

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



Zitting 2005-2006

22 maart 2006

GEDACHTEWISSELING

**over ‘Onderwijsspiegel. Schooljaar 2004-2005. Verslag over de toestand van het onderwijs’
met de Onderwijsinspectie**

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 heren Karlos Callens, Gilbert Van Baelen, mevrouw Marleen Vanderpoorten;

de heer Ludo Sannen, mevrouw Anissa Temsamani, de heer Robert Voorhamme.

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 dames Margriet Hermans, Anne Marie Hoebeke, Vera Van der Borgh;

de heer Chokri Mahassine, mevrouw Elke Roex, de heer Joris Vandenbroucke.

Toegevoegde leden:

de heer Jef Tavernier;

de heer Kris Van Dijck.

DAMES EN HEREN,

De Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie had op 16 maart 2006 met een delegatie van de Onderwijsinspectie een gedachtewisseling over “Onderwijsspiegel. Schooljaar 2004-2005. Verslag over de toestand van het onderwijs”.

De delegatie van de Onderwijsinspectie bestond uit:

- de heer Peter Michielsens, coördinerend inspecteur-generaal;
- de heer René Vanotterdijk, coördinerend inspecteur basisonderwijs;
- de heer Vic Pierlet, coördinerend inspecteur basisonderwijs;
- mevrouw Kristien Arnouts, inspecteur-generaal secundair onderwijs;
- mevrouw Marie-Rose Van Nooten, inspecteur secundair onderwijs.

I. Toelichting door de heer Peter Michielsens, coördinerend inspecteur-generaal

De heer Peter Michielsens, coördinerend inspecteur-generaal: De decreetgever heeft in 1999 bepaald dat de onderwijsinspectie jaarlijks een verslag moet schrijven over de toestand van het onderwijs. We noemen dat de Onderwijsspiegel¹. Daarin proberen we al enkele jaren de nadruk te leggen op een specifiek thema. Dit jaar leggen we de focus op gelijke onderwijskansen (GOK). We waren immers decretaal verplicht om vorig jaar alle scholen die GOK-middelen hadden ontvangen, te evalueren. In de Onderwijsspiegel hebben we de gelijke kansen in het onderwijs breed benaderd. De publicatie heeft dit jaar een groene kleur: ons antwoord op de vraag of de kansen voor iedereen in het onderwijs vandaag gelijk zijn, is immers hoopvol.

De Vlaamse overheid wil met het GOK-decreet een sterk non-discriminatiebeleid voeren en rekent daarvoor op de beleidskracht van de scholen. Bij wie dagelijks onderwijs waarmaakt, hebben wij heel veel inzet en wil vastgesteld om die kansen voor iedereen zo maximaal mogelijk te maken. Toch moeten er nog een aantal hindernissen genomen worden.

De Onderwijsspiegel bestaat uit drie delen, maar wordt voorafgegaan door een vrij brede inleiding. In het eerste, meest uitvoerige deel, wordt per onderwijsniveau onderzocht hoe onderwijsinstellingen gelijke kansen voor iedereen aanpakken, welke hindernissen daarbij opvallen, welke specifieke mogelijkheden hen ter beschikking staan. Een tweede deel geeft een overzicht van alle doorlichtingen, met het daarbij horende advies. Dit jaar zoomen we daar bewust niet op in: gezien de omvang van de evaluatie van de GOK-scholen was het immers haast onmogelijk nog vele andere doorlichtingen door te voeren. Het derde deel is eerder uitzonderlijk. We hebben aan de levensbeschouwelijke inspectie, die in 1993 is opgericht, gevraagd in welke mate ook het levensbeschouwelijk onderricht een bijdrage kan leveren tot een attitude van tolerantie bij jongeren en tot openheid met betrekking tot gelijke kansen voor allen.

In de inleiding plaatsen we het denken over gelijke onderwijskansen eerst in een bredere context. We plaatsen de inspanningen in het Vlaamse onderwijs in de algemene tendensen die met betrekking tot dit thema in de westerse samenleving aanwezig zijn. Verschillende onderzoeken leren ons immers dat onderwijs, naast andere maatschappelijke actoren, een bijzonder belangrijke bijdrage kan leveren tot het verkleinen van de kloof tussen kansarmen en kansrijken. Het onderwijsbeleid moet daarbij zowel oog hebben voor het zorgzame karakter als voor het prestatiegerichte van de scholen.

We hebben vorig jaar dus voor het eerst geëvalueerd in hoeverre de leerplichtscholen die GOK-middelen ontvingen, tegemoetkomen aan de verwachtingen van het decreet. We hebben veel voorbeelden gezien van goede praktijk maar bij de implementatie van het decreet zijn er toch nog een zestal knelpunten.

Scholen hebben het nogal moeilijk om de doelstellingen voor hun eigen GOK-beleid adequaat te formuleren: die blijven eerder vaag. Ook het formuleren van concrete operationele doelstellingen, op het niveau van de school zelf, van de leerlingen en, vooral, van de leerkrachten, loopt vrij moeilijk. Een aantal scho-

¹ Onderwijsspiegel. Schooljaar 2004-2005. Verslag over de toestand van het onderwijs, ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Onderwijsinspectie, 2006, p. 154.
http://www.onderwijsinspectie.be/Onderwijsspiegel/schooljaar_04-05.htm

len slaagt er niet in om de beginsituatie van hun leerlingen goed in kaart te brengen. Scholen lopen soms ook wat verloren in de overvloed aan mogelijke werkhema's die in het decreet vermeld staan. Scholen zijn meestal geneigd om zich voor het GOK-beleid tot het schoolniveau te beperken en maken onvoldoende gebruik van de kansen die de scholengemeenschap of scholengroep biedt. Ten slotte worden de ondersteuning, nascholing en begeleiding door scholen onvoldoende ingezet.

We stellen vast dat die knelpunten vooral aanwezig zijn in weinig beleidskrachtige scholen. Het GOK-beleid slaagt dus beter in die scholen die ook op andere terreinen over een groot beleidsvoerend vermogen beschikken. Dat blijkt overigens ook uit wetenschappelijk onderzoek over de zelfevaluatie van het GOK-beleid in de scholen. Daarom is het volgens ons zeer belangrijk om verder te werken aan beleidskrachtige scholen.

Voor de inspectie roept die vaststelling een bijkomende vraag op: in welke mate is een aparte evaluatie zinvol om een vernieuwing te ondersteunen? Bij het implementeren van een vernieuwing lijkt het ons in een eerste fase nuttig om gericht te evalueren, maar het is niet zinvol om daar een systeem van te maken. We pleiten ervoor de evaluatie van de verdere opvolging van het vernieuwingsproject op schoolniveau te kaderen in een bredere doorlichting.

We hebben in het verslag een aantal cijfergegevens over gelijke onderwijskansen opgenomen. Die moeten heel genuanceerd worden onderzocht. We moeten ons hoeden voor te algemene conclusies. Het aantal uren voor GOK-beleid dat een school genereert op basis van het aantal doelgroepleerlingen, wordt pas echt leerrijk als we tegelijk inzicht krijgen in de concentratiegraad van die leerlingen en in de mate waarin die leerlingen aan een specifiek GOK-profiel beantwoorden.

