

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



Zitting 2006-2007

12 februari 2007

GEDACHTEWISSELING

over de proeftuinen Accent op Talent

VERSLAG

**namens de Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie
uitgebracht door mevrouw Kathleen Helsen**

Samenstelling van de commissie:

Voorzitter: mevrouw Monica Van Kerrebroeck.

Vaste leden:

de heer Werner Marginet, de dames Katleen Martens, An Michiels, Marie-Rose Morel, Linda Vissers;

mevrouw Kathleen Helsen, de heer Luc Martens, de dames Sabine Poleyn, Monica Van Kerrebroeck;

de heer Ludo Sannen, mevrouw Anissa Tamsamani, de heer Robert Voorhamme;

de heer Karlos Callens, de dames Stern Demeulenaere, Laurence Libert.

Plaatsvervangers:

mevrouw Marijke Dillen, de heren Pieter Huybrechts, Stefaan Sintobin, de dames Greet Van Linter, Gerda Van Steenberge;

mevrouw Cathy Berx, de heer Jos De Meyer, mevrouw Veerle Heeren, de heer Jan Laurys;

de heren Dirk De Cock, Chokri Mahassine, Joris Vandenbroucke;

de dames Margriet Hermans, Anne Marie Hoebeke, Vera Van der Borgh.

Toegevoegde leden:

de heer Jef Tavernier;

de heer Kris Van Dijck.

INHOUD

	Blz.
I. VERGADERING VAN DONDERDAG 7 DECEMBER 2006	4
1. Toelichting door de dames Marjan Meulewaeter en Chris Elshout, coachcoördinatoren proeftuinen Accent op Talent – Ruimte voor onderwijsvernieuwing, departement Onderwijs.....	4
2. Vragen en opmerkingen van de leden	11
II. VERGADERING VAN DONDERDAG 25 JANUARI 2007.....	15
1. Toelichting door de heer Luc Van Praet, coach-coördinator proeftuinen Accent op Talent – Onderwijsinnovatie, departement Onderwijs	15
2. Vragen en opmerkingen van de leden	20
Bijlagen:.....	23
Bijlage 1: Een aantal tendensen bij de aangevraagde afwijkingen	25
Bijlage 2: Synthese doelstellingen proeftuinen ‘Ruimte voor onderwijsvernieuwing’ in functie van gelijke onderwijs kansen	33

DAMES EN HEREN,

De Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie organiseerde op 7 december 2006 en 25 januari 2007 telkens een gedachtewisseling over de proeftuinen Accent op Talent met de coördinatoren van het departement Onderwijs van het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

I. VERGADERING VAN DONDERDAG 7 DECEMBER 2006

1. Toelichting door de dames Marjan Meulewaeter en Chris Elshout, coach-coördinatoren proeftuinen Accent op Talent – Ruimte voor onderwijsvernieuwing, departement Onderwijs

Mevrouw Marjan Meulewaeter: Deze gedachtewisseling is het eerste deel van een drieluik. In het tweede deel gaan we in op de thema's Leren en werken en op het tertiair onderwijs. In het derde deel zullen de commissieleden een van de proeftuinen kunnen bezoeken.

Waarom werken we met proeftuinen? Om het onderwijs te veranderen. Het volstaat een klasfoto van 1968 te vergelijken met een hedendaagse klasfoto. De leerlingen zitten niet meer zo geordend. Er staan heel andere didactische middelen. Niet alleen de klaslokalen maar ook de maatschappij is veranderd. Het volstaat te denken aan de kennistoename die dagelijks exponentieel toeneemt. Daarnaast steken leerlingen heel wat kennis, vaardigheden en attitudes op buiten school. Veel leerlingen springen vlotter met een computer om dan hun leerkrachten omdat ze veel buiten school leren. De groep leerlingen is niet meer vergelijkbaar met dertig tot veertig jaar geleden. Er zijn tal van redenen waarom de leerkrachten in dit project gestapt zijn. De maatschappij verandert en het onderwijs moet mee.

Tijdens het schooljaar 2003-2004 zijn 16 Accent op Talent-projecten gestart op initiatief van de Koning Boudewijnstichting om het secundair technisch onderwijs en beroepsonderwijs te herwaarderen en om het watervalstelsel tegen te gaan. Deze 16 projecten zorgden voor informatie voor het tweede Accent op Talent-rapport dat eind 2004 is overgedragen aan het departement Onderwijs. Drie personen van het departement Onderwijs coördineren en volgen de projecten. Op hetzelfde moment verscheen

de beleidsbrief, die eigenlijk doordrongen is van hetzelfde gedachtegoed. In het voorjaar van 2005 zijn een aantal proeftuinen geselecteerd. De proeftuinen zijn van start gegaan in het schooljaar 2005-2006. Vandaag zullen we het enkel hebben over de proeftuinen over ruimte voor onderwijsvernieuwing.

Om thema's en werking te begrijpen is het belangrijk zicht te hebben op de gebruikte methodiek. Het zijn sowieso projecten die bottom-up gegroeid zijn. Elke school was vrij om een project in te dienen. Die projecten zijn ingediend vanuit de schoolsituatie of spelen in op een lokale toestand of behoefte: een gebrekkige instroom, ongekwalificeerde uitstroom of structurele behoeften. Het zijn schooleigen projecten. We merken heel snel wanneer het om een project gaat dat is ingediend door de directeur boven de hoofden van de leerkrachten heen. Al deze projecten werken binnen een regelluwe omgeving.

Het inhoudelijke kader is van boven af opgelegd. Dat kader is echter niet sterk uitgeschreven. De oproep bevatte de vijf thema's waarrond gewerkt kon worden en de belofte van ondersteuning. Het beleid vroeg rekening te houden met de meetbare indicatoren, die enigszins geëvolueerd zijn. De bedoeling is om het beleid na drie jaar regelgeving voor te stellen.

We zijn gestart met 16 Accent op Talent-projecten, maar er zijn 25 nieuwe proeftuinen bijgekomen. De 16 Accent op Talent-projecten zijn aanvaard als proeftuin. Van de 25 nieuwe proeftuinen zijn er tien toegewezen aan het basisonderwijs en vijftien aan het secundair onderwijs. Aanvankelijk was Accent op Talent enkel op het secundair onderwijs gericht. In totaal zijn ongeveer 250 scholen betrokken, maar dat betekent niet dat de volledige school met het volledige lerarencorps en alle leerlingen erbij betrokken zijn. Vaak gaat het om een aantal klassen of om één bepaalde graad.

Elke proeftuin heeft een halftijdse of een drierde ambt als ondersteuning gekregen. Er zijn drie coördinatoren van het departement Onderwijs en vijf pedagogische begeleiders. De vijf begeleiders vertegenwoordigen samen vier voltijdse equivalenten. Die begeleiders koppelen een en ander met de reguliere begeleiding.

Om het werkbaar te houden zijn de proeftuinen in vijf thema's opgesplitst: talentontwikkeling in basisonderwijs en secundair onderwijs, overgang van

basisonderwijs naar secundair onderwijs, technologie, beleidsvoerend vermogen, en leren en werken.

Mevrouw Chris Elshout: Alle doelstellingen binnen talentontwikkeling vallen eigenlijk onder één grote doelstelling: jongeren hun talenten leren kennen en exploreren, en hun de kans geven daarin door te groeien om de ongekwalificeerde uitstroom te laten verminderen en om de doorstroming naar arbeidsmarkt of hoger onderwijs degelijker en bewuster te laten verlopen. De leerling moet daar zelf actor in worden. Hij moet vanuit een positieve ingesteldheid kiezen. In plaats van kiezen omdat hij iets niet kan, moet hij kiezen op basis van zijn talenten. Het gaat altijd om een groeiproces, maar belangrijk is de manier waarop het bekeken wordt.

Bijna alle proeftuinen houden zich bezig met talentontwikkeling. Ongeacht de as waarop de proeftuin start, verschuift elke proeftuin na enige tijd naar een andere as. Proeftuinen focussen zich niet op één bepaald project. Eigen aan dit innovatieproject is dat de aandacht op de lerende gericht is. De lerende is het startpunt.

Talentontwikkeling kan starten vanuit de klas, vanuit de leerkracht of vanuit de schoolstructuur. Een klas is voor ons een groep van lerende jongeren. Het kan gaan om een traditionele klas maar ook om meerdere groepen samen. Leerlingen uit het zevende jaar kunnen les geven aan leerlingen uit de derde graad. In een bepaalde proeftuin geven leerlingen uit de derde graad van de richting Kunst en decoratie les in een lagere school. Ze maakten hun speelplaats aangename. Leerlingen uit het lager coachten hen op ICT-vlak.

Talentontwikkeling kan ook starten uit andere werkvormen. De doelstelling kan zijn om leerlingen begeleid zelfstandig te leren leren. Nog doelstellingen zijn anders evalueren en rapporteren.

De projecten beginnen gewoonlijk vanuit deze vier startpunten. Wie start met een andere werkvorm, komt na verloop van tijd automatisch terecht bij anders evalueren. Ze kunnen niet los van elkaar gezien worden.

De andere werkvormen zijn vooral gebaseerd op de vraag “hoe ga ik met mijn lerenden om?” Het kan gaan om structureel-coöperatief leren. Er is bewust gekozen voor de term ‘structureel’. Het is geen groepswork zoals ik er vroeger heb moeten maken.

Het is meer dan vier leerlingen die even samen zitten om te kijken wie het werk op zich neemt en wie achteruit mag zakken. Het is voortaan structureel. De leerkracht houdt tijd, opdracht en vorm in handen. Het is tegelijk coöperatief. Iedereen in de groep heeft een taak en is verantwoordelijk voor het eindproduct. Dat kan gebeuren dankzij heel simpele technieken. Hoeveel tijd verliest een leerkracht niet om de klas telkens opnieuw stil te krijgen? Dat kan oplopen tot twee weken over de hele schooltijd. Beter is leerlingen aanleren dat ze allen hun hand moeten opsteken, als de leerkracht dat doet. Het lijkt kinderachtig, maar het werk goed.

De andere werkvormen werken ook om multimedagebruik te stimuleren. Kinderen zijn multimedia al van thuis uit gewoon.

Peer tutoring betekent dat leerlingen les geven aan leerlingen in een lagere graad. Of leerlingen die in een groep elkaar iets aanleren. Leerlingen leren elkaars talenten kennen dankzij groepswork.

Kennis verwerken in plaats van kennis opdoen, is een ander belangrijk principe in dit proces. Er wordt geprobeerd om de in verschillende vakken opgedane kennis samen te brengen in één opdracht. Het proces dat doorlopen wordt – de kennis in een andere context gebruiken dan in de aangeleerde – versterkt de kennis.

Begeleid zelfstandig leren is een manier waarop veel projecten hun doelstelling verwoord hebben. De leerlingen worden sterker door dit als middel te gebruiken. De term wordt vaak afgekort als BZL. In die term zitten heel wat niveaus en verschillen: van begeleid zelfstandig werken over begeleid zelfstandig leren tot zelfstandig leren. Alle trappen zijn vervat in deze term. De scholen doorlopen het volledige proces met de leerlingen. Daarvoor wordt vaak gewerkt aan de hand van structureel-coöperatieve projecten. De projecten zijn vaak vakoverschrijdend. Als de bedoeling van het project is dat leerlingen een voorstelling geven aan hun ouders over een voertuig dat zowel op de weg, in het water als in de lucht kan bewegen, dan is daar een aantal vakken bij betrokken: technologie, Nederlands, wiskunde, tekenen enzovoort. In elk vak wordt gezocht welke de gepaste doelstellingen zijn en hoe er samen aan gewerkt kan worden.

Het verloopt in groep, maar ook individueel. Zelfs in een groepswork zijn er individuele opdrachten. Er wordt ook gewerkt met studiewijzers. Een studie-

wijzer is een fiche waarop de leerling alle mogelijke informatie krijgt om een opdracht te voltooien. De leerling krijgt informatie over de doelstelling, over de evaluatie, het kader en de middelen. De middelen kunnen structureel zijn.

Scholen die zo met hun leerlingen omspringen, zullen automatisch de noodzaak voelen om anders te evalueren. Het traditionele puntensysteem zegt niets over de sterke en de zwakke punten. Kennis is belangrijk en zal nooit wegvallen, maar het maakt maar één derde uit van het geheel. We moeten ook rekening houden met de vaardigheid en de attitude. Beide worden nu ook geëvalueerd.

Heel belangrijk is zelfevaluatie. Kinderen leren naar zichzelf te kijken. Ze leren zelf hun werkpunten en sterke punten in te schatten. Dat gebeurt door de kinderen hun eigen proces te laten bekijken. Dat gebeurt ook door de kinderen elkaar te laten evalueren tijdens een groepevaluatie. Groepen evalueren ook elkaar. Leerkrachten en leerlingen voeren daar steeds vaker een gesprek over. Dat alles leidt automatisch tot een permanente evaluatie.

Anders rapporteren gaat over de weergave voor de ouders, op het einde van een maand, op het einde van een trimester.

Als men die werkwijze hanteert voor de lerende, verandert de rol van de leerkracht. Hij zal zich niet meer kunnen beperken tot vooraan in de klas staan en alles gewoon vertellen. Het volstaat dan niet langer om een werkboek en een handboek te hanteren. De leerkracht neemt eerder de rol van een coach op zich. Dat betekent niet dat frontale lesmomenten niet goed of nodig zijn. Het is echter niet meer de enige manier van lesgeven.

Door projectwerk zullen leerkrachten automatisch meer in team werken. In het begin vinden ze dat onwennig maar uiteindelijk vinden ze het altijd een versterking. Leerkrachten ondervinden vaak een eilandgevoel, ondanks de vakwerkgroepen, ondanks de vergaderingen, ondanks de klassenraden. Door de projecten krijgen leerkrachten gedurende 8 uur per week een integrale opdracht. Een team van leerkrachten is voor een bepaalde dag ingeroosterd en bepaalt zelf wie met de leerlingen bezig is, wie de planning afmaakt. Leerkrachten bepalen zelf de vergadermomenten. Ze zien dat als een goede zaak, maar vinden het vooral beter en leuker om zo te werken. De leerkracht wordt professioneler en zal, zoals hij ook van

de leerlingen verlangt, zichzelf evalueren. Het gevolg is dat hij zijn goede en minder goede kanten beter kan inschatten zodat hij gericht op zoek kan gaan naar een goede nascholing.

