing van de in het Themadecreet afgesproken procedures.³²

Voor de beroepsgerichte vormingselementen is een andere procedure nodig dan voor de vormingsgerichte vormingselementen.

BEROEPSGERICHTE VORMINGSELEMENTEN

Fase 1: opstellen van kwaliteitsstandaarden voor beroepen

De Sociaal-economische Raad voor Vlaanderen maakt in opdracht van of in samenwerking met sectoren *standaarden*, die de kwaliteitsstandaard uitmaken om de Titel van Beroepsbekwaamheid te kunnen afleveren of om er onderwijsopleidingen mee op te bouwen. Voor beroepsgerichte onderwijsopleidingen hanteren we voortaan deze standaarden, zoals ook de andere opleiders zullen doen. We zijn van mening dat er geen onderwijskundige meerwaarde steekt in een oefening die standaarden omzet in voor onderwijs geschikte specifieke eindtermen. De specifieke eindtermen voor beroepsgerichte opleidingen in onderwijs en de standaarden die worden beschreven voor de Titels van Beroepsbekwaamheid, die kunnen worden verworven bij het doorlopen van een EVC-procedure, vallen dus voortaan samen.³³

Fase 2: koppelen van kwaliteitsstandaarden aan opleidingen

De onderwijs- en opleidingspartners bepalen welke standaarden worden nagestreefd in welke opleidingen. De opleiders (onderwijsverstrekkers maar

³² Of en hoe binnen de onderwijspartners het werk verdeeld wordt, of de sociale partners gebruik maken van de methodologische deskundigheid van DvO bij het ontwerpen van standaarden is voorwerp van overleg.

³³ Dat geldt uiteraard enkel voor die opleidingsaspecten die beroepsvoorbereidend zijn.

ook andere) geven zelf vorm aan hun opleidingen.³⁴ Uiteraard kan onderwijs ervoor kiezen breed vormend te werk te gaan, eerder dan smalle beroepsopleidingen te maken. Ook de onderwijsopleidingen moeten de standaarden omvatten, willen ze meteen toegang geven tot de arbeidsmarkt. Zij moeten dus duidelijk maken waar die opleidingen passen in de kwalificatiestructuur. Dit alles gebeurt in overleg tussen overheid en opleidingsverstrekkers.

Tussenfase: wederzijdse alarmbelprocedure

Tussen de eerste en de tweede fase moet er wederzijds een marginale toetsing plaatsvinden, die zo nodig een alarmbelprocedure voor overleg in gang zet. In die tussenfase nemen de opleidingsverstrekkers kennis van ontwikkelde standaarden en bekijken de sociale partners de wijze waarop de opleidingsverstrekkers de standaarden integreren in hun opleidingen. Deze marginale toetsing gebeurt in respect voor ieders bevoegdheden en leidt slechts tot inhoudelijk overleg als een van beide partners rechtmatig meent niet aan het werk te kunnen gaan met de afgeleverde 'producten'.

De marginale toetsing van de standaarden kan zich in de VLOR afspelen, waar beide 'velden' aanwezig zijn, en moet zich beperken tot een redelijkheidstoets.

DOORSTROMINGSGERICHTE VORMINGSELEMENTEN

Moeilijker wordt het voor onderwijsopleidingen die naast louter beroepsgerichte *standaarden*, andere vormings- of doorstromingsgerichte elementen bevatten. Dat is vooral zo voor het huidige ASO, TSO en KSO. Hier blijven we bij *specifieke eindtermen*, al pogen we ook hier de procedure te vereenvoudigen. We onderzoeken of er een piste kan worden ontwikkeld – vergelijkbaar aan de *standaarden* – door in overleg met VLIR en VLHORA startkwalificaties voor het hoger onderwijs te laten ontstaan.

3.4.3 Het legaliteitsbeginsel

De Grondwet hecht grote waarde aan het begrip 'vrijheid van onderwijs', in die mate zelfs dat alle essentiële zaken over onderwijs door de decreetgever zelf moeten worden geregeld en niet zomaar kunnen worden gedelegeerd. Nochtans, naarmate de overheid onderwijsactiviteit financiert, respectievelijk subsidieert, kan ze eisen formuleren. Vrijheid van onderwijs en verregaande en regelgeving kunnen zo op gespannen voet komen te staan met elkaar.

³⁴ De standaarden worden – zoals voor eindtermen – op herkenbare wijze verwerkt in leerplannen.

Het legaliteitsbeginsel, de zorg van de wetgever dat de essentiële aspecten van het onderwijs met een decreet moeten worden geregeld en niet kunnen worden gedelegeerd aan de Vlaamse Regering, speelt niet langer bij de *standaarden*, omdat het referentiepunt voor de minimale kwaliteit *buiten het onderwijsveld* tot stand komt. Het themadecreet zal daaraan dus worden aangepast, weliswaar rekening houdend met de bekommernissen van de sociale partners, verenigd in de SERV, die er zeker van willen zijn dat ook onderwijsopleidingen de standaarden effectief meenemen.

Standaarden (voor alle opleiders, ook buiten onderwijs) en specifieke eindtermen (voor onderwijs) komen bij wijze van convenant tot stand en worden bekrachtigd door een Besluit van de Vlaamse Regering.

We gaan na of we decretale vastlegging ook kunnen vermijden voor de op doorstroming gerichte specifieke eindtermen, bijvoorbeeld doordat de kwaliteitsreferentie – zoals hierboven aangegeven – bij VLIR en VLHORA en dus *buiten het leerplichtonderwijs* wordt gelegd.

In ieder geval moet de ruimte voor de onderwijs- en opleidingsverstrekkers worden vergroot, precies omdat we inzake beleidsruimte meer gewicht aan de school en de scholengemeenschap willen geven: standaarden en specifieke eindtermen moeten in hoeveelheid en realisatietijd die ruimte laten.

We aanvaarden niet dat bepaalde leerlingen (of hun ouders) deelname aan bepaalde lessen (biologie, geschiedenis, lichamelijke opvoeding ...) die rechtstreeks raken aan de eindtermen en ontwikkelingsdoelen weigeren wegens hun geloof of levensbeschouwelijke overtuiging.

3.4.4 *Het talenonderwijs*

De Europese staatshoofden en regeringsleiders hebben in maart 2002 in Barcelona de noodzaak erkend om het onderwijzen en leren van vreemde talen te verbeteren. Meer bepaald vroegen zij de onderwijsministers maatregelen te nemen om onderwijs mogelijk te maken van ten minste twee vreemde talen vanaf zeer jonge leeftijd. Door vroeg contact met andere talen leert men niet alleen vlotter de juiste uitspraak, maar staat men ook meer open voor taal, taaldiversiteit en andere culturen. Het Vlaams Parlement keurde in april 2004 een wijziging van het decreet Basisonderwijs goed die aan de Europese oproep tegemoet komt, en aan de vraag van Vlaamse ouders om in het onderwijs vroeger met vreemde talen te starten. Deze decreetwijziging maakt vanaf 1 september 2004 in Vlaanderen het onderwijs Frans verplicht vanaf het vijfde jaar van het gewoon lager onderwijs en laat initiatie in een of meer vreemde talen toe vanaf het gewoon kleuteronderwijs. Frans krijgt hierbij voorrang.

Tijdens deze regeerperiode zullen we bijkomende stappen zetten om het vreemdetalenonderwijs in Vlaanderen meer samenhang en transparantie te geven. Er moet ten eerste zowel voor de lerende als voor de werkgever duidelijk gemaakt worden welke niveaus van taalcompetenties bereikt worden

in het secundair onderwijs en in het volwassenenonderwijs. Hiervoor zullen we het Europese Referentiekader voor Talen gebruiken dat zes competentieniveaus bevat, van beginnenniveau tot het niveau vergelijkbaar met een moedertaalspreker. Het koppelen van de bestaande eindtermen voor vreemdetalenonderwijs aan het Europese referentiekader zal, zowel in Vlaanderen als in internationaal verband, de aansluiting in het opleidingsaanbod, de aansluiting op de arbeidsmarkt én de transparantie van de talencompetentie verhogen. Dit sluit aan bij de uitbouw van een transparante kwalificatiestructuur in Vlaanderen.

Nu het taalportfolio op Europees niveau belangrijker geworden is in het kader van de nieuwe *Europass*,³⁵ zal de Vlaamse overheid het gebruik van dit instrument activeren.

3.5 *Burgerschap stimuleren*

3.5.1 *Vorming tot burgerzin*

De laatste jaren is de wereld waarin wij leven, meer divers en daardoor ook complexer en moeilijker geworden, zo schreven we in de omgevingsanalyse (zie 1.1). We leven dagelijks samen met mensen van verschillende herkomst, met uiteenlopende tradities en waarden. Voor veel mensen, jong en oud, zijn de tradities, overtuigingen of gewoonten van anderen niet alleen 'anders', maar ook ontoegankelijk of onbegrijpelijk. De angstgevoelens die daaruit voortvloeien, vormen een voedingsbodem voor ondemocratische reacties. Enerzijds is de culturele diversiteit een rijkdom, anderzijds doet ze het debat oplaaien over eigenheid, identiteit en cultuur, 'wij' en 'zij' en over het omgaan met verschillen.

Ook voor het onderwijs is die diversiteit een uitdaging. Met instrumenten zoals een actief toelatingsbeleid (zie 3.2) en een beleid voor de evenredige vertegenwoordiging van kansengroepen in het onderwijspersoneel (zie 2.4.3) willen we de diversiteit in de onderwijsinstellingen stimuleren. Door inzicht in andere leef- en denkwijzen wordt respectvol omgaan met anderen mogelijk. Precies daarom willen we de vorming van burgerschap stimuleren. Via vakoverschrijdende eindtermen van burgerschap willen we jongeren vaardigheden bijbrengen om verschillen tussen mensen te waarderen, respectvol om te gaan met mensen uit andere culturen en met andere denkwijzen en als actieve en kritische burgers de democratie en de solidariteit in de maatschappij mee vorm te geven. Het behoort immers tot de missie van

³⁵ De *Europass* is een Europees instrument om de transparantie van de gevolgde opleidingen, stages of andere leerervaringen in de Europese Unie te verhogen. Elke Europese burger zal vanaf 2005 in één map volgende Europese documenten elektronisch of op papier kunnen bijhouden: een curriculum vitae in een Europees format het Taalportfolio, diplomasupplement(en) en certificaatsupplement(en).

het onderwijs te zorgen voor de democratische basis van onze maatschappij en de sociale samenhang te versterken. Waar mogelijk zullen we de scholen ondersteunen in het werken rond de eindtermen burgerschap, want de school is de enige instelling die alle mensen gedurende een deel van hun leven bereikt.

Een publicatie over vredeseducatie voor het basisonderwijs van de Canon Cultuurcel van het Departement Onderwijs zal aandacht besteden aan de eindtermen, aan visieontwikkeling en didactische werkvormen, en goede praktijkvoorbeelden en praktische informatie bevatten. Scholen die vernieuwende projecten opzetten rond bijvoorbeeld verdraagzaamheid, antiracisme, kinderrechten kunnen in het kader van de Dynamo² projecten rond 'democratische school' een beroep doen op financiële ondersteuning.

Burgerschapsvorming kan echter niet beperkt blijven tot het curriculum. Het curriculum en projecten alleen kunnen de waardevorming niet fundamenteel beïnvloeden. Het schoolklimaat, de participatiecultuur, en de degelijkheid en de netheid van de schoolgebouwen moeten de waarden en normen die in de lessen worden aangemoedigd, ondersteunen. Zo kunnen leerlingen de burgerzin die in de lesinhouden vervat is, in de schoolgemeenschap toepassen. Om jongeren te vormen tot kritische, constructieve en actieve burgers, moeten burgerschap en democratische vaardigheden in de school zelf in praktijk worden gebracht. Dat kan bijvoorbeeld door leerlingen te betrekken bij het vaststellen van regels en het regelen van conflicten, zoals bijvoorbeeld in het herstelgericht overleg (zie 3.2.2). We zullen de invoering van het leerlingenstatuut, dat een onderwijsgebonden concretisering van het Kinderrechtenverdrag zal zijn, kaderen in een perspectief van burgerschap op school. Dat betekent dat we de rechten en plichten van de jongeren zullen definiëren in relatie tot de rechten en plichten van de andere schoolactoren. Het leerlingenstatuut zal de leerlingen aanmoedigen om hun school mee uit te bouwen tot een leefgemeenschap. Het leerlingenstatuut mag het gezag van de leerkrachten niet ondermijnen en evenmin leiden tot juridisering. Het zal voldoende ruimte laten voor de uitwerking en invulling per school of scholengemeenschap. Speciale aandacht zal hierbij gaan naar de taakbelasting en het welbevinden van leerlingen.

Uiteraard spelen leerkrachten een belangrijke rol in het stimuleren van burgerschap bij de leerlingen. Ze hebben een voorbeeldfunctie, niet alleen tijdens de lessen, maar in alle aspecten van het schoolleven. Het zijn in de eerste plaats zij die abstracte ideeën zoals burgerschap en diversiteit in de les- en schoolpraktijk moeten vertalen.

De kracht van je stem

De educatieve dienst van het Vlaams Parlement organiseert jaarlijks een leerkrachtendag, waarop lesmateriaal bekend wordt gemaakt aan het onderwijsveld. Het educatief materiaal 'de kracht van je stem' dat in opdracht

van de overheid door de VLOR rond de thema's mensenrechten en kinderrechten, democratie en rechtstaat, verkiezingen en partijen, overheden en instellingen werd ontwikkeld, wordt aangewend bij bezoeken van scholen aan het Vlaams Parlement.

We zullen tijdens deze regeerperiode het initiatief van De Week van de Diversiteit voortzetten, maar de klemtoon ervan op de leerkrachten leggen. We zullen een oproep doen naar leerkrachten in opleiding, lerarenopleiders, nascholings- en zelforganisaties om omgaan met diversiteit expliciet in de opleiding van leerkrachten en de stages te betrekken. We zullen de goede praktijkvoorbeelden die zo tot stand komen, bekendmaken en de mogelijkheid bieden ervaring uit te wisselen. Bestaande expertise wordt gebundeld, wat een verspreiding en verankering van de kennis terzake in het onderwijs bevordert.

Partnerschappen met bijvoorbeeld jeugdraden of met jongerenverenigingen, kunnen een belangrijke bijdrage leveren tot het uitwisselen van ervaringen en goede praktijkvoorbeelden rond burgerschapseducatie. De contacten met de medeleerlingen en de gedeelde ervaringen zijn cruciaal om de gemeenschapsvorming en de waardering ervan te bevorderen.

Het Europese Jaar van het Burgerschap door Onderwijs (2005) zal een eerste aanzet geven tot het creëren van netwerken en het identificeren en verspreiden van goede praktijkvoorbeelden en materiaalondersteuning. Dit Europese Jaar, een initiatief van de Raad van Europa, is een ontwikkeljaar. Bestaande en nieuwe instrumenten en initiatieven ter ondersteuning van burgerschapseducatie zullen worden bekendgemaakt en verspreid. Ze kunnen dan door de betrokkenen worden uitgetest en geëvalueerd. Ook hier zal bijzondere aandacht uitgaan naar de ontwikkeling van competenties op vlak van burgerschapseducatie in de lerarenopleiding. Zo beschikken de betrokkenen over voldoende instrumenten om na 2005 burgerschapseducatie ten volle te realiseren in de lerarenopleiding en in de klas.

3.5.2 *Islamleerkrachten*

De opleiding tot islamleraar in de Erasmushogeschool is totnogtoe uniek in de Vlaamse Gemeenschap. Het studentenaantal was aanvankelijk laag, maar groeit gestadig. Dit academiejaar volgen 65 studenten de opleidingseenheid islamitische godsdienst. Die opleiding heeft dus succes. We vinden het belangrijk het seculiere karakter ervan te waarborgen: inbedding in de reguliere lerarenopleiding en combinatie van onderwijsbevoegdheid islamleerkracht met andere vakken. Daarom zullen we de opleiding van leerkrachten islamitische godsdienst in de reguliere lerarenopleidingen in de Vlaamse Gemeenschap inbedden. Een werkgroep, waarin de moslimexecutieve, de bestaande organisatoren en het onderwijsveld betrokken worden, zal hierover een visie en stappenplan uitwerken. Uiteraard zal daarbij worden vertrokken van de ervaring die de Erasmushogeschool inmiddels heeft opgedaan. Via de aanstelling van

een coördinator werd immers ook gewerkt aan het verhogen van de instroom en de doorstromingskansen van studenten en aan de interculturalisering van de lerarenopleiding.

3.5.3 Opleiding van imams

De opleiding van de imams als bedienaar van de islamitische eredienst, moeten we situeren in het regelgevende kader van erkende godsdiensten in ons land. In dat kader willen we concrete stappen zetten om een volwaardige opleiding voor imams in Vlaanderen uit te bouwen.³⁶ Uiteraard zijn het de (erkende) instanties zelf die de vereisten bepalen voor het onderwijs dat hun bedienaars moeten gevolgd hebben. De verantwoordelijken voor de moslimeredienst in België zijn zich bewust van de problematiek die voortvloeit uit de aanwezigheid van imams afkomstig uit het buitenland. Zij bevelen zowel taalkundige, maatschappelijke (kennis van België en zijn instellingen) als ethisch-theologische vorming aan. De Executieve is vragende partij voor de oprichting van een faculteit Islamitische Theologie. In het overleg met de moslimgemeenschappen dat moet worden opgestart, willen we nagaan hoe we een academische bachelor- en masteropleiding in de islamitische godsdienstwetenschappen/theologie kunnen uitbouwen. We zullen daarbij streven naar samenwerking met bestaande Vlaamse academische centra. Een mogelijke piste is dat we stimulansen geven of afspraken maken waardoor imams in Vlaanderen hun vorming als bedienaar van de godsdienst zouden moeten volgen aan centra waar een wetenschappelijke studie van de islam en zo mogelijk een vergelijkende studie van wereldgodsdiensten aangeboden wordt.³⁷

Er bestaat momenteel evenwel geen functieomschrijving die aangeeft welk soort kennis (theologisch, sociaal-wetenschappelijk, historisch-cultureel) nodig is voor de uitoefening van de functie van imam.

De erkenning van de huidige Executieve van de Moslims als officiële gesprekspartner van de overheid liep af. In afwachting van de aanstelling van een nieuwe instantie, handelt de huidige executieve enkel de lopende zaken af. Zodra er een nieuw orgaan zal erkend zijn, zullen samen met de Vlaamse

³⁶ Een recente studie i.o.v. de Koning Boudewijnstichting bevat belangrijke gegevens en aanwijzingen hiertoe. *Moskeeën, imams en islamleerkrachten in België. Stand van zaken en uitdagingen*. Studie uitgevoerd door M. Kanmaz (Centrum voor Islam in Europa, Universiteit Gent) en M. El Battiui, o.l.v. F. Nahavandi (ULB). Brussel, Koning Boudewijnstichting, september 2004.

³⁷ Hierbij zullen we evenwel oplossingen moeten zoeken voor kandidaat-imams voor wie het niveau van erkend hoger onderwijs niet haalbaar is. Ook binnen de Rooms-katholieke Kerk is het behalen van een diploma hoger onderwijs (bachelor of master) geen vereiste om als bedienaar van de eredienst erkend te worden. Sommige katholieke priesters hebben enkel een 'kerkelijk diploma', uitgereikt door een kerkelijke instelling (seminarie, congregatie). We zullen in overleg met de nog te installeren officiële gesprekspartner van de islam moeten uitklaren hoe een wetenschappelijke vorming binnen het hoger onderwijs gecertificeerd kan worden zonder dat het tot discriminatie aanleiding geeft.

minister bevoegd voor binnenlandse aangelegenheden de gesprekken over het islamonderwijs opnieuw worden opgestart.