We komen tot een aantal opvallende conclusies. De procentuele verdeling van de GOK-uren per provincie toont dat Antwerpen duidelijk bovenaan staat. In het basisonderwijs bevindt 30 percent van de GOK-uren zich in Antwerpen, in het secundair onderwijs zelfs 40 percent. Dat percentage loopt op tot 50 percent in de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs. Inzake de concentratie van kansarmen merken we een toename in het Brusselse Hoofdstedelijke Gewest en een lichte stijging in Antwerpen, Mechelen, Gent en Genk. De GOK-problematiek blijft dus duidelijk sterk geconcentreerd in de grote

steden. Op het platteland zijn alleen de cijfers voor Limburg opvallend hoger dan voor de andere provincies. Voor het basisonderwijs wordt de concentratie in de steden ook bevestigd door de afnemende dichtheid buiten de steden met meer dan 50.000 inwoners. Voor het secundair onderwijs stijgt de gemiddelde dichtheid daarentegen, en dit het meest uitgesproken in Vlaams-Brabant. Algemeen is de stijging van dichtheid in het secundair onderwijs vooral toe te schrijven aan een ernstige toename in de eerste graad. Dat maakt duidelijk dat de problemen zullen opschuiven naar de tweede en derde graad en dat er daar dus nog heel wat GOK-beleid nodig zal zijn.

Inzake complexiteit is het Vlaams-Brabantse platteland de opvallendste stijger in het secundair onderwijs. In de steden is dat voor de tweede en derde graad secundair onderwijs vooral Genk naast Kortrijk, Brugge, Hasselt en Aalst. Opvallend is dat de complexiteit én de dichtheid hoog zijn in het Brusselse Hoofdstedelijke Gebied en dat zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs.

Bij een voorzichtige analyse van de verdeling over de onderwijsverstrekkers komt duidelijk naar voren dat het vrij onderwijs minder kansarme leerlingen telt dan de andere onderwijsnetten. Dat aantal neemt wel toe. In het basisonderwijs laat de vergelijking van de dichtheid en de complexiteit bovendien zien dat het gemeenschapsonderwijs de grootste dichtheid aan GOK-leerlingen met de meest complexe GOK-problematiek heeft. Het officieel gesubsidieerde onderwijs kampt met de meeste uitdagingen in het secundair onderwijs.

Bij de eerste systematische GOK-controle scoren de basisscholen doorgaans goed: 1722 scholen werden door ons gunstig geadviseerd, slechts acht scholen behaalden een ongunstige score. De onderwijsinspectie heeft de lat niet te hoog gelegd, want ze ging ervan uit dat bij een vernieuwing eerder moet worden gestimuleerd dan bestraft. De goede resultaten van het basisonderwijs kunnen verklaard worden omdat ze, meer dan het secundair onderwijs, ervaring hebben met zorgzaam schoolbeleid. Ze werken al langer aan zorgbreedte en zorgbeleid. De meeste basisscholen grepen dan ook met beide handen de kans om hun beleidsvoerend vermogen te vergroten en de innovatie systematisch aan te pakken. Dat heeft er toe geleid dat ze nog meer zorgverbredend denken en handelen.

Cijfermatig scoren ook de secundaire scholen gunstig bij deze eerste specifieke GOK-controle: 423

scholen kregen een gunstig advies, slechts acht kregen een ongunstig advies. Toch wijzen we op enkele opvallende verschillen met het basisonderwijs. De beoordelingspercentages inzake het formuleren en uitschrijven van doelstellingen, de analyse van de beginsituatie, de keuze van de thema's, het gebruiken van een netwerk en ondersteuning of de zelfevaluatie liggen lager. Dat kan verklaard worden door een veel complexere organisatorische beheersbaarheid dan in basisscholen. Vooral de effecten van een eigen GOK-beleid op leerkrachtniveau zijn eerder zwak. Leerkrachten staan blijkbaar nog steeds op hun autonomie en denken minder in termen van team dan in het basisonderwijs.

Toch ontwikkelen scholen zich positief in het uitvoeren van acties en het bereiken van resultaten met een blijvend, structureel en integraal karakter. We denken dat het GOK-beleid het onderwijsbeleid kwalitatief heeft versterkt. De GOK-werking verhoogt op die manier in de meeste scholen gelijke kansen voor alle leerlingen.

Naar aanleiding van de controle formuleert de inspectie volgende aanbevelingen aan het beleid. Het GOK-thema blijft best prominent aanwezig op de beleidsagenda. Het GOK-beleid stimuleert, voedt, bespoedigt en garandeert onderwijsvernieuwend inzicht en vaardigheden gericht op kwaliteitsonderwijs. Diversiteit wordt echter nog te veel als een probleem ervaren en te weinig als een mogelijke meerwaarde voor het onderwijs. Bovendien is er nog onvoldoende aandacht voor het thema intercultureel onderwijs. Wenselijk is een duidelijke en systematische communicatie met scholen om de rijkdom van het omgaan met diversiteit te beklemtonen. Het is belangrijk scholen te laten inzien dat de diversiteit heel wat kansen biedt voor het volledige onderwijsbeleid, buiten het GOK-verhaal.

Er is bij de ondersteuningsdiensten behoefte aan een geïntegreerd GOK-beleid en aan transparantie in het aanbod van de GOK-nascholing.

De evolutie naar een meer en beter georganiseerd zorgbeleid is positief, maar men moet erover waken dat de toenemende zorg in elk geval voordeel oplevert voor de doelgroepleerlingen. Het is dus zeker nodig de effecten bij de doelgroepleerlingen na te gaan. Dat is vandaag niet duidelijk.

De inspectie raadt de scholen aan minder documenten te produceren. Scholen klagen wel eens over de toevloed aan documenten maar zijn ook wel eens de producent van veel documenten. Ze raadt scholen

ook aan bewuster om te gaan met hun autonomie en te investeren in de professionalisering van de GOK-leraren.

De inspectie heeft ook onderzoek gedaan naar de relatie tussen de CLB's en de scholen met betrekking tot ondersteuning en samenwerking op het vlak van GOK. In de Onderwijsspiegel staat het verslag over een enquête bij CLB-medewerkers, CLB-directies, bij de LOP-deskundigen en een dynamische gedachtewisseling met scholen als klanten van het CLB.

In april 2005 namen 112 vertegenwoordigers van scholen deel aan het zogenaamde 'GOK-café'. We peilden er naar de ervaringen en verwachtingen van scholen ten aanzien van de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB). De relatie school en CLB is zeker verbeterd, maar van een nauwe samenwerking bij de ontwikkeling van een GOK-beleid is nog niet overal sprake. Duidelijkere afspraken en een beleidscontract of beleidsplan op maat van de school kunnen hierin een belangrijke rol spelen. Dat plan of contract mag niet bol staan van algemene stereotiepe formuleringen. De tevredenheid van scholen over de samenwerking met het CLB blijkt ook in grote mate persoonsgebonden te zijn. Tevredenheid heeft vaak te maken met de CLB-medewerker die aan de school toegewezen is, maar is niet structureel. Dat is een zwakte. Bovendien zijn scholen vragende partij om een duidelijker zicht te krijgen op wat ze precies van een CLB mogen verwachten.

Het GOK-decreet heeft geen specifieke bepalingen over het volwassenenonderwijs en dat onderwijs krijgt evenmin GOK-middelen. Het volwassenenonderwijs heeft wel een aantal kansen die ertoe bijdragen dat kanszwakken en laaggeschoolden gemakkelijker toegang krijgen. We hebben daarom in de Onderwijsspiegel getracht de mogelijkheden voor verschillende kansengroepen in kaart te brengen. Tevens brengen we enkele goede praktijkvoorbeelden op het vlak van gelijke onderwijskansen voor volwassenen. We hebben dat ook gedaan omdat de overheid een nieuw decreet over het volwassenenonderwijs plant.

Ondanks de vele inspanningen is er onmiskenbaar een participatieprobleem. Ook voor het volwassenenonderwijs pleiten we voor een overkoepelend zorgbeleid zowel op het mesoniveau – het niveau van de centra – als op het beleidsniveau. Aan het beleid formuleert de inspectie volgende aanbevelingen over het volwassenenonderwijs. Ze hoopt dat bij komende onderwijsvernieuwingen de opleidingenstructuur gemakkelijker maatwerk zal mogelijk maken. We vragen ook het zorgbeleid voor volwassen cursisten

duidelijk te definiëren, de doelgroep te omschrijven en de procedures, een instrumentarium en een doeltreffend financieringssysteem uit te werken. Aan de centra vragen we om zelf een eigen zorgbeleid te ontwikkelen en samen te werken met externe partners en zo tot een volledige trajectbegeleiding te komen.

De projecten kunstinitiatie hadden de bedoeling om zwakke, kansarme jongeren naar het deeltijds kunstonderwijs toe te leiden. Het uitgangspunt was dat het kunstonderwijs een maatschappelijke en emanciperende rol kan spelen. De evaluatie is niet zo positief. De inspectie heeft niet de indruk dat dat onderdeel van het decreet tot het gewenste resultaat geleid heeft. Een controle van de inspectie volstaat niet om dat correct te duiden. Het heeft allicht te maken met spanningen tussen culturele achtergronden en de daaraan gekoppelde verwachtingen. De regering heeft de klemtoon van die projecten bij de basisscholen gelegd. Later kan geëvalueerd worden of dat meer effect heeft.

De Onderwijsspiegel is een groepswerk van de 160 inspecteurs, maar enkele hoofdactoren staan ter beschikking voor vragen.

II. Vragen van de leden

Mevrouw Cathy Berx: Op pagina 23 van het rapport worden argumenten voor een versplintering van middelen gegeven. Er is namelijk geen enkele ASO-school die GOK-middelen krijgt en dat zorgt voor een aantal problemen omdat men niet geprikkeld wordt om selectief om te springen met attesteren. Is het niet nuttig om ook die scholen GOK-middelen toe te kennen? Op pagina 54 staat immers dat met een beperkt aantal GOK-uren soms goede resultaten gehaald worden. Is het nu beter om de GOK-middelen te versnipperen of ze te concentreren om die scholen met de grootste behoeften te helpen?

Er is een verschil in dichtheid en complexiteit tussen basisonderwijs en de eerste graad secundair onderwijs enerzijds en de tweede en de derde graad secundair onderwijs. De complexiteit en de dichtheid in de eerste graad van het secundaire onderwijs neemt toe, maar ligt in de tweede en derde graad een heel stuk lager. Hangt dat samen met het verschil in GOK-indicatoren? In de eerste graad secundair en het basisonderwijs worden andere indicatoren gehanteerd dan in de hogere graden van het secundair onderwijs. Het is niet zo dat de sociaal-economische thuissituatie van de kinderen verandert. Het feit dat men schoolach-

terstand meetelt, maakt dat er veel minder leerlingen zijn die recht op GOK-uren genereren.

Op pagina 60 en 61 staat er een lange lijst van kwaliteitsvolle en doelgerichte initiatieven in het secundair onderwijs. Dat is niet gebeurd voor het basisonderwijs en de eerste graad secundair onderwijs. Dat zou allicht leerrijk zijn.

Het rapport gaat na of de doelen al dan niet bereikt zijn. Het zou echter kunnen dat het niet-halen van ambitieus geformuleerde doelen beter is dan het halen van zwak geformuleerde doelen. Heeft men oog gehad voor de inhoud van de doelstellingen en de mate waarin die vergelijkbaar zijn? Hoe heeft men de effecten van GOK beoordeeld? Professor Bea Cantillon verwijst in het Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -beleid naar de mogelijke effecten, onder meer een verkleining van de kloof tussen kansarmen en kansrijken. Het zou bijvoorbeeld kunnen dat GOK geleid heeft tot een kleiner aandeel van laaggekwalificeerde schooluitval of tot minder uitgesproken verschillen tussen de best en de zwakst scorende leerling. Die maatschappelijke effecten liggen misschien verder dan wat een school als een specifiek doel vooropgesteld heeft. We zullen ook die effecten blijvend moeten meten.

Wat zal er gebeuren met de ongunstig geëvalueerde scholen? De lat lag niet hoog, dus volstaat het dan om die scholen gewoon beter te begeleiden of moet er gesnoeid worden in hun GOK-middelen? Dat is misschien een zuivere beleidskeuze. Is de ondersteunende rol van de scholengemeenschap een kritische succesfactor of niet? Hebben enkel scholen met goede of behoorlijke ondersteuning van de scholengemeenschap goed gescoord of zijn er ook scholen die goed gescoord hebben ondanks een zwakke ondersteuning van de scholengemeenschap? Verschillen de scores naargelang het net?

Op pagina 56 staat dat de wijziging van schoolbevolking een effect heeft gehad op de resultaten. Sommige scholen leggen een link tussen de stijging van de problemen en het inschrijvingsrecht. De problemen zouden toegenomen zijn na de invoering van een relatief absoluut inschrijvingsrecht. Die indruk leeft in de grootsteden. De inspectie stelt dat de scholen er niet in geslaagd zijn om een en ander scherper te stellen. De aanbevelingen zijn ook relatief vaag, maar misschien dat die elders explicieter geformuleerd zijn.

Diversiteit biedt niet alleen kansen, maar is ook een grote uitdaging. Het is een complex probleem dat

niet verbloemd mag worden. Hoe zien de sprekers meer aandacht voor intercultureel onderwijs? Wat is een goede vorm van intercultureel onderwijs? Moeten er programma's aangepast worden? Moeten er meer talen aangeboden worden, binnen of buiten de schooluren?

Moeten de effecten niet meer geformuleerd en gecontroleerd worden in functie van de maatschappelijke doelstellingen, zoals de vermindering van de ongekwalificeerde uitstroom enzovoort. Ook de bewering dat het onderwijs de sociale ongelijkheid reproduceert in plaats van remedieert, kan een uitgangspunt zijn.

De heer René Vanotterdijk, coördinerend inspecteur: De indicatoren van het basisonderwijs en de eerste graad secundair onderwijs verschillen grondig van de tweede en derde graad. De indicatoren van de eerste graad SO en het basisonderwijs zijn vooral op de sociaal-economische thuissituatie geënt. Ze worden bepaald door een enquête bij de ouders en een rechtvaardiging door de directeur. De indicatoren van de tweede en derde graad SO zijn vooral op de achterstand gebaseerd, de neveninstroom vanuit ASO naar TSO en BSO bijvoorbeeld.

Bij het bepalen van de indicatoren ging men ervan uit dat er bij een correcte oriëntering na de eerste graad SO een goede keuze gemaakt is. Er is beslist om de middelen te concentreren waar de behoeften zijn. Rekening houdende met het watervalstelsel heeft men de leerachterstand als voornaamste criterium behouden. Het ging dan specifiek om TSO en BSO omdat dat in het ASO minder voorkomt. In die context moet de keuze van de indicatoren beschouwd worden.

Het is duidelijk dat er verschillen zijn en dat men voorzichtig moet zijn met het interpreteren van zeker de kwantitatieve gegevens voor de tweede en derde graad en het vergelijken met de rest. Anderzijds is gebleken dat er grote verschillen zijn tussen scholen. We trachten te evalueren wat de effecten zijn op het werken met GOK-uren. We hebben geconstateerd dat die niet samenhangen met het aantal GOK-uren. Scholen met weinig GOK-uren doen soms schitterende dingen, scholen met veel uren soms ook en omgekeerd. Die diversiteit is evenzeer een sterk punt van ons Vlaams onderwijs. Het hangt niet af van het aantal uren, vaak is gewoon het feit dat er GOK-uren zijn als katalysator belangrijk.

Aan de andere kant hebben we al gezien dat het neveneffect ten aanzien van de ASO-scholen zeker

speelt. Vermits de middelen vooral naar TSO- en BSO-scholen gaan, zou het wel eens kunnen dat een aantal ASO-scholen er minder aandacht aan schenken. Dat is jammer: doordat die scholen meer kansrijke leerlingen hebben, is het voor hen net een extra opdracht om ook in termen van gelijke onderwijskansen te gaan denken.

We plaatsen er een maximum op omdat we daar een mogelijkheid zien om extra uren over te houden om daarmee toch ook eens het probleem in het ASO te gaan bekijken.

Mevrouw Kristien Arnouts, inspecteur-generaal secundair onderwijs: Scholen die geen GOK-uren gekregen hebben, zijn natuurlijk niet met dit instrument onderzocht. Men mag dus zeker niet concluderen dat ASO-scholen die geen GOK-uren krijgen, daar geen aandacht aan besteden. Dat blijkt bijvoorbeeld niet uit de verslagen over ASO-scholen in Brussel.

Er is natuurlijk wel een verschil in indicatoren en in het aantal GOK-uren tussen het lager onderwijs, de eerste graad en de tweede en derde graad van het secundair onderwijs. Maar dat heeft ook te maken met een demografische evolutie. De jongste drie jaar worden secundaire scholen echt geconfronteerd met een massale toename van probleemleerlingen. Drie jaar geleden is die groep in het eerste jaar secundair binnengekomen, dit schooljaar is ze in het eerste jaar van de tweede graad aanbeland. De uren zijn berekend op basis van leerlingen en hun kenmerken van drie jaar geleden. Daar zit een zekere evolutie in.

De heer René Vanotterdijk: In de laatste tabellen is een vergelijking gemaakt tussen 2002 en 2005. Daaruit blijkt dat in de tweede en derde graad SO de complexiteit spectaculair is toegenomen. Bovendien staat de eerste graad SO nu heel centraal. Dat heeft voor een deel met de evolutie te maken: de problematiek zal zich drie jaar geleden misschien eerder in het basisonderwijs hebben voorgedaan. Dat hebben we echter niet onderzocht.

Mevrouw Cathy Berx: Ik heb niet gezegd dat ASO-scholen die geen GOK-middelen krijgen, geen inspanningen zouden doen. De vraag is wel of GOK-middelen noodzakelijk het enige instrument zijn om die doelstelling te bereiken. Elke school zou met zijn eigen middelen inspanningen moeten doen op het vlak van gelijke kansen.

De heer René Vanotterdijk: We zijn gestart met het maken van een GOK-profiel van de scholen. Op

basis van de cijfers over de leerlingen en welke leerlingen scoorden op welk GOK-criterium, hebben we voor de start een lijst gemaakt van min vier, de scholen met de zwaarste problematiek, tot plus vier, de scholen met de lichtste problematiek. Daaruit blijkt dat GOK veel meer een kwestie van aanpak is dan van middelen. Veel scholen uit de categorie min vier scoren immers juist schitterend, ondanks de immense problematiek. Dat neemt niet weg dat er extra middelen naar de zwaar problematische scholen moeten gaan.

De heer Vic Pierlet, coördinerend inspecteur basisonderwijs: In de hele GOK-controle in het basisonderwijs hebben we de scholen ontwikkelingsgericht benaderd: we hebben vooraf waarderingsniveaus bepaald maar konden elk waarderingsniveau ook schoolspecifiek gaan invullen, zodat we altijd rekening konden houden met het ontwikkelingstraject waarin de school zat. Een niveau 2 in de ene school is dus niet noodzakelijk identiek aan een niveau 2 in de andere school, omdat men voortdurend moet vergelijken met kenmerken van de leerlingenpopulatie, schoolcontext enzovoort.

De kwaliteitsvolle initiatieven die wel zijn opgelijst in het secundair onderwijs, hebben een meer gestructureerd karakter gekregen op schoolniveau en zijn meer algemeen verspreid. Uiteraard zijn gelijkaardige initiatieven ook opgelijst in het basisonderwijs. Maar als we spreken over 1780 controles, wordt het snel duidelijk dat je bepaalde initiatieven niet zo veralgemeend naar voor kan schuiven, onder meer omdat er een grote spreiding is over heel Vlaanderen. Ter illustratie: we hebben nagegaan hoe scholen met onderwijsvoorrangsbeleid (OVb) in Limburg scoorden ten opzichte van scholen zonder dat verleden. Ook daaruit kwamen er geen significante vaststellingen die alleen zouden gelden voor scholen met een OVb-verleden. Hetzelfde gold voor scholen met of zonder zorgvoorrangverleden. Een aantal initiatieven komen wel frequent voor, maar je kan er toch geen algemene uitspraak over doen. Vandaar dat die in het basisonderwijs niet zijn opgenomen, waarschijnlijk wegens het groot aantal controles.

Er zijn scholen die heel ambitieuze doelstellingen hebben geformuleerd maar aangesproken zijn op hun acties. In de Onderwijsspiegel zie je die verschillende fasen na elkaar. Maar als de inspecteur in een school op controle is, gaat hij daar het hele GOK-traject overlopen: van de beginsituatieanalyse, de doelenselectie, de omzetting in acties en de uitvoering tot de evaluatie, en nagaan waar een en ander fout is gelo-

pen. Het is mogelijk dat men verkeerde doelen heeft geselecteerd, wat meteen de volgende fasen van het traject hypothekeert. Overigens is het belang van de SMART geformuleerde doelstellingen al in de algemene presentatie naar voren gekomen.

Mevrouw Marie-Rose Van Nooten, inspecteur secundair onderwijs: In een secundaire school kan zowel één persoon als een heel team van leerkrachten van de cel leerlingbegeleiding, aan de GOK-uren gewerkt hebben. De variatie is enorm groot. Zonder de betrokkenheid van het personeel zijn er ook geen doelstellingen waar de leerkrachten zich achter kunnen scharen, geen acties die geënt zijn op de doelstellingen en geen doelstellingen die geënt zijn op de beginsituatieanalyse. Dat gaf vaak problemen. Het verbaasde ons dat scholen het echt moeilijk hadden met het formuleren van doelstellingen. Ze willen effecten zien bij leerlingen, leerkrachten en liefst ook bij de directie. Maar het samenspel van die drie blijkt zeer moeilijk te zijn in een school. Zeker in het secundair onderwijs ging het initiatief vaak uit van leerkrachten die al projecten rond zorg hadden, die men dan wilde omgieten in GOK. Maar dat ging niet zo eenvoudig omdat men de drie niveaus vergat.

De heer Peter Michielsens: De inspectie brengt alleen advies uit en beslist niet wat er nadien moet gebeuren met scholen die een ongunstig advies hebben gekregen. De minister meende dat het geen zin had om met het beleid te stoppen voor ongunstig beoordeelde scholen: hij wilde niet dat leerlingen het slachtoffer zouden worden van het slecht functioneren van de school. Na een gesprek met die scholen, heeft hij hun middelen voor een jaar gehalveerd. Zij moeten een plan maken en zullen van zeer nabij gevolgd worden.

Mevrouw Kristien Arnouts: De inspectie kon geen tussenadvies formuleren zoals bij een gewone doorlichting: het advies was gunstig of ongunstig. Bij deze scholen ging het om een absoluut tekort aan beleidsvoerend vermogen. In die scholen waren er wel extra uren binnengekomen en in sommige gevallen leverden mensen met die uren wel goed werk, maar ze deden dingen die ze met die uren niet mochten doen. Vaak lag dat aan het beleid: de directie had geen goede instructies gegeven. In die zin heeft de minister hier het beleid ter verantwoording geroepen: inrichtende machten en schoolbesturen. Dat heeft vrij snel tot een aantal effecten geleid op het niveau van het bestuur.

De inspectie heeft nu de lat laag gelegd. In de volgende cyclus zal de lat voor iedereen een stap hoger

liggen. De scholen met een ongunstig advies moeten nu voor een beperkt aantal indicatoren al één stapje zetten. Het is dus heel duidelijk wat van hen verwacht wordt. In die zin biedt zo'n traject op een tijdsspanne van één jaar hen een extra kans.

De heer Robert Voorhamme: U zegt dat het beleidsvoerend vermogen doorslaggevend is. Daar kan ik mij verschillende instanties bij voorstellen. Uit doorlichtingsverslagen van scholen uit mijn regio blijkt er een bijzonder hoge correlatie tussen de feitelijke competenties van de directie en de resultaten van de doorlichting. Kunt u iets meer vertellen over uw ervaringen ter zake? Dat is immers indicatief voor het toekomstige beleid. In het regeerakkoord staat immers dat we naar een ander type van rekrutering van directies zouden moeten kunnen overgaan. Er is een mandaatsysteem voor directeuren in het vooruitzicht gesteld. Maar dan rijst de vraag naar evaluatie van mandaten en van het inrichten van een beter assessment voor het rekruteren van directies. Uit dit soort onderzoeken moeten we daarover toch heel wat informatie kunnen putten. U spreekt anderzijds over de rol van schoolbesturen en inrichtende machten. Wat is de rol van de een en de ander? De praktijkervaring leert me dat een bijzonder competente directie, zelfs met schoolteams die op het eerste zicht niet goed zijn samengesteld, wonderen kan verrichten. Hebt u, met het oog op het toekomstige beleid, informatie over wat de belangrijke indicatoren van een goede directie zijn?

De heer Jef Tavernier: Welke toetsingscriteria hanteert u om de beleidskracht van een school te bepalen? Vindt u een correlatie tussen de beleidskracht en de grootte van een school?

De heer Dirk De Cock: Als uit doorlichtingen blijkt dat GOK-uren in bepaalde scholen niet zo doelmatig zijn aangewend, is er dan een aanwijzing dat er mogelijk iets schort aan de toekenningscriteria?

De heer Vic Pierlet: Naast de GOK-controle is er ook een onderzoek uitgevoerd door de professoren Van Petegem en Verhoeven over het beleidsvoerend vermogen van scholen. Dat heeft inderdaad te maken met het beleid; de onderzoekers noemen dat dan een integraal en geïntegreerd beleid en een gedeeld leiderschap. Toch hebben ze maar twee van de acht indicatoren onderzocht als ze het hebben over beleidsvoerend vermogen. Maar ook doeltreffende communicatie, persoonlijke en professionele relaties, het responsief, innovatief en reflectief vermogen zijn

allemaal indicatoren van beleidsvoerend vermogen. De directeur is daar waarschijnlijk wel een cruciale persoon in maar het is niet die ene man die het hele GOK-beleid moet dragen: rond het zorgbeleid moet een breed draagvlak gecreëerd worden. Dat gebeurt bijvoorbeeld als scholengemeenschappen goed functioneren. Bij doorlichtingen worden de directeuren nogal eens geviseerd. Wij hebben het daarentegen over een intern leiderschap: dat kan een groep van personen zijn.

De heer Robert Voorhamme: Uit uw redenering begrijp ik dat er nog altijd een probleem is met de definiëring van beleidsvoerend vermogen. Natuurlijk wordt een goed schoolbeleid liefst over het hele schoolteam verdeeld. Maar dat team werkt maar goed als het een goede coach heeft. Met het oog op beleidsmatige conclusies, is het belangrijk te weten wat in de toekomst de rol van die coach is om tot een goed team te komen. Er bestaat een ongelooflijke honger naar de definiëring van nieuwe competenties. Die zijn immers duidelijk anders dan dertig jaar geleden.

Mevrouw Kristien Arnouts: Dit begrip is inderdaad onvoldoende gedefinieerd. Het is echter niet zo gemakkelijk kwantificeerbaar als het aantal leerlingen dat een A-attest haalt. Beleidskracht is in deze context een afgeleide van een hele reeks vaststellingen. Als de inspectie vaststelt dat men niet op de hoogte is van de rondzendbrief of dat men de beginsituatie niet grondig heeft geanalyseerd, stellen wij dat er geen goed beleid is gevoerd. Dat is niet alleen de verantwoordelijkheid van de directeur, maar vooral van de inrichtende macht. We zoeken nog naar gepaste indicatoren.

De heer René Vanotterdijk: Wie alle studies van de voorbije twintig jaar bekijkt, zal vaststellen dat één indicator als een paal boven water staat: democratisch participatief leiderschap. Er zijn goede lijsten met kwaliteitsindicatoren. De vraag is of zo'n lijst volstaat. In kwantitatief onderzoek komen al tien jaar een aantal indicatoren naar voren, die overeind blijven. In het kwalitatieve onderzoek graven we diep. We zouden dat de micropolitiek kunnen noemen. De situatie van de directeur ten aanzien van de school is vergelijkbaar met de situatie van de leraar tegenover de klas. Daar is ook veel onderzoek naar gebeurd. Men botst steeds op iets merkwaardigs. Wie met al die micropolitieke belangen en gevoeligheden weet om te gaan, zorgt voor een betere magie. Ik ken geen beter woord om het te omschrijven. Die persoon doet het beter dan de andere. Alle onderzoekers zijn tot

dezelfde conclusie gekomen: het laat zich niet capteren. De interactie is te complex.

Indicatoren verzamelen is geen probleem. Een lijst van indicatoren biedt echter geen zekerheid. Het is heel persoonsgebonden. In sommige sterke scholen staat de directeur aan de zijlijn. Die directeurs kunnen de juiste mensen op de juiste plaats zetten. Ze geven die persoon verantwoordelijkheid en stimuleren hem. Dat werkt.

Ik kan daar alleen maar op antwoorden door anekdotes aan te halen. Het laat zich veel te moeilijk capteren. Ik ken twee scholen op nog geen vijfhonderd meter van elkaar. In de ene school werken veel 40-plussers. Men doet er ongelooflijk veel naast het decretaal verplichte. De leerkrachten voelen zich daar allemaal schitterend bij als we naar hun welbevinden peilen. De andere school werkt met een jong publiek en doet alleen wat decretaal nodig is. Daar klaagt men steen en been. We kunnen die diversiteit alleen maar vaststellen. Er zijn indicatoren, maar de persoon zelf speelt ook een rol.

De heer Peter Michielsens: Er is een spanning tussen wat we op schoolniveau vaststellen en de betekenis van het individu. Het probleem is dat wij moeten stoppen op het schoolniveau. We begrijpen best dat schoolbesturen ons vragen om dieper op de zaken in te gaan maar dan vallen we uit onze rol. Het is bovendien een heel gevaarlijk spel. In onze rapporten proberen we brede verhalen te koppelen aan indicatoren. We dragen het verhaal over. De koppeling met het individu moet het schoolbestuur maken.

Mevrouw Kathleen Helsen: Om het GOK-beleid te evalueren moeten wij een beter beeld krijgen van de effecten ervan op de leerlingen.

Er wordt veel belang gehecht aan het beleidsvoerende vermogen. Niet de extra GOK-middelen zijn belangrijk, wel het beleidsvoerende vermogen. Dat verrast me omdat scholen ons vaak melden dat ze bijkomende middelen nodig hebben om sommige problemen aan te pakken.

We vernemen ook geregeld dat doelgroepleerlingen vaak onterecht naar het buitengewoon onderwijs verwezen worden. Verwijzen scholen met een sterk GOK-beleid en een sterk beleidsvoerend vermogen de doelgroepleerlingen minder door?

Basisscholen krijgen niet alleen GOK-uren maar ook uren voor de zorgcoördinator. Dat is vaak dezelfde

persoon. Hoe verhouden die twee opdrachten zich in de praktijk? Kunnen we die twee zaken nog langer gescheiden houden? Is het zinvol om het zorgcoördinatorbeleid door te lichten?

Volgens de Onderwijsspiegel gaan scholen gebukt onder een zware planlast. Uit onze contacten blijkt dat het vaak de inspectie is die planlast veroorzaakt. Wat niet op papier staat, bestaat niet voor de inspectie. Plant de inspectie initiatieven op dit vlak?

Het verbaast me dat scholen de klanten zijn van de CLB's. Volgens mij zijn dat de leerlingen. Waarom werden leerlingen en ouders niet ondervraagd over dit aspect? Scholen en CLB's zijn belangrijke partners in het GOK-beleid. Maar misschien ervaren ouders en leerlingen het GOK-beleid anders.

Hoe komt het dat scholen amper samenwerken met CLB's wanneer ze de beginsituatie analyseren, doelstellingen vooropstellen en keuzes maken? Wat beveelt de inspectie de CLB's aan?

Het rapport benadrukt het belang van competentieontwikkeling van GOK-leerkrachten. Waarom alleen GOK-leerkrachten?

De heer René Vanotterdijk: Er is zwaar gediscussieerd over de vraag aan welke criteria een leerling moet voldoen om GOK-leerling te zijn. We hebben dat in detail onderzocht in een aantal regio's omdat we verschillen vaststelden. Dat onderzoek is niet opgenomen in het rapport.

In de grote steden wint anderstaligheid aan belang. Ik heb het dan in de eerste plaats over het Brusselse Hoofdstedelijke Gewest, Antwerpen en in mindere mate Gent. We hebben de grote steden met elkaar vergeleken. Anderstaligheid maakt het verschil. De situatie is anders in Antwerpen dan in Brussel. We kunnen dat niet hard maken. We baseren ons op doorlichtingen en op wat we vernemen van collega's. Een asielzoeker kan thuis zowel kansarm als kansrijk zijn. Hij kampt echter met andere specifieke problemen als trauma's, analfabetisme enzovoort. Dergelijke situatie moet helemaal anders aangepakt worden. Anderstaligheid speelt ook een rol. De situatie is complexer voor een school omdat de school sneller moet doorschuiven.

In Brussel, Borgerhout en Gent moeten de kansarme anderstaligen anders aangepakt worden. Anderstaligheid is een factor van belang. De andere factoren

zijn al jaren sterk en blijven bewijzen dat het klopt. Anderstaligheid is een specifiek probleem.

De anderstaligheid is een specifieke problematiek.

Mevrouw Kristien Arnouts: Dit jaar lichten we de scholen in het Brusselse door. Vorig jaar hebben we de scholen in Antwerpen doorgelicht. Na dit jaar is het misschien mogelijk om wat meer op de verschillen in de problematieken in te gaan. Het is nu nog te vroeg om daar al iets over te zeggen.

Zowel in Antwerpen als in Brussel blijkt de taal een belangrijke factor te zijn. De taal vormt echter slechts een probleem in combinatie met andere elementen, zoals gebrek aan studiemotivatie, verkeerde studiekeuzes enzovoort.

Mevrouw Marie-Rose Van Nooten: Bij de meeste hogescholen is taal een zeer belangrijk element. In de meeste hogescholen wordt aandacht besteed aan taalzwakke leerlingen.

Mevrouw Cathy Berx: Blijft het geen belangrijk probleem dat de indicatoren verschillend zijn voor de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs? Wij krijgen steeds meer van zware probleem-scholen te horen dat jongeren op een bepaalde leeftijd overstappen van het vierde of vijfde jaar basisonderwijs naar het eerste jaar secundair onderwijs. Deze scholen zien hun middelen verloren gaan, terwijl de kansarmoedeproblematiek blijft bestaan. Ze krijgen minder GOK-middelen voor een moeilijke groep leerlingen.

De voorzitter: Dat kan gekoppeld worden aan het probleem van de OKAN-klassen.

Mevrouw Marie-Rose Van Nooten: OKAN is een probleem op zich.

Mevrouw Cathy Berx: Ik heb het niet over OKAN-klassen, maar wel over jongeren uit een kansarm milieu die in het basisonderwijs en het eerste jaar van het secundair onderwijs rechten gaven op GOK-uren, maar niet meer in het tweede en derde jaar, omdat ze meteen van het vierde of vijfde jaar basisonderwijs zijn overgestapt naar het eerste jaar secundair onderwijs. Omdat ze opnieuw op de juiste leeftijd zitten, worden er geen bijkomende middelen voor uitgetrokken. Verklaart dit waarom de complexiteit en de dichtheid in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs veel lager ligt dan in het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs?

Mevrouw Kristien Arnouts: Individuele leerlingen genereren de GOK-uren. Het aantal GOK-uren is uiteindelijk representatief voor de problematiek waar een school mee te maken heeft. Het voorbeeld dat u aanhaalt, betreft niet de massa van de leerlingen. Het effect ervan op de uren in een school is zeer beperkt.

De voorzitter: Ik stel voor om nu in te gaan op de vragen van mevrouw Helsen over het meten van effecten bij de leerlingen.

Mevrouw Kristien Arnouts: Er zijn twee effecten die kunnen gemeten worden, namelijk of de vooropgestelde doelstellingen worden gerealiseerd en of de eindtermen worden gehaald. Ik neem aan dat u het over de eindtermen hebt.

Om dat te meten is er meer dan één meetpunt nodig. Bij de eerste GOK-controle werd er niet op dit soort effecten gefocust. Een en ander sluit aan bij de aanbeveling om de GOK-controle in te bedden in de totale schooldoorlichting, waarbij ook leerplanrealisaties en realisaties van eindtermen worden nagegaan. Een en ander zou vergeleken moeten kunnen worden met een eerder meetpunt.

Om dit te realiseren hebben we onder meer de afgeronde doorlichtingen als een nulmeting beschouwd, zodat bij een volgende doorlichting een verschil zou kunnen worden vastgesteld. Dit is allemaal heel wat complexer dan het lijkt. Voorzichtigheid is aangewezen.

De vergelijking zal worden bemoeilijkt door het feit dat de populatie drastisch verandert. Een school kan met de aanpak die ze bijvoorbeeld twee jaar geleden had, resultaat hebben geboekt. Indien de populatie van leerlingen intussen is gewijzigd, is het echter moeilijk om de precieze effecten te achterhalen. Er moet met zeer veel elementen rekening worden gehouden om de effecten te onderzoeken. Een dergelijk onderzoek is in elk geval zeer moeilijk op het niveau van een school.

Op Vlaams niveau zijn er ook nog de peilingsproeven.

Om de effecten correct in te schatten zullen heel wat elementen bij elkaar gebracht moeten worden.

De heer René Vanotterdijk: Het moet goed duidelijk zijn wat er wordt bedoeld met meten. Er kan gemeten worden hoever het staat met een individuele leerling. Dit kan alleen als er strenge, gevalideerde toetsstenen voorhanden zijn. Het betreft een zeer technische aanpak. Wij als inspecteurs kunnen dat niet.

Wij kunnen wel goed inschatten hoe het zit met het totaalgebeuren van wat zich in een school afspeelt. Op dat niveau kunnen we de effecten vrij goed vaststellen.

De individuele toetsing moet met valide instrumenten plaatsvinden. In principe moet dit mogelijk zijn met behulp van de peilingsproeven. De peilingsproeven alleen volstaan echter niet voor de 25 vakken en complexe vormingselementen in een school. Er kan een selectie worden gemaakt.

De complementariteit tussen beide instrumenten kan ons een vrij goed beeld geven, althans voor Vlaanderen.

De voorzitter: Kunt u een antwoord geven op de vragen van mevrouw Helsen over het CLB?

De heer Peter Michielsens: Ik erken dat de leerling de eerste klant is van het CLB. De leerling is de gemeenschappelijke klant van de school en het CLB. Ook de school is echter een klant. Vanuit dat standpunt hebben we de bevraging verricht.

U vraagt waarom er niets werd gedaan rond leerlingen en ouders. We hebben een bewuste methodologie van bevraging gevolgd. We hebben volgens de methodologie van World Café een GOK-café georganiseerd, met de bedoeling om zo een breed en algemeen inzicht te krijgen in de verhoudingen.

We zijn hierop niet dieper ingegaan, omdat er sinds een goed half jaar een onderzoek gestart is om wetenschappelijk onderbouwde instrumenten te ontwikkelen om de klant, leerling, scholen en ouders, te bevragen.

We hebben gekozen voor een methodologisch onderbouwd goed gesprek, in afwachting dat er instrumenten beschikbaar zijn. Dat is nu nog niet het geval.

Tijdens een van de vorige hoorzittingen over de CLB's werd reeds aangegeven dat de klant in dit hele verhaal nog te weinig kansen krijgt om gehoord te worden, om de relatie tussen klant en CLB goed in kaart te kunnen brengen.

U vraagt om concrete aanbevelingen. Onze boodschap over de afstemming van de CLB's en de scholen bestaat erin dat scholen moeten leren om concrete afspraken te maken. Ze moeten concreet aangeven waar ze met de leerlingen naartoe willen. Ze moeten minder in algemene termen formuleren. Zonder de

goede diagnose kan niet het goede antwoord worden gevonden.

Tijdens een hoorzitting over de implementatie van het CLB-decreet werd aangegeven dat het CLB in veel scholen nog steeds niet beschouwd wordt als een CLB, maar wel nog steeds als een PMS-centrum. De scholen zien te weinig in dat er een en ander veranderd is bij de verdeling van taken tussen eerste- en tweedelijnszorg. De scholen zien onvoldoende de rol van de CLB's op het vlak van professionele ondersteuning van leerkrachten. In dit kader moet er van beide zijden naar gestreefd worden om te komen tot meer concrete operationele formuleringen.

Dit alles kan niet worden opgelegd. Het heeft te maken met de cultuur in de school en het CLB. Wij zijn ons ervan bewust dat de inspectie mogelijk voor een stukje bijdraagt tot opdrachten die als planlastig worden ervaren. Dit is soms ook nodig. Een school kan niet worden geëvalueerd op basis van gegevens die niet voorhanden zijn. We zijn geen voorstander van geformaliseerde, stereotiepe formats. Hierover bestaat er een groot misverstand. Wij proberen dit misverstand uit de wereld te helpen. Anderhalf jaar geleden hebben we een speciale rubriek op onze website geplaatst waar standaardantwoorden worden gegeven. Het is een misverstand dat wij van alles opleggen.

Momenteel werkt de overheid samen met de vakorganisaties en de inspectie een nieuwe rondzendbrief uit om duidelijk te maken wat wel en wat niet moet. Ook na die rondzendbrief zullen er misverstanden blijven. We geloven sterk in de kracht van de ontmoeting, het gesprek met leerkrachten, met vakgroepen enzovoort, veel meer dan in pv's of verslagen. Als er stukken zijn, mag de school ons die voorleggen. Een school heeft echter de neiging om alles op papier te zetten omdat hij denkt dat de inspectie dan zeker oog zal hebben voor zijn verhaal. Het is een probleem van perceptie.

De heer Vic Pierlet: Ter illustratie wil ik het voorbeeld aanhalen van hoe sommige basisscholen hun beginsituatie geanalyseerd hebben. Vooraf hebben bepaalde scholen heel wat opzoekingswerk gedaan, onder meer bij nascholings- en begeleidingsdiensten, tot de inspectie duidelijk gemaakt heeft hoe de controles zouden gebeuren. Daardoor is de planlast, die de school zichzelf oplegde, verminderd. Een bepaalde school is bijna een heel jaar bezig geweest met de beginsituatieanalyse. Er kwamen immers steeds maar aspecten bij die de school ook wou screenen om goed

te scoren bij de inspectie. Het is echter belangrijker om na het bepalen van de beginsituatie de doelen te selecteren en de acties te bepalen. Zoniet blijft men hangen bij het invullen van documenten en dat is niet de bedoeling.

Bij de controle van de zorgverbredingsprojecten kregen we de indruk dat er door nauwgezet te observeren en gegevens van risicoleerlingen te verzamelen, meer doorverwezen werd naar het buitengewoon basisonderwijs. Scholen werden als het ware met de neus op de feiten gedrukt en moesten een keuze maken over wat ze met die kinderen gingen doen. Ze moesten beoordelen of de draagkracht van de school groot genoeg was om het kind te ondersteunen of dat er doorverwezen moest worden. De inspectie heeft de indruk dat het met het GOK-decreet minder gebeurd is. Daarvan zijn geen objectieve cijfers, maar ze heeft vastgesteld dat scholen meer inspanningen doen om zelf probleemkinderen te helpen. Dat heeft ook te maken met de zorgcoördinatie en extra ondersteuning vanuit de puntenenveloppen.

Het is meestal niet mogelijk om de invloeden van alle elementen, gekleurde en niet-gekleurde enveloppen, reguliere lestijden enzovoort, af te zonderen. Voor scholen is dat een totaalpakket. De GOK-controle gaat immers soms ook over een aantal uren van de taakleerkracht, het schoolbestuur, het reguliere pakket. De doelstellingen van de puntenenveloppen, het GOK-decreet en het decreet Basisonderwijs leggen andere accenten, maar voor een school is dat een totaalpakket.

Professionalisering heeft inderdaad niet alleen te maken met de zorgcoördinator maar is gericht op het hele team. De zorgcoördinator is nieuw voor het basisonderwijs en krijgt een specifieke taakinfilling en heeft dus meer behoefte aan professionele ondersteuning. Hij kan zijn kennis dan uitdragen naar het team.

De heer Dirk De Cock: Hoeveel staat het met de zelfevaluatie van de leerkrachten en hoe wordt dat begeleid?

Het deeltijds kunstonderwijs zit op het raakvlak tussen onderwijs en kunst en cultuur. De lesgevers volgen hun creativiteit en hebben allicht meer dan andere leerkrachten lak aan administratie. Hoe ervaart de inspectie dat?

De heer Peter Michielsens: De leerkrachten in het secundair onderwijs denken meer in team dan leerkrachten basisonderwijs. Dat heeft te maken met de

organisatie, maar ook met het proces. Dat is trouwens ook onderzocht door Van Petegem en Verhoeven.

Het deeltijds kunstonderwijs en ook de inspectie zijn artistieke sectoren. Ook de inspectie heeft een andere dan de standaardaanpak. De artistieke input wordt gehonoreerd. Het enige dat misschien geëvolueerd is van 1998 tot nu is dat in de academies zelf het besef gegroeid is dat het vroegere streefdoel van kleine Mozartjes of Panamarenko's te maken, niet hun taak is. Dat geldt minder voor de hogere graad. Langzaamaan komt er ook een ander type leerkracht. Specifiek is dat de leerkrachten in veel verschillende scholen lesgeven. Dat heeft consequenties voor hun engagement.

Mevrouw Kristien Arnouts: Eén en ander heeft te maken met de verschuivingen in taken en verwachtingen van leerkrachten. Voorheen was een goede leraar iemand met een goede vak kennis die het goed kon uitleggen. Dat idee leeft nog bij leraren en bij ouders. Anderzijds evolueren de leerplannen en de opvattingen over goed onderwijs zo dat vakkenintegratie en de verantwoordelijkheid over het leren meer bij de leerlingen komen te liggen. Van leraren kan verwacht worden dat ze geregeld reflecteren over of hun aanpak het beoogde effect heeft bij elke leerling. De eindtermen hebben leraren daarvoor meer ruimte gegeven, de leerplannen houden daar hoe langer hoe meer rekening mee. Leerplannen schrijven veel minder voor hoe de inhoud en de werkvorm moeten zijn. Leraren mogen dat meer zelf vorm geven, maar moeten veel meer nagaan of ze de gewenste resultaten boeken.

Nogal wat heil wordt verwacht van de vakgroepwerking. Het is de bedoeling dat leraren de problemen in groep aanpakken en leerlijnen uittekenen over de vakken heen. Het begeleiden daarvan is niet de taak van de inspectie, maar er wordt ernstig in geïnvesteerd. De vakoverschrijdende eindtermen zijn een hulpmiddel om de zelfevaluatie op gang te brengen. De huidige zelfevaluatie is veelal nog niet echt op de kerntaak van het onderwijs, namelijk de leerplanrealisatie, gericht.

Scholen volgen de resultaten van hun oud-leerlingen niet zozeer om hun eigen onderwijs bij te sturen, maar eerder om promotie te maken bij ouders of zich te verantwoorden. Men verzamelt de resultaten wel maar analyseert ze niet. Een school moet geen resultaten bijhouden voor de inspectie, maar wel voor zichzelf. We verwachten geen perfectie.

Mevrouw Marie-Rose Van Nooten: Bij de analyse van de zelfevaluatie hebben we gekeken naar de doelstellingen van de school zelf en wat deze met de gegevens gedaan heeft. Tot daar ging alles goed, maar van dan af liep het mank. Vaak worden geen lessen getrokken uit de analyse en wordt er niet bijgestuurd. Dat is jammer. De scholen die het wel goed deden, hebben tenminste de voldoening dat er vooruitgang geboekt wordt. Ze deden de evaluatie rustig en zonder tijdsdruk en met kleine stappen tegelijk. Dat leidde tot positieve resultaten bij leerkrachten die in plaats van teleurgesteld omdat iets mislukt was, blij waren omdat ze iets geprobeerd hadden.

De voorzitter: Het beleid heeft nog heel wat taken. Laat ons hopen dat de planlast nog vermindert. We zijn niet toegekomen aan de levensbeschouwelijke vakken, maar misschien kunnen we de aparte inspecties vragen of dat inderdaad de tolerantie van de leerlingen verhoogt. De vraag blijft of er meer stimuli zullen komen voor het interculturele onderwijs. Het GOK is een zaak van de hele ploeg. De directeur is niet alleen een coach die aan de zijlijn staat, maar ook de bezieler midden het speelveld.

Ik dank de sprekers en de leden.

De verslaggever,

Kathleen HELSEN

De voorzitter,

Monica
VAN KERREBROECK