Leerkrachten moeten in ieder geval vakspecialisten blijven. Ook in dat onderdeel moeten ze groeien. Ze zullen de leerdoelen blijven bepalen en de leerstof, kennis, vaardigheden en attitudes overbrengen.

Door de andere werkwijze zal de structuur van de scholen veranderen. Scholen zullen meer ondernemend worden. Dat betekent niet dat scholen bedrijfjes worden die producten verkopen. Een school wordt een lerende omgeving voor de leerlingen, maar ook voor de leerkracht. Daarom moet een school heel flexibel kunnen optreden. Een school moet inspelen op kansen, dat vergt een andere kijk. Per drie jaar worden er andere werkpunten centraal gesteld. De school moet zich daar telkens aan aanpassen, ervoor zorgen dat alle leerkrachten mee zijn. Dat vergt veel ondernemersgeest, flexibiliteit en duidingcapaciteiten. Een school moet immers duidelijk kunnen maken waarom hij kiest voor een bepaald werkpunt.

Scholen zullen zo veel meer contact leggen met andere organisaties, met bedrijven, vooral praktische of praktisch-theoretische richtingen, met CLB's of zorginstanties, met de ouders.

Ook kan een innoverende infrastructuur nodig zijn. Zal de school met de nieuwe werkwijze per klas blijven werken? Of zal er een grote multimediatheek komen, een centrum met lokalen rondom waarin groepen zich kunnen afzonderen? Zal de school kiezen voor laptops, voor een open leercentrum (OLC)? Waarop zal de keuze gebaseerd zijn? Zal de school leerkrachten samen inroosteren, dus na elkaar laten lesgeven? Zal de school de uren voor een bepaald vak bundelen, zodat er meer tijd aaneengesloten aan hetzelfde onderwerp kan besteed worden? In sommige scholen vragen leerkrachten zelf aan de directie om ervoor te zorgen dat hun uren aaneensluiten. Andere scholen doen het uit eigen beweging.

Automatisch denken ook groepen van scholen, schoolgemeenschappen, na over een evenwichtige opleidingsmix. Hoe zinvol is het immers dat er op een afstand van drie kilometer drie scholen met hetzelfde opleidingsaanbod zijn? Is het niet zinvoller een brede middenschool te hebben, die goed aansluit op de basisscholen, en een bovenbouw met belangstellingsgebieden? Zo kan er bijvoorbeeld een belangstel-

lingsgebied economie zijn waaronder handel en de economische richtingen een plaats krijgen. Andere belangstellingsgebieden zijn techniek en wetenschappen, mode en creativiteit enzovoort. Scholen zullen dus ook op dat gebied de zaken anders aanpakken. Er zijn nu al scholen die alle veranderingen afstemmen op de nieuwe werkwijze.

De tweede as is de overgang van basis- naar secundair onderwijs. De samenwerking tussen basis- en secundair onderwijs is heel belangrijk. Beide niveaus ervaren die samenwerking als verrijkend. Tot nog toe zitten ze slechts uitzonderlijk rond de tafel.

Het doel van de samenwerking is de overstap van het basis- naar het secundair onderwijs zo vlot mogelijk te laten verlopen voor de leerling en de kwaliteit, opgebouwd in het basisonderwijs, te behouden. De uiteindelijke doelstelling is anders en bewuster kiezen. We moeten af van het zo hoog mogelijk mikken om later eventueel af te zakken. De basisschool kent de talenten van de leerling en de manier waarop hij best gemotiveerd wordt om te groeien en om te leren. Het komt erop aan dat de secundaire scholen de leerling sterker maken zodat hij zelf actor wordt en zelf kan kiezen. Kiezen betekent ook dat de leerling de keuzemogelijkheden kent.

Veel scholen hebben deze as als instap voor hun proeftuin genomen. Het gaat daarbij zowel om basis-scholen als om secundaire scholen. Alleen het werkpunt verschilde. Mogelijke werkpunten zijn: optimale doorstroming van zorg en methodiek; uitwisseling van expertise over vakken. Zo kunnen technische scholen knowhow ter beschikking stellen aan basis-scholen zodat leerlingen bewuster kiezen voor meer praktische opleidingen. Ook het oprichten van een brede middenschool met een structuur 4-4-4 in plaats van 6-6 hoort tot de mogelijkheden. In praktijk betekent het dat de laatste graad van het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs meer samen gaan werken.

Er zijn ook scholen die spreken van een lagere school en een brede middenschool en een bovenbouw in belangstellingsgebieden. De leerlingen kunnen dan na een eerste graad veel gericht kiezen.

Bij de doorstroming van de zorgmethodiek is het heel boeiend te zien dat scholen verschillende werkmethodes ontwikkelen. Er zijn scholen die starten met een instrument, bijvoorbeeld een digitale BaSO-fiche. Daarop kunnen leerkrachten vanaf het vijfde leerjaar

basisonderwijs alle zorg en didactische ervaring met het kind invoeren. Die fiche wordt op het einde van het zesde leerjaar aan de ouders gegeven, de ouders geven die fiche af bij de inschrijving in het secundair onderwijs. Dergelijke fiches zijn voor het eerst dit jaar gebruikt.

Andere scholen gaan de leerkrachten van het basis- en het secundair onderwijs samenbrengen rond een klein project, bijvoorbeeld een muzisch project over Valentijn. Leerlingen en leerkrachten van de laatste graad lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs werken dan een week samen aan een project. Zo ontstaan er betere contacten tussen de leerkrachten.

Het is niet aan ons om de beste werkwijze te bepalen, we kunnen enkel het proces beoordelen.

De uitwisseling van expertise gebeurt vaak bij visitatierondes, maar sommige scholen hebben ook al een hele methodiek voor de nascholing ontwikkeld. De scholengemeenschap Scholen Antwerpen-Zuid heeft een traject van een drietal jaren uitgewerkt, waarbij leerkrachten van het secundair onderwijs, eender van welke graad, bij het eerste instapmoment op bezoek gaan bij kleuterscholen en in lagere scholen. Ze hebben reflectiemomenten met de leerkrachten. In de loop van het jaar werken ze in hun eigen lessen een aspect uit van wat ze geobserveerd hebben, al dan niet in team, al dan niet vakoverschrijdend.

Na de implementatie worden de werkwijzen en evaluaties uitgewisseld. In het volgende jaar krijgen de leerkrachten extra ondersteuning door methodieken om begeleid zelfstandig leren te stimuleren, om anders te evalueren. In het derde jaar vragen de leerkrachten vaak zelf om terug naar de basisschool te gaan kijken om na te gaan hoe ver ze staan en hoe ze voort kunnen groeien. Het is dus een proces.

Het vergt bovendien de nodige tijd en kan niet door eens te gaan kijken worden geklaard. Er staat een hele methodiek achter de zogenaamde hospiteerbeurten.

In sommige scholen gebeurt al eens een uitwisseling tussen leerkrachten laatste graad basis en eerste graad secundair. In de leerplanstudie wordt nagegaan of het secundair en basisonderwijs dezelfde terminologie gebruiken voor Nederlands, wiskunde enzovoort. Er wordt bekeken of leerlingen in de uitstroom van het basisonderwijs de vereiste competentie hebben voor

Frans om in te stromen in het secundair. Daarover gaan leerkrachten nu concreet samen zitten, ondersteund door pedagogische begeleiding.

De brede middenschool betekent dat de methodiek en de zorg meer gekoppeld worden en dat er een meer bewuste keuze wordt aangemoedigd.

Mevrouw Marjan Meulewaeter: U kunt nog even genieten van foto's die op het derde luik, technologie, betrekking hebben. U ziet onze minister aan de slag bij een bezoek aan onze proeftuinen.

Het algemene doel is technologie een volwaardige plaats te geven binnen de algemene vorming. In het basisonderwijs wordt technologie nu aangeboden als onderdeel van de wereldoriëntatie, zij het vaak armetierig ingevuld. Er zijn weinig technologische activiteiten en het vormt echt een probleem. Het primaire doel slaat overigens ook op het secundair onderwijs. Moeten de ASO-leerlingen niet technologisch vaardiger en mondiger worden gemaakt?

Als tweede doel beogen we dat het technologisch imago van het beroeps- en technisch secundair onderwijs wordt opgekrikt. Welke proeftuinen zijn daarmee bezig? In het basisonderwijs zijn dat vijf proeftuinen die zeer intensief rond technologie werken. Het boeiende eraan is dat dit op een heel eigen manier wordt ingevuld. Soms gebeurt dit in samenwerking met het secundair of met het buitengewoon lager onderwijs. Naast deze scholen zijn er ook nog die dit doel in hun deelprojecten hebben opgenomen.

Er worden vooral ervaringsgerichte technologieprojecten opgezet. Het gaat dus niet op van een namiddagje met doe-activiteiten in te richten om de eindtermen technologie te halen. Er zijn ook scholen die werken aan een leerlijn technologie van 2,5 tot 18 jaar, en dat niet hoogtheoretisch maar wel praktisch. De idee is ervoor te zorgen dat leerlingen in die leeftijdsklassen evolueren in technologische vaardigheden en activiteiten.

Ook het professionaliseren van de leerkrachten vormt een cruciaal punt. Er wordt vaak gezegd dat de vrouwelijking van het beroep mee aan de basis ligt van de geringe aandacht die technologie in onderwijs krijgt. Dat heeft er uiteraard niets mee te maken.

In de proeftuinen is ook een duidelijke inhaalbeweging merkbaar voor wat de technologie-infrastructuur betreft.

Wat gebeurt er concreet in de ervaringsgerichte TO-projecten? In Beveren wordt bijvoorbeeld in de tech-

nisch secundaire school een lokaal vrijgehouden waar twee leerkrachten van de technisch secundaire school leerlingen met hun leerkracht uit het basisonderwijs ontvangen en daar drie of vier keer per jaar geïntegreerde modules aanbrenge en terwijl ook de leerkracht professionaliseren. Het is uiterst belangrijk in dit verhaal ook de leerkracht mee te nemen en niet louter te laten consumeren. Er zijn ook scholen die een heel intensieve samenwerking tot stand hebben gebracht met technologiebedrijven en basisscholen. In Leuven werkt IMEC zeer nauw samen met twee van de proeftuinen. Dit is weer belangrijk omdat de leerkrachten basisonderwijs opnieuw mee professionaliseren en in de ontwikkelingsfase zitten van het materiaal. Er zijn ook proeftuinen die werken vanuit de expertise van buitengewoon lager onderwijs, zoals Hoegaarden. Vanuit die groep is men ook verplicht om met die leerlingen anders te werken. Technologie is daar een middel om de talenten van die leerlingen meer aan de oppervlakte te brengen. De expertise die ze ter zake hebben ontwikkeld, gaan ze nu delen met tien gewone basisscholen.

Er wordt dus op heel verschillende manieren geprobeerd om de technologie een extra impuls te geven in het lager onderwijs, maar ook in de eerste graad secundair onderwijs. Er wordt zo zeer veel leerkracht-ondersteunend materiaal ontwikkeld; de proeftuinen zijn dus eigenlijk een beetje productiehuisen die modules en lesmateriaal ontwikkelen. Bovendien volgen de proeftuinen die intensief met technologie bezig zijn, ook een zeer bewust nascholingsbeleid. Ze zijn zeer selectief in hun keuze voor technologie-nascholing en gaan na of dit past in hun visie.

Er zijn grote verschillen merkbaar inzake infrastructuur. In basisscholen zien we vaak dat één klas wordt ingericht als 'technologieklas' zodat op regelmatige basis alle klassen in dat klaslokaal terechtkunnen. Andere basisscholen zien dat dan weer niet zitten en willen technologie geïntegreerd zien op klasniveau. Daar kiest men dan voor een 'technologiehoek'. Eén proeftuin, een secundaire school, is vrij spectaculair te werk gegaan en heeft een busje ingericht met allerlei technologiekooffers waarmee ze dan van basisschool naar basisschool gaan. Dat is een vrij dure aangelegenheid, vooral ook omdat twee leerkrachten daarvoor ingezet worden en dus uren daarvoor investeren. We moeten vaststellen dat deze initiatieven allemaal een ongelooflijke impuls geven op het vlak van technologie.

Een volgend luik behelst het beleidsvoerend vermogen van een school. Een aantal termen die onderzocht zijn, worden hier behandeld in het licht van het

pedagogisch project, het evaluatiebeleid van leerlingen, het nascholingsbeleid, het aankoopbeleid van didactische materialen enzovoort. Al die aspecten zeggen iets over het beleidsvoerend vermogen van eens school, maar er zijn natuurlijk nog veel meer termen waarop men een school kan taxeren in dit verband. Dit is het moeilijkste luik. Het is op schoolniveau en binnen onderwijs niet eenvoudig om een beleidsvoerend vermogen te ontwikkelen. Het algemeen doel bestaat erin een lerende, flexibele en innoverende organisatie tot stand te brengen in functie van degelijk en duurzaam onderwijs.

Leerkrachten zijn, me dunkt, zeker ook vragende partij om elke dag nog te leren binnen de organisatie waar ze werken. Zoals dat voor iedereen het geval moet zijn, moet de school dat ook voor haar leerkrachten aanbieden.

Eén proeftuin heeft exclusief het luik beleidsvoerend vermogen als thema gekozen, een scholengemeenschap in het basisonderwijs in Genk. Men probeert daar de juiste man of vrouw of vrouw op de juiste plaats te krijgen. Dat is binnen onderwijs echt niet simpel, gezien de kolossale regelgeving daaromtrent.

Beleidsvoerend vermogen slaat dus op personeelsbeleid: kennen we de competenties van onze leerkrachten en zetten we ze dan ook correct in?