3.6 Wetenschappen, technologie en ICT-vaardigheden

3.6.1 Meer diploma's in wetenschap en technologie

Het is een van de door de EU uitgezette indicatoren, op weg naar de Lissabondoelstellingen: er moeten meer diploma's worden uitgereikt in wetenschappen en technologie. In het hoger onderwijs kan je ermee uitpakken technologie te studeren. Dan kijkt men naar je op. In het secundair onderwijs is dat echt niet zo. Technische en technologische vakken en richtingen worden veeleer als minder beschouwd dan de andere.

Als Vlaanderen zijn welvaart en welzijn wil bestendigen, dan zullen wetenschap en technologie in de toekomst een meer centrale plaats moeten hebben in de maatschappij en in het onderwijs. Technologie moet deel uitmaken van de algemene vorming van alle jongeren, omdat een minimum aan technologische kennis en vaardigheden nodig is om te kunnen functioneren in de maatschappij van morgen. Daarom moeten leerlingen al van in het basisonderwijs op een aantrekkelijke manier kunnen kennismaken met technologie.

We moeten ook méér ruimte bieden aan technologie in alle onderwijsvormen van het SO. In het studiegebied ASO worden techniek en technologie nu onderbelicht, hoewel ze niet meer uit onze leefwereld zijn weg te denken. Alleen al de dagelijkse gebruiksvoorwerpen van jongeren, gsm, mp3, cd-rom confronteren hen daarmee. Er zijn dus zeker aanknopingspunten om hen voor techniek en technologie te interesseren en de waardering voor die domeinen te verhogen. Technologie kan niet worden beperkt tot één vak, technologische opvoeding. Het dringt door in tal van vakken. Vakoverschrijdende samenwerking en projectwerk kunnen hier dus aangewezen zijn.

Ook bewustmaking van het belang van wetenschap, techniek en technologie bij ouders, leerkrachten en leerlingen moet hier een belangrijke strategie worden.

3.6.2 Betere ICT-vaardigheden

Aansluitend hierbij is er de informatie- en communicatietechnologie (ICT). Tegen het einde van de leerplicht moeten leerlingen over de basiscompetenties beschikken om met ICT overweg te kunnen.

Cruciaal is dat leerlingen leren hoe ze hun leerproces zelf in handen kunnen nemen en over de vaardigheden beschikken om levenslang hun competenties op punt te stellen. In het zelfgestuurd leren speelt ICT een belangrijke rol. De educatieve portaalsite *Klascement* is een aanbod van e-learning voor het basis-

en secundair onderwijs, dat bestaat uit leermiddelen die door leerkrachten zelf worden gecreëerd. We zullen dit aanbod verder ondersteunen, omdat hier transparantie en een verdere professionalisering op vlak van vormgeving, standaardisering en classificatie van de leerinhouden nodig zijn.

Om de digitale kloof te dichten, is het ook belangrijk dat scholieren en cursisten vlot kunnen beschikken over ICT-infrastructuur en beter toegang krijgen tot het internet. Via de ICT-monitor volgen we de aanwezige ICT-infrastructuur en het gebruik ervan nauwgezet op. Tweejaarlijks bevragen we steekproefsgewijs de scholen en instellingen van het leerplichtonderwijs, het onderwijs voor sociale promotie en de basiseducatie. Die bevraging handelt over de aanwezige ICT-infrastructuur (hardware, software en netwerkinfrastructuur) en de internetverbindingen, het gebruik en de integratie ervan in de leercontext, de ICT-vaardigheden van leerkrachten, leerlingen en cursisten en de percepties over het educatieve ICT-gebruik bij relevante actoren. Op basis daarvan zullen we nagaan of er behoefte is aan extra financiering. Voor softwarebeleid zullen we naar kwaliteitsvolle en betaalbare ICT-oplossingen zoeken zoals de open source software en het onderwijsveld informeren over de mogelijkheden die deze bieden. Het regionale expertisecentrum Vlaanderen zal de didactische omgang met vrije software integreren in zijn nascholingsaanbod. De ICT-coördinatoren zullen ook betrokken worden bij de uitwisseling en ondersteuning van vrije software in het onderwijs.

In samenwerking met de ICT-coördinatoren, de koepels en andere relevante actoren zal een takenprofiel voor de ICT-coördinatoren worden ontwikkeld om een beter evenwicht tot stand te brengen tussen pedagogische en technische ICT-coördinatie. Het aanbod van het Regionaal Expertise netwerk Vlaanderen (REN Vlaanderen), dat nascholing en ondersteuning aanbiedt voor het pedagogisch gebruik van ICT in het onderwijs, zal worden afgestemd op de noden en vragen van ICT-coördinatoren.

Ook de Basiseducatie heeft een belangrijke opdracht in het bijbrengen van ICT-basisvaardigheden aan lager geschoolde volwassenen. Daarom moet het huidige modulaire ICT-traject meer aangepast worden aan de noden van de doelgroep (zie hoofdstuk 4).

3.7 Op naar de 'brede school'

Een 'brede school' is een duurzame samenwerking van scholen met andere instellingen of partners voor de ontwikkeling van kinderen. Hoe die samenwerking vorm krijgt, met welke instellingen de school samenwerkt en met welk doel, hangt af van de lokale behoeften en omstandigheden.

In Vlaanderen lieten verscheidene sectoren hun interesse in de 'brede school' blijken. Met name de cultuur- en sportsector zijn vragende partij om samen met de onderwijssector 'brede scholen' te introduceren.

DIVERSE PROFIELEN VAN BREDE SCHOLEN

Dé brede school bestaat niet. Er zijn verschillende profielen, naargelang de doelstelling die de brede school in kwestie heeft en naargelang de partners die betrokken zijn.

In Nederland, waar men al een tiental jaren ervaring heeft met brede scholen onderscheidt men vijf profielen:

- Het achterstandsprofiel:
 - Doel: het wegwerken en/of vermijden van onderwijs en ontwikkelingsachterstanden.
 - Partners: welzijnsinstellingen, peuterzaal, speel-o-theek, thuiszorg, ...
- Het verrijkingsprofiel:
 - Doel: een brede sociale ontplooiing van kinderen via binnen- en buitenschoolse leerervaringen (levensbreed leren).
 - Partners: buurtcentra, sportbuurtwerk, muziekschool, centra voor kunstzinnige vorming, sport en cultuurverenigingen, ...
- Het zorgverbredings- en dienstverleningsprofiel:
 - Doel: verbreding van de zorg rond kinderen in en om de school, door goede aansluiting tussen de school en andere instellingen.
 - Partners: schoolarts, thuiszorg, wijkverpleegkundigen, integrale jeugdzorg, schoolbegeleidingsdiensten ...
- Opvangprofiel:
 - Doel: tegemoet komen aan de groeiende behoefte aan kinderopvang en versterking van de voorschoolse educatie.
 - Partners: instellingen voor kinderopvang, scouting, sportverenigingen en tienercentra.
- Wijkprofiel:
 - Doel: de school is een basisvoorziening in de wijk en draagt bij tot de sociale samenhang.
 - Partners: welzijnsinstellingen, politie, speeltuinvereniging, zelforganisaties, ...

Sommige brede scholen beantwoorden aan één profiel, andere combineren er verschillende. Intersectorale partnerschappen in en rond onderwijs zijn niet nieuw in Vlaanderen. In de meeste gevallen gaat het echter om bilaterale samenwerking, zelden om netwerken waarbij verschillende sectoren betrokken zijn zoals onderwijs, welzijn, cultuur, sport, milieu, gezondheid.

WAAROM EEN BREDE SCHOOL?

De brede school kan een antwoord bieden op de vele vragen waarmee scholen worden geconfronteerd. Er wordt steeds meer verwacht dat scholen de jongeren zeer uiteenlopende competenties bijbrengen en een actieve rol opnemen in hun opvoeding. Maatschappelijke problemen dringen de schoolmuren steeds meer binnen, soms op een agressieve manier. Scholen

worden zo genoodzaakt om samenwerkingsverbanden met diverse partners aan te gaan.

In de Gentse volkswijken Sluizeken-Tolhuis-Ham-Blaisantvest-Voormuide hebben buurtbewoners zich rond vier wijk scholen geschaard om van de scholen een sociale spil te maken. Er wordt na schooltijd en tijdens de vakanties een intens en gevarieerd vrijetijdsaanbod verzekerd aan de kinderen. Maar ook ouders en leerkrachten worden niet vergeten: multiculturele wijkwandelingen helpen leerkrachten om zich in te leven in de leefwereld van de allochtone leerlingen uit hun klas. Ouders worden warm gemaakt door vertel- en voorleesprojecten en kunnen in de school zelf Nederlandse taalles volgen, aangeboden door het Centrum voor Basiseducatie. Er wordt gepraat over huiswerk, agenda's, opvoedingsprincipes, enzovoort. Samen met de politie wordt in alle scholen gewerkt rond verkeersveiligheid. Het netwerk kreeg in 2003 de prijs 'School van de Hoop' van de Koningin Paola stichting.

Het samenbrengen van partners uit verschillende sectoren rond een school levert ook een verbreding van het onderwijs op. Voor de betrokken partners is de school een unieke toegangspoort om ook hun eigen missie waar te maken. De school is immers de enige plaats in onze samenleving waar je iedereen kan bereiken. In dat opzicht zien we de brede school als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van verschillende sectoren.

We zien de brede school onder meer als een mogelijkheid om -vooral in het lager onderwijs- de lichamelijke opvoeding te versterken. Sport, maar ook bewegingsopvoeding krijgen meer mogelijkheden door een goede samenwerking tussen enerzijds de school en anderzijds de sportverenigingen en de gemeentelijke sportdiensten. De combinatie van lichamelijke opvoeding in combinatie met schoolsport (aansluitend op de schooltijd en op woensdagnamiddag) kan alvast de fysieke conditie van de jongeren verbeteren.

De afdeling Jeugd en Sport van de administratie Cultuur van de Vlaamse Gemeenschap subsidieert het Jan-Van-Ruusbroeckcollege te Brussel voor de aanpassing van de sportinfrastructuur van de school, onder meer om de sporthal en het zwembad rechtstreeks toegankelijk te maken vanaf de openbare weg. Het college wenst de sportinfrastructuur in de toekomst in ruimere mate ter beschikking te stellen van andere scholen in de regio en van de Vlaamse sportbeoefenaars sportclubs, jeugdverenigingen en gemeenschapscentra uit de omgeving en dit buiten de lestijden.

De brede school biedt ook mogelijkheden om de culturele en sociale ontplooiing van kinderen en jongeren in het onderwijs te bevorderen. Zowel via inhoudelijke verbreding als door het opzetten van lokale samenwerkingsverbanden kunnen kunst en cultuur op een actieve manier in het onderwijs geïntegreerd worden. Participatie (zowel receptief als productief) aan culturele en creatieve

activiteiten leidt tot betere sociale vaardigheden en grotere culturele competenties (zie ook verder).

DE BREDE SCHOOL MOGELIJK MAKEN

Een brede school kan slechts bloeien en vruchten afwerpen als ze vanuit de basis tot stand komt en kan rekenen op de inzet van alle betrokkenen. Vanuit de centrale overheid zullen we de samenwerkingsverbanden de nodige ruimte en ondersteuning bieden. We zullen zorgen dat wie wil samenwerken dat ook kan, door onder meer juridische hinderpalen weg te werken. In dit kader denken we aan:

- het creëren van instrumenten die de gemeenten toelaten eenzelfde ondersteunend beleid te voeren voor alle scholen op hun grondgebied, voor alle aangelegenheden – ook voor deze die niet als sociale voordelen gezien worden – die op de grens liggen tussen onderwijs enerzijds en welzijn, cultuur, jeugd, sport, en dergelijke anderzijds (zie 1.3.5);
- het opheffen van verbodsbepalingen rond het gebruik van schoolgebouwen;
- het onderling afstemmen van normen voor schoolgebouwen en normen voor gebouwen met andere dan een onderwijsfunctie;
- het voorzien in mogelijkheden om bouwprojecten te subsidiëren voor multifunctionele gebouwen.

Ondanks de mogelijkheden die de samenwerkingsverbanden bieden, beseffen we dat samenwerking niet gemakkelijk is en er tal van valkuilen zijn, zowel praktische als inhoudelijke. Wie draagt verantwoordelijkheid bij gemeenschappelijk gebruik van infrastructuur? Welk pedagogisch concept wordt nagestreefd: een gemeenschappelijk concept, of kan ieder zijn eigenheid bewaren? Hoe zit het met de taakbelasting van leerkrachten in brede scholen? Wat levert de samenwerking op voor het schoolklimaat, voor de jobtevredenheid van leerkrachten? Om de brede school verder impulsen te geven, zullen we goede praktijkvoorbeelden opsporen en bekend maken.

Daarnaast willen we via een ondersteuningsfonds beginnende brede scholen tegemoet komen in de extra inspanningen en kosten die met de uitwerking ervan gepaard gaan (uitbouwen van het netwerk, coördinatie van de activiteiten, toezicht...). Op termijn moeten zowel de school als de partners voordeel uit het netwerk kunnen halen. Het ondersteuningsfonds zal prioritair worden aangewend voor het opzetten van brede scholen die kansenbevorderend werken en de betrokkenheid van ouders en buurt bij de school vergroten.

3.8 Onderwijs en sport

De Vlaamse regering zal binnen de beschikbare begrotingsmarges en in overleg met onder meer de sportclubs en hun federaties, de gemeenten en het onderwijsveld een eigen Vlaams sportmodel uitwerken dat aandacht besteedt aan kwalitatieve opleiding, aangepaste infrastructuur en een duurzame financiering. Sport op school is een uitermate geschikt middel om talenten van leerlingen tot ontplooiing te laten komen, hen succeservaring te laten beleven, hen tot fair play te brengen, hun zelfvertrouwen te vergroten en aan de maatschappelijke samenhang te werken.

Topsportscholen en een hoogwaardige ondersteuning zullen jonge beloftevolle sporters alle kansen geven om een sportloopbaan uit te bouwen. We bouwen verder aan de initiatieven op het vlak van het topsportbeleid en doen dit in samenwerking met de sportfederaties, het Olympisch en Interfederaal Comité, de universiteiten en hogescholen. We overleggen hiervoor met de bevoegde Minister voor Sport. Ook het onderwijskundige gedeelte van de topsportscholen willen we nadrukkelijk kwaliteitsvol uitbouwen, om maximale garanties te bieden voor een verdere loopbaan in de sportwereld of elders.

Niet alleen topsport, maar ook de lichamelijke opvoeding in het algemeen en het bewegen op school, belangrijk voor de fysieke fitheid van onze jeugd, verdienen meer aandacht. We zullen alle scholen daartoe stimuleren.

3.9 Onderwijs en cultuur

In Arnhem wordt veel aandacht gegeven aan cultuureducatie vanuit gemeentelijk achterstandsbeleid. In 2001 nam de particuliere Stichting Beleven het initiatief voor het project Kunstbuurt Malburgen, Kunstbuurt Presikhaaf. De stichting heeft inmiddels op drie voorrangscholen kunstinitiators gedetacheerd voor 24 uur per week. Die begeleiden leerkrachten bij de invulling van creatieve uren, verzorgen trainingen aan docenten en ondersteunen de schoolleiding bij het ontwikkelen van een visie op cultuureducatie. 'De creatieve uren werden voorheen vaak halfslachtig ingevuld', zegt Jan Verschure van de stichting. 'Logisch, de nadruk ligt bij deze scholen immers op de cognitieve vakken. Wij helpen de scholen ook bij de creatieve vakken het beste uit de leerlingen te halen.' De leerlingen hebben er baat bij, zegt Verschure. 'Uit meerdere onderzoeken is gebleken dat als kinderen zich kunnen ontplooien bij de creatieve vakken, dit effect heeft op hun prestaties bij de cognitieve vakken.' Het project heeft een looptijd van drie jaar. Is Verschure niet bang dat de cultuureducatieve projecten daarna inzakken? 'Nee, integendeel. De kunstinitiators zorgen voor structurele inbedding in het curriculum en stellen met

de school een schoolwerkplan op, zodat de school daarna zelfstandig verder kan.'

De mate waarin een kind in aanraking komt met cultuur heeft een positieve invloed op de schoolprestaties. Dit blijkt ook uit het recente PISA-onderzoek. De prestaties van de jongeren die het meest in aanraking kwamen met cultuur zijn gemiddeld beter dan die van de jongeren die het minst met cultuur in aanraking kwamen. Zelfs als men rekening houdt met de sociaal-economische achtergrond en het opleidingsniveau van de ouders van de kinderen is het verschil nog merkbaar.

Kinderen en jongeren moeten dus worden uitgedaagd tot een kritisch, bewust actief en weerbaar omgaan met alles wat hen aan kunst en cultuur omringt, en dat gaat van het overgeleverde kunstpatrimonium tot de multiculturele wereld waarin zij vandaag leven. Dit leidt immers tot betere sociale, culturele en creatieve competenties, waarvan het belang in alle geldingen van onze samenleving voortdurend toeneemt. Onderzoek wees recent uit dat het onderwijs een cruciale rol te vervullen heeft in het stimuleren van deze cultuurcompetenties, en in het bieden van gelijke kansen hiervoor aan alle leerlingen, ook aan hen die buiten de school niet of nauwelijks met cultuur in contact komt. Kinderen die hun eerste kennismaking met cultuur op jongere leeftijd meemaken, bijvoorbeeld een theaterbezoek, zullen later ook frequenter culturele voorstellingen en activiteiten bezoeken.

Dat cultuureducatie belangrijk is in het Vlaamse onderwijs is al ruime tijd duidelijk. Er zijn dan ook in de loop der jaren talloze initiatieven genomen om via die weg cultuurparticipatie te bevorderen. In het departement delen verschillende afdelingen initiatieven en verantwoordelijkheden op dit vlak. Maar ook in andere beleidsdomeinen (cultuur) en sectoren (kunsteducatieve organisaties, kunst- en cultuurcentra, musea, steunpunten, gezelschappen...) tracht men stappen te zetten richting onderwijs. Het gevolg is een zeer rijk en divers maar tegelijkertijd ook versnipperd aanbod aan initiatieven, waarbij veel expertise wordt gegenereerd. Maar die gaat ook verloren bij gebrek aan afstemming en (h)erkenning. Vanuit deze vaststelling is er dringend nood aan één punt waar alle informatie over cultuureducatie verzameld, gebundeld en verspreid wordt. De CANON-cultuurcel in het Departement Onderwijs, kan, in structureel overleg met de verschillende actoren, in de toekomst deze taak op zich nemen.

Bij een nieuw te ondertekenen protocol cultuur-onderwijs, zullen we bekijken hoe cultuur en onderwijs samen kunnen werken om de cultuurparticipatie en culturele competentie te verhogen voor elke leerling. Een speciale aandacht moet hierbij uitgaan naar hen die van huize uit niet met cultuur in aanraking komen, zowel op basis-, secundair als hogeschoolniveau. Zo denken we bijvoorbeeld aan een intensievere samenwerking met de kunsteducatieve sector, de kunst en culturele instellingen en aan een samenwerking met en ondersteuning van lokale actoren in het kader van de brede school. Het bestaande protocol zal geëvalueerd worden en er zullen gezamenlijke actiepunten worden opgesteld op basis van de al geformuleerde voorstellen van

de voorbije stuur- en adviesgroepen. Daarnaast zullen we werken aan een verdere harmonisering van de regelgeving en het ondersteunen van samenwerkingsinitiatieven.

DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

Ook het deeltijds kunstonderwijs (DKO) heeft in deze een belangrijke taak. Het DKO telt momenteel 166 instellingen over heel Vlaanderen, waarvan 100 instellingen voor podiumkunsten (muziek, woord en dans) en 66 academies voor beeldende kunst. Het DKO-landschap is gegroeid vanuit lokale behoeften om deeltijds kunstonderwijs aan te bieden. De huidige programmatieregelgeving dateert van 1999 en vertrekt van een status-quo van de historisch gegroeide invulling van het landschap. Bovendien bevat de regelgeving nogal wat consoliderende maatregelen zoals de bevrozing van het aantal hoofdinstellingen door de 15km-regel.

We willen het DKO kansen bieden om op een verantwoorde manier verder te ontwikkelen. Daarom zullen we onderzoeken hoe het opheffen van blokkerende voorwaarden kan leiden tot het invullen van pertinente behoeften. We zullen ook de decretale basis van het deeltijds kunstonderwijs actualiseren en versterken en ook hier kijken naar mogelijke samenwerkingsverbanden. In tegenstelling tot andere onderwijsniveaus bestaat er voor het deeltijds kunstonderwijs geen formeel forum voor samenwerking tussen instellingen. Om de oprichting van bijkomende structuren zonder toegevoegde waarde te vermijden, willen we die samenwerking van onderuit laten groeien. Het is zinvol daarbij geleidelijk te werk te gaan, rekeninghoudend met de eigenheid van het DKO-landschap. Bovendien moet samenwerking ook daadwerkelijk iets opleveren voor de eigen werking van de academies. We denken daarbij aan beleidsuitwisseling tussen directies, maar ook aan het samen zoeken naar oplossingen voor concrete problemen.

3.10 Een krachtige inhaalbeweging voor infrastructuur en uitrusting van scholen

Vlaanderen heeft de voorbije decennia te weinig geïnvesteerd in onderwijsinfrastructuur. Wij moeten dit erkennen. Infrastructuur werd te vaak benadeeld ten voordele van personeel en werking. De kapitaaluitgaven voor het leerplichtonderwijs hebben een erg laag niveau. Volgens de laatste gepubliceerde gegevens van de OESO (Education at a Glance 2004) bereiken

de Vlaamse inspanningen voor schoolinfrastructuur nog niet de helft van het OESO-gemiddelde.³⁸

Investeren in scholenbouw heeft nochtans belangrijke effecten. Effecten op motivatie (en dus prestaties) van leerlingen en leerkrachten, met afgeleide (termijn) effecten op maatschappelijk welzijn en op economie en werkgelegenheid (cf. multiplicatoreffecten in bouw- en aanverwante sectoren).

Er dringt zich dan ook een belangrijke inhaalbeweging op in de modernisering van de schoolinfrastructuur in Vlaanderen. Dit is ook een recente en terechte vraag van het Vlaams Parlement.³⁹ Het schoolpatrimonium is immers erg verouderd.⁴⁰ In de voorbije onderzoeksjaren van de onderwijsinspectie zijn dan ook een aantal ongunstige adviezen te wijten aan de onaangepaste infrastructuur van de schoolgebouwen.

Allerhande niet-onderwijsgebonden reglementering, denk maar aan brandveiligheid, toegankelijkheid voor personen met bijzondere noden, milieureglementering, EU-normering rationeel energiegebruik... waarmee de inrichtende machten als bouwheer geconfronteerd worden, verhogen daarenboven vaak de kostprijs van een infrastructuurproject en doen het bedrag van de vaak geciteerde wachtlijsten voor subsidies stijgen.

Door de wachtlijsten en de lange wachttijd nemen steeds meer scholen noodgedwongen hun toevlucht tot beperkte geschiktmaking/renovatie om de hoogste nood te lenigen, ten koste van duurzame (ver)nieuwbouwprojecten.

3.10.1 Huidig subsidiesysteem en infrastructuurbehoefte

HUIDIG SUBSIDIESYSTEEM

Het gemeenschapsonderwijs kan rekenen op een volledige financiering (100%), waarvoor de middelen worden toegekend door de Raad voor het Gemeenschapsonderwijs (RAGO). Deze financiering omvat zowel de gebouwen als de grond. Er is ook nog een specifieke toelage voor eigenaarsonderhoud. In de begroting 2005 is voor de investeringsdotatie voor het gemeenschapsonderwijs een totaal krediet ingeschreven van 28,26 miljoen

³⁸ *Education at a Glance 2004*, indicator B6.3 (p. 268) vergelijkt de kapitaalsuitgaven voor het jaar 2001. Uit deze vergelijking blijkt dat slechts 3% van de totale uitgaven aan kapitaalsuitgaven wordt gespendeerd. Het OESO gemiddelde bedraagt 8,4%.

³⁹ Het Vlaams Parlement heeft op 10 november 2004 een met redenen omklede motie goedgekeurd over de middelen voor schoolinfrastructuur. Stuk 121 (2004-2005) – Nr. 1.

⁴⁰ Zo blijkt uit DIGO-onderzoek van het einde van de jaren '90:
- een verouderd schoolpatrimonium: 13% van de gebouwen werden opgetrokken voor 1920; 15 % tussen 1920 en 1939, 17 % tussen 1940 en 1959, 32 % tussen 1960 en 1979 en 23 % na 1980;

- 1 op 5 vestigingsplaatsen gebruikt noodconstructies, zoals containerklassen.

euro aan ordonnancerings (en 31,25 miljoen euro aan vastleggingsmachtigingen).⁴¹

Het gesubsidieerd onderwijs (officieel en vrij) ontvangt een financiering die overeenstemt met 70% van het investeringsbedrag voor het basisonderwijs en met 60% van het investeringsbedrag voor het secundair onderwijs. Deze financiering heeft enkel betrekking op de gebouwenconstructies, gronden komen niet in aanmerking voor subsidiëring. De financieringsmiddelen worden toegekend door de Dienst voor Infrastructuurwerken van het Gesubsidieerd Onderwijs, DIGO. De inrichtende machten van deze gesubsidieerde netten vullen zelf in hoe ze het ontbrekende deel financieren, via eigen middelen of d.m.v. leningen. Voor deze leningen kan een waarborg worden verleend door DIGO. Om in aanmerking te komen voor de subsidie van DIGO moet de inrichtende macht onder andere eigenaar zijn van het onroerend goed of hierop een zakelijk recht bezitten dat haar een genot verleent gedurende minstens 30 jaar. In de begroting 2005 is voor de investeringsdotatie voor DIGO een krediet ingeschreven van 106,69 miljoen euro aan ordonnancerings (en 107,83 miljoen euro aan vastleggingsmachtigingen).⁴²

De totale investeringsdotatie voor 2005 bedraagt dus (voor het leerplichtonderwijs) 134,95 miljoen euro op het niveau van de ordonnancerings en 139,33 miljoen euro op het niveau van de vastleggingen.

INFRASTRUCTUURBEHOEFTE BIJ DIGO EN RAGO

De totale subsidiebehoefte bij DIGO bedroeg einde november 2004 996,17 miljoen euro⁴³ terwijl er bij de afdeling Infrastructuur van de RAGO 254 miljoen euro nodig is om de noden in het gemeenschapsonderwijs op te vangen. De totale investeringsdotatie dekt dus slechts een goede 11% van de huidige subsidiebehoefte.

Een prognose van de toekomstig te verwachten subsidiebehoefte is uiterst moeilijk, maar zal, onder meer gezien het oude patrimonium en de slechte staat ervan, de eerste decennia niet beduidend afnemen. Bij DIGO alleen al wordt de jaarlijkse gemiddelde aangroei van de subsidiebehoefte geraamd wordt op zo'n 120 tot 150 miljoen euro, wat op zich dus de huidige totale investeringssubsidie overtreft.

⁴¹ Pr. 35.4 BA 6101 (investeringsdotatie gemeenschapsonderwijs - grote infrastructuurwerken: 17,941 miljoen euro, NGK) en BA 6106 (investeringsdotatie gemeenschapsonderwijs - kleine infrastructuurwerken: 10,322 miljoen euro, NGK).

⁴² Pr. 35.4 BA 6102 (investeringsdotatie DIGO met uitzondering van het hoger onderwijs: 106,693 miljoen euro).

⁴³ Cijfers november 2004 inzake de wachtlijst bij DIGO: vrij onderwijs: 850.567.545 euro, gemeentelijk onderwijs: 133.389.344 euro en provinciaal onderwijs 12.212.245 euro.

RATIONALISATIE

Gezien de grootte van de infrastructuurbehoefte en de onvermijdelijke beperktheid van de middelen kan de vraag naar rationalisatie van de schoolinfrastructuur niet uit de weg worden gegaan. Bestaande infrastructuur kan zeker doelmatiger worden ingezet wanneer we het over de netten heen evalueren. Ook moeten infrastructuurdossiers grondiger worden bekeken vanuit de maatschappelijke macrodoelmatigheid. Op die manier kunnen we selectiever omgaan met de beschikbare middelen en daar investeren waar de noden het hoogst zijn en de maatschappelijke return het duidelijkst aanwezig is.

3.10.2 PPS en BEVAK

Om de achtergestelde infrastructuurbehoefte op korte termijn weg te werken, wordt al enige tijd reikhalzend uitgekeken naar een voorstel voor publiek-private samenwerking.

De vorige Vlaamse Regering organiseerde op 18 december 2003 daarover een persconferentie en op 14 mei 2004 kreeg PMV formeel een studieopdracht van de Vlaamse Regering. In juli 2004 werd de studie opgeleverd. In essentie worden er in de PMV-studie twee formules voor alternatieve financiering ten gronde uitgewerkt: 1. de BEVAK-formule en 2. de DBFM-formule.

Een *Bevak* staat voor een 'BEleggingsvennootschap met VAsT Kapitaal'.⁴⁴ Er wordt voorgesteld een vastgoedbevak voor de nieuwbouw en de renovatie van schoolgebouwen op te richten. Het eigen vermogen van de BEVAK zou bestaan uit kapitaal dat wordt opgehaald op de markt en uit zogenaamde tijdelijke zakelijke rechten (erfpacht of recht van opstal) op gronden en schoolgebouwen die de inrichtende machten in de BEVAK inbrengen. In ruil voor de bouw of renovatie van de school zou de school of haar inrichtende macht een jaarlijkse huurvergoeding moeten betalen.

Een andere optie voor publiek private samenwerking werkt met zgn. *DBFM-contracten*. DBFM staat voor 'Design – Build – Finance and Maintain'. Dergelijke contracten houden in dat de activiteiten voor het ontwerp, de bouw, de financiering en het onderhoud van het schoolgebouw geïntegreerd worden aanbesteed voor een langere periode. Het project wordt geprefinancierd door de private projectvennootschap en vanaf de oplevering betaalt de inrichtende macht een jaarlijkse vergoeding voor de ter beschikking gestelde infrastructuur. Ter financiering van deze vergoeding ontvangt de inrichtende macht een overheidssubsidie.

⁴⁴ Een Bevak is een Instelling voor Collectieve Belegging (ICB). Haar statuut is uitgewerkt bij Koninklijk Besluit. De oprichting van een vastgoedbevak voor scholenbouw moet vergund worden door de Commissie voor het Bank-, Financie- en Assurantiewezen (CBFA), die ook het permanent toezicht waarneemt.

De PMV-studie heeft zich in eerste instantie vooral geconcentreerd op de Bevak-variant. De DBFM-optie werd minder cijfermatig onderbouwd. Beide suggesties, die in de studie nogal de nadruk leggen op nieuwbouw, worden momenteel bestudeerd. Uit dit denkwerk moet nu een concreet voorstel groeien om de schoolinfrastructuur mogelijk op een nieuwe wijze te financieren. Dit voorstel zal spoedig na de publicatie van deze beleidsnota en ten laatste tegen de begrotingscontrole van 2005 aan de regering en het Vlaamse Parlement overgemaakt worden.

Hierbij zullen volgende doelstellingen en randvoorwaarden gelden:

- Het versneld wegwerken van de bestaande achterstand voor schoolinfrastructuur op korte termijn;
- Zo veel mogelijk realiseren met beperkte middelen;
- een bijkomende incentive creëren voor de werkgelegenheid en de bouwsector;
- de oprichting van moderne en aangepaste schoolinfrastructuur;
- een flexibele en organische schoolinfrastructuur;
- ESR-95 neutraliteit;⁴⁵
- en, in bijkomende orde, een bijkomende stimulans scheppen voor de werkgelegenheid en de bouwsector.

Zoals het Vlaams Parlement heeft gevraagd, zullen wij zeer spoedig en ten laatste tegen de budgetcontrole van 2005 realistische verwachtingen formuleren voor nieuwe financieringsmogelijkheden (naast de nodige klassieke financiering door de Vlaamse overheid) onder meer op basis van de resultaten van voormelde studie die de Participatiemaatschappij Vlaanderen in 2004 heeft uitgevoerd.

3.10.3 Andere instrumenten

Daarnaast zullen we nagaan hoe projecten sociale economie, werkervaringsplaatsen in het onderwijs en tewerkstelling van deeltijds leerplichtigen uit relevante studierichtingen kunnen worden ingeschakeld bij de renovatie en het onderhoud van het gebouwenpatrimonium. Ondernemende scholen voor voltijds onderwijs kunnen in dit kader aan maatschappelijke dienstverlening doen.

⁴⁵ Dit houdt in dat volgens de Europese regels inzake overheidsboekhouding de financiering van het investeringsproject geen impact heeft op het schuld- en vorderingensaldo van de Vlaamse overheid.

Conform de afspraken gemaakt in het Lambermontakkoord zullen we zo snel mogelijk een oplossing trachten te bewerkstelligen voor de belastende erfenis waarmee heel wat scholen in het kader van het Nationaal Waarborgfonds nog steeds af te rekenen hebben.

3.11 Basismobiliteit en het STOP-principe

Basismobiliteit voor leerlingen uit het lager en secundair onderwijs moet worden gewaarborgd. We wensen dit te verankeren in een decretale basis voor het leerlingenvervoer.

Er wordt door de minister van Mobiliteit en de minister van Onderwijs een werkgroep 'leerlingenvervoer' opgericht die, samen met De Lijn en alle betrokken partijen, een decretale basis zal leggen voor het leerlingenvervoer 'basisonderwijs', 'secundair onderwijs' en 'buitengewoon onderwijs'.

3.11.1 Leerlingenvervoer basisonderwijs

In de loop van deze regeerperiode voeren we projectmatig, in samenwerking met de lokale besturen en de scholen, netoverschrijdend gratis vervoer in voor leerlingen van het basisonderwijs.

In een eerste fase wordt, aan de hand van een beknopte bevraging bij alle scholen uit het lager onderwijs, een inventaris opgemaakt om een beeld te krijgen over de organisatie van het leerlingenvervoer in Vlaanderen vandaag. Deze bevraging is opgestart. De verwerking van deze enquête wordt in het voorjaar 2005 verwacht.

Op basis van de besluiten uit deze bevraging wordt samen met de onderwijskoepels en in overleg met alle betrokken partners projectmatig gestart met het experimenteren van netoverschrijdend leerlingenvervoer, in samenwerking met de lokale besturen. Na de nodige evaluaties en mogelijke bijstellingen wordt er werk gemaakt van een nieuw decreet.

We onderzoeken de mogelijkheid om het leerlingenvervoer te organiseren op lokaal niveau en/of op het niveau van de bestaande politiezones. Deze laatste optie biedt de mogelijkheid om bij het invoeren van netoverschrijdend leerlingenvervoer voorwaarden voor een verkeersveilige schoolomgeving op te leggen: een zone 30 en een degelijke weginfrastructuur, waar de zwakke weggebruiker veilig kan bewegen. Deze verantwoordelijkheid berust bij de gemeente en de politiezone waar de gemeente deel van uit maakt. Het gaat ons immers om méér dan het inleggen van bussen. We vertrekken van het zgn. *STOP-principe*, dat een bepaalde rangorde inhoudt bij de aanpak van mobiliteitsproblemen:

S(tappen). Met de ‘S’ van stappen onderstrepen we het belang van een goed georganiseerde rij naar en vanuit de school. Dit geldt ook voor de ‘voetpooling’ waar ouders met elkaar afspreken om hun kinderen op bepaalde plaatsen te laten verzamelen en hen onder begeleiding te voet tot aan de schoolpoort te brengen.

T(rappen). Met de fiets al trappend naar de school. Individueel of met een georganiseerde fietspooling.

O(penbaar vervoer). De ‘O’ van ‘openbaar’ staat voor de organisatie van het leerlingenvervoer. De doelgroep zijn die leerlingen die niet in de mogelijkheid zijn om zich te voet of met de fiets op een veilige manier te verplaatsen.

P(rivé-vervoer). Tot slot wensen we de verkeersstromen met personenwagens te beperken en de veiligheid voor de bewegende leerling te verhogen. We adviseren de aanwezigheid van een kiss-and-ridezone, een zone dichtbij of in de school waar ouders hun kinderen op een veilige manier laten uitstappen.

De haalbaarheid en concrete invulling zullen worden bekeken in overleg met de Vlaamse minister bevoegd voor mobiliteit. Afhankelijk van de budgettaire mogelijkheden zal er de komende jaren gestart worden met proefprojecten in pilootgemeente(s). Op basis van de lokale ervaringen in de praktijk zal de werkgroep de nodige bijstellingen doen. Dit dient te resulteren in een nieuw decreet ‘leerlingenvervoer basisonderwijs’.

3.11.2 Leerlingenvervoer secundair onderwijs

We verbeteren het aanbod aan openbaar vervoer voor leerlingen van het secundair onderwijs.

Samen en in overleg met de Lijn worden alle secundaire scholen in kaart gebracht. Op basis van de huidige trajecten wordt het openbaar vervoer aangepast en/of uitgebreid. Alle leerlingen van de secundaire scholen in Vlaanderen moeten de mogelijkheid krijgen om zich met het openbaar vervoer naar de school te verplaatsen.

3.11.3 Leerlingenvervoer buitengewoon onderwijs

Het leerlingenvervoer buitengewoon onderwijs is aan een grondige doorlichting toe. De huidige regelgeving is verouderd en dient te worden aangepast. Deze problematiek wensen we prioritair aan te pakken.

Het leerlingenvervoer in het buitengewoon onderwijs wordt vandaag netoverschrijdend georganiseerd door De Lijn. De leerlingen worden, indien nodig, aan huis opgehaald. Naast de afstand wordt de ‘reistijd’ een bepalend criterium om leerlingen al dan niet van collectief leerlingenvervoer te laten

genieten. Leerlingen moeten in een ‘redelijke’ tijd naar school kunnen worden gebracht.

Deelname aan het collectieve leerlingenvervoer wordt bovendien ook afhankelijk gesteld van de volgende criteria:

- de spreiding van de scholen voor buitengewoon lager en secundair onderwijs;
- de mogelijkheid van de leerling om gebruik te maken van het openbaar vervoer, rekening houdend met zijn handicap en zijn leeftijd.

Bijzondere aandacht moet gaan naar leerlingen in het geïntegreerd en inclusief onderwijs.

De scholen voor buitengewoon onderwijs verlenen hun medewerking aan de organisatie van het collectieve leerlingenvervoer. Busbegeleiding is er verplicht. De scholen stellen busbegeleiders aan en ontvangen hiervoor een toelage van de Vlaamse Gemeenschap. Er wordt onderzocht om de busbegeleiders een volwaardig statuut te geven en voldoende te vormen om hun taak naar behoren te vervullen.

Leerlingen die geen gebruik maken van het collectieve leerlingenvervoer, maar met het openbaar vervoer naar school gaan, krijgen hun schoolabonnement terugbetaald.

Ouders die hun kinderen zelf naar school brengen krijgen hiervoor een toelage individueel vervoer. De toelage zal verschillen naargelang de leerling al dan niet gebruik kan maken van collectief of openbaar vervoer, en naargelang hij over de mogelijkheid beschikt om dichterbij huis een school van de vrije keuze te bezoeken.