Reorganisatie van het studietoeraanbod dient te gebeuren op het niveau van de scholengemeenschap of van diverse scholen in een regio. Dus niet op het niveau van de school. Er is een sterk beleidsvoerend vermogen nodig om uit die discussies te raken. De scholen mogen zich immers niet benadeeld voelen ten opzichte van de andere. Een aantal proeftuinen bovendien ook echt te werken op het niveau van de scholengemeenschap. Een school heeft dikwijls de neiging te blijven steken op het niveau van de eigen instelling, terwijl het eigenlijk heel verrijkend is als er netwerken en samenwerkingsverbanden ontstaan met andere scholen. Proeftuinen die een sterk belang hechten aan de scholengemeenschappen, hebben voor ons ook een stuk beleidsvoerend vermogen in huis. Er zijn trouwens heel wat studies voorhanden over de zelfevaluatie: gaan scholen en scholengemeenschappen en -besturen zichzelf ook kritisch bekijken?

Het personeelsbeleid slaat eigenlijk op competentie-management, professioneel middenkader. Ook dat mag niet echt nog als term worden gehanteerd. Er is eerder sprake van een gedeeld leiderschap: durft de directie te delegeren en samen te beslissen met een aantal andere mensen? We hebben daar heel voorzichtg de schoolopdracht bij gezet. In Diest is er

een proeftuin die probeert een soort van evenwicht te vinden in de opdrachtverdeling van de leerkrachten. Ze doen dat door ervan uit te gaan dat sommige leerkrachten een voltijdse lesopdracht opnemen, maar anderen die slechts een drievierde lesopdracht vervullen en een vierde besteden aan projectwerking, ideeën uitwerken of documenten ontwikkelen rond evaluatiebeleid enzovoort. Aan elke taak moet dan een bepaald gewicht worden toegekend, waardoor de verdeling van de lesopdracht niet louter nog om lessen gaat.

Wat bedoelen we met reorganisatie van het studietoeraanbod, brede eerste graad? In de eerste graad is er een basisgedeelte en een complementair gedeelte. In Beveren bijvoorbeeld probeert men in het complementaire gedeelte al een verkenningronde in te bouwen van alle aspecten van mogelijke terreinen in de bovenbouw. Het complementaire gedeelte wordt daar dus niet aangewend voor extra uurtjes van een bepaalde les, maar wel voor een kennismaking met de belangstellings- of talentgebieden. Dat is al een stukje aangehaald, want dat doet men ook in Beveren. Eén proeftuin in Maaseik doet een poging om dat ook in infrastructuur te laten weerspiegelen, wat heel interessant is om te volgen. Er is één grote campus met een blok voor Economie, waarbinnen ASO, TSO en BSO-richtingen zitten, er is een blok voor de talen enzovoort. Zo weerspiegelt de campus de interessegebieden. Dat is niet altijd een succesverhaal, want in bepaalde proeftuinen loopt het helemaal niet zo eenvoudig. In Overpelt-Neerpelt merken we bijvoorbeeld dat als men op het niveau scholengemeenschap en belangstellingsgebieden werkt en daar reorganisaties wil doorvoeren, op een cruciaal punt bepaalde scholen weer op het niveau van de school zelf belanden. Ongeacht of ze echt deel zijn geweest van de visieontwikkeling en er een groot draagvlak was. Het lijkt op papier allicht eenvoudig, maar dat is niet zo.

Het stimuleren van de zelfevaluatie op alle niveaus gebeurt specifiek in Kortrijk in een proeftuin die werkt met zelfsturende teams. De term alleen al spreekt tot de verbeelding. Hun werking gaan ze op alle vlakken – projectwerking, vakgroepwerking enzovoort – zelf kritisch bekijken en bijsturen. Dat hoeft dus niet alleen van bovenuit te gebeuren, maar de teams hebben zelf een reflectieniveau. Dat is in feite vaak wel wat de leerkracht zelf doet op zijn klasniveau, maar het kan dus dat niveau overstijgen.

We gaan dieper in op het kader voor analyse en ondersteuning. We gaan daarbij na wat onze job eigenlijk is, wat we aan data bijhouden, hoe we naar

de proeftuinen kijken. Aanvankelijk was de focus van onze taak anders. We gaan daarop ook in. Met welk model volgen we het proces binnen elke proeftuin?

Oorspronkelijk was het zo dat bij de aanvraag voor de proeftuinen ook al duidelijk was dat de aanvraag werd ingediend, er meetbare indicatoren werden meegegeven en na drie jaar zou men dan geëvalueerd worden op die indicatoren. De meetbaarheid vormde daarin een probleem. Scholen hebben het blijkbaar moeilijk om zich daarop te richten en weten niet goed wat dat dan moet inhouden. Er zijn heel weinig nulmetingen gebeurd en al snel merkten we dat binnen onderwijs een termijn van drie jaar een heel korte periode behelst. Als je werkt aan instroom en die op een bepaald punt wil verbeteren via bepaalde initiatieven, dan kan je die niet na drie jaar al meten. Er is een tendens zichtbaar maar daar houdt het dan op. Echt wetenschappelijk onderbouwd met metingen, is haast niet te doen. Daarom hebben we vrij snel beslist het evolutieproces van die proeftuinen op te volgen en na te gaan waarom het op deze of gene wijze verloopt en welke impact en betekenis de beslissingen krijgen. Zo krijgen we uiteindelijk een beeld van de factoren die bepalend zijn voor een innovatieproces. Dat doen we uiteraard niet alleen. Op geregelde basis krijgen we een opleiding van professor Geert Kelchtermans. Daar leren we hoe we expertise kunnen ontwikkelen om evaluatieve gevalstudies in te schatten. We proberen ook gaandeweg een instrument te ontwikkelen om het complexe veranderingsproces te synthetiseren, te analyseren, daarna te rapporteren. Voor elke proeftuin zal er dus een grondig onderbouwd rapport zijn op het einde van de rit.

Een innovatieproces is heel complex. De vorming geeft ons zicht op hoe dit te structureren en dat willen we hier ook meegeven. Er is een vernieuwingsproces dat vertrekt van een bepaalde inhoud en dat zowel een voortdurende wisselwerking kent tussen de deelnemers – leerkrachten, leerlingen, directies, inrichtende machten – als het een impact op de schoolwerking heeft. Er zijn dus continu acties en interventies. De inhoud van de vernieuwing wordt duidelijk meegegeven bij de proeftuinaanvraag. De rode draad voor ons, als begeleiders, is in elk geval talentontwikkeling centraal stellen, op welk terrein de proeftuin ook werkt. De proeftuin heeft ter zake een aantal doelen gesteld en met het oog daarop een aantal concrete acties ontwikkeld. Er wordt een stappenplan en een tijdlijn vooropgesteld. In Merelbeke bijvoorbeeld werkt een proeftuin rond de overgang van basis- naar secundair onderwijs, en daar is heel

duidelijk vastgelegd dat het eerste jaar zou worden besteed aan analyse van de leerplannen en de inschatting van hoe er raakvlakken kunnen worden gevonden om mogelijke kennisgebreken van leerlingen bij de overgang te voorkomen. Op dit ogenblik hebben ze sterk ingezet op acties. Dat voor wat de inhoud van de vernieuwing betreft.

Met betrekking tot de schoolorganisaties zijn er structurele en culturele werkcondities. Onder structurele voorwaarden verstaan we onder meer: hoe wordt er omgesprongen met personeelsbeleid, hoe worden de middelen aangewend door de directie, in hoeverre worden de middelen allemaal ingezet voor de proeftuin, of is die slechts een ‘aanvullend gegeven’, hoe gaan ze om met nascholing en externe netwerken? Hoe wordt er gestuurd: via werkgroepen of door de directie, of van onderuit? Al die data houden we bij. Op die manier krijgen we een volledig beeld van het verhaal achter elke proeftuin.

Bij de culturele werkcondities moeten we denken aan hoe de directie met weerstand omgaat en in hoeverre een project binnen de school wordt gedragen. Groeit het project of is het een initiatief van enkelen? Als dat allemaal in beeld is gebracht, dan zie je pas wat een verschil er in die 41 proeftuinen bestaat.

De deelnemers en het persoonlijk interpretatiekader geven weer welke facetten ze zelf belangrijk vinden en wat voor hen goed onderwijs uitmaakt. Dat is voor iedereen anders. Sommigen werken liever interactief dan gewoon te doceren.

De micropolitieke strategieën schetsen dan weer welke betekenis elke deelnemer geeft aan wat er binnen dat proces gebeurt: ook daar merken we zeer grote verschillen. Het is belangrijk om op het einde van de rit de redenen te kennen waardoor een proeftuin een bepaald verloop heeft gekend. In de loop van het project gebeurt er heel wat: de begeleiding en wijzelf komen langs, er is ondersteuning van reguliere instanties, nascholing. Ook wij organiseren veel nascholing, vormingsdagen enzovoort, maar dan wel vraaggestuurd.

Een even belangrijk item is de netwerking: er moeten fora worden georganiseerd waar men thematisch elkaar kan ontmoeten en ervaringen kan uitwisselen.

Dat is zowat het model dat we hanteren om het veranderingsproces te begrijpen en te analyseren.

Mevrouw Chris Elshout: We overlopen nog snel wat nu onze ervaringen met die proeftuinen zijn, wat de handvatten zijn. Welke zijn de bepalende factoren?

In eerste instantie moet je de context van de proeftuin meenemen. Er wordt een mooie aanvraag ingediend en dan moet je nagaan wat daarvan de achtergrond is. Dat kan gaan over de historiek, of de mate waarin projectwerking al gebruikelijk was – scholen die bijvoorbeeld al binnen Accent op Talent zaten, komen niet zomaar in de proeftuinen terecht, maar hebben al inzicht in het proces, werken al planmatig. We voelen wel dat heel veel Accent op Talent-projecten binnen het proces van de proeftuinen een voorsprong genieten daardoor. Ook bij begeleid zelfstandig leren in de overgang kennen ze de verschillende actoren. De andere scholen moeten vaak nog het procesmatige leren kennen.

De sociaaleconomische context van de school: waar bevindt ze zich? In Antwerpen of in Keerbergen en die laatste die samenwerken in een scholengemeenschap met scholen van Mechelen: ook daarin zijn er grote verschillen merkbaar. Wat is hun leerlingenpubliek? Dat heeft allemaal een grote invloed op de proeftuin, al was daarmee bij voorbaat geen rekening gehouden.

In hoeverre sluit de bestaande schoolvisie aan bij de proeftuinvisie? Er zijn scholen waar men over het project op zich niet eens communiceert, omdat de leerkrachten die visie en denkwereld al kennen. Men wil soms de term proeftuin niet gebruiken en vindt dat Accent op Talent een betere term was, maar anderen vinden het precies een motiverende term. Het is boeiend te zien hoe er met het project wordt omgegaan.

Het is net zo belangrijk oog te hebben voor timing en het verschil in snelheden binnen de eigen groep. Projectcoördinator, directie en bepaalde ‘trekkers’ onder de leerkrachten krijgen na een tijdje een echte doe-impuls door de proeftuinwerking. Toch is er een hele groep die achterblijft en dan moeten ze gas terugnemen. En dan is dat verschil er ook nog eens onder scholen die samenwerken op zich binnen één project.

Vervolgens moet ook de draagkracht op alle niveaus in de scholen worden ingeschat. Het kan dat je met de directies in de vergadering zit, of met de directiecoördinator, of met de teams die eraan werken en eventueel met leerkrachten, en hebben die dezelfde ideeën? Dit zijn groeiprocessen. Het is ook ingebed

in de schoolcultuur: hoe zien de leerkrachten zichzelf en hoe zijn ze benaderd qua uren? Hoe zien zij de goede invulling van hun job? Het gaat hierbij dus om het integrale waardenkader van de leerkracht of het team dat verandert in de loop van het proces.

Wat we ook onder de loep nemen, is de communicatie. Is er een open communicatie? Hebben de leerkrachten het gevoel dat er een geheime agenda achter zit? En hoe gaat men daarmee om?

Kennis van de cultuur van elke partner? Hoe gaat elke partner die innovatie bekijken en welk groeiproces maken ze zelf door?

Het personeelsbeleid is belangrijk: de juiste man of vrouw op de juiste plaats. Leerkrachten ervaren vaak voor het eerst hoe boeiend het is in een team aan een project te werken, hoe interessant het is om bijvoorbeeld met computertechnologie te werken. Leerkrachten worden zich bewust van het feit dat ze zelf hun grenzen kunnen verleggen. De alertheid van een school en van de directie om daarop in te spelen en hun mensen daarin te waarderen, is heel belangrijk. Een school in Geel stelt dat bij aanvang drie jaar geleden ze het geluk hadden nieuwe aanwervingen te kunnen doen met een vernieuwde visie. Er wordt niet meer gediscussieerd over al dan niet projectwerken, want dat is een intrinsiek gegeven bij het lerarenteam dat met die visie is binnengekomen. De directeur stelt nu dat hij zijn houding moet aanpassen om daarin te functioneren.

Netwerking zowel intern als extern is dus ook heel belangrijk.

De sturing en coördinatie hebben veel te maken met de leiderschapsstijl van de directeur. In hoeverre houdt hij rekening met druk en overdruk? In welke mate stuurt hij en geeft hij vrijheid? Is er oog voor wat op elk moment binnen het project nodig is? De motor van elk project is de coördinator. Waar moet die binnen de schoolstructuur worden geplaatst? Dat is allemaal heel belangrijk en heeft veel invloed op het verloop van de proeftuin.

Mevrouw Marjan Meulewaeter: Ik zal ook de documenten die zijn bijgevoegd, even toelichten. Er is een lijst (zie bijlage 1) met tendensen bij de aangevraagde afwijkingen. Niet iedereen vraagt of gebruikt de afwijkingen. Alle proeftuinen hebben de gebruikte afwijkingen opnieuw onderhandeld bij het begin van

dit schooljaar. U vindt terug hoeveel protocols van akkoord en niet-akkoord zijn bereikt. Het is ook duidelijk hoeveel wordt aangevraagd. Dat is vaak niet veel en daaruit blijkt hoe flexibel bepaalde proeftuinen binnen de bestaande regelgeving daarmee omgaan. Negen proeftuinen gebruiken geen afwijkingen. Drie vierde van die 41 proeftuinen gebruikt afwijkingen op het gebied van schoolorganisatie.