3.12 Brussel, de Vlaamse Rand en taalgrensgemeenten

3.12.1 Brussel

Het Nederlandstalig kleuter-, lager en secundair onderwijs in Brussel telt steeds meer leerlingen. De groei van het kleuter- en het lager onderwijs is niet nieuw. Het aantal leerlingen in het secundair onderwijs daalde lange tijd. De laatste vijf jaar doet zich ook daar een groei voor. Tegelijk wordt de leerlingenpopulatie van de Nederlandstalige Brusselse scholen meer divers. Het aandeel leerlingen uit een homogeen Nederlandstalig milieu liep sterk terug en – vooral in het basisonderwijs – komt een groot deel van de leerlingen uit een gedeeltelijk of geheel anderstalig milieu. Deze evoluties hangen samen met de veranderingen in de bevolkingssamenstelling van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. De

bevolking van het gewest is verjongd door de toename van mensen van allochtone herkomst en het relatief hoge geboortecijfer van deze groep.

Uiteraard leggen deze evoluties een bijkomende druk op het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. Er zullen daarvoor gepaste oplossingen moeten gezocht worden. In de multiculturele Brusselse context zal het Nederlandstalig onderwijs moeten blijven openstaan voor alle kinderen, ongeacht hun herkomst of milieu. Uiteraard mag dit het Nederlandstalig karakter van de scholen, ingericht of gesubsidieerd door de Vlaamse Gemeenschap, niet aantasten. Daarom heeft het Vlaams Parlement decretale maatregelen getroffen om Nederlandstalige ouders voorrang te geven om hun kinderen in te schrijven, voor zover dit de diversiteit van de schoolbevolking niet aantast. De uitvoering en de effecten van het toelatingsbeleid zullen – zeker voor Brussel – op de voet worden gevolgd. We zullen hiervoor nauw samen werken met de lokale overlegplatformen, die uitgegroeid zijn tot een representatieve ontmoetingsplaats van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel.

Samen met de Vlaamse Gemeenschapscommissie (VGC) zal een reeks acties worden opgezet, die uitvoering geven aan de resolutie van het Vlaams parlement betreffende het Nederlandstalig onderwijs in Brussel.⁴⁶ Het is daarbij de bedoeling om het Nederlandstalig onderwijs in Brussel kwantitatief en kwalitatief op peil te houden. Sommige van die maatregelen zullen ook van toepassing zijn op het onderwijs in de Vlaamse rand. Bij de uitwerking van beleidsinitiatieven voor Brussel zullen we telkens nagaan of het gaat om problemen van een (groot)stedelijke context die Brussel deelt met de steden in Vlaanderen, of om problemen die voortvloeien uit de specifieke situatie van Brussel. Alle nieuwe reglementeringen zullen voortaan trouwens aan een *Brusseltoets* worden onderworpen. Om de coherentie van het beleid ter ondersteuning van het Brussels Nederlandstalig onderwijs te versterken, zullen we de bestaande en nieuwe maatregelen bundelen in een *Brusseldecreeet*.

Er is in Brussel een groot gebrek aan technisch en beroepssecundair onderwijs en tegelijk veel werkloosheid. Daarom zullen we nagaan welke beroepsgerichte studierichtingen een oplossing kunnen bieden voor de regionale opleidingsnoden van zowel het Brusselse gewest als de Vlaamse rand. Voor het beroepsopleiding- en werkgelegenheidsbeleid, zal meer intens worden samengewerkt met diverse gewestelijke instanties zoals de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling (VDAB), de Brusselse Gewestelijke Dienst voor Arbeidsbemiddeling (BGDA) en het Brussels Centrum voor Tewerkstelling en Opleiding.

Het onthaalbeleid zal ouders die hun kinderen in een Nederlandstalige school in Brussel inschrijven, erop wijzen dat het belangrijk is dat die kinderen ook buiten de school Nederlands praten. Tegelijk zullen de ouders worden aangemoedigd om Nederlands te leren. De ouders zullen ook geïnformeerd worden over het Nederlandstalig vrijetijdsaanbod voor kinderen en jongeren.

⁴⁶ Het Vlaams Parlement heeft die resolutie op 26 november 2003 aangenomen.

Het project *Voorrangsbeleid Brussel (VBB)* zette de afgelopen jaren goede resultaten neer. Via een intense begeleiding van de leerkrachten is dit project erin geslaagd de taalvaardigheid van de leerlingen in het basisonderwijs te verbeteren. Het VBB zal in de toekomst meer op de vragen van alle Brusselse basisscholen worden afgestemd en actief samenwerken met de ouders en met externe partners. Het zwengelt de professionaliteit bij de leerkrachten aan en bewaakt en verhoogt de expertise van de scholen en de leerkrachten op een vraaggestuurde wijze.

Dit schooljaar ging het experiment *Brussels Curriculum* van start. Daarmee kunnen secundaire scholen die dat wensen, in de eerste graad een of twee alternatieve curricula of programma's organiseren naast het gewone lesprogramma. De bedoeling is dat de scholen daarmee beter kunnen inspelen op de noden van hun zeer divers leerlingenpubliek en dat de leerwinst van zowel de zwakkere als de sterkere leerlingen verbetert. We zullen dit project – samen met de VGC – van dichtbij volgen en zien welke resultaten het oplevert.

We streven er ook naar afspraken te maken met de Franse Gemeenschap over het onderwijsbeleid in Brussel en over de wijze waarop de tweetaligheid (Nederlands/Frans) bij de leerlingen in alle Brusselse scholen kan worden bevorderd.

3.12.2 Vlaamse Rand en taalgrensgemeenten

De Vlaamse randgemeenten rond Brussel kregen door de recente demografische evoluties een ander profiel. Inwijking, vooral uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, deed de bevolking aangroeien met mensen die economisch minder bemiddeld zijn dan die uit vroegere migratiegolven vanuit Brussel en vaak van allochtone herkomst. Daarnaast is er in de Vlaamse rand ook een belangrijke toename van de immigratie uit het buitenland. De gezinnen die in de Vlaamse rand inwijken, hebben meestal schoolgaande kinderen.

We zullen dan ook nagaan of bepaalde voorzieningen voor het onderwijs in Brussel niet dienen uitgebreid te worden naar de Vlaamse rand. Een onthaalbeleid naar anderstalige ouders, vergelijkbaar met wat in het Brussel wordt opgezet, is zeker aangewezen. Ouders moeten inzien dat het belangrijk is dat hun kinderen ook buiten de school en de lesuren Nederlands spreken. In ieder geval zullen we meer met de provincie samenwerken om maatregelen voor het onderwijs in de Vlaamse rand uit te werken. Bijzondere aandacht zal uitgaan naar de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Werkzoekenden in de Vlaamse rand blijken verschillende risicokenmerken te cumuleren (taal, laaggeschooldheid, ...). Omwille van onder andere taalproblemen van de werkzoekenden raken heel wat vacatures niet ingevuld. Het bevorderen van de talenkennis is dan ook een prioriteit.

De taalproblematiek – hoe belangrijk ook voor de individuele ontwikkelingskansen – mag niet doen vergeten dat ook in de Vlaamse rand voortdurend aansluiting dient gezocht te worden met de economische activiteit.

Die groeit sterk, met name in de dienstensector. Er zijn echter knelpunten in de technische beroepen en de ICT-sector. Voor het toeleiden naar deze werkgelegenheid zullen investeringen nodig zijn in een betere afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt, bij voorkeur in wisselwerking met voorzieningen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

De scholen in de rand- en taalgrensgemeenten geven les in het Nederlands. Het basisonderwijs in de faciliteiten- en taalgrensgemeenten kan bij uitzondering in het Frans worden georganiseerd. Het onderwijs in de acht Franstalige basisscholen van de faciliteitengemeenten moet – omwille van het territorialiteitsbeginsel⁴⁷ – voldoen aan de Vlaamse regelgeving. Vroegere afspraken in de Belgische regering hebben er echter toe geleid dat het toezicht op de kwaliteit van die scholen gebeurt door de pedagogische inspectie van de Franse taalrol. Die historisch gegroeide situatie is niet langer houdbaar in de context van een communautair onderwijsbeleid.⁴⁸ We hebben immers geen enkele garantie dat dit onderwijs, dat we vanuit de Vlaamse Gemeenschap subsidiëren, voldoet aan de vooropgestelde kwaliteitseisen. De betrokken scholen weigeren aanvullende GOK-lestijden en – op drie na – ook de uren zorgcoördinatie. Geen enkele school heeft voldaan aan de subsidiëringvoorwaarde een contract af te sluiten met een Centrum voor Leerlingenbegeleiding. Wat in eerste instantie dus een uitdaging voor het Vlaamse karakter van deze gemeenten lijkt, gaat veel dieper. Wanneer deze scholen zich zouden inschrijven in het beleid van de Vlaamse Gemeenschap, zouden de leerlingen meer begeleiding en zorg ontvangen, wat de ontwikkeling van hun kansen zou bevorderen. We engageren ons dan ook om daarvoor tegen 1 januari 2006 een oplossing te vinden. Uiteraard zullen we dit doen in overleg met de Franse Gemeenschap. Als dit overleg vruchteloos blijft, zullen we vanuit de Vlaamse Gemeenschap eenzijdige maatregelen treffen.

De taalinspectie die de toepassing van de taalwetten controleert, valt onder de bevoegdheid van de federale overheid. We zullen de federale regering vragen de werkingsregels van de taalinspectie aan te passen aan de veranderde situatie. Als er geen gepaste oplossing komt, zullen we de overdracht van de taalinspectie naar de Gemeenschappen verdedigen.

We streven ernaar dat het personeel van de Franstalige afdelingen van het Vlaamse gemeenschapsonderwijs niet langer door de Franse Gemeenschap wordt betaald. Voor de Nederlandstalige gemeenschapsschool in Komen, gelegen op het grondgebied van de Franse Gemeenschap, zal een oplossing gezocht worden, in overeenstemming met het territorialiteitsprincipe dat de Franse Gemeenschap tot financiering verplicht.

⁴⁷ Dat beginsel bindt het gebruik van een bepaalde taal aan een bepaald territorium. Het houdt dus een streven in naar taaleenheid op een grondgebied.

⁴⁸ De Grondwet kent de volheid van bevoegdheden inzake onderwijs toe aan de Gemeenschappen en bepaalt de uitzonderingen. Afspraken en regelgeving van voor de grondwetswijziging kunnen hieraan geen afbreuk doen. Onze bezorgdheid geldt vooral de kwaliteit van het geboden onderwijs. Op dit moment hebben we immers geen enkele garantie.

3.13 Hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek

Zowel op Vlaams niveau als op Europees niveau moet er meer aandacht uitgaan naar het ontwikkelen van nieuwe kennis door grensverleggend onderzoek en naar innovatie voor productiviteit en duurzame groei. Het beleid op die domeinen vormt een cruciaal onderdeel van de Lissabonstrategie die naar 2010 toe werd vooropgesteld. De recente hervormingen van het hoger onderwijs en de belangrijke verhoging van de budgetten voor wetenschappelijk onderzoek en wetenschappelijke en technologische innovatie hebben de slagkracht van het Vlaams hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek aanzienlijk versterkt. Het komt er echter op aan de vitaliteit ervan ook voor de toekomst veilig te stellen.

3.13.1 Rationalisatie en vernieuwing van het opleidingsaanbod

Eerder al, bij financiering (zie 2.2.2), hebben we de blijvende noodzaak van rationalisatie in het hoger-onderwijslandschap beklemtoond. Vorige initiatieven en inspanningen terzake hebben al een zeker resultaat opgeleverd, maar dit moet nog als onvoldoende worden beschouwd. De bredere samenleving begrijpt niet dat de hogeronderwijsinstellingen met vele goede argumenten voor meer middelen pleiten, maar tegelijkertijd niet in staat blijken om samen hun aanbod rationeler te organiseren. Meer zelfs: elke gelegenheid te baat nemen om hun aanbod verder uit te breiden. Iedereen weet dat het huidige aanbod de wetenschappelijke capaciteit van Vlaanderen te buiten gaat. Zonder garanties over bijkomende middelen leidt dit tot overbelasting van het academisch personeel. We willen opnieuw een pleidooi houden voor een beleid van excellentie, voor een onderzoeksconcentratie in speerpunten van kwaliteit en voor – met name in de masterfase – opleidingen die nauw bij deze excellentiecentra aansluiten.

Universiteiten en hogescholen zouden bovendien niet zozeer hun opleidingsaanbod in de breedte moeten uitbreiden, maar in de diepte. Ze zouden moeten investeren in nieuwe trajecten voor bestaande opleidingen die nieuwe categorieën studenten kunnen aantrekken. Daar zie ik meer groeipotentieel in, en het bedreigt bovendien de wetenschappelijke capaciteit van de instellingen veel minder.

Dit vergt uiteraard wel een heel andere organisatie. Het aanbieden van deeltijdse trajecten bijvoorbeeld, wat mogelijk gemaakt is met het flexibiliseringdecreet, wordt nog niet enthousiast onthaald door de instellingen. Het staat ook haaks op de nog veelal klassikale onderwijsmethodes. We moeten het evenwel aandurven om in de komende jaren de sprong te wagen naar een meer flexibel onderwijs, dat kenmerkend zal zijn voor de kenniseconomie van de toekomst. Allerlei combinaties van werken en leren, in deeltijdse of alternerende vorm, kunnen de overgang van leren naar werken

vergemakkelijken. Ook hier hebben sommige instellingen al waardevolle experimenten ontwikkeld. Er zijn deeltijdse trajecten waarin elders verworven kwalificaties of elders verworven competenties worden erkend, en die leiden tot een volwaardig diploma in onderwijs, verpleegkunde of maatschappelijk werk. Het lijkt ons belangrijk de uitkomsten van dergelijke projecten nader te onderzoeken en de inzichten die we eruit halen, verder te verspreiden.

3.13.2 De studieduur van masters

Bij de omvorming van de opleidingen in bachelor-masteropleidingen is de studieomvang van de masteropleidingen een onderwerp van maatschappelijk debat geweest. Uiteindelijk heeft de vorige Vlaamse Regering besloten, tegen het advies van de VLIR in, om bij de omvormingsvoorstellen geen studieduurverlenging in aanmerking te nemen. Bij de omvorming van de bestaande opleidingen in bachelor- en masteropleidingen werd de studieduur behouden. Vierjarige opleidingen werden omgevormd in een driejarige bacheloropleidingen en in een masteropleiding van één jaar of 60 studiepunten.

De Vlaamse Regering was wel van mening dat we de internationale evolutie moeten volgen in de studieduur van de masteropleidingen, in relatie tot de kwaliteit van de opleidingen, de onderzoeksmasters en de doctoraatsopleidingen. Niet meegaan met de ontwikkelingen zou de mogelijkheden van internationale vergelijkbaarheid en mobiliteit ernstig belemmeren. Ook het communiqué dat na de ministerconferentie te Berlijn werd gepubliceerd, vraagt aandacht voor de vorming van vorsers en de doctorandi.

Hoelang moet de duur van een basisopleiding – tot en met de master – zijn? In een perspectief van levenslang leren zijn lange schoolloopbanen van jongeren eigenlijk niet goed. We zouden een beetje van die lange initiële opleidingstijd moeten kunnen afnemen en die opleidingskansen weer verdelen over de hele levensloop. We zijn dus voor een model van korter studeren en nadien vaker naar het onderwijs – inbegrepen de universiteit – terugkeren in een systeem van permanente vorming. We zijn er echt van overtuigd dat dit ook een sociaal meer rechtvaardige herverdeling van opleidingskansen kan zijn. We zouden jongeren moeten kunnen stimuleren sneller aan de slag te gaan. In die zin is de bachelorgraad na drie jaar studie een goede zaak. De driejarige bacheloropleidingen hebben hun belang en hun zin in de Vlaamse economie al ruimschoots bewezen. En masteropleidingen na vier jaar, ook aan de hogescholen, zijn relatief korte trajecten voor een internationaal ambitieus kwalificatieniveau.

De vraag naar vijfjarige basisopleidingen aan de universiteiten leeft sterk aan de Vlaamse universiteiten. Vooral in de studiegebieden van de wetenschappen en de biomedische wetenschappen blijft de vraag naar masteropleidingen met een studieomvang van 120 studiepunten of twee academiejaren heel sterk leven. Deze vraag leeft ook, maar in mindere mate, bij de geestes- en de gedragswetenschappen. Ze is vooral ingegeven door een bezorgdheid om een

behoud van de internationale herkenbaarheid en erkenning in de Europese hogeronderwijsruimte. De doelstellingen van het Bolognaproces voor de bachelor-masterstructuur zijn immers waardering en erkenning van de opleidingen en herkenbaarheid en transparantie van de opleidingenstructuur. Masteropleidingen van 60 studiepunten roepen vragen op over de waardering en erkenning in de Europese hogeronderwijsruimte, waar er ontegensprekelijk een algemene tendens naar 3+2 plaatsvindt. Men kan de bachelors inhoudelijk ook verbreden en dus polyvalenter maken als men in een masterfase twee jaar tijd heeft om te verdiepen. Daarnaast bemoeilijken studieprogramma's van 60 studiepunten de internationale mobiliteit tijdens de opleiding. Tegen 2010 zou elke student in het academisch onderwijs een semester in het buitenland moeten doorbrengen voor hij een mastergraad behaalt.

We mogen ons echter niet blind mogen staren op de totale studieduur; misschien moeten we meer durven differentiëren. Voor sommigen zal het perspectief om na de bachelor te gaan werken aantrekkelijk zijn. En dat is een goede zaak, zeker indien we die jongeren er ook kunnen toe bewegen later opnieuw voor de master of in permanente vorming de stap terug te laten zetten naar de universiteit. Voor anderen is na de bachelor een éénjarige master zinvol. Nog anderen zullen het willen combineren met een lerarenopleiding. En ten slotte zullen er beloftevolle studenten zijn die willen specialiseren of doorgroeien in een onderzoeksloopbaan. In de toekomst zal misschien een benadering tot stand komen die méér gedifferentieerd is dan wat we kennen of voor ogen hebben.

Meer differentiatie inzake studieduur schept natuurlijk zijn eigen problemen, en is overigens alleen maar aanvaardbaar onder bepaalde volgende voorwaarden. De gemiddelde feitelijke studieduur mag ons inziens niet stijgen, ja moet zelfs eerder verminderen. We willen de feitelijke studieduur in het hoger onderwijs nauwgezet in het oog houden, want ook de flexibilisering kan daar een nadelig effect op sorteren. We vragen van de instellingen ook een krachtiger beleid inzake beheersing van de feitelijke studieduur. Dat kan door betere oriëntering, studiebegeleiding en coaching in de beginjaren zodat we het percentage mislukkingen kunnen verminderen.

Dat neemt niet weg dat we onze verantwoordelijkheid moeten nemen wanneer in bepaalde studiegebieden de argumenten voor tweejarige masters overtuigend zijn. De vorige Vlaamse Regering promootte het 3+1+1-systeem in de Wetenschappen en Biomedische wetenschappen als alternatief voor een verlenging van de masters naar twee jaar. Dit systeem lijkt ons geen goed alternatief voor een 3+2-systeem omdat de curriculumopbouw in een tweejarig studieprogramma meer mogelijkheden biedt voor internationale uitwisseling, voor interdisciplinariteit, voor uitdieping, voor major-minorsystemen dan de curriculumopbouw van twee opeenvolgende eenjarige studieprogramma's. Bovendien kan stapeling van opleidingen leiden tot maatschappelijke en wetenschappelijke onderwaardering van de eerste masteropleiding.

In vergelijking met de andere studiegebieden stromen er in de Wetenschappen en de Biomedische wetenschappen meer afgestudeerden door naar het

doctoraat. Ook internationaal onderzoek wijst uit dat de studieomvang van masteropleidingen van onderzoeksvoorbereidende aard meestal overeenstemt met 120 studiepunten. Hetzelfde geldt trouwens voor opleidingen met een belangrijke ontwerperscomponent, zoals de ingenieursopleidingen.

De eenjarige masteropleidingen bieden ook onvoldoende ruimte voor verdieping en experimenteel onderzoek. De ontwikkelingen van de wetenschap zijn van die aard dat de vorming van de onderzoekers meer is dan de voorbereiding van het doctoraatsproefschrift. Om daaraan tegemoet te komen, werden in 1991 de doctoraatsopleidingen ingevoerd en gestimuleerd via het financieringsmodel. Deze doctoraatsopleiding zou voor een deel kunnen vervat in het studieprogramma van een tweejarige masteropleiding.

Er is algemene overeenstemming dat de onderzoekscomponent in de masteropleidingen in de Wetenschappen en de Biomedische wetenschappen moet versterkt worden. Er is ook nood aan meer interdisciplinaire studieprogramma's tussen de zuivere wetenschappen, de technische wetenschappen en de levenswetenschappen. In die interdisciplinaire grensgebieden wordt grensverleggende kennis geproduceerd die relevant is voor het oplossen van de grote maatschappelijke vraagstukken en innovatieve doorbraken tot stand brengt (fotonica, nanosciences, bio-informatica, biomedische ingenieurstechnieken, ...).

We menen dat we op basis van al deze overwegingen in beperkte mate de al te rigide houding inzake studieduur moeten verlaten. Het positieve advies van de Erkeningscommissie bij de omvormingsdossiers naar tweejarige masters in de studiegebieden wetenschappen en biomedische wetenschappen vormt daar nu de gelegenheid toe. We nemen ons voor de mogelijkheid te creëren om masteropleidingen van twee jaar of 120 studiepunten te organiseren in die studiegebieden. De internationale waarde van deze diploma's moet immers beschermd worden. Het is niet zinvol om twee opleidingstrajecten naast elkaar te laten bestaan. Dit betekent dat de éénjarige masteropleidingen zoals die na de eerste omvormingsronde werden aanvaard, worden vervangen door tweejarige masteropleidingen.

We willen aan deze omvorming echter volgende voorwaarden koppelen:

- Het theoretisch deel van de lerarenopleiding (30 studiepunten) moet in de tweejarige master worden geïntegreerd.
- In de mate dat dit inhoudelijk verantwoord is, moeten nog resterende master-na-masteropleidingen indalen in deze tweejarige masters in de vorm van gespecialiseerde afstudeerrichtingen van 30 studiepunten.
- In deze tweejarige masters moet ook voor geschikte studenten een onderzoekstraject kunnen starten. Het opnemen van een deel van de onderzoeksopleiding (de doctoraatsopleiding) in de master zou op termijn tot zichtbare resultaten moeten leiden voor de gemiddelde duur van de voorbereiding van het doctoraat in deze studiegebieden.

We willen uiteraard de autonomie van de instellingen voor curricula respecteren, maar we denken aan een model voor de tweejarige masteropleidingen van 90 studiepunten voor de eigenlijke masteropleiding en 30 studiepunten voor de verschillende finaliteiten (lerarenopleiding, specialisatie, onderzoekstraject, ...). Door deze componenten in de masterfase te integreren, wordt niet alleen een meer transparant geheel gerealiseerd, maar beperken we ook de reële studieduurverlenging in hoge mate.

Voor de andere studiegebieden wensen we geen studieduurverlenging. We willen met de universiteiten ook het gesprek aangaan over de andere opleidingen en studiegebieden waar er nu al tweejarige masteropleidingen bestaan. Die zouden het uitgetekende model voor de wetenschappen en biomedische wetenschappen moeten kunnen volgen. Dit wil zeggen dat we ook daar het theoretisch deel van de lerarenopleiding willen integreren in de masterfase, waar mogelijk ma-na-ma-opleidingen laten indalen en onderzoekstrajecten laten starten in de masterfase. Dit zijn kansen tot beperking van de feitelijke studieduur.

Samen met de universiteiten willen we wel de wenselijkheid bekijken van de organisatie van tweejarige sterk onderzoeksgeoriënteerde masteropleidingen in de andere studiegebieden. Het aantal van die masteropleidingen zal altijd beperkt zijn. Het curriculum van die masteropleidingen moet aansluiten bij de onderzoekscapaciteit van de instelling of instellingen in geval van gezamenlijke opleiding. In ieder geval zullen voorstellen van tweejarige onderzoeksmasters streng geselecteerd worden.

3.13.3 Carrières in onderzoek

We hechten een groot belang aan de onderzoeksopdracht van de universiteit. Het wordt vaak vergeten dat de Bologna-hervorming ook een link naar de onderzoeksfunctie van de universiteit legt. Niet voor niets legden de ministers in Berlijn een sterke band tussen de hoger-onderwijsruimte van het Bologna-proces en de Europese onderzoeksruimte. De Vlaamse Regering heeft dan ook de lijn van het gevoerde wetenschapsbeleid en innovatiebeleid aangehouden. Het innovatiepact zal verder worden uitgevoerd en we gaan verder in wetenschappelijke en technologische kennis investeren. Academische masteropleidingen zullen in sterkere mate dan vroeger op onderzoek moeten gebaseerd zijn. Dat is ook de norm waaraan ze in accreditatie zullen worden afgemeten.

De realisatie van een geïntegreerde hogeronderwijsruimte in Vlaanderen is erg belangrijk. Maar ze moet ons leiden naar een helder binair landschap waarin de respectieve missies van universiteiten en hogescholen duidelijk zijn. Dit houdt in dat de universiteit op het gebied van onderzoek de sturende rol blijft behouden, via haar onderzoeksraad. Tussen professionele en academische opleidingen moet er een duidelijk verschil in oriëntatie blijven. Want we moeten de gepaste

ontplooiingskansen kunnen geven aan de talenten van elke jongere, en blijven tegemoetkomen aan de brede waaier van kwalificaties die de samenleving vraagt.

Wetenschap bedrijven en onderzoek doen zijn in de eerste plaats mensenwerk. Het zijn de vindingrijkheid, de creativiteit en de gedrevenheid van de onderzoekers die nieuwe kennis opleveren en toepasbaar maken en zo bijdragen tot de maatschappelijke en technologische ontwikkeling en de algemene welvaart en het welzijn van de samenleving. Een krachtig en innovatief onderzoeksbestel vergt dus voldoende gekwalificeerde en talentrijke onderzoekers. Er is mondiaal een toenemende concurrentie om de beste onderzoekers. Toponderzoekers inspireren hun omgeving en kunnen hele vakgroepen op sleeptouw nemen. De aantrekking en het behoud van de beste wetenschappers vergen een inspanning van de universiteiten en onderzoeksinstellingen. Een tekort aan talentvolle wetenschappers kan een bedreiging vormen voor het onderzoeksbestel en voor het academisch bedrijf in zijn geheel.

Een punt van zorg is de ondervertegenwoordiging van vrouwen in het onderzoek en dan vooral in de hoogste wetenschappelijke posities. Hetzelfde geldt voor studenten van allochtone herkomst. Dit betekent dat er onderzoekstalent verloren gaat. De overheid kan een ondersteunend beleid voeren, maar het zijn in de eerste plaats de universiteiten die verantwoordelijk zijn voor het personeelsbeleid dat het werven en het behoud van talentvolle onderzoekers bevordert. De universiteiten zullen dus hun concurrentiepositie op de arbeidsmarkt van onderzoekers moeten verbeteren. Ze worden daarom uitgenodigd om de komende jaren inhoud te geven aan een stimulerend personeelsbeleid.

Om goede wetenschappers te behouden, is er een aanpak nodig die de periode tussen de promotie en het bereiken van een vaste positie als lid van het zelfstandig academisch personeel (ZAP) overbruggt en goede carrièreperspectieven biedt. Met een uitbreiding van de formaties van postdoctorale onderzoekers in het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek (FWO) en van doctor-assistenten aan de universiteiten, werd hieraan al gedeeltelijk tegemoet gekomen. Vaak ontbreekt nu nog het perspectief op een interessante gevestigde positie. In de formatie van het zelfstandig academisch personeel zou er ruimte moeten komen voor de aanstelling van mensen van wie de opdracht nagenoeg uitsluitend uit onderzoek bestaat (een uitbreiding van de onderzoeksraadmandaten, die nu gefinancierd worden met het budget van het Bijzonder Onderzoeksfonds). Door de sterke stijging van de tweede geldstroom zijn er te weinig leden van het zelfstandig academisch personeel ten opzichte van het aantal assistenten, doctorandi en wetenschappelijke medewerkers. Dit leidt tot een overbelasting van de ZAP-ers bij de begeleiding van jonge onderzoekers.

Voor het aantrekken van toponderzoekers moet de wervende kracht van de universiteiten worden versterkt. Wervende kracht gaat uit van een goede onderzoeksomgeving met een goede onderzoeksinfrastructuur, met voldoende

materiële, financiële en personele ondersteuning, met stimulerende contacten en ruimte voor het ontwikkelen van nieuwe onderzoekslijnen. De interne allocatie van middelen in de universiteiten zou hierop moeten worden afgestemd. Elke onderzoeksgroep moet kunnen beschikken over een eigen werkings- en uitrustingsbudget, los van de middelen voor de onderzoeksprojecten. Wervende kracht gaat ook uit van een voldoende kritische massa van de onderzoekseenheden die een goede mix bieden van ervaring en jong talent. Vaak ontbreekt nu de kritische massa om excellentie te bereiken. Toponderzoekers worden aangetrokken door een onderzoekscultuur waarin het streven naar excellentie deel uitmaakt van de beleidsvisie.

Wervende kracht van het onderzoeksbestel kan ook verhoogd worden door een verschuiving van projectgerichte onderzoeksprogramma's naar persoonsgerichte programma's. Die zijn gericht op het verlenen van substantiële financiële steun voor een substantiële periode aan talentvolle onderzoekers los van een specifiek onderzoeksproject. Er is in Vlaanderen een overwicht gegroeid van projectmatig onderzoek. Bijna alle middelen worden verdeeld op basis van een beoordeling van onderzoeksvoorstellen en projecten. Onderzoekers moeten veel tijd besteden aan het schrijven van subsidieaanvragen. Individuele onderzoekers en onderzoeksgroepen hebben nagenoeg geen vrije middelen om nieuwe onderzoekspaden te bewandelen. In veel landen worden er aan individuele onderzoekers in een gevestigde positie belangrijke middelen toegekend waarmee die een eigen onderzoekslijn kunnen uitbouwen.

We zullen de mobiliteit van onderzoekers versterken. Onderzoekers moeten bij hun terugkeer uit het buitenland uitzicht krijgen op een voortzetting van hun onderzoekscarrière aan de eigen instelling. De universiteiten zouden ook meer gericht Vlaamse toponderzoekers in het buitenland moeten opsporen en aantrekken, naast buitenlandse toponderzoekers uiteraard.

De universiteiten moeten vrouwelijke onderzoekers aanmoedigen en uitnodigen lid te worden van de onderzoeksraden, faculteitsraden en benoemingscommissies. Ook de realisatie van een evaluatiesystematiek die minder gericht is op de kwantiteit en meer de kwaliteit van het onderzoek belicht, is nodig om meer vrouwen in het onderzoek te krijgen.

3.13.4 Investeren in onderzoek

De bekostiging van het onderzoek vanuit de tweede en derde geldstroom neemt een steeds grotere omvang aan. De eerste geldstroom aan de universiteiten heeft hiermee geen gelijke tred gehouden. Toch dekken de onderzoekssubsidies vanuit de tweede en derde geldstroom niet de totale kosten van het uitgevoerde onderzoek. De universiteiten moeten de ontvangen subsidies aanvullen vanuit de eerste geldstroom. De kosten van het onderzoek zijn niet beperkt tot de inzet van wetenschappelijk en ondersteunend personeel en tot materiaalkosten. De uitvoering van het onderzoek vergt huisvesting en

vaak ook dure onderzoeksapparatuur. Administratieve en energiekosten worden evenmin gedekt door de onderzoekssubsidies. Dat de eerste geldstroom fors achterloopt op de groei van de tweede en derde geldstroom, heeft ertoe geleid dat aan de Vlaamse universiteiten elke lid van het Zelfstandig Academisch Personeel gemiddeld in FTE 2.62 wetenschappelijke medewerkers (AAP, doctorandi en tijdelijke wetenschappelijke medewerkers, maar postdocs niet meegerekend) moet begeleiden en aansturen. In Nederland is dat gemiddeld 1 hoogleraar, hoofddocent of docent voor 1.6 wetenschappelijke medewerkers. De forse groei van het budget voor de Bijzondere Onderzoeksfonds heeft er toe geleid dat de eigen bijdrage van de universiteiten aan het Bijzonder Onderzoeksfonds (BOF) sneller is gestegen dan de eerste geldstroom. Daarom zullen we in overleg met de Vlaamse minister bevoegd voor wetenschapsbeleid de subsidieregeling voor dit fonds aanpassen:

- afschaffen van de verplichte eigen bijdrage van de universiteiten aan het Bijzonder Onderzoeksfonds zodra het budget voor het Bijzonder Onderzoeksfonds voldoende stijgt;
- verruimen van de mogelijkheid om een deel het BOF-budget te gebruiken voor de aanstelling/benoeming van onderzoeksprofessoren;
- vereenvoudiging van de bestedingsvoorschriften.

Vernieuwing van het onderzoek is cruciaal om als universiteit op onderzoeksvlak een concurrentiële positie te behouden of uit te bouwen. Vernieuwing van het onderzoek zou een expliciet criterium kunnen zijn bij de beoordeling van aanvragen voor BOF-middelen.

Belangrijk voor de innovatie van het onderzoek is dat universiteiten een eigen profiel kiezen. Ze kunnen niet alles tegelijk aanpakken. Ruimte voor profilering is nodig om tot concentratie en voldoende kritische massa te komen zowel in het onderzoek als in het onderwijs. Alleen zo zal een sterkere internationale concurrentiepositie mogelijk worden. We zien trouwens dat grootschalige onderzoeksfaciliteiten van een steeds groter strategisch belang worden voor de kwaliteit van het wetenschappelijk onderzoek.

We zullen het projectmatig wetenschappelijk onderzoek versterken dat de hogescholen in het kader van het professioneel gericht onderwijs uitvoeren. We zullen middelen jaarlijks toekennen om de hogescholen toe te laten de nodige expertise op te doen en de noodzakelijke ondersteuning uit te bouwen. Vanaf 2005 zullen de hogescholen ook subsidies krijgen voor de uitvoering van projecten. De noodzakelijke voorwaarde is dat deze projecten tot stand komen op basis van een bijzonder reglement of op basis van het algemeen onderzoeks- en samenwerkingsreglement van de associatie.

3.13.5 Kwaliteitszorg in het onderzoek

Het budget voor het Bijzonder Onderzoeksfonds wordt verdeeld onder de universiteiten op basis van de omvang van de eerste geldstroom, het aantal tweedecyclusediploma's, het aantal diploma's van doctor en het aantal publicaties en citaties in wetenschappelijke tijdschriften opgenomen in de Science Citation Index Expanded version, geproduceerd door ISI (Institute for Scientific Information). Deze koppeling van bekostiging aan prestaties is een middel om de universitaire onderzoeksfinanciering te dynamiseren: excellente prestaties in wetenschappelijk onderzoek en de valorisatie ervan worden beloond. Uit de evaluatie van het onderzoeksmanagement van de Vlaamse universiteiten blijkt dat alle universiteiten bijna uitsluitend gebruikmaken van het aantal publicaties en citaties in die tijdschriften voor het beoordelen van de kwaliteit van het onderzoek.

Toch erkennen de universiteiten dat bibliometrische analyse voor de evaluatie van de onderzoekskwaliteit intrinsieke beperkingen heeft. Bibliometrische analyse is vooral geschikt voor de natuurwetenschappen en de biomedische wetenschappen. Dit betekent dat er voor de beoordeling van de kwaliteit van de gedrags- en cultuurwetenschappen kwantitatieve, meetbare en transparante methoden moeten ontwikkeld worden. Een mogelijkheid is systematisch en met een zekere regelmaat externe commissies de internationale positie van het onderzoek te laten evalueren op grond van eigen waarneming, en dit oordeel zo nodig aan te vullen met bibliometrische gegevens. Zo kan de positie van het onderzoek aan de Vlaamse universiteiten in vergelijking met andere instellingen in Europa en wereldwijd beter in beeld worden gebracht voor alle onderzoeksdomeinen.

3.13.6 Academisering van de hogeschoolopleidingen van twee cycli

Bij de hervorming van de structuur van het hoger onderwijs werd ervoor gekozen de hogeschoolopleidingen van twee cycli om te vormen tot academische bachelor- en masteropleidingen. Kenmerkend voor academische opleidingen is de verwevenheid van onderwijs en onderzoek. Het versterken van de betrokken opleidingen met wetenschappelijk onderzoek, betekent echter niet dat de hogescholen een onderzoekspotentieel moeten uitbouwen dat vergelijkbaar is met dat van de universiteiten. Dit zou leiden tot versnippering van de onderzoeksmiddelen, wat we precies willen vermijden. Een betere samenwerking tussen universiteiten en hogescholen in de schoot van de associaties is dus aangewezen, maar de universiteit behoudt met haar onderzoeksraad wel de sturende rol. De hogescholen zullen meer en betere mogelijkheden krijgen voor de uitvoering van toegepast onderzoek. Dit is een ingrijpend proces dat tijd, energie en bijkomende inzet van middelen en personeel zal vergen, maar in 2012 zal worden afgerond. Het decreet voorziet in een tussentijdse voortgangstoets in 2008. Met het oog daarop moet het begrip *academisering* verder geoperationaliseerd worden. We zullen een

beperkte commissie vragen dat begrip verder uit te werken aan de hand van de volgende vragen:

- welke concrete eisen kunnen gesteld worden aan de onderzoeksactiviteiten van de docenten in de bachelor- en masteropleidingen: eigen onderzoeksprojecten gefinancierd met externe middelen, (gezamenlijke) onderzoeksprojecten samen met of aan de universiteiten?
- in welke mate geldt er een doctoraatsverplichting voor de assistenten aan de hogescholen? Hoe kan die verplichting ingevuld worden?
- in welke mate kunnen de benoemingseisen voor het onderwijzend personeel van de hogescholen en die voor het zelfstandig academisch personeel van de universiteiten op elkaar afgestemd worden?
- welke eisen kunnen er gesteld worden aan de onderzoeksoutput van de hogescholen?
- wat is de verantwoordelijkheid van de universiteiten in de academisering van de hogeschoolopleidingen: bij de kwaliteitsbewaking, beschikbaar stellen van middelen, mensen en onderzoeksinfrastructuur?
- wat zijn de kenmerken van een goed onderzoeksmanagement voor de academisering van de hogeschoolopleidingen?
- zijn er specifieke verwachtingen aan het onderzoek aan de hogescholen voor het realiseren van de doelstellingen van het innovatiepact?

Het structuurdecreet bepaalt dat ook de tweecycloopleidingen van het hoger kunstonderwijs (HKO) geacademiseerd moeten worden. We zullen de studie van het Nederlandse consultancy-bureau AEF gebruiken om de discussie over de academisering van het HKO in al zijn aspecten te voeren.

De beheersovereenkomsten met de hogere instituten voor schone kunsten (Orpheusinstituut, Operastudio Vlaanderen en HISK) en met P.A.R.T.S. lopen einde 2005 af. De werking van de betrokken instellingen zal geëvalueerd worden met het oog op een eventuele verlenging van die beheersovereenkomsten. We zullen van die gelegenheid gebruik maken om na te gaan of er voor de hogere instituten een rol kan weggelegd zijn op het vlak van de academisering en/of de doctoraten, of deze opleidingen moeten worden geïntegreerd in de ba/ma-structuur, en of deze posthogeschoolvorming niet uitgebreid moet worden tot alle HKO-opleidingen.