Er zit ook een blad bij met de synthese van alle doelstellingen (zie bijlage 2).

We hopen dat u na onze uiteenzetting begrijpt dat dit een complex proces beslaat, maar toch hebben we een samenvatting per proeftuin bijgevoegd met de evolutie na één jaar. We zijn ook te allen tijde bereid om specifiek vragen te beantwoorden. Dit is een werkdocument.

2. Vragen en opmerkingen van de leden

Mevrouw Kathleen Helsen: In eerste instantie dank ik de sprekers voor de boeiende uiteenzetting over de evolutie en opvolging van de proeftuinen. Het decreet ter zake werd hier goedgekeurd om kansen aan het onderwijsveld te bieden en zicht te krijgen op een mogelijk betere organisatie van dat werkterrein. Vooral ook wilden we te weten komen wat er precies aan de reglementering veranderd diende te worden om de talentontwikkeling mogelijk en waar te maken in het onderwijs. U zei ook dat de proeftuinen van onderuit gegroeid zijn en dat de scholen zelf met voorstellen zijn gekomen. Er zijn kansen gecreëerd om dingen uit te proberen. Aanvankelijk is ook gevraagd naar de doelstellingen van de scholen en naar de werkwijze die zou worden gehanteerd. Ook de manier waarop de scholen de resultaten zouden meten, werd gevraagd.

U zegt nu dat de focus veranderd is en u vooral het procesverloop opvolgt. Drie jaar zou volgens u kort zijn om goede conclusies te kunnen trekken. Het parlement had die termijn vooropgesteld om daarna de reglementering te kunnen aanpassen. Een vraag om verlenging van die termijn is dus niet onwaarschijnlijk. Ik vraag me dan af wanneer welke reglementering moet worden aangepast. Eigenlijk zijn het de scholen zelf die vragen om bepaalde zaken anders te mogen doen op het terrein. Dat gaat over enkele scholen. Hoe kunnen we straks de veralgemening waarmaken? Willen alle andere scholen in Vlaanderen wel op een nieuwe manier werken? Betekent dit

dat we een veel meer algemeen kader van reglementering moeten uittekenen en meer ruimte moeten laten voor specifieke keuzes van de school? En daaraan gekoppeld, moet er dan ook een betere opvolging van de kwaliteit worden gegarandeerd? Kunnen wij wel opleggen dat de conclusies uit experimenten worden veralgemeend?

Mevrouw An Michiels: Ik kreeg bijna zin om de stap naar het onderwijs terug te zetten en in zo'n proeftuin te stappen, door het enthousiasme van de sprekers. Ik stel me ook de vraag hoe wij de zaken die op beperkte schaal worden uitgetest in een zeer specifieke context, zullen aanbrengen in het hele onderwijsveld. Hebt u daar al zicht op of denkt u dat het beter is af te wachten tot de proeftuinen afgelopen zijn en de conclusies en evaluaties klaar zijn?

U zegt ook dat het niet allemaal succesverhalen zijn. Zijn er scholen die al helemaal hebben afgehaakt of die dat van plan zijn? Moeten jullie daarin dan sterk bemiddelen of sturen? Op het eerste zicht is het allemaal heel boeiend en tof, maar als een school het niet meer ziet zitten, wie grijpt daar dan in?

U hebt het ook over de expertise en de ervaring die al zijn opgebouwd, vooral op het vlak van technologie. Is het mogelijk die dingen al kenbaar te maken aan andere scholen? Of vindt u het raadzaam ook daarvoor eerst alles uit te werken en dan pas die doorstroming te laten gebeuren? In het basisonderwijs is immers al veel vraag en zoekwerk naar integratie van technologie. Kunnen die scholen al een beroep doen op die ervaring en expertise?

Staat de nascholing waarover u het had ook open voor scholen die niet in de proeftuinprojecten zitten?

U vermeldde ook de BaSO-fiche, een project dat blijkbaar op niveau basisonderwijs zeer goed uitgewerkt en doordacht is. Daarmee zijn nu de eerste inschrijvingen in het secundair gebeurd. Zal er een verdere opvolging van die fiche zijn? Wordt daar verder op dezelfde manier aan gewerkt? Of houdt het daarmee op?

De heer Jef Tavernier: Het is altijd mooi te zien dat er een dynamiek leeft in de sector. Ik stel vast dat er binnen de bestaande reglementering al heel wat kan, aangezien proeftuinen vaak geen afwijkingen vragen. Als ik bekijk wat u hebt voorgesteld, dan maak ik me de inhoudelijke bedenking bij de proeftuinen. De andere werkformules worden daarin sterk gestimu-

leerd en bij talentontwikkeling maak ik me zorgen over de kennisoverdracht en de basiskennis. Ik heb voor enkele maanden de stap terug naar het economieonderwijs gezet en ik vond de kennis die leerlingen meekregen te licht wegen. Ik hoorde u ook zeggen dat niet iedere begeleider of leerkracht hetzelfde moet doen. Sommigen mogen aan kennisoverdracht doen en anderen kunnen attitudevaardigheden aanleren. Basiskennis blijft belangrijk

Bij het tweede luik over de beschotten tussen TSO, BSO, ASO, is het idee van de opdeling in belangstellingsgebieden wel mooi, maar toch heb ik er twee opmerkingen bij. Secundair onderwijs moet nog altijd een brede algemene vorming bieden. Bij de vooropgestelde indeling dreigt die brede vorming voor de diverse domeinen een stuk verloren te gaan door de accentuering van specifieke belangstellingspunten. Bovendien is er binnen technisch, beroeps- en algemeen secundair onderwijs ook intern een zekere hiërarchie van richtingen, net zoals dat het geval is voor de onderwijsvormen onderling. Voor die interne hiërarchie moet evenveel aandacht zijn.

Klopt het dat vooral de vraag en ook het aanbod inzake technologie hoofdzakelijk uit het TSO en BSO komen en minder van onderuit, uit het basisonderwijs?

Een voorbeeld dat me is opgevallen, was de proeftuin waar men leerplannen analyseert om de overgang van het lager naar het secundair onderwijs te verbeteren. Moet een school daarmee bezig zijn? Me dunkt is dat een taak van mensen uit het departement of zo. Daar heb je toch geen proeftuin voor nodig?

De heer Dirk De Cock: Ik wil vooral weten waarom mensen en groepen afhaken in dergelijke projecten. Heeft dat te maken met het niet goed in kaart brengen van mensen in het korps die tegen zijn? Heeft men die daardoor misschien niet voldoende ‘pedagogisch gemasseerd’? Of zijn daarvoor andere oorzaken aan te wijzen?

De heel recente discussie over kennisoverdracht in het onderwijs beschouw ik als een rechtstreekse aanval op dit soort van projecten. Het komt erop neer dat men vraagt om opnieuw een bord, krijt en klas te krijgen en verder met rust gelaten te worden. Ziet u die bui ook al hangen en voelt u dat op het werkterrein? Of is mijn vrees voorbarig en afkomstig van mensen die kennisoverdracht boven alles stellen?

Mijns inziens kan kennisoverdracht ook perfect via ervaringsgericht leren worden overgebracht. We moeten ons ook geen zinsbegoochelingen maken daaromtrent: in het middelbaar onderwijs is het onmogelijk over alle kennis die we moeten overdragen ook echt zelf te beschikken. Het is cruciaal dat we strategieën ontwikkelen om aan de kennis te geraken op het moment dat we die nodig hebben. Dat moeten we weten. Ervaart u dat ook als een bedreiging voor de projecten waarvoor u zich inzet?

Mevrouw Monica Van Kerrebroeck: Hoe is de relatie tussen de proeftuinen en heel de lerarenopleiding? Is daar zicht op? Zijn de mensen uit de lerarenopleiding zich van de evolutie in het onderwijs bewust? Ik heb daar mijn twijfels over.

Een proeftuin kan prima draaien in een school van 1200 leerlingen met enkele heel gericht en goed aangeworven leerkrachten. U doet soms alsof men bij aanvang van een proeftuin altijd kan starten met het doelgericht aanwerven van mensen, maar vaak moet men het stellen met de bestaande leerkrachten. Stel nu dat een proeftuin goed draait en dat er nieuwe werkvormen ontwikkeld zijn. Hoe is de verhouding daarbinnen tussen de groep enthousiastelingen en degenen die er liever buiten worden gehouden? Hoe stimuleert men de betrokkenheid van het hele korps? Is de navorming alleen voor wie in een project werkt en dan nog vraaggestuurd of zal men bewust een politiek ontwikkelen waarbij deze toegankelijk wordt voor iedereen die er baat bij kan hebben om de betrokkenheid te stimuleren? Hetzelfde geldt voor de studiedagen in het kader van het beleidsvoerend vermogen. Vaak komen alleen de geïnteresseerden daarop af, die het niet altijd nodig hebben. Het is nogal vrijblijvend. Een hele groep die van zichzelf vindt dat ze sterk bezig is, en niet beseft dat ze met tekortkomingen zit, komt daar niet opdagen. U kunt vanuit de ervaring van die proeftuinen daaromtrent heel wat inzichten ontwikkelen.

Er is ook iets over studiewijzers gezegd. Om elke leerling optimaal te helpen en op de juiste plaats te krijgen, maar er is de eeuwige klacht van de taakbelasting die weerklinkt. Hoe stemt men die verzuchtingen van leerkrachten en de behoefte aan die belangrijke zaken op elkaar af, ongeacht of het om een proeftuin gaat of niet?

Is de samenwerking over de scholengemeenschappen heen een realiteit of een wens?

Er is ook gezegd dat er al veel kan binnen de bestaande reglementering. Proeftuinen zijn altijd afwijkingen, dacht ik. Hoe moet dat nu verder: blijft het een afwijking of moet men naar een hertekening van de reglementering evolueren?

Mevrouw Marjan Meulewaeter: Met de proeftuinen is er iets gelanceerd dat onomkeerbaar is. Eenmaal de dynamiek van een proeftuin loopt, kan men in die school niet meer terug naar de oude systemen, zelfs al houdt het project op zichzelf op na drie jaar. Als er na meting van de resultaten dan iets zal naar voren komen, zal dat volgens ons zeker een meer flexibele schoolorganisatie zijn. De afwijkingen die worden gevraagd, gaan bijvoorbeeld vaak over langere of extra ondersteuning voor leerlingen met taalproblemen of overgangsmaatregelen bij de overgang naar het secundair. Na die drie jaar zullen we zeker al merken dat op het gebied van schoolorganisatie zeker een meer flexibele regelgeving kan worden uitgewerkt die meer ruimte biedt voor dit soort dingen. Drie jaar is voor een project eigenlijk te kort, maar er wordt iets in gang gezet. Dat brengt een mentaliteitswijziging mee die niet meer kan worden teruggeschoefd. Dat is alvast de tendens.

De evaluatie zal sowieso gebeuren door de inspectie, maar niet op het bereiken van de doelen. Het zal vanuit een helikopterperspectief gebeuren: nagaan wat de tendensen zijn en om dat te kunnen realiseren moet er flexibeler worden omgegaan met veel zaken. Drie- of vierde vraagt toch ook wel om afwijkingen inzake schoolorganisatie. Nu het basisonderwijs erbij is gekomen, merken we een groot verschil in de manier waarop daar in team wordt ingegaan op projecten in vergelijking met het secundair. De regelgeving en de structuur van het basisonderwijs zijn uiteraard veel eenvoudiger, maar ze zijn ook veel meer vertrouwd met projectwerking. Het feit dat projectwerking nu ook een impuls heeft gekregen in het secundair, betekent ook dat ze de ruimte moeten krijgen om het te realiseren binnen de regelgeving.

Mevrouw Chris Elshout: Tot vandaag zijn er nog geen proeftuinen uitgestapt. Wel zijn het niet allemaal succesverhalen. Bijna elke school botst in het begin op weerstand. Niet alle leerkrachten zijn altijd even betrokken: sommigen kijken van op de rand toe en anderen gaan nog verderaf staan en willen het liever aan zichzelf zien voorbijgaan. Dat is een onderdeel van een groeiproces. Er zijn ook scholen die tevoren in Accent op Talent zaten en nu in de proeftuinen, die vertrekken vanuit die weerstand en gewoon

eerst met die mensen om de tafel gaan zitten. Op dat ogenblik wordt de cultuur, de communicatie die in de school leeft ontzettend belangrijk. Dat geeft niet altijd een antwoord op de vragen voor bijvoorbeeld heel gediversifieerde grote scholen, met basisonderwijs, ASO, BSO én TSO-aanbod en waar verscheidene lerarenkamers zijn. In die gevallen zien we dat inderdaad het secundair heel weinig afwist van het basisonderwijs. De mate waarin die twee dan naar elkaar toegroeien in de loop van het proces, is dan wat men nastreeft en wat men doet. Wij forceren dat niet, maar stellen wel zaken voor. Dat kan gaan om een leraar Frans in het TSO die zich op een heel communicatieve wijze van zijn taak kwijt op basis van de vier vaardigheden, die zijn werkwijze eens gaat demonstreren in het ASO of basisonderwijs. Sommige scholen rekenen daarvoor al lang op de pedagogische studiedagen en hopen dat de kennis zich zo verspreidt. Andere doen dat absoluut niet, maar dat is de vrije keuze van elke school.

Tot nu toe heeft nog geen enkele proeftuin afgehaakt, maar als we echt zien dat er iets fout loopt, dan hangt het ook nog af van de proeftuin zelf in hoeverre wij ingrijpen. Zijn we al in een stuurgroep van de proeftuin aanwezig? Hebben ze dat zelf van in het begin gevraagd of staan ze alleen voor ons open als we zelf vragen of we eens mogen komen kijken? Komen ze veel op nascholing? Dat zijn contactmomenten waarop je informeel opnieuw kanalen mag aanreiken. Er zijn zo proeftuinen die hun inhoud en doelstellingen bij aanvang veel te hoog hebben gesteld: bijvoorbeeld in het eerste jaar van samenwerkingsplatformen taal een peilinginstrument maken. Dat is een mooie concrete doelstelling. Maar toen ze zijn gestart, bleek dat er tussen de leerkrachten van basis- en secundair onderwijs nog hoegenaamd geen samenwerking bestond. De vraag is of ze op dat ogenblik voldoende zelfreflectievermogen hebben of dat je zelf op dat moment de betrokkenen moet aanraden de doelstellingen opnieuw te bekijken en te beginnen met visitatierondes. Ze hebben de doelstelling uiteindelijk bijgesteld en de focus gelegd op het contact tussen basis en secundair via vergaderingen, leerkrachten samenbrengen enzovoort. Het tweede jaar kon men dan met de oorspronkelijke doelstelling verder. Het is niet omdat het ooit op papier is gezet, dat iets ook concreet zo zal verlopen. Er gebeuren continu bijstellingen.

Weerstand is er altijd, dat is inherent aan het proces en het belangrijkste is hoe ermee wordt omgesprongen, hoeveel waarde daaraan wordt toegekend. Wij

zien daarin verschillende mogelijkheden, maar zeggen niet dat men er zo of zo moet mee omgaan.

Mevrouw Marjan Meulewaeter: Er was ook een vraag over de transfereerbaarheid naar andere scholen, en concreet met betrekking tot de reglementering. We merken voor projecten die vertrekken vanuit een behoefte, een instroom die verkeerd zit enzovoort, dat zodra talentontwikkeling centraal komt te staan in het beleid, er ook een veel beter aanvaardbaar antwoord wordt gevonden voor de bestaande problemen. Talentontwikkeling als kern van het beleid, brengt dus een impuls en een sterkere werking teweeg, voor leerlingen zowel als voor het korps. Ik kan me evenwel niet voorstellen dat eender welk project van die 41 zomaar over te nemen is door een andere school. Het moet altijd gaan om een schooleigen project. Er zullen allicht wel dezelfde tendensen en botsingen met de regelgeving zijn. Dat zal dus wél transfereerbaar zijn.

De voorzitter: Daaraan was ook de vraag van mevrouw Michiels gekoppeld. Als er een bepaalde expertise wordt ontwikkeld, zelfs schoolgebonden, hoe kan die toegankelijk worden voor andere scholen?

Mevrouw Marjan Meulewaeter: De vraag ging specifiek over technologie. De meeste van de vijf scholen die intensief daarmee bezig zijn, werken in en samenwerkingsverband met een tiental scholen. Het proces daar met betrekking tot ontwikkeling van materiaal, implementatie, nascholing opzetten voor leerkrachten enzovoort lijkt me op het microniveau van die tiental scholen perfect over te nemen. Er ontstaat overigens een spontane uitwisseling in het kader van de proeftuinen. Bovendien merken we dat de proeftuinen zelf contact opnemen met de begeleidingsdiensten om aan te geven wat deze zouden moeten overnemen en op een hoger niveau brengen. Een aantal van de proeftuinen legt ook spontaan contact met hogescholen. Dat verloopt niet zo vlot en het is ook niet evident. Toch is het op langere termijn belangrijk het verhaal van de proeftuinen te laten inbedden op dat niveau in de lerarenopleiding. Het is ook een partner die veel te vaak afwezig blijft in dit proces. Ik wil u het verhaal van één proeftuin niet onthouden, een beetje een buitenbeentje. In Brugge is er een proeftuinproject ingediend vanuit de LOP-werking over huiswerkbegeleiding. De studenten lerarenopleiding en sociaaltechnische gaan bij de leerlingen thuis aan huiswerkbegeleiding doen. Dat verbreedt de kijk van die studenten enorm. Ze zien dat de maatschappij breder is dan hun klas en wat de problemen zijn en het maakt hen sociaal vaardiger. Dit is een zeer 'rijk' project. Een project in Turnhout dat zich op

technologie toespitst en tien basisscholen beslaat, heeft twee hogescholen mee onder de arm genomen om alle technologische ontwikkelingen op de voet te kunnen volgen en meemaken. Dat verloopt jammer genoeg niet zo vlot.

Mevrouw Chris Elshout: Dat is ook netwerking. Er zijn ook in dit verband scholen een drietal jaar geleden vanuit Accent op Talent hiermee begonnen en ze hebben gezocht naar middelen, afspraken gemaakt inzake planning enzovoort, zonder dat het project goed liep. Plots komt er dan een knik en ziet men wel een win-winsituatie aan beide kanten. Er spelen heel wat elementen en actoren mee: het feit dat je die win-win ziet of wil zien, dat je die wil duiden, ook ten aanzien van de leerkrachten die dan misschien in die secundaire school moeten gaan werken met hun hogeschoolstudenten; het team leerkrachten van de secundaire school die ervoor moet openstaan om leerlingen van die hogeschool op te nemen in de projectwerking enzovoort. Waar het gebeurt, is het een groeiproces en als het klikt, wordt het een heel mooi en boeiend verhaal. We mogen echter nooit voorbijgaan aan de voorgeschiedenis. Soms willen we samenwerking forceren zonder rekening te houden met wie er betrokken is, wat hun cultuur is en waar de win-winsituatie kan gevonden worden. Het is veel groter dan we soms denken.

Mevrouw Marjan Meulewaeter: Dat geldt ook voor de leerplanstudie: dat is inderdaad geen werk voor leerkrachten. Het is echter wél de eerste noodzakelijke stap om initiatieven te laten groeien.

Mevrouw Monica Van Kerrebroeck: Mijns inziens is dat een taak van de begeleiding. Daarover hoor ik hier zeer weinig zeggen. U bent coaches, er zijn speciale begeleiders voor de proeftuinen en er is reguliere begeleiding. Hoe staat het met de verhouding tussen die partners?

De heer Jef Tavernier: Die vraag treed ik bij. Dat is heel belangrijk. We zitten in de fase van de lerarenhervorming, met pedagogische hogescholen. Een aantal ideeën zou toch van daaruit moeten komen of begeleid worden. Als we dan horen dat het de uitzonderingen zijn waar er een soort van begeleiding gebeurt, dan rijzen er vragen. Er zou toch ook met betrekking tot de terugkoppeling een wisselwerking moeten hebben bestaan met de opleiding van de lerarenopleiders. Op enkele uitzonderingen na blijkt dat niet zo te zijn.

Mevrouw Monica Van Kerrebroeck: Het is belangrijk dat we dit in deze groep aan de orde kunnen stellen en het probleem kunnen plaatsen.

Mevrouw Chris Elshout: Die wisselwerking geldt niet enkel voor de lerarenopleiding, maar ook voor de pedagogische begeleiding basis- en secundair onderwijs, op het niveau van scholen, van leerkrachten. Dan zien we dat de domino's in gang worden gezet op het niveau van pedagogische begeleiding en inspectie. Er komt heel wat in beweging. En verder moet het proces doorlopen worden. Er zijn scholen die heel concreet ook daarin groeien en bewust naar de pedagogische begeleiding toe stappen om hulp te vragen bij bepaalde aspecten. Sommige van die begeleidingsinstanties nemen die taak ook heel bewust op, maar er zijn ook daarin oneindig veel verschillen: tussen netten, in cultuur, tussen reguliere en andere, tussen mensen. Zo wordt het geheel heel groot en raakt het heel veel aan, maar het wordt complexer en procesmatiger.

Iemand vroeg nog naar de studiewijzers en daaraan gekoppelde taakbelasting. Ik heb alvast niet het gevoel dat leerkrachten of leerlingen dit als een 'extra werk' zien, als het proces in een positieve evolutie zit. We krijgen eerder het signaal dat geen van beide groepen nog terug wil naar vroeger. Een studiewijzer mag niet worden beschouwd als huiswerk. Het is een leermoment in de klas. Ook daarin zijn stappen: leerlingen zeggen al eens dat ze nog eens 'gewoon' les willen krijgen, zonder iets te moeten doen. Met deze werking kunnen ze natuurlijk niet meer afzijdig blijven of zich verstoppen. Anderzijds horen we ook dat deze vorm van lesgeven een stimulans zou zijn geweest, dat leerlingen liever naar school waren gegaan met deze werking.

Mevrouw Monica Van Kerrebroeck: Ik had nog een vraag gesteld over de samenwerking in de scholengemeenschappen en of het nu realiteit of wens is.

Mevrouw Marjan Meulewaeter: Ik kan een aantal proeftuinen opsommen waar het wel degelijk gebeurt: scholengemeenschap Maaseik, Beveren, Overpelt-Neerpelt enzovoort. Is dat gemakkelijk? Helemaal niet! Het gevaar bestaat dat de discussie op het niveau van de scholengemeenschap onder directies gebeurt en dat de communicatie naar de eigen groep vertekend is. Dat is een valkuil. Toch merken we dat er een aantal proeftuinen op het niveau van de scholengemeenschap willen werken. In het basisonderwijs is de scholengemeenschap nog vrij nieuw. Als er over iets heel concreet moet worden samengewerkt, zoals technologie, verloopt dat vlotter dan wanneer er zaken zoals wijziging van studiegebieden moeten worden bekeken.

Mag ik nog een vraag richten tot de commissie? We dachten dat het interessant kon zijn dat u per thema

een proeftuin zou kiezen. Dan kunt u zelf zien hoe het werkt. Op het vlak van technologie zie je natuurlijk heel veel, ook qua talentontwikkeling. Voor wat beleidsvoerend vermogen betreft, kunnen we u de infrastructuur in Maaseik laten zien.

Mevrouw Monica Van Kerrebroeck: Het is volgens mij zeer belangrijk dat in verschillende onderwijsvormen iets gebeurt. Zo niet zou de indruk kunnen ontstaan dat proeftuinen zich beperken tot specifieke onderwijsvormen. Het is aan u om voorstellen te doen en dan kan de commissie haar keuze maken.

Mevrouw Marjan Meulewaeter: Op 1 juni 2007 zal ook nog een groot innovatieforum plaatsvinden, waarbij we tussentijds voorstellen wat we hier nu doen. Daarop worden alle onderwijspartners, de partners uit het bedrijfsleven en ook u allemaal alvast uitgenodigd.

Mevrouw Kathleen Helsen: Er is ook nog een ronde aangekondigd om specifiek in te gaan op het luik Leren en werken.

Mevrouw Marjan Meulewaeter: Dat zal in de loop van januari zijn.

II. VERGADERING VAN DONDERDAG 25 JANUARI 2007

1. Toelichting door de heer Luc Van Praet, coach-coördinator proeftuinen Accent op Talent – Onderwijsinnovatie, departement Onderwijs

De heer Luc Van Praet, coach-coördinator proeftuinen Onderwijsinnovatie, departement Onderwijs: Ik hou me vooral bezig met de proeftuinen over leren en werken, en over het beleidsvoerende vermogen. Ik was vroeger directeur van een middenschool gemeenschapsonderwijs in Malle en coördinerend directeur van de scholengemeenschap Agora van het gemeenschapsonderwijs. Ik heb iets meer ervaring met beleid en management. De vorige sprekers hadden een opdracht als leerkracht. Ik schrijf vooral adviezen voor het beleid. In een aantal proeftuinen merken we immers al duidelijke leerpunten die interessant zijn voor het Vlaamse onderwijs en het beleid.

Ik zal het vooral hebben over leren en werken, met aspecten als competentiegericht leren. Ik zal ook iets zeggen over het tertiaire onderwijs. Ik zal dat laatste op een voorzichtige manier doen omdat dit item ook vanuit een andere hoek wordt benaderd. Ik zal de rol van de proeftuinen op dit vlak nader situeren.

De proeftuinen gaan over talentontwikkeling. In het kader van levensbreed leren moet onderwijs zich meer richten op de talenten van alle leerlingen. Onderwijs moet de talenten van alle leerlingen zo goed mogelijk ontwikkelen. Binnen het leerplichtonderwijs is het grote doel dat leerlingen op 18 jaar aansluiting vinden op de arbeidsmarkt of op het hoger onderwijs. Daarom is het belangrijk dat de leerlingen op een bepaald moment een bewuste studiekeuze maken. Ze moeten goed geïnformeerd en rekening houdend met hun eigen talenten kiezen. Daarom moeten leerlingen vanaf het begin hun eigen talenten exploreren. Onderwijs moet minder gericht zijn op het verwerven van vastgestelde inhouden. Aan de hand van inhouden en methodieken moeten we zoeken naar wat er precies leeft in de leerling. De proeftuinen focussen op een aantal terreinen. Om de overgang van talent-exploratie naar bewuste studiekeuze te bevorderen, wordt gewerkt rond technologie, leren leren en leren kiezen.

Van zodra leerlingen weten in welke richting ze uit zullen gaan, zijn andere leermethodes aangewezen die in het huidige onderwijs misschien onvoldoende aan bod komen. Die andere methodes versterken het talentgerichte. Het gaat meer bepaald over leren en werken, het samenspel tussen school en bedrijf, competentiegericht leren en geïndividualiseerde leertrajecten. Dat laatste aspect sla ik over omdat het vooral in het ASO van toepassing is.

Talentexploratie moet vanaf 2,5 jaar gebeuren. Dat gebeurt ook in de kleuterschool. Een bewuste studiekeuze plaatsen we op 14 jaar aan het begin van de tweede graad van het secundair onderwijs. De brede eerste graad van het secundair onderwijs is een discussiepunt.

Hoe zien wij het verloop van het leertraject? Er zijn een aantal ondersteunende voorwaarden of randvoorwaarden. We kunnen het alleen in schoolgroepen waarvan de directie hun beleidsvoerend vermogen degelijk ontwikkeld hebben en sterke scholen creëren. De minister legt steeds de nadruk op sterke scholen die tegelijk warm zijn. In deze nieuwe constellatie verwachten we veel van de leerkracht. De professionalisering van de leerkrachten is een heel belangrijk item.

Vandaag houden we ons vooral bezig met leerlingen uit de tweede en derde graad. Ze hebben al een idee wat ze willen doen. Ze moeten zich verder ontwikkelen in de richting van hoger onderwijs, een beroep

of een beroepssector. We onderscheiden vier aspecten. Een aantal scholen, voortrekkersbedrijven en de Koning Boudewijnstichting hebben samen aan vier thema's gewerkt en daar brochures over uitgegeven. De ervaring van scholen met competentiegericht leren, stages en werkplekleren wordt getoetst aan de verwachtingen van bedrijven. Het heeft geleid tot adviezen. Een andere brochure gaat over technologie als algemeen vormende component in het onderwijs vanaf 2,5 tot 18 jaar.

Ik ga in op deze vier thema's over samenwerking tussen bedrijf en school. Ik behandel telkens een vijftal aspecten. Wat is het doel van de proeftuinen? Welke acties ondernemen ze? Over welke proeftuinen gaat het concreet? Welke leerpunten halen we eruit die van belang zijn voor het hele onderwijs? Wat zijn de knelpunten? Waar botsten de scholen met regelgeving, imago of opvattingen? Naast de regelgeving leeft er immers heel wat in de hoofden van de mensen. Het is niet altijd gemakkelijk om die concepten in vraag te stellen.

Wat is het doel van competentiegericht leren? We starten met talentontwikkeling. Een kind van 2,5 jaar is geen onbeschreven blad. Het heeft zijn persoonlijkheid. We proberen die persoonlijkheid te ontdekken. We gaan samen met het kind op zoek naar zijn sterke punten en beperkingen. Aan het einde van het leerproject werken we aan een vervolgtraject: arbeid of hoger onderwijs. Na de studiekeuze moeten we de persoonlijke talenten ontwikkelen in de richting van de in het vervolgtraject verwachte competenties. Dat houdt verband met sleutelcompetenties en specifieke competenties. Sleutelcompetenties zijn algemene persoonlijkheidscompetenties. Specifieke competenties zijn gericht op een beroep of opleiding.

De vaktechnische competenties zijn de zaken die verwacht worden van een instromer in een beroep of onderwijsopleiding. Ze bestaan uit competenties die uit vier sectoren komen. Levensbrede competenties gaan over de persoonlijkheid. De sociaal-communicatieve competenties gaan over de manier waarop we met anderen omgaan. De methodische competenties gaan over de methodiek van het beroep. De organisatorische en strategische competenties gaan over de vraag hoe we samenwerken en ons leven organiseren binnen een beroep.

We mogen competenties niet te nauw zien. Het is meer dan kennis, attitudes en vaardigheden toepassen in concrete situaties. Het gaat niet alleen om techni-

sche vaardigheden maar vooral om persoonlijkheidsvaardigheden en attitudes. Dat komt terug in alle beroepsgerichte opleidingen omdat het bedrijfsleven verwacht dat aan de arbeidsattitude van de leerlingen gewerkt wordt. Leerlingen moeten op tijd leren komen, een taak leren afwerken, op een ordentelijke manier leren werken enzovoort.

Hoe pakken we dat competentiegericht leren aan? Welke acties voeren de verschillende proeftuinen? Vooral in TSO en BSO opteert men voor een levenschte setting. Het klaslokaal lijkt op een atelier. Het lokaal waar haartooi wordt gegeven, wordt ingericht als een kapsalon. Het voelt levensecht aan. Men werkt ook klantgericht.

Geïntegreerde opdrachten bestaan uit leerstofelementen uit praktische en technische vakken, en uit algemene vakken. Dat is niet altijd eenvoudig. Het moment waarop men leerlingen haartooi uitlegt hoe ze de kleurstof om haar te kleuren moeten samenstellen, gebeurt niet wanneer ze uitleg krijgen over hoe ze haar moeten kleuren. In mechanica leert men eerst over een bepaald materiaal en wordt het soms pas een jaar later in de praktijk gebruikt. Beide aspecten op elkaar afstemmen is belangrijk. Als we er ook de algemene vakken bij betrekken, worden die algemene vakken boeiender voor leerlingen uit het beroepsonderwijs. In een afdeling haartooi probeert men bijvoorbeeld klantgericht te werken. Leerlingen worden niet alleen beoordeeld op praktijk en technische kennis maar krijgen ook tips uit het vak Nederlands over de manier waarop communiceren.

Geïntegreerde opdrachten bieden meer mogelijkheden om probleemoplossend te werken. Leerlingen krijgen een opdracht en moeten zelf oplossingen zoeken. Ze moeten een systeem bedenken om oplossingen te vinden. Dat leidt tot een grotere sensibilisering van de leerling. Nu is het zo dat zowel leerlingen als leraars in TSO en BSO niet meer overtuigd zijn van de talenten van de leerlingen. Het idee leeft dat zij 'maar' in de TSO zitten. Leraars proberen uit het BSO weg te raken. Het volstaat te kijken naar de manier waarop algemene vakken worden gegeven. In het ASO geeft men de sterke koffie die voor het eerst werd doorgegoten met het volle aroma. In het TSO giet men die koffie nogmaals door. In het BSO nogmaals. Het wordt telkens een flauwer afgietsel. Waar het om gaat is de algemene vakken laten aansluiten op de beroepsopleiding.

Bijkomend is dat leerlingen anders geëvalueerd dienen te worden. Dat is niet eenvoudig voor de leerkrachten. Attitudes en vaardigheden bij het leren

betrekken, betekent dat ze ook geëvalueerd moeten worden. De inspectie merkt terecht op dat scholen al werken met opdrachten die attitudes en vaardigheden stimuleren maar dat ze enkel het cognitieve evalueren. Er zijn al een aantal aanzetten. De SAM-schaal is ontwikkeld in samenwerking met VKW. Het werd al gebruikt om stages te beoordelen. Nu gebruiken scholen de SAM-schaal ook om geïntegreerde opdrachten te beoordelen. Skore is voorbeeld van een elektronisch leerplatform van Smart School. Scholen vullen het zelf in om alle aspecten te evalueren. Het moeilijke eraan is dat het een zware planlast legt op de leerkrachten. Het is niet eenvoudig om op alle aspecten te letten.

Welke proeftuinen werken aan competentiegericht leren? Eén proeftuin gespreid over drie scholen (Veurne, Gistel en Geel) houdt zich bezig met sociale en technische wetenschappen. Eén proeftuin in Eeklo en Roeselare houdt zich bezig met haartooi. Beide zijn gegroeid uit een experiment in het zevende jaar. Met de proeftuin wil men dat experiment in de tweede en derde graad TSO invoeren.

Ook in het ASO werkt men aan de algemene competenties. De scholengroep Sint-Jan in Diest werkt aan een leerlijn tussen 2,5 en 18 jaar voor de sleutelcompetenties. In Aalst bevraagt men samen met de Katholieke Hogeschool Sint-Lievens de leerlingen uit de handelsafdeling aan het begin en in de loop van het schooljaar over sleutelcompetenties. De leerlingen worden ondervraagd en vullen een vragenlijst in. Hun leerkrachten vullen een vragenlijst in. Iemand uit de peergroep vult ook zo'n lijst in. Het beeld wordt besproken. De leerlingen zien zo hoe ze moeten evolueren in de loop van het schooljaar. Er wordt dus niet alleen aan de vakinhouden gewerkt maar ook aan de competenties. In een aantal technische scholen binnen de harde sector werken we aan de beroepscompetenties door projectmatig te werken in de werkhuizen. Bedrijven worden daarbij betrokken.

We leren daaruit dat de motivatie sterk toeneemt onder de leerlingen. De ongekwalificeerde uitstroom neemt af in de loop van het schooljaar. Deze manier van samenwerken verhoogt de dynamiek van de leerkrachten. Leerkrachten stellen zelf vast dat het aanpakken van werken is en dat leerlingen wel degelijk iets kunnen. Ze proberen de methodieken zelf uit te werken. We merken dynamische leerkrachten die elkaar in team ondersteunen. Daarnaast wordt het curriculum herdacht. De klassieke curricula worden op een frisse manier bekeken. De arbeidswereld reageert

positief. Het kappersverbond volgt de proeftuinen van nabij en werkt mee.

Wat zijn de moeilijke punten? De organisatie tijdens het schooljaar is niet eenvoudig. Een lesrooster maken voor alle afzonderlijke vakken is gemakkelijker. Wanneer moeten de leerkrachten die samenwerken overleggen? Moet dat altijd na vijf uur? Een ander probleem vormen de ongelijke noemers. Een leerkracht praktische vakken zit met noemer 29ste of 24ste. Een leerkracht technische vakken zit afhankelijk van de graad met 21ste of 22ste. Als ze samenwerken, doen ze hetzelfde werk. Dat rechtstreken zal een zware financiële inspanning vragen.

Daarnaast moet de uitrusting aangepast worden. Klantgericht werken veronderstelt een andere inrichting dan een oefenlokaal. De werkdruk op de leerkrachten neemt toe. Leerkrachten zijn daartoe bereid, maar het leidt tot discrepanties tussen afdelingen die zo werken en afdelingen die op traditionele manier werken. De schooldirectie kan extra inspanningen niet compenseren.

Om competentiegericht te werken met het oog op de begincompetenties vereist voor het vervoltraject, moeten we weten wat er precies gevraagd wordt. Dat is niet helemaal duidelijk. Er heerst verwarring over het begrip competenties. In het hoger onderwijs is het niet altijd even duidelijk wat precies verwacht wordt van de nieuwe studenten.

In TSO en BSO wordt in heel wat opleidingen een stage georganiseerd. Een aantal proeftuinen sleutelt aan de organisatie ervan. De proeftuinen willen jongeren in een meer realistische situatie opleiden. Er is een link met competentiegericht leren. We houden beide uit elkaar maar er is een verband. Daarnaast willen we jongeren de kans geven te werken met recente en moderne infrastructuur, die onbetaalbaar blijft voor scholen. De samenwerking tussen scholen en bedrijven moet voor beide winst opleveren.

Hoe werkt men dat uit? Men werkt met blokstages. Een leerling gaat een bepaalde periode naar een bedrijf of krijgt er les. Praktische en technische vakken worden beter afgestemd op de stages. We zorgen voor continuïteit. Wat men leert op school wordt geïntegreerd in wat men leert tijdens de stage. Er worden betere afspraken gemaakt. In overleg met het bedrijf wordt een contract opgesteld.

Een aantal proeftuinen streeft een uitwisseling van knowhow na. Bedrijven leveren producten en werken productgericht. Ze hebben technische knowhow.

Scholen hebben knowhow op vlak van opleidingen. Leerkrachten zijn ervaren opleiders. Bedrijven maken gebruik van de didactische kennis van leerkrachten voor bedrijfsopleidingen. Om leerlingen technisch te vervolmaken doen scholen een beroep op de technische kennis van bedrijven.

De afdeling carrosserie van het KTA Dendermonde werkt nauw samen met een firma gespecialiseerd in spuittechnieken. Leerlingen en leerkracht gaan één week naar dat bedrijf voor een opleiding op de werkvloer. In overleg met de stad Dendermonde knappen ze gevonden fietsen op. De school heeft een eigen crèche. Leerlingen afgestudeerd aan de afdeling verzorging krijgen een lokaal in de school om kinderen op te vangen. De school geeft de faciliteiten in overleg met de dienst Sociale Zaken van Dendermonde. In Beringen bouwt de afdeling bouw een huis. Men doet er aan bosbeheer. Met het hout maakt men planken die opnieuw gebruikt worden om het bos toegankelijk te maken voor wandelaars: schuilhokjes, voederhokjes enzovoort.

Het VTI van Oostende werkt inzake koeling en warmte nauw samen met een bedrijf gespecialiseerd in airconditioning. Een opleidingscentrum hout in Maaseik beschikt over moderne CNC-machines. De school gebruikt dat opleidingscentrum om schrijnwerkers die gelijksoortige machines kopen op te leiden. De programmeurs van die machines zitten in de school. De leerlingen van het zevende jaar testen de betaversie van de software uit. Dankzij deze samenwerking beschikt de school over moderne machines en ateliers. Leerlingen zijn heel gemotiveerd om te werken. Deze school heeft een houtafdeling van 500 leerlingen.

Het is belangrijk dat we de stages opwaarderen. School en bedrijf moeten elkaar zoeken en wederzijds waarderen. Beide moeten nog naar elkaar toegroeien. Ze moeten elkaar als partners beschouwen. Het verhoogt de competenties van leerlingen, leerkrachten en werknemers. In het kader van levenslang leren hebben alle partners er voordeel bij.

Een van de knelpunten is de arbeidswetgeving. Die wetgeving is nodig voor werknemers maar belast stagairs. Het vraagt goede contractuele afspraken tussen de verschillende partners. Wie betaalt de werknemers die leerlingen en leerkrachten een week begeleidt?

Leren en werken is een deel van het deeltijds leren. De nota van minister Vandenbroucke wordt met de sector bekeken en uitgezuiverd. Zowel in de proef-

tuinen als in de nota zijn er overeenkomsten. Voorop staat het voltijdse engagement. Een aantal proeftuinen werkt aan een betere aansluiting bij onderwijs en andere opleidingsverstrekkers. Een andere doelstelling is het opwaarderen van de algemene vorming in het deeltijds beroepssecundair onderwijs.

Er wordt gezocht naar meer diverse arbeidsplaatsen. Eén proeftuin concentreert zich sterk op de interimsector. In de reguliere sector telt interimarbeid niet mee om werkervaring te verwerven om als 18-plusser erkend en gefinancierd te worden. Binnen de proeftuinen kan dat wel. Sociale tewerkstelling wordt breder ingevuld. Vrijwilligerswerk en werkplaatservaring worden erkend. Voortrajecten en brugprojecten worden verder uitgewerkt.

Een belangrijk sturend element is een meer dwingende begeleiding. Voltijds engagement veronderstelt dat leerlingen aangezet worden om te gaan werken. In een aantal studierichtingen worden CVO- en DBSO-modules op elkaar afgestemd. De mensen uit het CVO zijn vaak heel geïnteresseerd en gemotiveerd. Een CVO-module beslaat 400 uren. Een DBSO-module 600. Beide worden 400 uren samen gezet. Gemotiveerde volwassenen werken samen met een uitgebluste tiener aan een opdracht. De jongeren krijgen een beter beeld van de sector. De volwassene moet de opdracht niet alleen uitvoeren maar ook uitleggen. Dat veronderstelt dat hij de opdracht goed begrijpt. Het werkt motiverend. De mensen uit het CVO slepen de jonge gasten mee. In de overige 200 uren krijgen de leerlingen uit het DBSO extra informatie.

De centra voor deeltijds onderwijs (CDO) en Syntra overleggen, ook al is het aanbod maar gedeeltelijk overlappend. Het is eerder aanvullend. Leerlingen die kiezen voor leren en werken worden zo beter georiënteerd. Nu gebeurt dat afzonderlijk. Ofwel komen ze via de leersecretaris in een Syntra terecht. Ofwel gaan ze rechtstreeks naar een CDO en komen ze in leren en werken terecht. Belangrijk is dat leerlingen die opteren voor leren en werken een toegangslot krijgen waar beide worden voorgesteld. We werken zo aan een meer bewuste studiekeuze.

We werken ook aan studiecompetenties. Binnen de algemene sociale vorming (ASV) en binnen de beroepsgerichte vorming wordt aandacht besteed aan de competenties die het bedrijfsleven verwacht. Er zijn twee proeftuinen. CDO Antwerpen-Zuid is een stedelijke school. CDO Technicum Noord Antwerpen en Don Bosco zijn vrije scholen.

We merken dat voltijds engagement een sleutelbegrip is. Het leidt tot minder absentisme. Ook tijdens de

delen van de week dat de leerlingen op school verwacht worden. Leerlingen die geen werk hebben, spijbelen vaker. Voltijds engagement zorgt ervoor dat ze in het gepaste ritme zitten. Wie stempelt, slaapt uit en staat ook niet op om naar school te gaan.

Door de interesse van het beleid groeit de eigenwaarde in de centra en bij de leerlingen. Het imago-probleem geldt niet alleen voor leerlingen en ouders maar ook voor de mensen die er werken. Als leerkrachten merken dat ze resultaat boeken, groeit hun eigenwaarde. Samenwerking met CVO zorgt ook voor een meerwaarde.

Het engagement van de interimsector en het bedrijfsleven is een knelpunt. Deeltijdse tewerkstelling blijft een probleem. Sommige proeftuinen vragen meer flexibiliteit. De interimsector beweert weliswaar de leerlingen nodig te hebben, maar aan werk geraken via de interimsector blijft moeilijk. Vorig schooljaar heeft de interimsector 16 leerlingen uit één proeftuin aan korte contracten geholpen. Achteraf is afgesproken om nauwer samen te werken. Er blijft een verschil tussen een engagement in woorden en een resultaatsengagement.

Leerlingen komen niet na een positieve studiekeuze in het DBSO terecht. Het studiekeuze-probleem zou veel vroeger opgelost moeten worden. DBSO is onderaan de waterval. In DBSO zitten veel jongeren die in de loop van hun loopbaan gedemotiveerd zijn geraakt. Het vergt een grote inspanning om aan hun competenties en eigenwaarde te werken.

Het imago van DBSO en het civiele aspect van attestering is een ander knelpunt. In de samenwerking tussen CVO en CDO vragen de centra voor deeltijds onderwijs één attest. Het attest voor de leerling uit het deeltijds onderwijs zou ook ondertekend moeten worden door de directeur van het centrum voor volwassenenonderwijs. Dat kan niet omdat er geen afwijkingen mogelijk zijn op het verlenen van de kwalificaties. Ze krijgen een kwalificatiegetuigschrift van een CDO. De afspraak is dat de inhoud en doelstellingen van de module die ze samen met CVO hebben gevolgd in een afzonderlijk document beschreven wordt. Voor bedrijven is het niet eenvoudig om de kwalificatie verworven in het DBSO correct in te schatten.

Het hoger beroepsonderwijs werd bij de opstart van de proeftuinen nog tertiair onderwijs genoemd. Op dit ogenblik zijn er twee proeftuinen actief in de postsecundaire afdelingen die nog onder het secundair onderwijs vallen: zevende jaar TSO, vierde graad BSO en een aantal richtingen uit het hoger onderwijs voor sociale promotie. De opzet van de proeftuinen

is nagaan of het zevende jaar TSO niet meer competentiegericht moet worden ingevuld. Kunnen de verschillende opleidingen nauwer samenwerken in een modulair systeem? Op die manier zouden we opleidingen krijgen die duidelijk postsecundair zijn in aanpak, gericht zijn op de arbeidsmarkt en modulair zijn.

Om die doelstellingen te bereiken, wordt het curriculum aangepast: minder vakken en meer geïntegreerde opdrachten. Voorts wordt de methodiek aangepast. Men sluit nauwer aan bij het systeem bestemd voor 18-plussers waarbij jongeren en volwassenen samenwerken. Het curriculum wordt anders georganiseerd om het modulair te maken. Voorts worden EVC's toegepast als toelatingsvoorwaarde.

De Kortrijkse leertuin binnen het handelsonderwijs werkt met leerlingen die zonder diploma secundair onderwijs toegelaten worden tot het hoger onderwijs maar na een half jaar afhaken. Die mensen kunnen niet naar het zevende jaar TSO omdat ze geen diploma secundair onderwijs hebben. In de proeftuin mag worden afgeweken van de toelatingsvoorwaarden. De toelatingsklasseraad kan beslissen leerlingen toe te laten vanwege hun ervaring in het hoger onderwijs. Zo krijgen ze de kans toch een extra kwalificatie te behalen. Ze verschijnen niet ongekwalficeerd op de arbeidsmarkt.

De proeftuin in Turnhout valt onder het Hoger Instituut Sint-Elizabeth voor Verpleging. Het is een samenwerking tussen de vierde graad BSO, verpleegkunde zevende jaar TSO en het hoger onderwijs. Alles speelt zich af op één campus. Er wordt al langer nauw samengewerkt. Die samenwerking wordt nu verder uitgewerkt.

De arbeidsmarkt toont interesse voor dergelijke opleidingen. Er is vraag naar opleidingen op een niveau dat net iets hoger is dan het secundair onderwijs maar lager dan Bama. Dergelijke opleidingen bieden leerlingen uit het hoger onderwijs een tweede kans. Net zoals zij-instromers. In de verpleegsector is er een vrij grote instroom van vrouwen die eerst thuis zijn gebleven voor de kinderen en later opnieuw willen werken. Dergelijke opleidingen verhogen de scholingskansen.

Aanvankelijk vormde de volledig nieuwe structuur een knelpunt. Ook het departement Onderwijs had bij de opstart geen duidelijk beeld van de verwachtingen en organisatie. Ondertussen is een en ander

duidelijk en wordt werk gemaakt van een decretale regeling.

2. Vragen en opmerkingen van de leden

De heer Ludo Sannen: De spreker had het over samenwerking met het hoger onderwijs. Gaat het om hogescholen of om hoger onderwijs voor sociale promotie?

De heer Luc Van Praet: De verwarring zit in het feit dat de aanvankelijke doelstellingen van de scholen geëvolueerd zijn. Men evolueert richting hoger onderwijs. De proeftuin van het Hoger Instituut Sint-Elizabeth voor Verpleging werkt organisatorisch samen met het HOKT OSP. In Kortrijk gaat men te rade bij het hoger onderwijs over de inhoud van de modules.

In de geplande proefprojecten binnen het HBO zal het hoger onderwijs een partner zijn. Het hoger onderwijs neemt een deel van het traject voor zijn rekening. Ik ga daar liever niet dieper op in omdat er nog over gediscussieerd wordt.

Mevrouw Kathleen Helsen: De proeftuinen over leren en werken hebben al leerpunten opgeleverd. Het voltijdse engagement leidt tot minder absentisme. Hoe vullen de centra dat voltijdse engagement in?

Welke conclusies kunnen getrokken worden uit het overleg tussen CDO en Syntra?

Het is de bedoeling dat we een en ander leren uit die proeftuinen. In welke mate kunnen we daar al rekening mee houden bij het uitwerken van het concept leren en werken? Hoe kunnen we daar rekening mee houden bij het uitwerken van het tertiaire beroepsonderwijs? Wanneer zullen we de proeftuinen kunnen evalueren?

De heer Dirk De Cock: Levert de uitwisseling tussen bedrijven en scholen telkens voor beide partijen winst op? Waaruit blijkt dat? Wat zijn de voordelen?

De heer Luc Van Praet: We vragen aan welke voortrajecten en brugprojecten opgezet worden binnen EFS. We werken op dat vlak samen met de mensen van de centra voor deeltijdse vorming. Daarnaast maken we gebruik van de interimsector. Vroeger moesten 18-plussers vier maanden na elkaar één contract hebben om erkend te worden als leerling. Dat is moeilijk voor het bedrijfsleven. Bedrijven nemen liever iemand in

dienst via een interimkantoor. Binnen de proeftuinen staan we dergelijke contracten toe. Leerlingen moeten ze afzonderlijk bijhouden om een tewerkstelling van vier maanden aan te kunnen tonen. Deze contracten hoeven niet op elkaar aan te sluiten. Ze moeten gespreid zijn tussen 1 september en 1 juli van het volgende jaar.

Als we het voltijdse engagement benadrukken, moeten trajectbegeleiders actiever zoeken. Ze werken samen met verschillende sectoren. CDO Antwerpen-Zuid heeft enkele plaatsen in de stadsdiensten. De centra zelf moeten zich ook engageren om actiever te zoeken. We merken dat de percentages zijn gestegen van 45 naar 60 procent. Eind dit jaar streven we naar 80 procent.

De samenwerking tussen CDO's en Syntra zit op het niveau van overleg tussen de directies. Er is nog geen concrete samenwerking. Men wil komen tot één loket voor leerlingen die zoeken naar een combinatie van leren en werken. Dat is nog niet geconcretiseerd. We hopen dat volgend jaar te realiseren.

Inzake evaluatie en leerpunten is er een timingprobleem. Enerzijds wil men pas conclusies trekken nadat het experiment al lang genoeg loopt. Drie jaar zijn in die zin vrij kort. Anderzijds is datgene wat ik vertel het resultaat van gesprekken met leerlingen en leerkrachten.

Tegen 1 juni zullen wij samen met de pedagogische begeleidingsdienst een forum organiseren. We willen tijdens dat forum een aantal werkhypotheses voorleggen aan de proeftuinen en de brede onderwijswereld. We vragen hun om volgend schooljaar hun werking daarop af te stemmen. We vragen hun ook daarover in debat te treden. Zo krijgen wij meer data binnen en kunnen we bredere conclusies trekken. De inspectie werkt nu aan een evaluatie-instrument om de verschillende projecten in de loop van volgend schooljaar te evalueren. De stuurgroep pleegt daarover overleg. Op dit ogenblik schrijven wij adviezen op basis van onze ervaringen. Wij brengen de minister daarvan op de hoogte.

De samenwerking tussen bedrijven en scholen leidt niet altijd tot een winwinsituatie, maar in een aantal gevallen kunnen leerlingen op bedrijven leren werken met recent materiaal. Bedrijven krijgen dankzij die stages een beter beeld van de competenties van die leerlingen. Zij vinden immers niet gemakkelijk geschoolde werknemers. Ze maken gebruik van de

opleidingskennis van de leerkrachten technische en praktische vakken voor werknemersopleidingen.

De heer Dirk De Cock: Nemen bedrijven leerlingen in dienst die bij hen stage hebben gelopen?

De heer Luc Van Praet: Daar heb ik geen zicht op.

De verslaggever,

Kathleen
HELSEN

De voorzitter,

Monica
VAN KERREBROECK

BIJLAGEN

BIJLAGE 1

Een aantal tendensen bij de aangevraagde afwijkingen

Een aantal tendensen bij de aangevraagde afwijkingen:

Eén vierde van de proeftuinen vraagt **geen afwijkingen**.

De helft van de proeftuinen vraagt **afwijkingen op personeel**.

Ongeveer **drie vierde** van de proeftuinen vraagt **afwijkingen op de onderwijsorganisatie**.

Veel proeftuinen (meer dan de helft) uit het secundair onderwijs vragen **afwijkingen die betrekking hebben op het flexibel samenstellen van leerprogramma's ifv een maximale talentontwikkeling**. Dit impliceert de mogelijkheid tot het doorbreken van de rigide indeling in graden, leerjaren, onderwijsvormen, studiegebieden en structuuronderdelen. Flexibiliteit betekent ook de mogelijkheid tot spreiding van studiebelasting en tot alternerende lesbijwoning over meerdere onderwijsinstellingen heen.

Ongeveer één vierde van de proeftuinen vraagt om **het volledige secundair onderwijslandschap toegankelijk te maken voor modulaire onderwijsaspecten**.

Bijna de helft van de proeftuinen plaatst ifv onderwijsvernieuwingen **bepaalde les- en verwante onderwijsopdrachten onder de noemer van bijzondere pedagogische taken** (zoals thematische aanpak, vakkenintegratie, minder strikt onderscheid tussen TV en PV, ...).

Eén vierde van de proeftuinen vraagt om **programmaties procedure- en normloos te maken** ifv als onderwijs gelijke tred te kunnen houden met socio-economische, technologische, maatschappelijke, ... ontwikkelingen.

Bijna de helft van de proeftuinen vraagt **om leerplannen te hanteren zonder de geldende goedkeuringsmodaliteiten** in aanmerking te nemen, dit om nieuwe leerplannen grondiger voor te bereiden, beter te implementeren en snellere bij te sturen.

Lijst van onderhandelde afwijkingen per proeftuin

	Proeftuin	Artikel 13, §1 (1° t.e.m. 3°)	Artikel 14, §1 (1° t.e.m. 25°)	Artikel 15, §1 (1° t.e.m. 3°)	Resultaat Bespreking afwijkingen
1	GITS Inclusief onderwijs ook voor type 4 – lln	2°	-	-	Akkoord
2	OVERIJSE Tech tech toppie	-	-	-	/
3	VILVOORDE Bruggen bouwen	-	-	-	/
4	GENK Resultaten halen via mensen voor mensen	-	-	1°,3°	Protocol van niet akkoord wat betreft vacant-verklaring
5	KEERBERGEN 2-talenbeleid	-	-	-	/

6	HOEGAARDEN Handen uit de mouwen in de technotheek	-	-	1°	Protocol van akkoord
7	TURNHOUT Techniek=overall	-	-	-	/
8	BRUGGE 't Scharnier	-	-	-	/
9	KORTRIJK-MARKE Gewoon buitengewoon	1°,3°	-	1°	Protocol van akkoord
10	MECHELEN Accent op kleurrijk talent	-	11°,13°	1°,3°	Protocol van akkoord
11	MERELBEKE De brug	1°	2°,13°,19°	1°,2°	Protocol van niet akkoord + opmerkingen
12	KORTRIJK Zest	-	3°,13°,19°	3°	Protocol van akkoord
13	TURNHOUT Tertiair onderwijs	-	-	-	/
14	EEKLO/ ROESELARE Competentieontwikkelend leren id haarzorg	-	3°,6°,13°, 15°,19°, 24°, 25°	1°,3°	Protocol van akkoord
15	KORTRIJK Tertiair onderwijs	-	1°, 2°, 4°, 5°, 6°, 17°, 18°, 19°, 22°	-	Akkoord
16	HAMME Pont	-	1°,2°,3°, 4°, 5°, 6°, 7°, 10°, 11°, 13°, 15°, 18°, 19°, 21°, 22°, 23°, 24°, 25°	1°, 3°	Protocol van akkoord
17	GENK/ ANTWERPEN/ GENT Accent op stedelijk talent	-	1°,2°,3°, 4°, 7°,8°, 9°, 10°, 13°, 15°, 16°, 18°,	1°, 3°	Protocol van akkoord

			19°,20°, 21°, 23°, 24°, 25°		
18	ANTWERPEN CDO-Zuid	-	11°, 12°, 14°	-	Akkoord
19	BERINGEN/ LUMMEN L2W3	-	2°, 3°, 8°, 13°, 15°, 19°, 25°	1°	Protocol van akkoord
20	VEURNE/GISTEL/ GEEL Competentieontwikke lend leren in STW	-	3°,13°,25°	-	Akkoord
21	LEUVEN Overgang BaO-SO	1°,2°	1°,2°,3°, 4°, 7°,8°, 9°, 10°, 13°, 15°, 16°, 19°,20°, 21°, 23°, 24°	1°, 3°	Protocol van akkoord
22	ANTWERPEN CDO Noord	-	12°,14°	-	Akkoord
23	BEVEREN Maak het met technologie	-	-	-	/
24	OOSTENDE Integrale werkljn BaO-SO- Tewerkstelling	1°,3°	2°, 3°, 4°, 5°, 6°, 9°, 10°, 13°, 15°, 16°, 17°, 18°, 19°, 20°, 22°, 25°	-	Akkoord
25	WILRIJK/ ANTWERPEN Overbruggen	1°,3°	1°,2°,3°,4° ,5°,6°,7°,8° , 9°, 13°,15°,16° , 20°, 21°, 22°, 23°, 24°	2°	Protocol van akkoord
1	MALLE De olievlek	-	4°, 8°, 10°, 13°, 15°, 17°, 18°, 19°, 21°, 23°	-	Akkoord

2	LEUVEN 4L4US	-	-	-	/
3	MUNSTERBILZEN Projectonderwijs TSO/BSO	-	1°, 2°, 8°	-	Akkoord
4	DIEST Leren leren en leren kiezen	-	2°,3°,4°,1 7°,19°,24°	3°	Protocol van akkoord
5	ANTWERPEN NOORD Vosmin	-	2°,3°, 7°, 8°, 10°, 13°, 15°, 16°, 19°, 21°, 23°	1°	Akkoord
6	GEEL Talentontwikkeling van 2,5 tot 18	-	1°,2°,3°,4° ,5°,6°,7°, 8°, 9°,10°, 11°, 12°, 13°, 14°, 15°, 16°, 17°, 18°, 19°, 20°, 21°, 22°, 23°, 24°, 25°	1°, 2°, 3°	Protocol van akkoord, Behalve in de stedelijke basisschool niet onderhandeld
7	BEVEREN Talenten (h)erkennen	-	2°,3°,8°, 10°,13°, 15° 19°,21°, 23°	-	Akkoord
8	DENDERMONDE Bloemen groeien niet door er aan te trekken	-	1°,2°,3°,4° ,8°,11°, 13°,19°, 23°,24°, 25°	-	Protocol van Akkoord
9	ANTWERPEN ZUID De A-tuin	1°	2°,3°,4°,8° ,9°,15°, 19°, 20°,23°	1°	Protocol van akkoord
10	BREE Bree als leerstad	-	2°,13°	1°	Protocol van akkoord
11	GENT Meervoudige intelligentie	-	7°,9°	-	Akkoord

12	OVERPELT/ NEERPELT KoopA-project	-	2°	-	Akkoord
13	ST-NIKLAAS Sint-Nicolaas	-	1°,2°,3°,6° ,8°,10°, 13°, 14°,15°, 18, 19° 20°,22°	1°,3°	Protocol van akkoord
14	MAASEIK De ideale schoolstructuur	-	-	-	/
15	OOSTENDE Dicht de kloof	-	-	-	/
16	AALST Kwaliteitsgericht besturen	1°	2°,3°,8°,1 1°,13°,15° , 19°	1°,3°	Protocol van akkoord

BIJLAGE 2

Synthese doelstellingen proeftuinen 'Ruimte voor onderwijsvernieuwing'
in functie van gelijke onderwijskansen

SYNTHESE DOELSTELLINGEN PROEFTUINEN "RUIMTE VOOR ONDERWIJSVERNIEUWING" IFV GELIJKE ONDERWIJS KANSEN				
Talentontwikkeling	Overgang BaO-SO	Technologie	Beleidsvoerdend vermogen	Leren en werken
Ifv de betrokkenheid en het welbevinden van leerlingen te verhogen Ifv afname ongekwalificeerde uitstroom en schoolse vertraging	Ifv naadloze en kwalitatieve doorstroming	Ifv techniek/technologie een volwaardige plaats te geven binnen de algemene vorming Ifv het opkrikken van het imago TSO/BSO	Ifv lerende, flexibele en innoverende organisaties Ifv degelijk en duurzaam onderwijs	Ifv een voltijs engagement en levenslang leren
1. Leren leren stimuleren dmv - projectwerking - verticale en horizontale continuïteit - competentiegericht onderwijs - inclusie Leerkrachten hebben inzicht in de klassenorganisatie, de verschillende methodieken en didactische werkvormen (meervoudige intelligenties, activerende leeromgeving, coöperatief leren, train the trainer principe,...) die het begeleid zelfstandig leren bij de leerlingen bevorderen en waarbij de leerkracht als coach optreedt. Naast de ontwikkeling van kennis en vaardigheden, hebben leerkrachten ook aandacht voor attitudevorming van leerlingen. 1a. Projectwerking - Geïntegreerde opdrachten - kaderen i.f.v. maximale talentontwikkeling - Vakdoorbrekende activiteiten en projecten 1b. Verticale/horizontale continuïteit - Uitwisseling methodes en didactische werkvormen BuBaO en BaO, BaO en SO, TSO en BSO,... - Vinden van bruggen tussen de verschillende niveaus (ASO, TSO, BSO en KSO) 1c. Competentiegericht onderwijs - Het onderwijsaanbod denken vanuit competenties - Inventariseren van de gewenste competentieprofielen - De leerlingen sleutelcompetenties (o.a. ondernemingscompetenties) aanleren waardoor o.a. ook hun maatschappelijke weerbaarheid vergroot 1d. Inclusie - Lkn professionaliseren inzake inclusie- onderwijs - De doorstroming naar het reguliere systeem vergemakkelijken door het buitengewoon onderwijs ype 8 beter te laten aansluiten op het voortgezet onderwijs (TSO-BSO-BuSO) en door het verwachtingspatroon van deze kinderen te verhogen. 2. Anders evalueren - Lkn professionaliseren in anders evalueren (naast vakinhoud ook attitudes) en anders rapporteren (bv SAM-schaal, peer tutoring,...) - Taalportfolio/taalpaspoort om de zelfkennis en taalvaardigheid bij leerlingen te verhogen (taalproblematiek versus waardering voor taalkennis) 3. Begeleiding studiekeuze ifv hun talenten - Optimaliseren van de individuele keuze- en trajectbegeleiding van leerlingen: leerlingen bepalen meer zelfstandig (thematisch, competentiegericht, zelfsturend,...) hun eigen leertraject. In het bijzonder voor leerlingen die dreigen ongekwalificeerd uit te stromen, hoogbegaafde leerlingen,... - Optimaliseren van het aanbieden van info over studiekeuze, schoolloopbaan, regionaal onderwijsaanbod ... aan leerlingen, leerkrachten en ouders - Studiekeuze optimaliseren door lkn te laten kennismaken met bepaalde beroepenvelden - Optimaliseren van het opvolgingssysteem	1. Versterken van lkn BaO en SO - Kennismaking met én uitwisselen van methodieken, werkvormen en vakinhouden (Frans, Nederlands, wiskunde,...) BaO-SO - De eerste graad van het secundair onderwijs sluit beter aan bij het basisonderwijs (visie en methodieken): elkaars einden en ontwikkelingsdoelen beter leren kennen - Samenwerking tussen verschillende scholen: niveauoverstijgende (BaO-SO) werkgroepen, netoverstijgend gebruik van een BASO-Fiche 2. Leerlingen en ouders - "keuze"-bekwamer maken - Binnen elk gezin (ook kwetsbare gezinnen) een inzicht in een schoolervaring, schoolbeleving en schoolloopbaan tot stand laten komen - Leerlingen zijn in staat zelf een positief georiënteerde keuze te maken m.b.t. hun toekomstige schoolloopbaan - Ontwikkelen van leerwijzers op maat van de leerling	1. Lin en lkn bewust maken van het technologisch proces - Lkn (BaO en SO) professionaliseren op vlak van TO, lkn en lln krijgen meer een proces-attitude ipv een product-attitude - Ondersteuning (vanuit bedrijven, techn sec scholen,...) voor TO projecten in BaO (bv:technologiekoffers, mobiele werkplaatsen, technologiecentra,...) - Betere afstemming voor het vak TO van BaO naar SO dmv leerlijn TO - Voor leerkrachten de afstand tussen bedrijfswereld en onderwijswereld kleiner maken - Lkn en lln bewust maken van: Technologie als maatschappelijk fenomeen 2. Versterkte TO- aandacht linken aan het keuze- gedrag - Werken aan een correcte beeldvorming rond technologie en technologische beroepen - Via TO-activiteiten lln ook leren andere talenten te ontdekken - Gemeenschappelijk aanbieden van technisch-theoretische studierichtingen - Betere samenwerking en dialoog tussen onderwijs- en bedrijfswereld op verschillende vlakken: technologische expertise, praktijkgebouwen, kwaliteitsdenken, levenslang leren, overgang,...	1. Professionaliseren Scholengroep/scholengemeenschap - Professioneel middenkader fungeren in de scholengroep en creëert een dynamiek van voortdurende verandering - Met de stedelijke partners (netoverstijgend), een duidelijk beeld krijgen van de rol van de school (scholengroep, scholengemeenschap) in de multiculturele realiteit - Professionalisering van de werking van het LOP 2. Aantrekkelijkere en professionelere loopbanen voor leraren - Professionele loopbaan op het niveau van de scholengemeenschap ifv talentontwikkeling van de leerkrachten. Zo kunnen leerkrachten een gedifferentieerde taakinvulling hebben, binnen een algemene jaaropdracht die in overleg met hen wordt ingevuld - Aanbod van effectieve en efficiënte nascholing met voorbare implementatie - Alle teamleden worden aangemoedigd om zich te professionaliseren (vakgroepwerking, nascholing,...) en te leren met en van elkaar via overleg binnen de blootop van de eigen school en de scholengemeenschap en/of met andere scholen - Het ontwikkelen van een instrument om de opvolging van elk personeelslid binnen het competentie management mogelijk te maken 3. Een goed intern systeem van kwaliteitszorg, interne audit en sterkte/zwaarte-analyse - Voortdurend waken over welbevinden en de tevredenheid van leerlingen, leerkrachten en ouders - Een procedure of een instrument ontwikkelen om samenwerkingsvormen transferabel te maken naar andere onderwijsversprekkers 4. Studie-aanbod formuleren in belangstellingsgebieden - Binnen elk belangstellingsgebied zijn verschillende onderwijsvormen vertegenwoordigd - Een grotere samenhang tussen Technische Vakken en Praktijkvakken activeren - Inrichten andere onderwijsrichtingen: Crea en Techniek, Huisoudmanagement,... - Belangstellingsgebieden structureel inbouwen in de infrastructuur	1. Uitwerken modaliteiten individueel leertraject - Leerlingen laten groeien in arbeidsmarktgerichte competenties (samenwerken, ondernemingszin, arbeidsrealisme,...) - Leerlingen kunnen zelf mee hun leertraject uitstippelen - De interne trajectbegeleiders en de leerlingen kunnen gebruik maken van interimcontracten en vrijwilligerswerk - Gemengde vakwerkgroepen -CDO-CVO starten met het beschikbaar maken van het opleidingsaanbod (decoratie, hout, IT, sanitair/CV) van CDO op basis van modulaair systeem CVO 2. Samenwerkings-verbanden leren en werken - Praktijkvakken en ASPV aantrekkelijker maken (wegwerken van kunstmatige praktijksituaties) en beter laten aansluiten op de arbeidsmarkt en het bedrijfsleven - Innovatieve technologieën worden ingevoerd in het onderwijs - Informatieloket omtrent alternatief leren binnen het aanbod van Syntra en CDO; dit informatieloket maakt een opijsting van mogelijke maatregelen rond leren en werken voor het beleid
Implementatie van deze doelstellingen in de lerarenopleiding dmv van samenwerkingsverbanden met scholen, opleidingscentra en bedrijven				