4 Opleiding en vorming voor volwassenen

Om te functioneren in de samenleving van vandaag moeten we ons voortdurend aanpassen en heroriënteren, zowel op het persoonlijke vlak als in werksituaties, zo schreven we in het eerste hoofdstuk. Het is onze verantwoordelijkheid dat niemand die boot mist. Het beleid dat we willen ontwikkelen, moet leiden tot een verhoogde deelname aan levenslang leren, door iedereen.

Ondanks een lichte stijging van de deelname terzake, heeft Vlaanderen nog een lange weg te gaan opdat tegen 2010 12,5% van de bevolking tussen 25 en 64 jaar onderwijs of vorming zou volgen, zoals de Europese Unie voorstelt. Daarnaast is het volgen van een opleiding momenteel sterk ongelijk verdeeld onder de bevolking. Het Mattheüseffect wordt bevestigd: wie al hoog geschoold is, volgt later vaker een bijkomende opleiding. Corrigerende maatregelen zijn nodig.

Hierbij hebben we vooral een coördinerende verantwoordelijkheid. Naast onderwijs zijn er immers nog vele andere actoren actief op de vormings- en opleidingsmarkt voor volwassenen. Er zijn de publieke actoren, zoals VDAB, VIZO (met de Syntra's) en de sociaal-culturele sector, en daarnaast een stijgend aantal private actoren. Naast dat 'formeel leren' leren mensen ook in minder formele contexten: op hun werk, in het verenigingsleven... In tijden waarin vorming zo belangrijk is, moeten we dergelijke competenties ook in rekening kunnen brengen.

Wat hebben we voor de komende regeerperiode in grote lijnen in petto? Ten eerste zien we een belangrijke opdracht in het volwassenenonderwijs. We willen ervoor zorgen dat het volwassenenonderwijs slagvaardig, competitief en met een duidelijk profiel op de vormings- en opleidingsmarkt staat. Dit vraagt een nieuw decreet volwassenenonderwijs. Ook afstandsonderwijs en e-learning willen we in dit kader verder uitbouwen. Ten tweede willen we komen tot een geïntegreerd vormings- en opleidingsbeleid, dat niet losstaat van het leerplichtonderwijs en waarin er aandacht is voor levenslang leren in de brede betekenis. Dat de bevoegdheden van onderwijs, vorming en werk voor het eerst bij één minister zitten, kan hierin alleen maar een voordeel zijn. Maar ook cultuur willen we hierbij maximaal betrekken.

4.1 Volwassenenonderwijs

4.1.1 Een nieuw decreet voor het volwassenenonderwijs

Het decreet op het volwassenenonderwijs van 2 maart 1999 heeft tot ingrijpende veranderingen in de sector van het volwassenenonderwijs geleid. Niet alleen werd een nodige schaalvergroting gerealiseerd, maar de sector kende ook een uitzonderlijke groei van toegekende leraarsuren, aantal cursisten en middelen. Inhoudelijk en didactisch, structureel en organisatorisch is het volwassenenonderwijs sinds de invoering van het decreet sterk verrijkt. Het aanbod is gegroeid en gedifferentieerd, de organisatie van het aanbod en de toelatingsvoorwaarden zijn versoepeld. Het modulair onderwijs krijgt stilaan vorm, gecombineerd onderwijs (schriftelijk afstandsonderwijs en contactonderwijs) en e-leren hebben hun intrede gedaan. Het volwassenenonderwijs van vandaag kenmerkt zich door zijn levensbreed aanbod, zijn geografisch dicht netwerk en zijn lage toegangsdrempel. Het is een degelijk en krachtig kanaal om de doelstellingen van levenslang leren te realiseren.

Toch zullen we werken aan een nieuw decreet op het volwassenenonderwijs, dat operationeel moet zijn tegen september 2006 of ten laatste januari 2007. Daarvoor zullen we met de verschillende partners nog veelvuldig overleggen, maar we willen toch al enkele krachtlijnen meegeven.

In de lijn van de doelstellingen van Lissabon, vinden we dat de deelname aan het volwassenenonderwijs nog sterker kan en moet groeien. Daarom zullen de vernieuwende tendensen van de jongste jaren niet alleen moeten worden voortgezet, maar versterkt en uitgebreid om nog meer effectief op vragen en noden te kunnen ingaan. De laatste jaren is het besef gegroeid dat samenwerking tussen de verschillende opleidingsverstrekkers nodig is. Het nieuwe decreet zal de synergie tussen hen moeten stimuleren en zo nodig zelfs opleggen. Opleidingsverstrekkers zoals VDAB, Syntra en culturele vorming hebben zich op regionale basis gereorganiseerd. De Centra voor Volwassenenonderwijs en Centra voor Basiseducatie zullen dat ook moeten doen, willen ze een herkenbare partner zijn in toekomstige samenwerkingsverbanden. Grotere associaties maken ook een rationelere en efficiëntere uitbouw van het onderwijs mogelijk.

Enkele vernieuwende tendensen zullen versterkt moeten worden. Zo zal er meer ruimte moeten komen voor intakegesprekken, trajectbegeleiding en erkenning van elders verworven competenties en kwalificaties in de niet-beroepsgebonden opleidingen.

De strijd tegen laaggeletterdheid en onze wens dat zo veel mogelijk volwassenen een diploma secundair onderwijs zouden halen, houdt belangrijke uitdagingen in voor de basiseducatie en het tweedekansonderwijs. Het nieuwe decreet moet er mee voor zorgen dat beide sectoren slagvaardig genoeg zijn

om deze uitdagingen te kunnen aangaan. Dit houdt alleszins in dat de banden tussen basiseducatie en het onderwijs voor sociale promotie versterkt worden.

4.1.2 Vijf opdrachten voor het volwassenenonderwijs

Het voorbereiden van het nieuwe decreet is een aanleiding voor de sector en de overheid om samen na te denken over de opdracht van het volwassenenonderwijs naast die van de andere opleidingsverstrekkers. Op dit moment zien we vijf belangrijke opdrachten.

De primordiale taak van het volwassenenonderwijs is de inrichting van tweedekansonderwijs. Dat heeft de exclusieve opdracht om aan mensen die nog geen diploma secundair onderwijs hebben, een nieuwe kans te geven om dit te behalen. Daartoe moeten de centra een actief wervingsbeleid voeren, een goede intake verzorgen en een degelijke trajectbegeleiding realiseren.

Het volwassenenonderwijs heeft ook de opdracht om de basisvaardigheden te verhogen van lagergeschoolde volwassenen, in het bijzonder de *geletterdheidsvaardigheden*. Dat zijn de lees- en rekenvaardigheden die nodig zijn om te kunnen functioneren in dagelijkse situaties. Niet alleen moet er binnen de sector basiseducatie meer ruimte komen voor opleidingen die deze doelstellingen nastreven. Er moet ook samenwerking komen met het onderwijs voor sociale promotie, niet alleen in structurele of organisatorische zin, maar ook en vooral inzake begeleiding van de cursist. De basiseducatie moet ervoor zorgen dat haar cursisten makkelijker kunnen doorstromen naar het onderwijs voor sociale promotie. De Centra voor volwassenenonderwijs zullen op hun beurt meer moeten kunnen differentiëren in functie van de leermogelijkheden en het studieverleden van de cursisten. De sector basiseducatie zal in de lijn van het toekomstige decreet, ook meer synergie moeten zoeken tussen haar opleidingen en de beroepsopleidingen bij VDAB en Syntra.

Een derde belangrijke opdracht voor het volwassenenonderwijs zal de organisatie van tertiair onderwijs zijn. In dit kader is het van belang dat de positie van het hoger onderwijs voor sociale promotie (HOSP) ten aanzien van het hoger onderwijs uitgeklaard wordt (zie 2.1.5).

Het volwassenenonderwijs zal ook kansen bieden voor bij-, om- en nascholing, zowel gericht op het beroep als op de maatschappelijke vorming en de individuele ontplooiing. Een betere afstemming op de andere aanbodsverstrekkers zal nodig zijn, zonder echter afbreuk te doen aan de belangrijke positie van het volwassenenonderwijs op dit vlak. Kenmerkend voor het volwassenenonderwijs is dat het diploma- en certificaatgericht is, maar dat ook algemene vorming een essentieel onderdeel is van het aanbod.

Ten slotte hebben de centra voor volwassenenonderwijs de nodige expertise om actief te kunnen meewerken aan de realisatie van het Decreet op de

Beroepsbekwaamheid.⁴⁹ Zo kunnen zij mee instaan voor de erkenning van elders verworven competenties, in overleg en afstemming met de andere opleidingsverstrekkers.

4.1.3 Een flexibele en kwalitatieve uitbouw van het volwassenenonderwijs

Het decreet van 1999 had als belangrijke doelstelling om tot een transparant en flexibel volwassenenonderwijs te komen. Er is al een hele weg afgelegd, maar er is nog veel te doen.

MODULAIR ONDERWIJS EN KWALIFICATIESTRUCTUUR

Het decreet van 1999 voorzag in een nieuwe modulaire structuur, waardoor het aanbod en de kwalificaties voor de cursisten en ondernemingen transparant en flexibel zouden zijn. Vandaag moeten we vaststellen dat we er niet in geslaagd zijn de nieuwe modulaire structuur op ruime schaal in te voeren. In de eerste plaats moeten we onderzoeken waar het fout is gelopen en kijken of we de besluitvormingsprocedure niet kunnen optimaliseren.

We zullen ook een grondige evaluatie maken van de inhoudelijke en organisatorische knelpunten van de modularisering in het volwassenenonderwijs en op basis daarvan waar nodig bijsturen. Essentieel blijft het uitgangspunt dat we kennis, inzichten en vaardigheden tijdens een opleiding valideren door (deel)certificaten. Daarom moeten de leertrajecten voldoende flexibel en variabel zijn. In dezelfde filosofie zal ook werk worden gemaakt van een evaluatie van de modularisering in de basiseducatie, met eventuele specifieke aanpassingen aan de noden van het doelpubliek.

In de ruimere context van onderwijs en vorming wordt er gewerkt aan een algemeen geldende kwalificatiestructuur (zie 3.3.1). Modulaire trajecten moeten daarin passen. De vormgeving van de opleidingen blijft uiteraard een bevoegdheid van de opleidingsverstrekkers, maar het geheel aan opleidingen en de daaraan verbonden studiebewijzen moeten transparanter worden.

WERVING, INTAKE EN TRAJECTBEGELEIDING

Het is belangrijk dat het bestaande vormingsaanbod op een transparante en wervende manier toegankelijker wordt gemaakt. Primordiaal daarbij is de uitbouw van een centrale opleidingendatabank met een eenvoudige zoekfunctie.

⁴⁹ Dit decreet moet het mogelijk maken enerzijds EVC te certificeren en anderzijds uitwisseling tussen certificaten en opleidingen makkelijker te maken.

Wij zullen middelen vrijmaken voor studieoriëntering en trajectbegeleiding in het volwassenenonderwijs, waarbij we met de cursisten leertrajecten kunnen uitstippelen die aansluiten op hun verworven competenties en kwalificaties. Er moet daarbij ook aandacht uitgaan naar de uitbouw van open leercentra waar individuele leertrajecten mogelijk zijn. Dit geldt in de eerste plaats voor de cursisten die les volgen in de basiseducatie en het tweedekansonderwijs. De middelen die hiervoor ingezet worden, zullen leiden tot minder uitval en het efficiënter bereiken van het leerdoel, wat zeer belangrijk is voor cursisten met een grote leerbehoefte.

GECOMBINEERD EN MULTIMEDIAAL ONDERWIJS

Ondanks de grote inspanningen om een combinatie van contact- en afstandsonderwijs, zogenaamd gecombineerd onderwijs, aan te bieden, is er niet echt sprake van een grote vooruitgang. De doelstelling blijft echter belangrijk: een cursist die onafhankelijk van plaats en tijd wil leren, moet kunnen rekenen op regelmatige ondersteuning via contactonderwijs.

Gecombineerd onderwijs zou dus meer ingang moeten vinden in het volwassenenonderwijs. Nu is het afstandsonderwijs daar meestal schriftelijk onderwijs. Het moet een krachtiger onderwijs worden door het via e-leren aan te bieden. Omdat de ontwikkeling van dergelijke pakketten bijzonder duur is, lijkt het aangewezen om de ontwikkeling ervan op centraal niveau te laten plaatsvinden. Dit kan echter niet leiden tot een nieuwe vorm van centraal gestuurd afstandsonderwijs. De leerkracht blijft onverkort verantwoordelijk voor het eigen onderwijs.

Het zuivere afstandsonderwijs daarentegen zou aan derden overgelaten moeten worden (zie 4.1.7).

4.1.4 *Naar regionale associaties*

Hoewel er sinds 1999 een evolutie van schaalvergroting geweest is, zijn we van oordeel dat er nog grotere entiteiten nodig zijn om de uitdagingen van de toekomst aan te kunnen. Dit betekent niet alleen dat er hier en daar verdere fusies nodig zijn, maar vooral dwingende samenwerkingsverbanden volgens regionaal gebonden associaties. Hierbij denken we aan een dertiental associaties, verbonden met de sociaal-economische structuren van het Vlaamse Gewest en Brussel. Wil de basiseducatie binnen deze associaties een duidelijk zichtbare plaats krijgen naast de grotere centra voor volwassenenonderwijs, dan zouden de centra binnen één associatie best fusioneren. Schaalvergroting kan ook leiden tot meer rationalisatie op vlak van omkadering, ondersteundend personeel en cursusaanbod. Fusies hoeven echter niet te leiden tot een afbouw van de werkgelegenheid in de sector.

De associaties zullen bestaan uit centra voor basiseducatie en centra voor volwassenenonderwijs. Hierbij moeten de beschotten zoveel mogelijk weggehaald worden, zodat een meer harmonische doorstroming tussen beide mogelijk is. In de toekomst moeten concurrentie of zelfs maar afstemmingsproblemen tussen beide sectoren verdwijnen, in het bijzonder voor de opleiding Nederlands voor anderstaligen. In de associaties zal er wel ruimte blijven voor de eigen methodologische en didactische aanpak in functie van de doelgroep. Het pedagogisch concept en de eigen deskundigheid van beide niveau's moeten behouden blijven en erkend worden. Dit sluit natuurlijk geen wederzijdse beïnvloeding uit.

In de associaties moeten er tussen de centra dwingende afspraken komen over een opleidingsbeleid dat effectief en efficiënt inspeelt op de behoeften van de betreffende regio's. De Vlaamse overheid zal dan een eventuele groei van de financiering laten afhangen van de mate waarin de associaties inspelen op deze regionale vraag (zie 2.2.3). De samenwerking beperkt zich niet tot de centra voor basiseducatie en voor volwassenenonderwijs onderling. Er is ook afstemming met derden nodig, zoals welzijns- en sectororganisaties.

De associaties zullen zelf instaan voor een oordeelkundige uitbouw van dat aanbod en dus geen programmatie-aanvragen moeten indienen. Ze zullen niet alleen een sterkere gesprekspartner worden voor andere aanbodsverstrekkers. Door overheadkosten te bundelen kunnen ze tot een rationeler kostenbeheer komen en het management kwantitatief en kwalitatief versterken, wat nodig is omwille van hun ruimere verantwoordelijkheden.

4.1.5 Een Vlaams ondersteuningscentrum voor het volwassenenonderwijs

We moeten onderzoeken of we naar het voorbeeld van het huidige Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie (VOCB) een Vlaams Ondersteuningscentrum voor het Volwassenenonderwijs kunnen oprichten. Dit centrum zou de inhoudelijke en kwalitatieve ontwikkeling van het volwassenenonderwijs moeten ondersteunen, zowel voor deskundigheidsbevordering als voor de ontwikkeling van methodieken, leermiddelen of andere instrumenten eigen aan het volwassenenonderwijs.

Dit centrum kan ook de ontwikkeling van niet-elektronisch lesmateriaal op zich nemen voor het deel afstandsonderwijs van het gecombineerd onderwijs, en voor louter afstandsonderwijs (via andere kanalen te verspreiden).

In tegenstelling tot het huidige VOCB zal de overheid enkel voorzien in een basisfinanciering en zal het vooral vraaggestuurd en dus ook vraaggefinancierd werken vanuit de centra en associaties. Met de overheid zal het ondersteuningscentrum een beheersovereenkomst afsluiten over de te bereiken doelstellingen.

Als een Vlaams Ondersteuningscentrum voor het Volwassenenonderwijs ontwikkeld wordt, zal naar analogie met de integratie van basiseducatie in het

volwassenenonderwijs, ook het VOCB geïntegreerd worden in het ruimere ondersteuningscentrum. Het ondersteuningsaanbod voor de basiseducatie zal hierbij gegarandeerd blijven.

4.1.6 *Geletterdheid en Nederlands tweede taal*

GELETTERDHEID

Internationale onderzoeken wezen ons de laatste jaren op een reëel maatschappelijk probleem: een te groot deel van de Vlaamse bevolking beschikt niet over voldoende basisvaardigheden inzake taal, rekenen en computer om vlot in de huidige samenleving te kunnen functioneren. Niet alleen leiden dergelijke verschillen tot een ongewenst maatschappelijk dualiseringproces.

De vorige Vlaamse Regering keurde de doelstellingennota *Geletterdheid verhogen* goed. Die bevat een operationeel plan voor het verhogen van het geletterdheidsniveau van de Vlaamse bevolking, één van de maatschappelijke aandachtspunten die ook in het pact van Vilvoorde werd opgenomen. Voor de uitvoering van dit plan is de periode 2004-2010 vastgesteld.

We schatten de waarde van het volledige operationele plan hoog in, maar willen prioriteiten leggen in de uitvoering ervan. Eén van die prioriteiten ligt in het verhogen van de inspanningen voor snelle systematische screening van de geletterdheid van werkzoekenden, zodat zij indien nodig kunnen worden doorverwezen voor een intensieve opleiding en trajectbegeleiding. Daarvoor moet er een quickscaninstrument komen. Voor de aanbodsverstrekkers NT1 moet er een diepgaand screeningsinstrument komen waarmee het probleem kan geschetst en gepeild worden.

Er moet grotere aandacht uitgaan naar het verankeren van het taal-, wiskunde- en informaticaanbod in bestaande onderwijs- en opleidingstrajecten. We willen dan ook de uitbouw van trajecten van leren en werken en geletterdheidstraining in opleidingen op de werkvloer stimuleren. Een goede samenwerking tussen de centra voor basiseducatie, de beroepsopleidingen van VDAB en Syntra en de beroepsgerichte opleidingen in het onderwijs sociale promotie zijn daarbij van primordiaal belang. De overheid zal daarbij ook onderzoeken hoe ze de aanpak in bedrijven en sectoren in de strijd tegen de laaggeletterdheid kan ondersteunen. Hierbij kunnen bestaande instrumenten als sectorconvenanten, hefboomkrediet en de sectorale werking aangewend worden.

Verder moet er een ondersteunende sensibiliseringscampagne komen voor het brede publiek en specifieke doelgroepen, die leidt tot een verhoogde deelname aan opleidingen basiseducatie. De doelstellingen uit het plan geletterdheid moeten worden geïntegreerd in de uitvoering van het lokaal sociaal beleid.

Het Departement Onderwijs zal via een ambtelijke stuurgroep de monitoring van dit plan coördineren.

INBURGERING EN NEDERLANDS TWEEDE TAAL

Inburgering is volgens het Vlaamse regeerakkoord een zaak van rechten en plichten. Die visie heeft niet alleen implicaties voor de onthaalsector. Aangezien de inburgeringstrajecten uit loopbaanoriëntatie, maatschappelijke oriëntatie en lessen Nederlands bestaan heeft ook onderwijs daarin een belangrijke rol gekregen.

Het succes van het beoogde inburgeringsbeleid zal in grote mate afhangen van de samenwerking tussen de betrokken partijen: de onthaalbureaus, de VDAB en de centra die Nederlandse taallessen geven. We willen de centra voor volwassenenonderwijs en voor basiseducatie alvast voldoende ruimte geven om tegemoet te komen aan de vraag naar Nederlandse taallessen voor anderstalige nieuwkomers. In het recente verleden waren er vooral bij de centra voor basiseducatie problemen door te lange wachtlijsten. Samen met de minister bevoegd voor het inburgeringsbeleid, willen we de nodige maatregelen treffen om deze wachtlijsten weg te werken. Indien de wachtlijsten niet op vrij korte termijn kunnen worden weggewerkt, zal moeten bekeken worden hoe we voorrang kunnen geven aan mensen in verplichte inburgeringstrajecten.

Vertrekkend vanuit het afsprakenkader Nederlands voor anderstaligen en rekening houdend met de deskundigheid en professionaliteit waarmee de centra voor basiseducatie deze cursussen organiseren, moeten we ook komen tot meer flexibiliteit en een meer verantwoorde financiering van dit aanbod. De professionalisering die in het NT2-aanbod gedurende de voorbije jaren is gerealiseerd, wensen we te behouden en verder uit te breiden. Maar dit heeft een verantwoordbare inzet van vrijwilligers die over de noodzakelijke competenties beschikken onder leiding van professionele medewerkers in inburgeringstrajecten niet in de weg te staan.

4.1.7 BIS, het afstandsonderwijs ingericht door het Departement Onderwijs

BIS, of Begeleid Individueel Studeren, is afstandsonderwijs ingericht door het Departement Onderwijs. Het werd door het decreet op het volwassenenonderwijs grondig vernieuwd. Het cursusaanbod werd op zijn actuele relevantie gescreend, de cursussen werden inhoudelijk en didactisch vernieuwd, de lay-out werd gemoderniseerd, de mentoring verbeterd, de productieprocessen werden herzien en geautomatiseerd en er werd meer marketing gevoerd. Ook werd er een inschrijvingsgeld ingevoerd. Dat alles leidde tot een opvallende stijging van het aantal cursisten en vooral tot een grote waardering voor de BIS-cursussen en het begeleidingssysteem. Bovendien werden de laatste jaren cursussen ook volledig online aangeboden

en helemaal 'webbased' ontwikkeld. Hiermee vervulde BIS een voortrekkersrol voor e-leren.

Toch is de participatie aan het afstandsonderwijs in Vlaanderen, waarin BIS bijna een monopolie heeft, relatief veel lager dan in de ons omringende landen, ondanks het feit dat er in Vlaanderen slechts een vorm van remgeld wordt gevraagd terwijl in de referentielanden commerciële prijzen gelden. Hierdoor is de kostprijs per cursist zeer hoog, omdat de vaste kosten over een te beperkt aantal cursussen en cursisten moeten worden afgeschreven. Bovendien maken de oorspronkelijke prioritaire doelgroepen (ambtenarenexamens en Examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap) minder dan 15% uit van de inschrijvingen, en bij die laatste groep wordt dan ook nog de grootste uitval vastgesteld.

Dat alles en andere overwegingen – zoals vragen over de rol van het Departement Onderwijs inzake afstandsonderwijs – bracht de vorige regering al tot het besluit dat er een andere organisatievorm voor BIS nodig was om enerzijds de kostprijs per cursist beheersbaar te houden en anderzijds te garanderen dat er in Vlaanderen een waardevol aanbod aan zuiver afstandsonderwijs zou blijven. Daarom werd gekozen voor een vorm van publiek-private samenwerking.

De doelstellingen die men hiermee wilde realiseren, zijn: een grotere participatie aan zuiver afstandsonderwijs, snelle uitbreiding van het cursusaanbod, geleidelijke afbouw van de financiële kostprijs voor de overheid, reductie van de kostprijs via kostendeling en schaaffecten en garantie van een kwaliteitsvol en rendabel aanbod, ook op lange termijn. Wij geloven dat naast het gecombineerd onderwijs het zuivere afstandsonderwijs ook in Vlaanderen een belangrijke functie heeft. Daarom onderschrijven wij deze doelstellingen. Wij willen er echter aan toevoegen dat de knowhow die in BIS ontwikkeld werd, expliciet ter beschikking moet komen van het gecombineerd onderwijs van de centra voor volwassenenonderwijs en de basiseducatie. Op dat punt willen wij op korte termijn het oorspronkelijke voorstel van publiek-private samenwerking voor afstandsonderwijs bijsturen, zodat zowel de originele doelstelling voor afstandsonderwijs als de ondersteuning van het gecombineerd onderwijs kunnen worden gerealiseerd.

4.2 Een geïntegreerd opleidings- en vormingsbeleid

Om iedereen te betrekken in het levenslang leren is het cruciaal om een geïntegreerd opleidings- en vormingsbeleid te ontwikkelen. Zowel beroepsgerichte als algemeen vormende opleidingen moeten hierin een plaats krijgen. Door de versnippering in bevoegdheden (voornamelijk onderwijs, vorming, cultuur en werk) en het grote aantal actoren is de kans immers reëel dat we groepen niet bereiken. We moeten er ook op toezien dat de publieke middelen voor levenslang leren efficiënt worden ingezet. Afstemming is geen gemakkelijke operatie. De verschillende bevoegdheden hebben een eigen

cultuur, een eigen rationaliteit en ook eigen belangen. Die zijn niet zo gemakkelijk te verzoenen. Ook bij de verschillende actoren in het werkveld laat dit zich voelen. We moeten er trouwens rekening mee houden dat op het terrein van de volwasseneneducatie naast de publieke actoren, ook private actoren een groeiend deel van de markt innemen.

Het leerplichtonderwijs moet jongeren op het spoor zetten om een leven lang bij te blijven en talenten voortdurend te blijven ontwikkelen. In dat opzicht moet er niet alleen in de volwasseneneducatie afstemming komen, maar moeten er ook banden worden gelegd tussen leerplichtonderwijs en volwasseneneducatie. Ten aanzien van het huidige beleid inzake levenslang leren betekent dit een verbreding. Met het oog hierop zullen we de dienst Informatie Vorming en Afstemming (DIVA) heroriënteren. Binnen deze dienst, gevormd door de belangrijkste publieke opleidingsverstrekkers in de volwasseneneducatie, werden tijdens de vorige legislatuur de eerste stappen gezet naar een geïntegreerd beleid. De lijnen die daar werden ontwikkeld, worden meegenomen in het huidige beleid en tegelijk verbreed.

We denken aan drie sporen in het geïntegreerd opleidings- en vormingsbeleid. Een eerste spoor is in grote mate in handen van de opleidingsverstrekkers. Zij moeten zich organiseren tot een goed presterende markt, waarop lerenden tegen een billijke prijs op elk moment, in elke situatie een aanbod kunnen vinden dat aan hun noden beantwoordt. Een tweede spoor is het stimuleren en verzekeren van leertrajecten. Via de ontwikkeling van een algemene kwalificatiestructuur verzekeren we dat leren in verschillende etappes kan gebeuren, bij verschillende opleidingsverstrekkers en in verschillende contexten, dat de overgangen soepel lopen en het traject voor de lerende een coherent geheel vormt. Een derde spoor richt zich op het feit dat opleiding en vorming een zaak van iedereen moet zijn. Als overheid dragen we hierin een belangrijke verantwoordelijkheid.

4.2.1 Een goed presterende opleidings- en vormingsmarkt ontwikkelen

Anders dan in het leerplichtonderwijs, waar onderwijs een monopoliepositie heeft, telt de markt van de volwasseneneducatie een groot aantal spelers, elk met een eigen kader en doelstellingen:

- de publieke opleidingssystemen die vooral arbeidsmarktgericht zijn: VDAB, VIZO, VFSIPH, landbouwworming;
- de publieke opleidingssystemen die vooral algemeen vormend zijn: sociaal-culturele verenigingen, vormingsinstellingen (centra voor volwasseneneducatie, centra voor basiseducatie, BIS, deeltijds kunstonderwijs, volkshogescholen, gespecialiseerde vormingsinstellingen, vormingsinstellingen voor bijzondere doelgroepen, syndicale vormingsinstellingen);

- de opleidingen bij sectorale opleidingsfondsen en paritaire leercomités;
- andere opleidingen, zoals bedrijfsopleidingen en opleidingen bij private initiatieven.

De versnippering van de markt houdt risico's in voor de deelnemers, en voor het doelmatig inzetten van de (beperkte) middelen. Bij een goede coördinatie, operationele afstemming en samenwerking kan de diversiteit van de actoren echter leiden tot een versterkte en hoog presterende opleidings- en vormingsmarkt, zowel voor de lerenden als voor de financierende overheid en de opleidingsverstrekkers.

VOOR DE DEELNEMERS

Voor wie zich wil ontwikkelen, is er een heel scala aan mogelijkheden van opleiding en vorming. Maar tegelijk houdt de markt ook het risico van ongezonde concurrentie en inefficiënt inzetten van middelen in. Daarom zijn er afstemming en afspraken tussen opleidingsverstrekkers nodig, die moeten leiden tot een kwaliteitsvol opleidings- en vormingsaanbod, tegen een billijke prijs.

In dit afgestemd aanbod moeten potentiële deelnemers gemakkelijk hun weg kunnen vinden. Begin maart 2005 wordt alvast een vormingsdatabank toegankelijk via de website www.wordwatjewil.be. Dit is een gezamenlijk initiatief van onderwijs (OSP, Deeltijds Kunstonderwijs, Basiseducatie en BIS), VDAB, sociaal-cultureel werk en VIZO. Er wordt ook een uitbreiding naar de private opleidingsverstrekkers voorbereid. Aan de website wordt ook een stagedatabank gekoppeld, waar aanvragers en aanbieders van stages elkaar kunnen vinden. Die stagedatabank is bestemd voor de kandidaat-stagiair en het bedrijf, maar ook voor hun tussenpersonen, zoals de scholen, leersecretarissen, interimkantoren, enzovoort. Het systeem is uitbreidbaar naar meer partners. De stagedatabank is een goed voorbeeld van samenwerking tussen de volwasseneneducatie en het leerplichtonderwijs.

Het elektronisch beschikbaar stellen van informatie is niet voldoende om iedereen te bereiken. Vooral voor risicogroepen moet er ook persoonlijk contact en begeleiding/oriëntering mogelijk zijn. Binnen de bestaande info- en advieskanalen moeten we hiervoor ruimte maken.

EFFICIËNT INZETTEN VAN MIDDELEN

Om de prestaties van de vormingsmarkt te verhogen, zullen opleidingsverstrekkers, inclusief onderwijsverstrekkers, zo veel mogelijk tot gezamenlijke investeringen moeten overgaan, vooral voor beroepsgerichte opleidingen. De snelheid en de flexibiliteit waarmee de onderwijs- en opleidingsverstrekkers de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt moeten volgen, vragen immers te grote investeringen. Waar mogelijk moet er operationele

afstemming komen op het vlak van infrastructuur, ICT, ontwikkeling van methodieken, aanmaak van opleidings- en vormingspakketten (bijvoorbeeld 'Bonte Was'), constructie van databanken ...

Bonte Was

Bonte Was is een basiscursus Nederlands voor volwassen anderstaligen die geen of zeer weinig Nederlands kennen. Het pakket bestaat uit een multimediaal deel op cd-rom (een interactieve soap) en een begeleidende set van contactactiviteiten ('pen-en-papier') waardoor het ook voor laaggeschoolden toegankelijk is. In principe is Bonte Was dus geschikt voor elke beginnende NT2-leerder. Zowel hoog- als laaggeschoolden kunnen ermee aan de slag.

Hoe gaat het in zijn werk? De anderstalige cursisten werken eerst individueel aan de pc met een interactief programma (meestal één uur). Daarna zijn er twee contacturen waar met het aangeboden taalaanbod wordt gewerkt in groep en onder leiding van een NT2-instructeur.

Bonte Was wordt aangeboden door de Centra voor Basiseducatie, de Centra voor Volwassenenonderwijs en de VDAB.

DIENT INFORMATIE, VORMING EN AFSTEMMING (DIVA)

De operationele afstemming ligt in grote mate in handen van de opleidingsverstrekkers zelf, maar moet worden aangestuurd door de overheid. Operationele afstemming tussen de voornaamste publieke opleidingsverstrekkers zal gebeuren door de vernieuwde Dienst Informatie Vorming en Afstemming (DIVA), die voortaan zal bestaan uit de volgende partners: netverantwoordelijken volwassenenonderwijs, federatie centra basiseducatie, Socius, VDAB en VIZO. Dit platform houdt zich in de eerste plaats bezig met operationele doelstellingen en taken, en met de afstemming van infrastructuur, methodieken, aanmaak gemeenschappelijke opleidings- en vormingspakketten, opzetten van databanken (opleidingen, stages, enzovoort.). Back-office afstemmingen (bijvoorbeeld kostprijs) behoren ook tot de opdrachten.

Die nieuwe interdepartementale structuur situeert zich tussen de respectievelijke administraties van onderwijs, vorming, werk en cultuur. Ze wordt aangestuurd door een ministerieel comité, bestaande uit de ministers bevoegd voor onderwijs, vorming, werk en cultuur. De beleidsvoorbereidende initiatieven ter ondersteuning van het levenslang leren, die tijdens de vorige regeerperiode in de DIVA gesitueerd waren, worden hierin opgenomen en opengetrokken naar het leerplichtonderwijs.

4.2.2 Leertrajecten stimuleren en verzekeren

Het gebrek aan overeenstemming tussen opleidingscontexten en –verstrekkers werkt momenteel remmend en demotiverend voor volwassenen die een opleiding willen volgen. Ze komen in een hindernissenparcours terecht, met het risico op overlap, vastlopen, en uitvallen. In de toekomst moeten we komen tot flexibelere leerwegen, waarin structuren niet mogen hinderen, maar op elkaar moeten aansluiten.

Een dergelijke trajectmatige benadering van leren impliceert flexibiliteit en maatwerk. In een veeleisende, snel veranderende samenleving zijn dit belangrijke troeven. Ook het principe dat de competenties die verworven zijn, bewaard blijven en op een ander moment of in een andere context kunnen worden aangevuld is belangrijk. Dit voorkomt dat mensen afhaken. Een trajectmatige benadering van onderwijs en vorming zou lerenden bovendien moeten stimuleren om hun ontwikkeling zelf in handen te nemen en motiverend zijn voor verdere participatie in levenslang leren.

Een soepele doorstroming doorheen leertrajecten zullen we centraal verzekeren door de ontwikkeling van een algemene kwalificatiestructuur (zie hoofdstuk 3). Hierin zullen alle kwalificaties gesitueerd kunnen worden, inclusief diploma's, certificeringen en erkenningen van competenties. Dit past ook in het Europese streven naar coherentie, transparantie en gelijkwaardigheid van kwalificaties zoals de Bologna- en Kopenhagenprocessen.

In Europees verband wordt het Europass-systeem verder uitgewerkt. Deze elektronische portfolio vermeldt alle formele, informele en non-formele leerresultaten, die in eender welke context werden verworven. Voor lerenden zal dit een instrument zijn om leertrajecten op te bouwen.

Ook op het terrein zijn inspanningen nodig om leertrajecten te ontwikkelen. Een trajectmatige benadering van onderwijs en vorming vraagt een specifieke aanpak: een actievere rol van lerenden en een meer coachende rol van leerkrachten/opleiders, met aangepaste werkvormen. Al tijdens het leerplichtonderwijs zou men hier werk van moeten maken.

4.2.3 Deelname aan levenslang leren verhogen

Gelet op het dwingende belang van levenslang leren om in de samenleving te kunnen functioneren, zowel op professioneel, maatschappelijk als persoonlijk vlak, is het essentieel dat we iedereen meenemen in de boot van het levenslang leren. Zo voorkomen we een verdere dualisering van de samenleving. Zorgen dat levenslang leren een zaak van iedereen wordt, begint bij het terugdringen van de ongekwificeerde uitstroom. We moeten ervoor zorgen dat niemand daar de boot al mist. Later moeten we via sensibiliseringscampagnes het levenslang leren actief promoten, algemeen naar het brede publiek, en meer gericht naar risicogroepen.

TERUGDRINGEN VAN DE ONGEKWALIFICEERDE UITSTROOM

Het maatschappelijk belang van het verminderen van het aantal schoolverlaters zonder diploma SO is groot. Ongekwalficeerde uitstroom heeft niet alleen gevolgen voor de ongekwalificeerde uitstromers in kwestie: vergrote kans op werkloosheid, sociale uitsluiting en achterstand bij verdere ontwikkeling. Er zijn ook gevolgen voor t de volgende generaties. Kinderen van laaggeschoolde moeders hebben 5,5%⁵⁰ meer kans om zonder getuigschrift HSO de school te verlaten dan kinderen van hooggeschoolde moeders. Wie zich niet kwalificeert, staat maatschappelijk gezien zwak, en vermindert hierdoor ook de kansen van zijn kinderen. Zo dreigt de dualisering in de samenleving zich via het onderwijs verder te verdiepen.

Het terugdringen van de ongekwalificeerde uitstroom vertalen we in het verzekeren van startkwalificaties voor iedereen. Startkwalificaties zijn de minimale competenties die nodig zijn om de arbeidsmarkt te kunnen betreden of hoger onderwijs aan te vatten, en om in de maatschappij te functioneren. Het idee van het recht op startkwalificaties is niet nieuw. De SERV pleit al sinds 1999 voor de invoering hiervan.

Met de leerplicht hebben we een belangrijk instrument in handen om startkwalificaties voor iedereen te verzekeren. Een van de belangrijkste doelstellingen van de leerplichtverlenging tot 18 jaar was precies het terugdringen van de ongekwalificeerde uitstroom. Twintig jaar na het invoeren van de leerplicht blijkt dit instrument echter niet sluitend. Na een scherpe daling in het decennium dat volgde op de leerplichtverlenging, is de ongekwalificeerde uitstroom de jongste jaren gestagneerd. Daarom gaan hier en daar stemmen op om de leerplicht te vervangen door een kwalificatie- of zelfs diplomaplicht. Jongeren nog langer op de schoolbanken houden, is echter niet wenselijk, niet in het minst omdat instrumenten – zowel sanctionerend als stimulerend – om deze plicht hard te maken ook niet sluitend zijn.

Tijdens de leerplicht zullen we initiatieven nemen om een diploma secundair onderwijs voor zoveel mogelijk leerlingen te verzekeren. Hierin moeten we ambitieus zijn, omdat een diploma nog altijd staat voor een vorm van maatschappelijke bescherming. Vanuit deze ambitie zullen we risicogroepen extra opvolgen (rol van een goede studiekeuzebeleiding, een goed doorstroombeleid tussen scholen, een sluitend spijbelbeleid, ...). Daarnaast zullen we de systemen die leren en werken combineren en zo een alternatief vormen voor voltijds onderwijs opwaarderen (zie ook 2.1.3). Een belangrijk element hierin is het verzekeren van een voltijds engagement. De deeltijdse leerplicht vanaf 15 jaar moet worden aangevuld met een werkervaring of, als dit niet mogelijk is, met een alternatief. Als overheid zullen we werk maken van

⁵⁰ Nicaise I. & De Rick K. (2004), *De leerplichtverlenging, 20 jaar later. Inzichten en vragen vanuit het onderzoeksveld*, Discussie-paper in opdracht van het Vlaams Parlement en de Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten.

volwaardige alternatieven; jongeren zullen verplicht zijn hierop in te gaan. We voorzien hier in een sluitende aanpak.

Onvermijdelijk zullen er altijd jongeren door de mazen van het net blijven glippen. Voor hen voorzien we in de volwasseneneducatie een ondersteunend beleid om toch nog tot een startkwalificatie te komen. We zullen in de volwasseneneducatie investeren in een gericht, zichtbaar en aangepast aanbod voor ongekwalificeerde uitstromers. We bouwen het tweedekansonderwijs verder uit. We sluiten aan bij competenties die in het leerplichtonderwijs verworven werden. EVC-procedures kunnen vrijstellingen geven en zo de drempel naar formele opleidingen verlagen. Ook financiële stimuli moeten de drempel verlagen (zie hoofdstuk 2).

PROMOTIE VAN HET LEVENSLANG LEREN: SENSIBILISERING

Bij een algemene promotie van het levenslang en levensbreed leren moeten we oog hebben voor het spanningsveld tussen noodzaak en dwang, versus kansen en vrije keuze. Die evenwichtsoefening is belangrijk. Anders dreigen we niet-deelnemers te stigmatiseren en voorgoed te verliezen. Door de noodzaak van het ontwikkelen van talenten te sterk te benadrukken, kunnen we het plezier en de voldoening die dit kan geven, ook tenietdoen. De boodschap die we geven is daarom positief, maar er moet een balans zijn tussen de verantwoordelijkheid van het individu en die van de overheid: 'Vertrouwen geven, verantwoordelijkheid nemen'.

Die sensibiliseringsopdracht is niet eenvoudig. De snelle ontwikkelingen in onze samenleving en de vele wervelingen in het leven gaan gepaard met onzekerheid en die wordt niet altijd positief ervaren. Waar verandering voor sommigen een uitdaging en een aanzet tot ontwikkeling en voortgang betekent, roept die bij vele anderen juist weerstand op. Verschillende studies wijzen er bovendien op dat de attitude tegenover vorming, training en opleiding in Vlaanderen weinig positief of zelfs ronduit negatief is, ondanks het ruime en gevarieerde aanbod. Tekort aan informatie en transparantie heeft hier wellicht tot op zekere hoogte mee te maken, maar gebrek aan interesse wellicht evenzeer. Risicogroepen op dit vlak moeten we blijven aanspreken, met aangepaste strategieën.

Voor de promotie van het levenslang leren loopt momenteel de campagne 'Word wat je wil', die op diverse manieren verschillende doelgroepen tracht te bereiken: mensen die willen bijleren en zelf op zoek gaan naar informatie, mensen die latent geïnteresseerd zijn en mensen die aanvankelijk niet geïnteresseerd zijn. Om deze campagne verder ingang te laten vinden op het terrein, zal zij in handen komen van de nieuwe Dienst Informatie Vorming en Afstemming.

Worden wat je wil. Worden wat je kan. En worden wie je bent. Daar wil ook ons hele beleid voor onderwijs en vorming in de komende regeerperiode toe bijdragen. Voor iedereen.

Frank VANDENBROUCKE

Vice-minister-president van de Vlaamse Regering en Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming

Bibliografie

Aelterman A., Engels N. en Verhaeghe J.P. (2002) *Het welbevinden van de leerkracht: de ontwikkeling van een bevraginginstrument 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.

Andersen Consulting (2002) *Doelmatigheidsanalyse van de Inspectie van Onderwijs, de Pedagogische Begeleidingsdiensten en de Dienst voor Onderwijsontwikkeling. Eindrapport: globale analyse en aanbevelingen (in opdracht van het departement Onderwijs)*. Brussel: Andersen Consulting.

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.

Bossaerts B. & Van den Berghe W. (red.) (2004) *Accent op talent. Een agenda voor onderwijsvernieuwing*. (Eindrapport van de commissie Accent op Talent aan de Koning Bouwewijnstichting). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Bourdeaud'hui R., Janssens F. en Vanderhaeghe S. (2004) *Informatiedossier. Nulmeting Vlaamse Werkbaarheidsmonitor. Indicatoren voor de kwaliteit van de arbeid op de Vlaamse arbeidsmarkt 2004* (Onderzoek van de SERV - STV-Innovatie&Arbeid, i.h.k.v. het VIONA-onderzoeksprogramma en ESF) Brussel: SERV - STV-Innovatie&Arbeid.

Burssens D. en Vettenburg N. *Hergo op school. Herstelgerichte antwoorden op tuchtproblemen in de school. Herstelgericht groepsoverleg als case-study* (OBPWO 01.01). Leuven: KULeuven, Onderzoeksgroep jeugdcriminologie.

Claes, R., Lambrecht M. en Schuttringer S. (1984). *Dossier onderwijs: scolarisatiegraden, 1956-57 tot 1982-83*. Brussel: Planbureau.

Colpin H. & Verhaeghe J.-P. (2001) *Nieuwe gezinsvormen en onderwijsparticipatie in Vlaanderen* (OBPWO 99.07) Leuven: KULeuven, Onderzoeksinstituut voor de Gezinsopvoeding en Opvoedingsproblemen, Gent: UG, Vakgroep Onderwijskunde.

Cossey H., Coppieters P. & Elchardus M. (2004), *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* (OBPWO 01.02). Brussel: VUB; Leuven: KULeuven; Antwerpen: UA.

Council of Europe, Ad hoc Committee of Experts for the European Year of Citizenship through Education (CAHCIT) (10 september 2004) *The European Year of Citizenship through Education. Draft Concept Paper*. Straatsburg.

De Cuyper, P. & Van Gyes, G. (2003) *Inspraak van leerkrachten binnen de school: Goede praktijken met mekaar vergeleken* (OBPWO 00.09). Leuven: KULeuven, HIVA.

De Groof S. & Elchardus M. (2003) *Leerlingenparticipatie nader bekeken. Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school* (OBPWO 00.01). Brussel: Onderzoeksgroep TOR-VUB.

De Meyer I., Pauly J., en Van de Poele L. (2004). *Leren voor de problemen van morgen - De eerste resultaten van PISA 2003*. Gent: UG, Vakgroep Onderwijskunde.

Derks A. & Vermeersch H. (2002) 'Studeren is voor mietjes! Een analyse van de genderverschillen in schools presteren', in: Elchardus M. en Glorieux I. (red.), *De symbolische samenleving*. Tiel: Lannoo: 215-240.

Devos F. (2004) *Ambrassadeurs. Over jongeren, cultuur en communicatie* (In opdracht van CultuurNet Vlaanderen -CJP - Canon Cultuurcel).

Devos, G. & Vanderheyden, K (2002). *Aantrekken, ontwikkelen en behouden van leerkrachten. Achtergrondrapport Vlaanderen*. (Vertaling "Country Background Report" ten behoeve van OESO Teachers Policies). Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Devos, G. & Verhoeven, J. (2004). *De betekenis van personeelsbeleid voor de cultuur en de onderwijsvisie van scholen* (OBPWO 01.04) Gent: Vlerick Leuven Gent Management School; Leuven: KULeuven, Centrum voor Onderwijssociologie.

Douterlungne M, Nicaise I. e.a. (2001) *Ongekwalficeerd: zonder paspoort? Een onderzoek naar de omvang, karakteristieken en aanpak van de ongekwalficeerde uitstroom* (OBPWO 98.10) Leuven: KULeuven, HIVA.

Elchardus M. & Pelleriaux K. (2003) 'Culturele en politieke gevolgen van de nieuwe sociale kwesties', in: Cantillon B., Elchardus M., Pestieau P. (e.a.), *De nieuwe sociale kwesties*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant: 63-92.

Elchardus M, Derks A. en Vermeersch H., *Gender en schools presteren. Een multilevelanalyse naar de oorzaken van de grotere schoolachterstand van jongens in het Vlaams secundair onderwijs* (OBPWO 99.05 'Differentieel presteren van jongens en meisjes', luik 1) Brussel: VUB.

Elchardus M., Kavadias D. en Siongers, J. (1999) *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren?* (Eindverslag van het onderzoek 'Waardeopvoeding: Meting van de effecten van de aanpak van de waardevorming op de waarden van de leerlingen van het laatste jaar secundair onderwijs) (OBPWO 95.08) Brussel: VUB.

Europese Unie (2004). *Maastricht Communiqué on the Future priorities of enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)* (Review of the Copenhagen Declaration of 30 November 2002) agreed on 14 December 2004

Groeneveld M., Frielink S. en van Rooijen E. (2002) *Taakbesteding en taakbelasting op brede scholen* (onderzoek in opdracht van het Ministerie van OC enW) Den Haag/Hoofddorp: B&A Groep Beleidsonderzoek & -Advies bv/TNO Arbeid.

Herpinck R. (2004) 'Onderwijsinstellingen en de waardering van verworven competenties.' *TORB*, 6: 473.

Huyse L. (2003). *Over politiek*. Leuven: Van Halewyck.

Lacante M., Lens W. en Dirk Janssen D. (2003) *Wiskunde tijdens de secundaire schoolloopbaan* (OBPWO 00.10). Leuven: KULeuven, Centrum voor Motivatiepsychologie.

McKenzie, P., Emery, H., Santiago, P. & Sliwka, A. (2004) *Hoe effectieve leerkrachten aantrekken, bijscholen en behouden. Expertenrapport Vlaamse*

Gemeenschap. (Vertaling van de “Country Note Flemish Community Belgium” in het kader van de OESO Teacher Policies) Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Ministerie van de Vlaamse gemeenschap (2004) *Algemene omgevingsanalyse Vlaanderen*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Planning en Statistiek.

Ministerie van de Vlaamse gemeenschap (2004) *Bijdrage van de administratie aan het regeerprogramma van de aantredende Vlaamse regering. Deel: Beleidsdomein Onderwijs en Vorming*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2004) *Demografische evolutie van de 13 centrumsteden de voorbije 20 jaar ('83-'03). deel 2: Verschillen tussen bevolking van Belgische en van vreemde nationaliteit*
[Http://aps.vlaanderen.be/statistiek/dossier/stat.dossiers.htm](http://aps.vlaanderen.be/statistiek/dossier/stat.dossiers.htm) Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Planning en Statistiek.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2004). *Het pact van Vilvoorde in concrete cijfers*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Algemene Zaken en Financiën, Administratie Planning en Statistiek.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2002). *Kritische succesfactoren van een diversiteitsbeleid. Trivisi*. 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, (2004) *Vlaams Onderwijs in Cijfers*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Begroting en Gegevensbeheer.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2003) *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs: 33-39.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2003) *Vlaanderen gepeild!* Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2004) *VRIND 2003*, Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Afdeling Planning en Statistiek.

Nagel I. (2004) *Cultuurdeelname in de levensloop*. Amsterdam: Thela Thesis.

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 Loopbanen doorheen het onderwijs en in de overgang van school naar werk.

Nicaise I. & De Rick K. (2004) *De leerplichtverlenging, 20 jaar later. Inzichten en vragen vanuit het onderzoeksveld* (Discussiepaper in opdracht van het Vlaams Parlement en de Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten).

OECD (2004). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers Country Note: The Flemish Community of Belgium*. Paris: OECD Publications.

OECD (2003) *Education at a Glance. OECD Indicators 2003*. Parijs: OECD Publications.

OECD (2004) *First Results from PISA 2003 - Executive Summary*. Paris: OECD.

OECD (2003). *Knowledge management. New Challenges for Educational Research*. Paris: OECD.

OECD (2004) *Learning for Tomorrow's World - First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.

Pelleriaux K. (2001) *Demotie en burgerschap. De culturele constructie van ongelijkheid in de kennismaatschappij*. Brussel: VUBPress.

Pirard F., Ruelens L. en Nicaise I. (2004), *Naar een brede school in Vlaanderen?* (Onderzoek in opdracht van de Cel Cultuurbeleid van de Vlaamse Gemeenschap) Leuven: KULeuven, HIVA.

Raad van de Europese Unie (2001), *Gedetailleerd werkprogramma voor de follow-up inzake de doelstellingen voor de onderwijs- en opleidingsstelsels in Europa*.

Raad van de Europese Unie (2004) *Onderwijs en burgerschap; verslag over de bredere rol van onderwijs en de culturele aspecten ervan* (13452/04 EDUC 188 CULT 89).

Raad van de Europese Unie (2002). *Resolutie van de Raad betreffende het bevorderen van talendiversiteit en van het aanleren van talen in het kader van de implementatie van de doelstellingen van het Europees Jaar van de Talen 2001*.

Raad van de Europese Unie (2002). *Resolutie van de Raad betreffende de bevordering van een versterkte Europese samenwerking op het gebied van beroepsonderwijs en beroepsopleiding*, 19 december 2002

Raad van de Europese Unie (2004). *Conclusies van de Raad Onderwijs over kwaliteitsborging in beroepsonderwijs en beroepsopleiding*.

Raad van de Europese Unie (2004). *Conclusies van de Raad en de vertegenwoordigers van de lidstaten, in het kader van de Raad bijeen, over gemeenschappelijke Europese beginselen voor de identificatie en validatie van niet-formeel en informeel leren*.

Raad van de Europese Unie (2004). *Conclusies van de Raad en de vertegenwoordigers van de lidstaten, in het kader van de Raad bijeen, betreffende de toekomstige prioriteiten van een versterkte Europese samenwerking in beroepsonderwijs en beroepsopleiding*.

Raad van de Europese Unie (2004). *Resolutie van de Raad en de vertegenwoordigers van de lidstaten, in het kader van de Raad bijeen, inzake het versterken van beleidsmaatregelen, systemen en praktijken op het gebied van levenslange begeleiding in Europa*.

Roe K. (2001) *Het onderwijs in een concurrentiestrijd. Een studie naar de positie van formele leerkanalen in een informele kennismaatschappij* (OBPWO 99.12) Leuven: KULeuven.

SERV (25 juni 2003) *Platformtekst 'Alternerend leren – volwaardig leren'*.

Siongers J., Glorieux I. en Elchardus M. (2002) *De gevolgen van de feminisering van het leerkrachtenberoep in het secundair onderwijs: een empirische analyse*. (OBPWO 99.01) Brussel: VUB, Onderzoeksgroep TOR, Vakgroep Sociologie.

SONAR-onderzoeksgroep (2004) *Hoe maken Vlaamse jongeren de overgang van school naar werk? Thematische analyses.* (eindrapport PB098). Leuven: Steunpunt WAV.

UNESCO (2004). *Preliminary draft convention on the protection of the diversity of cultural contents and artistic expressions* (Preliminary report of the Director-General). Paris: UNESCO.

Van Damme, J & Van Landeghem, G (2004) *Indicatoren van de ongekwalificeerde uitstroom. Een bijdrage tot de discussie en een aantal nieuwe schattingen.* (LAO-rapport nr. 19) Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen het onderwijs en in de overgang van school naar werk (LOA).

Van Damme J. en De Munter A. (2002). *Het verschil in schools presteren tussen jongens en meisjes in Vlaanderen* (OBPWO 99.05 'Differentieel presteren van jongens en meisjes', luik 2) Brussel: VUB.) Leuven: KULeuven.

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, KULeuven.

Vandenbroucke F., Vlaams Minister van Werk, Onderwijs en Vorming (2004) *Discussienota Onderwijs en Vorming 2004-2009.* Brussel

Van Heddegem I. en Douterlungne M. (2002) 'Kansarmen op de wip tussen gewoon en buitengewoon onderwijs?' *Armoede en Sociale Uitsluiting. Jaarboek 2002*: 189.

Vanhoren, I. (2002) *Van herkennen naar erkennen. Praktijken en ontwikkelingen rond de (h)erkenning van verworven competenties in Vlaanderen.* Leuven: KUL, HIVA.

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: KULeuven, Departement Sociologie.

Verhoeven J., Kelchtermans G., Michielsens K. (2003) *McOnderwijs in Vlaanderen. De internationalisering en commercialisering van het hoger onderwijs* (OBPWO 02.04). Leuven: KULeuven, Centrum voor Onderwijssociologie.

Verhoeven J., Devos G., Stassen K., Warmoes V. (2003) *Ouders op school en thuis.* (OBPWO 00.05). Leuven: KULeuven, Centrum voor Onderwijssociologie; Leuven/Gent: Vlerick Management School, Centrum voor Schoolmanagement.

Verlot M. (2000) 'Allochtone anderstaligheid in de Vlaamse en Franse Gemeenschap van België. Een vergelijkend onderzoek naar de culturele premissen van onderwijsbeleid', *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1: 1-17.

Vettenburg N. & Huybregts I. (2001) *Onveiligheidsgevoelens en antisociaal gedrag. Een onderzoek naar de samenhang tussen onveiligheidsgevoelens bij de leerkrachten en antisociaal gedrag bij de leerlingen.* (OBPWO 98.04) Leuven: KULeuven, Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.

Vlaams Parlement (2004). *Met redenen omklede motie van de heer Jos De Meyer, mevrouw Monica Van Kerrebroeck, en de heren Luc Martens, Gilbert Van Baelen, Kris Van Dijck en Ludo Sannen over de middelen voor schoolinfrastructuur*, van 9 november 2004 (aangenomen in plenaire vergadering op 24/11/2004). Brussel: Vlaams Parlement.

Vlaams Parlement (2003) *Resolutie betreffende het Nederlandstalig onderwijs in Brussel, 1874* (2003-2004) Brussel: Vlaams Parlement.

Vlaams Parlement (2002). *Voorstel van resolutie van 19 december 2002 van de heren André Vannieuwkerken, Gilbert Vanleenhove, Gilbert Van Baelen, Frans Ramon, Dirk De Cock en Chris Vandenbroeke betreffende de samenwerking tussen de gemeenschappen en de federale fiscale administratie voor een optimale toekenning van de studiebeurzen*. Stuk 1383 nr.3 (2002-2003) (tekst aangenomen door de plenaire vergadering) Brussel: Vlaams Parlement.

Vlaams Parlement (2002). *Voorstel van resolutie van de heren Chris Vandenbroeke, Kris Van Dijck, Dirk De Cock, Gilbert Van Baelen, Frans Ramon en mevrouw Hilde Claes van 27 maart 2002 betreffende de kosteloosheid van het basisonderwijs*. Stuk 942 (2001-2002). (aangenomen in plenaire vergadering). Brussel: Vlaams Parlement.

Vlaams Parlement (2001). *Voorstel van resolutie van de heren Gilbert Vanleenhove, Gilbert Van Baelen, André Van Nieuwkerke, Ludo Sannen, Kris Van Dijck en Jos De Meyer van 7 februari 2001 betreffende de studietoelagen in het secundair onderwijs en het basisonderwijs*. Stuk 425 nr. 5 (2000-2001) (aangenomen door de plenaire vergadering) Brussel: Vlaams Parlement.

Vlaams Parlement (2004). *Voorstel van resolutie van de heren Gilbert Vanleenhove, Gilbert Van Baelen, André Vannieuwkerken, Frans Ramon, Kris Van Dijck en Jos Demeyer van 29 april 2004 betreffende de verlenging van de leerplicht*. Stuk 2193 (2003-2004) (aangenomen in plenaire vergadering). Brussel: Vlaams Parlement.

Vlaams Parlement (2003). *Voorstel van resolutie van de heren Ludo Sannen, Gilbert Vanbaelen, André Van Nieuwkerken, Dirk De Cock betreffende het islamonderricht in het onderwijs, van 18 maart 2003*. Stuk 1619 (2002-2003) nr. 1. (aangenomen in plenaire vergadering op 1/10/2003). Brussel: Vlaams Parlement.

Vlaamse Regering (2004) *Regeerakkoord 2004. Vertrouwen geven, verantwoordelijkheid nemen. De ontplooiing van Vlamingen en Vlaanderen duurzaam bevorderen. Een zorgzame, lerende samen-leving. Goed en doelmatig bestuur*. Brussel: Vlaamse Regering.

VLOR, Raad Secundair Onderwijs (2004). *Advies over het deeltijds beroepssecundair onderwijs in de toekomst*. Brussel: VLOR.

VLOR (2002) *Elders verworven competenties. Vergelijkende studie van systemen voor erkenning in Groot - Britannië, Frankrijk, Nederland, Duitsland en Finland. Met bijzondere aandacht voor de relatie met het onderwijssysteem*. Leuven, Apeldoorn: Garant.

Vranken, J. De Boyser, K. & Dierckx (red). (2004). *Armoede en sociale uitsluiting*. Leuven: Acco.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (november 2003) *Kennis van het heden, wegen naar de toekomst* (werkprogramma van de 7de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid).