

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



Zitting 2006-2007

10 april 2007

GEDACHTEWISSELING

**over de ‘Onderwijsspiegel Schooljaar 2005-2006.
Verslag over de toestand van het onderwijs’**

VERSLAG

**namens de Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie
uitgebracht door mevrouw Cathy Berx**

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;

de dames Cathy Berx, Kathleen Helsen, 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;

de heer Jos De Meyer, mevrouw Veerle Heeren, de heren Jan Laurys, Luc Martens;

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.

DAMES EN HEREN,

De Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie had op 22 maart 2007 een gedachtewisseling met een afvaardiging van de Onderwijsinspectie over de ‘Onderwijsspiegel Schooljaar 2005-2006. Verslag over de toestand van het onderwijs’.

I. TOELICHTING DOOR DE HEER PETER MICHIELSENS, COÖRDINEREND INSPECTEUR-GENERAAL

De heer Peter Michielsens, coördinerend inspecteur-generaal: We kunnen geen volledig overzicht geven van de Onderwijsspiegel 2005-2006¹. We hebben een bloemlezing gemaakt met krachtlijnen en opvallende vaststellingen van het rapport.

De Onderwijsspiegel 2005-2006 bestaat uit vier delen: wat leert men op school?; hoe vernieuwend functioneren scholen en centra?; gezondheidseducatie – na een vraag aan minister Vandenbroucke hebben we de opdracht gekregen daar onderzoek naar te doen –; en de resultaten van de doorlichting waar we niet op ingaan.

Om te vernemen wat geleerd wordt op school zijn we als overheidsdienst uitgegaan van de vraag wat verwacht wordt van scholen. Het officiële referentiekader voor de leerkrachten bestaat uit eindtermen en ontwikkelingsdoelen. In het basisonderwijs zijn dat de eindtermen voor de lagere school en ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs. In het secundair onderwijs zijn dat de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. In het secundair onderwijs zijn enkele knelpunten. De relatie tussen beroepsgerichte eindtermen en beroepsprofielen is niet altijd eenvoudig. In het secundair onderwijs heeft de invoering van eindtermen tot vernieuwing geleid. De eindtermen leggen sterk de nadruk op het belang van zelfsturend leren.

De centra voor secundair volwassenenonderwijs werken ook met eindtermen. De wijze waarop een en ander wordt uitgevoerd in het OSP bevindt zich op dit ogenblik in een overgangsfase van een lineaire naar een modulaire structuur. Basiseducatie werkt

sedert kort met ontwikkelingsdoelen en werkt ook met een modulaire structuur. Wat van de lesgevers verwacht wordt, is duidelijker. Het deeltijdse kunstonderwijs heeft geen officiële eindtermen en werkt met minimumleerplannen.

De vraag is of het kader gevolgd wordt. In het basisonderwijs zijn de eindtermen en ontwikkelingsdoelen inspirerend maar geen sturend instrument. Eindtermen en ontwikkelingsdoelen sturen de onderwijspraktijk niet rechtstreeks. De leerplannen werken wel sturend. De leerplannen vertalen de eindtermen naar operationele doelstellingen. Dat is niet abnormaal. Wanneer we nagaan hoe leerkrachten het leerproces opbouwen, merken we dat de meeste sturing uitgaat van de leerpakketten. De kwaliteit van het proces is afhankelijk van een instrument dat niet geverifieerd wordt op correctheid. De invloed van eindtermen, ontwikkelingsdoelen en leerplannen op de leerkracht is wisselend.

In de Onderwijsspiegel wordt dat uitgediept per leergebied. In het leergebied Lichamelijke opvoeding vervult de bijzondere leermeester een belangrijke rol. Waar hij aanwezig is, worden de onderwijsverwachtingen beter ingelost. In het leergebied Muzische vorming is er weinig rechtstreekse invloed van de eindtermen. De kwaliteit is vooral afhankelijk van de ervaring van de onderwijzer. Men heeft dat probleem kort na de invoering van de eindtermen al gemerkt en samenwerkingsprojecten met de academies opgezet om de deskundigheid te verhogen. In het leergebied Nederlands zijn leerplan en leerpakketten sterk bepalend. De onderwijspraktijk wordt bepaald door het leermateriaal dat door onderwijsnet of -koepel wordt aangeboden. In het leergebied Wereldoriëntatie is het leerplan bepalend. Door een onduidelijke link met de eindtermen zijn er leemtes en overlappingen. Het leergebied Frans wordt in grote mate bepaald door het leerpakket. Een andere bepalende factor is de druk vanuit het secundair onderwijs. De eindtermen voor Frans zijn nauwelijks gekend.

De leergebiedoverschrijdende eindterm Leren leren wordt maar in één derde van de scholen expliciet aangeboden. Er is wel een groot impliciet aanbod doordat de leerpakketten er aandacht aan besteden. De eindtermen Sociale vaardigheden zijn niet goed gekend. Ze komen bovendien niet voor in de leerpakketten.

Hoe verzorgen de basisscholen het leerproces? Zeventig percent van de basisscholen registreert de vorderingen van de leerlingen. Slechts dertig percent

¹ ‘Onderwijsspiegel. Schooljaar 2005-2006. Verslag over de toestand van het onderwijs’, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Onderwijsinspectie, 2007.

handelt op basis van die registratie. De opbouw van het leerproces is belangrijk omdat de eindtermen voor de volledige lagere school gelden. De continuïteit van de onderwijsstijl is gegarandeerd. De klasinrichting in de kleuterschool is eveneens goed. Het leermiddeleenaanbod en -gebruik zijn goed al stellen we in een aantal scholen onvoldoende onderlinge afspraken vast. Dat leidt tot leemtes en overlappingsen.

Het concept van leren voor het leven wint aan belang in het basisonderwijs omdat leerkrachten zich er meer en meer bewust van zijn. De leerkrachten nemen zelf het initiatief omdat de leerpakketten nooit kunnen inspelen op alle specifieke kenmerken van de doelgroepen.

Is het leren gericht op harmonische ontwikkeling? We stellen vast dat sterk de nadruk wordt gelegd op het sociale en op de samenhang tussen de leergebieden. GOK blijft echter vaak geïsoleerd. GOK in het geheel integreren zou de harmonische ontwikkeling nochtans ten goede komen.

In het secundair onderwijs zijn de leerplannen een belangrijk instrument. Meer dan in het basisonderwijs. De handboeken blijven de grootste bepalende factor. De leerkrachten benaderen de leerplannen op een theoretische manier. Ze benaderen de leerplannen te weinig met het oog op transfer, brede kennisontwikkeling en persoonlijkheidsontwikkeling.

De inspectie gaat na of de leerplandoelstellingen conform de eindtermen zijn. De realisatie van de leerplandoelstellingen is sterk afhankelijk van onderwijsondersteunende randvoorwaarden. Als wij in een doorlichtingsverslag wijzen op een probleem met de realisatie van bepaalde eindtermen of de aanpak van het leerplan, kunnen daar veel verklaringen voor zijn. Vaak hebben die niets te maken met de deskundigheid van de leerkracht maar met de voorwaarden waarin hij moet werken. Die voorwaarden zijn afspraken, vakgroepconcepten, infrastructuur, leermiddelen, planning van de lesopdrachten en nascholing.

Kennisgerichte doelstellingen worden voor alle vakken doorgaans positief beoordeeld door de inspectie. De kwaliteit van de beroepsgerichte doelstellingen is uiteenlopend. De inspectie stelt een hoge kwaliteit vast in de opleidingsvorm 3 van het buitengewoon onderwijs.

Problematisch is leerlingenevaluatie. Binnen de scholen ontbreekt gelijkgerichtheid. Het wordt als een geïsoleerd fenomeen benaderd. Er wordt geen link

gelegd met het brede leerproces van de leerling waardoor de vormende waarde van evaluatie verloren gaat. Dat heeft te maken met de discussie tussen competentieleren en kennisgericht leren. Kennisgerichte evaluatie is beperkter dan competentielerenevaluatie. De leerkrachten gaan niet functioneel genoeg om met de theoretische leerinhoud.

Alle secundaire scholen komen tegemoet aan de decretale bepalingen over het vakoverschrijdend onderwijs. Scholen moeten inspanningen leveren om de vakoverschrijdende eindtermen te realiseren. Er is met wisselende intensiteit aandacht voor alle thema's. Leren leren krijgt voorrang. De sociale vaardigheden scoren wel goed in het secundair onderwijs. De integratie van vakoverschrijdend leren in het volledige leerproces is eerder zwak.

Sedert 2004 zijn er ontwikkelingsdoelen voor basiseducatie. We merken dat de centra voor basiseducatie ernstige inspanningen leveren om gelijkgerichtheid te bereiken binnen het centrum. Het evenwicht vinden tussen het nastreven van de ontwikkelingsdoelen in algemene zin en voldoende differentiëren per individuele cursist is niet altijd even eenvoudig. De basis-evaluatie heeft al een hele weg afgelegd. Het concept evaluatie is in beweging. Men groeit naar een betere evaluatie. Basiseducatie heeft meer dan vroeger oog voor remediëringconcepten.

In de Onderwijsspiegel stellen we vast dat een aantal doelen van NT2 onhaalbaar zijn voor 15 percent van de cursisten. Het gaat vooral om de doelen inzake schrijfvaardigheid. Bij NT2 stellen we een grote uitval van cursisten vast die soms oploopt tot 80 percent. Dertig percent stopt om familiale redenen en 25 percent heeft ander werk gevonden.

De ICT-doelen van basiseducatie hebben een te algemeen opleidingsprofiel. Men gaat uit van een modale cursist die eigenlijk niet bestaat. Het opleidingsprofiel zal op termijn gedifferentieerd moeten worden. De beginsituatie verschilt sterk van cursist tot cursist.

We hebben drie (H)OSP-opleidingsgebieden onderzocht: nijverheidsonderwijs, talen en economisch hoger. In het nijverheidsonderwijs merken we een kwalitatief gunstige evolutie omdat de verschillende onderwijsverstrekkers samen leerplannen hebben ontwikkeld. Er is grondiger nagedacht over de verwachte realisaties en over de manier om de boodschap over te brengen op de leerkrachten. Het nijverheidsonderwijs reikt weinig diploma's uit omdat de combinatie tussen de technische opleiding en de algemene vorming tot voor kort heel beperkt was. Op klasniveau

merken we integratie van theoretische en praktische vakken. Er is een probleem met het cursusmateriaal. We merken een groeiend belang van permanente evaluatie.

Naast de eindtermen hebben de talen nog een ander algemeen referentiekader. Het Europese referentiekader maakt een gradatie van het cursistenniveau en te verwachten vordering. Daardoor is het veel eenvoudiger om het taalonderwijs modulair en trapsgewijs op te bouwen. De helft van alle centra is bezig met de overstap op de modulaire aanpak. Op dit ogenblik wordt nog maar één kwart van het talenonderwijs modulair aangeboden. Het pluspunt is dat de verschillende netten samen leerplannen hebben opgesteld. De realisatie ervan wordt sterk door het cursusmateriaal bepaald. De evaluatie is een zwak punt.

De verschillen tussen de centra van economisch hoger onderwijs zijn groot. Die centra werken immers met leerkrachten met uiteenlopende achtergrond. Er is minder vakgroepwerking. Er worden minder afspraken gemaakt. Leerkrachten bouwen hun lessen uit vanuit hun eigen ervaring. Er schort iets aan de gelijkgerichtheid en er is geen gemeenschappelijke visie.

Ook in deze onderwijsvormen heeft de modulaire structuur geleid tot meer gelijkgerichtheid als waarborg voor kwaliteit.

Het deeltijds kunstonderwijs worstelt dagelijks met de tweespalt tussen de ambitie om echte vakmensen af te leveren en de verwachting van de leerlingen en cursisten om als een artiest de academie te verlaten en de doelstelling om een breed cultureel vormingspakket aan te bieden. In de lagere graad van het muziekonderwijs blijkt dat de kunstvakken op een zeer individuele manier, dus afhankelijk van de leerkracht, aangeboden worden, terwijl alle leerkrachten eigenlijk ongeveer een gelijk kwaliteitsniveau moeten halen. Er zijn te weinig groepsgerichte afspraken. De leerling of cursist is te veel afhankelijk van de individuele leerkracht.

In de middelbare graad is er meer aandacht voor differentiatie. Voor de hogere graad is er de eeuwige discussie in welke mate afgestudeerden kunnen doormerken naar het hoger onderwijs. Sommige leerlingen en cursisten verwachten dat, terwijl het maar beperkt lukt.

Woordkunst wordt breder ingevuld dan een decennium geleden. Woordkunst, welsprekendheid, dramatisch samenspel worden meer geïntegreerd en dat

geeft een nieuwe dynamiek aan die opleidingen. Bij beeldende kunsten hebben we vastgesteld dat het ruimtelijke gevoel van de leerlingen en de cursisten onvoldoende ontwikkeld wordt. De lerarenopleiding brengt onvoldoende techniek en inzicht bij om ruimtelijk vormgeven aan te leren. Leerlingen blijven te vaak afhankelijk van hun individuele talenten terwijl ze naar de academie gaan om er iets te leren.

Tot slot van dit onderdeel formuleert de inspectie een paar suggesties voor beter leren in de scholen. Het meer consequente gebruik van objectieve referentiekaders zoals eindtermen en leerplannen, kan het leren kwalitatief versterken. In sterk gestuurde scholen, dus met een sterke beleidskracht, zal het leren verbeteren. Dergelijke scholen besteden meer zorg aan randvoorwaarden, registratie, opvolging enzovoort. Ook de evaluatie in het onderwijs kan beter. De inspectie verwijst naar peilingen, de integratie in het leerproces en valide toetsen. Eigenlijk hoopt ze dat het ter beschikking stellen van professioneel ontwikkeld toetsmateriaal een reflectie op gang kan brengen bij scholen en leerkrachten over hoe de evaluatie verbeterd kan worden. De inspectie denkt dat er meer mag geïnvesteerd worden in minimale leerplanvereisten.

Het tweede onderdeel van de Onderwijsspiegel gaat over vernieuwing en beoordeelt dus of scholen gericht zijn op vernieuwing. Basisscholen hebben vaak een theoretische visie op vernieuwing in de schoolwerkplannen, maar dat blijft beperkt tot de korte termijn.

Vernieuwing kan pas lukken als deskundigheid wordt versterkt. Om dat te beoordelen, heeft de inspectie de nascholing bekeken. Ze stelt vast dat nascholing heel sterk op de prioriteiten van de school zelf gericht is. Dat is positief. Nascholing is gericht op de professionalisering of de deskundigheidsontwikkeling van het hele schoolteam, en minder van het individu. In de basisscholen evolueert de interne professionalisering gunstig.

De effecten van die vernieuwing zijn zeer wisselend. De vernieuwing is sterker als het leiderschap in de school sterk is. De kwaliteitsprocessen die de scholen hebben moeten opzetten om de doelstellingen en de professionaliteit van de leerkrachten voor het GOK-decreet te bepalen, hebben een vernieuwende invloed. GOK zorgt er dus voor dat scholen anders gaan denken over bepaalde uitdagingen, ook buiten GOK.

In het secundair onderwijs zijn er drie invalshoeken van waaruit vernieuwing op schoolniveau tot stand kan komen. De reductie van het aantal studierichtin-

gen, op het macroniveau dus, heeft een totaal nieuw concept voor de studierichting humane wetenschappen op gang gebracht. Dat is een heel eind verwijderd van de vroegere menswetenschappen.

Op het mesoniveau wordt de vernieuwing van de scholen sterk gestimuleerd door de studierichtingen, die ze als nieuw aanbod inricht. De Onderwijsspiegel heeft ook een aantal projecten op microniveau als voorbeeld uitgewerkt.

De vernieuwing van de humane wetenschappen heeft een hele beweging op gang gebracht op het niveau van de leerplannen, niet alleen van de richting zelf, maar ook van andere richtingen. Het nieuwe is de aandacht voor het competentieleren. Het gaat dan om breed leren, leren dat niet alleen gericht is op het verwerven van kennis maar ook van vaardigheden. Het leren wordt geplaatst tegenover de persoonlijke ontwikkeling van de leerling, het zelfstandig leren en het reflecteren over het leren. Die nieuwe evolutie staat expliciet in de leerplannen humane wetenschappen, maar sijpelt steeds meer door naar de andere leerplannen. Leerkrachten werken meer vakdoorbrekend, en de mentaliteit over de taakinvulling van een leerkracht wijzigt.

Het aanbieden van nieuwe studierichtingen, het verruimen van het aanbod, brengen op schoolniveau vernieuwing op gang. Dat proces straalt uit op het volledige schoolgebeuren. Het succes van het nieuwe aanbod is sterk afhankelijk van het engagement van de schoolleiding, de bereidheid om de vernieuwing te steunen en de gelijkgerichtheid te bevorderen en ook de bereidheid om gunstige randvoorwaarden te creëren. De inspectie heeft dat in twee concrete projecten toegelicht.

Het gecombineerde onderwijs is het uitgangspunt om de vernieuwing in het volwassenenonderwijs te beoordelen. Het volwassenenonderwijs heeft sinds 1999 de kans om onderwijs op een andere manier aan te bieden, dus niet alleen onder de vorm van contactonderwijs, maar ook een mix van contact- en afstandsleren. Aanvankelijk stonden de centra daar argwanend tegenover. In het schooljaar 2002-2003 hebben maar elf CVO's initiatieven genomen voor gecombineerd onderwijs, vorig jaar waren het er al 41, dus toch één op vijf. Het aantal groeit. De nieuwe vorm vindt dus stilaan ingang.

Hindernissen zijn het cursusmateriaal, de infrastructuur onder meer de ICT-voorzieningen, de cursisten-

begeleiding. Bij de realisatie van het gecombineerd onderwijs zijn bepaalde knelpunten duidelijk geworden. Op centrumniveau is er de onduidelijkheid over de omkadering en de onzekerheid of het wel zal lukken. Een opvallend knelpunt is dat leerkrachten gecombineerd onderwijs belastender vinden dan gewoon contactonderwijs. Het vergt veel meer van hen. Sommige cursisten hebben het moeilijk met tijdsbeheer. Ook hun zelfwerkzaamheid is dikwijls problematisch.

De centra waarderen in de vernieuwing vooral de kans tot een betere differentiatie. Ze zien dat het imago van hun centrum er positief door beïnvloed wordt. Ze ervaren het als een uitdaging. Ze stellen vast dat de cursist zich meer verantwoordelijk voelt voor zijn eigen leerproces dan in het normale contactonderwijs.

De centra verwachten meer middelen, meer omkadering, een beter bijscholingsaanbod, meer lesmateriaal. Dergelijke verwachtingen zijn normaal, iedereen droomt van idealere omstandigheden. De resultaten zijn over het algemeen positief maar erg afhankelijk van twee factoren: een aangepaste infrastructuur en een aangepaste cursistenevaluatie. De inspectie heeft een achttal projecten geëvalueerd.

Het deeltijds kunstonderwijs put de vernieuwingen meer en meer uit het artistiek-pedagogisch project. De academies hebben werk gemaakt van een eigen visie op de artistiek-pedagogische doelstellingen. Ze situeren alle vernieuwingen binnen die visie. Voorbeelden zijn de opleidingen jazz en lichte muziek, nieuwe instrumenten. Er is oog voor nieuwe muziek zoals etnische andere muziek en ortho-agogische muzikale vorming. Er is een wirwar van allerlei experimenten. Het deeltijds kunstonderwijs heeft een langere traditie en meer mogelijkheden dan andere onderwijsvormen om zelf experimenten te ontwikkelen. Er zit niet altijd een duidelijke lijn in.

Bij de beeldende kunsten is er wel een duidelijkere lijn. De leerdoelstellingen worden veel meer geclusterd in modules.

In het deeltijds kunstonderwijs worstelt vernieuwing altijd een beetje met het gevaar te populair te zijn, het spanningsveld tussen breed cultureel en breed populair versus het vakmanschap. De professionaliteit van de schoolleiding is ook hier belangrijk. De schoolleiding in het kunstonderwijs is van een andere aard dan in het gewone onderwijs. Het artistieke imago

van de leiding bepaalt het gezag over de leerkrachten en de projecten. De organisatorische draagkracht van de academie is daardoor soms wat zwak en hindert vernieuwing.

Het derde en laatste onderdeel van mijn uiteenzetting gaat over gezondheidseducatie. Deze commissie zou dat onderzoek voorgesteld hebben. De inspectie heeft verdiepend onderzoek gedaan, aansluitend bij de doorlichting van basis- en secundair onderwijs. Ze heeft gekeken hoe de scholen omgaan met de aanbevelingen over veiligheid en welzijn. De opvolgingsverslagen zijn als graadmeter genomen. De inspectie heeft zich geconcentreerd op hoe gezondheid als educatief project in de scholen tot stand komt en hoe scholen omgaan met de erkenningvereisten inzake veiligheid en welzijn.

Gezondheidseducatie is een subthema in de eindtermen basisonderwijs, in het secundair onderwijs staat gezondheid in de vakoverschrijdende eindtermen. De inspectie heeft vijf vragen gesteld over de educatie. Welke thema's kiezen scholen? Hoe pakken ze dat aan? Wordt er binnen de scholen een gezondheidsbeleid gevoerd? Welke prioriteiten leggen de scholen? Hoe goed verzorgen ze hun projecten en initiatieven? De inspectie heeft ook zes criteria bepaald: kwaliteitszorg, voorlichting en educatie, reglementering of afspraken, acties, participatiegraad, netwerking. Voor het veiligheidsbeleid heeft de inspectie drie onderzoeksvragen geformuleerd. Hoe scoren scholen voor veiligheid, hygiëne, voeding en eerste hulp? Hoe scoren ze algemeen voor veiligheid? Hoe werken ze aan tekorten?

De inspectie heeft vastgesteld dat basisscholen veiligheid, eerste hulp en voeding vooropstellen. In het secundair onderwijs zijn de voornaamste thema's veiligheid en eerste hulp, en genots- en geneesmiddelen. De inspectie heeft per subthema een aantal nuances aangebracht. Scholen gaan bijvoorbeeld heel genuanceerd om met hygiëne. Er is weinig betrokkenheid van ouders of van externen. Voeding is een belangrijk thema in het basisonderwijs, maar blijft vaak beperkt tot het verstrekken van informatie over dat thema. In het secundair onderwijs zijn er meer projecten gericht op bewustmaken.

Genot- en geneesmiddelen krijgen veel aandacht in het secundair onderwijs, maar nauwelijks in het basisonderwijs. Het gaat vooral om verstrekken van informatie. Veiligheid en EHBO zijn in het basisonderwijs sterk gefocust op verkeersopvoeding. Bij het

secundair onderwijs is de aanpak breder en komen de onderwerpen aan bod in verschillende vakken. In de media is al vermeld dat het subthema stress en emoties nauwelijks aan bod komt. In de marge daarvan komt pestpreventie wel aan bod. Aan het thema rust, beweging en houding wordt wel aandacht besteed, maar de invulling is eenzijdig. Het wordt doorgeschoven naar lichamelijke opvoeding. Er is weinig participatie van de ouders, daardoor is de integratie in het dagelijkse leven van de jongere zwak.

Op het vlak van veiligheid heeft de inspectie geconstateerd dat scholen wel degelijk rekening houden met opmerkingen bij doorlichtingen.

De inspectie concludeert dat maar een gering aantal scholen erin slaagt een integraal beleid te voeren waarin alle beleidsindicatoren over gezondheid aan bod komen. De ouders, leerlingen en externen participeren slechts beperkt aan het gezondheidsbeleid en de -educatie. De inspectie heeft toch wel wat vragen bij de zwakke scores voor stress en emotie en rust, beweging en houding.

Een van de verklaringen is dat de eindtermen misschien onrealistisch zijn. Scholen beschikken maar over een beperkte tijd. Misschien moet worden nagegaan of een en ander haalbaar is. Realistischere verwachtingen kunnen voor meer diepgang zorgen. Tot slot pleit de inspectie voor meer continuïteit en afstemming tussen basisonderwijs en secundair onderwijs. Dat was ook een conclusie bij het onderdeel over leren, en voorheen over Frans.

II. VRAGEN VAN DE LEDEN

Mevrouw Sabine Poleyn: Verkeerseducatie komt inderdaad meer aan bod in het basis- dan in het secundair onderwijs. Veiligheid wordt in het secundair onderwijs in de verschillende vakken behandeld. Kan de inspectie daar meer informatie over geven? In het schooljaar 2005-2006 kon het reguliere onderwijs voor het eerst de theoretische rijopleiding geven. Heeft de inspectie voorbeelden van scholen die dat goed aanpakken? Voor vele scholen is het immers niet duidelijk hoe dat in praktijk toegepast kan worden.

Het is evident dat genot- en geneesmiddelen meer aan bod komen in het secundair onderwijs. Is de grote aandacht ervoor niet te verklaren door het grote aanbod van externe actoren? De andere thema's zijn ook

belangrijk, maar het aanbod op maat is kleiner. Vinden de sprekers dat het externe aanbod belangrijk is om een aantal vakoverschrijdende eindtermen in de praktijk te realiseren?

Het is goed dat de inspectie erkent dat er soms te veel verwacht wordt van de scholen.

In basis- en secundair onderwijs stelt de inspectie als algemene lijn vast dat leerkrachten vaak eerder handboeken of leerpakketten gebruiken als basis voor de lessen en niet zozeer de eindtermen. Dat is logisch omdat de eindtermen, zoals de inspectie zelf aangeeft, soms wat te grondig geformuleerd zijn. Anderzijds moeten we wel blijven bewaken dat het gebruikte materiaal voldoende aandacht heeft voor alle eindtermen. Het is natuurlijk de rol van de inspectie om in haar rapport aan te geven of men de eindtermen via die middelen uiteindelijk toch bereikt.

Ik vind de aandacht voor vernieuwing heel belangrijk en dat niet alleen omdat innovatie vandaag de dag een hot item is, maar omdat vernieuwing in iedere sector altijd moet gestimuleerd worden. Als oud-leerkracht in de humane wetenschappen ben ik ook zeer blij met de nadruk in de Onderwijs Spiegel op de positieve rol van die wetenschappen. Het hangt natuurlijk altijd af van school tot school en van leerkrachtenteam tot leerkrachtenteam, maar ik heb zelf kunnen ervaren dat bij de vernieuwing van leerplannen de leerkrachten die ervaring hebben in humane wetenschappen, hun collega's kunnen stimuleren om vernieuwend te gaan werken in hun eigen vak, waar men normaal gezien wat traditioneler bleef werken.

Anderzijds is het wel zo dat vernieuwing om de vernieuwing niet altijd zo positief is. Zo zag ik dat de inspectie aan de hand van een case het oprichten van nieuwe studierichtingen toejuicht omdat men vaststelt dat dit dynamiek teweegbrengt. Ik kan dat aannemen maar wijs er tegelijk op dat het niet de bedoeling kan zijn om steeds weer nieuwe studierichtingen op te richten om tot vernieuwing te komen. Uiteindelijk moeten we immers een goede basisvorming kunnen garanderen, zeker in de humaniora maar eigenlijk in elke onderwijsvorm.

Tot slot heb ik nog twee opmerkingen over het deeltijds kunstonderwijs. Ik ga eerst in op de spanning tussen popularisering en deskundigheid. Redenerend vanuit het cultuurbeleid moet men ieder initiatief dat mensen betreft bij cultuur toejuichen, meen ik. Dat geldt dus ook voor het aantrekken van meer men-

sen naar het deeltijds kunstonderwijs. Het is daarom positief dat het zo laagdrempelig is. Vervolgens wil ik graag een toelichting bij een zin uit de powerpoint-presentatie: "Voor de vernieuwing is het belangrijk dat de academie voldoende organisatorische draagkracht heeft." Kan de inspectie specificeren wat men daaronder verstaat?

De heer Dirk De Cock: Ik dank het inspectieteam onder leiding van de heer Michielsens voor het uitvoerige overzicht. Aansluitend bij de woorden van mijn collega over verkeerseducatie heb ik een aantal vragen. Zo stelt de inspectie ergens dat de scholen de opdracht krijgen om vastgestelde tekorten in een tot drie schooljaren weg te werken. Hoe gebeurt de opvolging? Heeft men zicht op het resultaat? In hoeverre worden na de verwittiging de beoogde doelen bereikt? Zijn er gevallen waarin ze niet bereikt worden en wat gebeurt daar dan mee?

In de tekst staat voorts dat eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs niet echt sturend zijn en dat de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs een knelpunt is. Ik wil dat plaatsen in de bredere context van wat ik het Hullebusverhaal noem: mensen zeggen dat de leerlingen in het secundair onderwijs niets meer kennen. Hoe staat de inspectie daar tegenover?

Een ander punt is de aandacht voor vernieuwing, de proeftuinen en Accent op Talent. Heeft de inspectie er zicht op wanneer vernieuwingen breed ingang vinden en wat daar de mechanismen voor zijn? Ik ben het eens met de uitspraak dat zij beginnen in bepaalde scholen en projecten, maar de vraag is wanneer zij breder ingang vinden in verscheidene scholen. Die ervaring is heel belangrijk voor ons, denk ik.

Bij de basiseducatie haalt de inspectie het heikele punt aan van de groei naar betere evaluatie. Zit daar ook het aandachtspunt in van individuele leerwinst en trajectbegeleiding? In welke mate ervaart men dat? Ook in het HOSP is de evaluatie van de talen een knelpunt. In welke zin is het modulaire systeem in dat verband een knelpunt.

Wat het deeltijds kunstonderwijs betreft, blijkt het onderdeel dans belangrijk te zijn. Het is in vele academies of muziekscholen een groeipool. In de Onderwijs Spiegel staat evenwel op bladzijde 82 dat het aantal daadwerkelijk vernieuwende impulsen in deze studierichting vrij beperkt blijft. Ik weet niet goed wat ik daaronder moet verstaan.

Een andere eigenaardige zinsnede in het hoofdstuk over het deeltijds kunstonderwijs betreft de twee methoden voor vioolonderricht. Mijn ervaring leert dat de Suzukimethode en de klassieke aanpak nogal haaks op mekaar staan. Toch lees ik in de Onderwijsspiegel: “Momenteel loopt het dwingende en dringende verzoek om beide strekkingen op korte termijn te verzoenen teneinde tot één doordachte, gerichte en vooraal herkenbare en implementeerbare basisopleiding voor viool voor min 8-jarigen te komen.” Nochtans heeft men mij altijd gezegd dat beide onverzoenbaar zijn. Zij zijn evenwaardig, maar zo totaal verschillend dat ze niet integreerbaar zijn. Maar uit de geciteerde zin maak ik op dat de Onderwijsinspectie te kennen geeft dat ze beter wél zouden geïntegreerd worden. Wat is de visie van de heer Michielsens en zijn team?

Ik heb nog een opmerking over de professionele schoolleiding in het deeltijds kunstonderwijs, dat te paard zit op kunst, cultuur en onderwijs. In dat laatste zijn brede vorming en basiscompetenties heel belangrijk maar tegelijk zeggen de kunstenaars, die het accent leggen op kunst en cultuur, dat men hoge ogen wil gooien en mensen tot specialisten wil maken. Als de directeur van een kunstacademie een onderwijsmens is, loopt het administratief en dergelijke heel goed. Als op die stoel een kunstenaar zit, is het wat dat betreft een chaos, maar dan heeft men wel een heel creatieve uitwaaiing van projecten. Gemeenten moeten als inrichtende macht bijna een administratieve kracht ter begeleiding naast hem zetten. De twee in één persoon verzoenen blijkt bijna niet doenbaar.

Tot slot wil ik nog eens mijn waardering uitdrukken voor het voorliggende document.

Mevrouw Linda Vissers: Ik heb nog twee bijkomende vragen. De eerste betreft de eindtermen. De sprekers hadden het over “meer inspirerend maar niet sturend”. In de Onderwijsspiegel wordt dat toch wel scherper gesteld. Daar spreekt men over “nauwelijks een referentiekader” en “weinig systematisch hanteren van eindtermen”. Onze vraag daarbij is of bij leerkrachten werd gepeild naar de reden waarom de eindtermen niet gebruikt worden of gekend zijn.

Mijn tweede vraag gaat over de leerlingenevaluatie. Het werkveld zegt steeds weer dat het eigenlijk zeer moeilijk is om goed te evalueren. Onze vraag daarbij is of u daar oplossingen voor ziet. Is er eventueel een manier om dit te remediëren?

De heer Jef Tavernier: Ik wil mij aansluiten bij de laatste opmerking van de heer De Cock. Hij vraagt terecht hoe de nadruk op de professionele schoolleiding, door u vertaald als de artistieke uitstraling van de schoolleiding, gecombineerd moet worden met de organisatorische draagkracht. Sommigen kunnen dat in één persoon verenigen maar ik vrees dat het nogal moeilijk is.

Op verschillende plaatsen zegt u dat leerpakketten zeer belangrijk zijn en dat ze meer sturend zijn dan de leerplannen. De eindtermen spelen daarin door, want diegenen die de leerplannen opmaken, laten zich door de eindtermen inspireren en maken dat ze eraan beantwoorden. Dat geldt ook voor de leerpakketten, wat niet belet dat in een pak leerpakketten dingen soms wel eens niet volledig correct staan. Is een van de conclusies misschien dat er ook een soort inspectie of doorlichting van leerpakketten op hun juistheid zou moeten zijn? Ik bedoel daarmee niet de leermethode, gezien de vrijheid van onderwijs, maar ik stel soms vast dat in leerpakketten inhoudelijk foute dingen staan. Een normale leerkracht die zijn leerpakket en handboek volgt, al was het maar uit gemakkelijkezoverwegingen, geeft dan toch maar verkeerde dingen mee. Durven of kunnen we zo ver gaan? Ik denk dat het wel moet, zonder daar sancties aan te verbinden. Laten we hopen dat we er uiteindelijk kunnen van uitgaan dat de leerkracht zelf voldoende opgeleid is om eventuele fouten te corrigeren.

Ik wil nog ingaan op de specifieke conclusies en aanbevelingen over gezondheidseducatie. Ik heb de indruk dat zij nog op heel wat andere domeinen kunnen toegepast worden. Kunt u dat bevestigen? Ik heb het daarbij over het belangrijke punt van de participatie door ouders, leerlingen en externen, die niet alleen geldt voor de gezondheidseducatie maar ook voor heel wat andere aspecten van de school. Andere voorbeelden zijn het debat over haalbaarheid en verwachtingen, en de continuïteit en de afstemming tussen basis- en secundair onderwijs. Dat zijn belangrijke dingen. Niet alleen in het deeltijds kunstonderwijs, zij het daar misschien iets meer dan elders, is de individuele leerkracht sterk bepalend voor de betrokkenheid van leerlingen en voor resultaten. Op een bepaald moment moet men zeggen dat wat in het basisonderwijs allemaal wordt gevraagd aan leergebieden en competenties toch wel wat veel is voor die ene persoon die onderwijzer of onderwijzeres is.

De heer Ludo Sannen: Sta me toe eerst even kort te reageren op de vraag van de heer Tavernier of het

interessant zou zijn voor de inspectie om ook de leerpakketten te inspecteren. Ik kan me voorstellen dat men dat naar voren schuift als vorm van remediëring voor de leerpakketten. Ik herinner me nog goed de tijd dat het handboek, dikwijls door de inspectie zelf geschreven, hét model was dat gehanteerd moest worden. Maar ik huiver voor de dreiging van te veel uniformiteit. De vraag is wat het effect in het onderwijsveld is van een label 'goedgekeurd door de inspectie'. Gaat de leraar niet ervaren dat zijn eigen vrijheid en creativiteit wordt beperkt? Dat is een risico, al begrijp ik de bekommernis van de heer Tavernier.

Ik ben heel blij met het stukje in de Onderwijsspiegel over het gecombineerd onderwijs en de CVO's. Ik kan het alvast gebruiken in mijn vragen aan de minister over de rol die hij ziet voor de CVO's in het afstandsonderwijs. Wat daarover in het document staat, is heel leerrijk, al is er bij mij toch een zekere huiver om het afstandsonderwijs te snel af te stoten naar de CVO's.

Een paar keer wordt naar de eindtermen verwezen, ook op het einde, bijvoorbeeld in het kader van de gezondheidseducatie. Ongeveer twee weken geleden, toen de minister naar aanleiding van de peilingtoetsen in een interview de volle verantwoordelijkheid voor de inhoud van de eindtermen bij het parlement legde, voelde ik mij heel sterk aangesproken. De minister herhaalde dat twee tot drie keer. Tot nu toe heeft het parlement constant eindtermen goedgekeurd, ervan uitgaande dat men mocht vertrouwen op hetgeen door de diensten, door DVO en anderen was voorbereid. Als u nu stelt in dit document dat sommige eindtermen misschien te zwaar zijn, te uitgebreid, te omslachtig, stel ik mij de vraag in welke mate er contacten of gesprekken zijn tussen DVO en inspectie bij de opmaak van mogelijke eindtermen. Het volstaat niet om dit in de Onderwijsspiegel te zetten, het bekend te maken en voor de commissie te brengen. Het zou toch interessant zijn dat op het departement die samenwerking tot stand komt, zodat het schrijven en evalueren van nieuwe eindtermen gekoppeld wordt aan de bevindingen van de inspectie. Ik had daar graag enig inzicht in gekregen. Ik suggereer meteen aan de voorzitter van de commissie om voortaan bij de bespreking van eindtermen onze werkzaamheden te herbekijken. Als ik de volle verantwoordelijkheid moet dragen, wil ik op een andere manier betrokken worden bij de totstandkoming ervan.

De voorzitter: We zullen dit behandelen in de regeling van de werkzaamheden.

Mevrouw Cathy Berx: Ik ben het zelden zo eens geweest met de heer Sannen, zowel wat betreft zijn

reactie op de heer Tavernier over de labeling van leerpakketten als wat het laatste betreft.

Mijn eerste vraag gaat over de omgang met de eindtermen. U geeft aan in de zeer goede en boeiende Onderwijsspiegel dat de eindtermen eigenlijk niet echt als structureel ingebed werkinstrument gehanteerd worden in het onderwijs. Dat valt op op het vlak van de sturing maar ook, en dat verbaast mij in enige mate, op het vlak van de toetsing. U zegt: "De meeste scholen hebben niet de gewoonte de toetsen op te stellen op basis van de eindtermen en/of leerplannen." Dat roept de spontane reactie op: hoe dan wel? Op basis waarvan worden toetsen dan wel gemaakt? En wat is de verklaring? Gaat het om onwetendheid? Is het gevolg van dat niet structureel ingebed zijn dat de evaluatie en de toetsen niet afgestemd zijn op de eindtermen? Dat laatste zou nochtans de logica zelf moeten zijn, want zij geven precies aan wat men moet kennen en kunnen op het einde van een bepaalde periode.

Aansluitend wil ik nog vragen of u uitgaat van een zekere hiërarchie tussen de eindtermen. U noemt namelijk enkele eindtermen waaraan onvoldoende wordt tegemoetgekomen, zoals kritische omgang met studiemateriaal enzovoort. Zijn alle eindtermen voor u even belangrijk? Of weegt het juist zwaarder door dat aan de ene eindterm niet wordt tegemoetgekomen dan aan de andere?

Voorts viel de volgende zin op pagina 27 mij heel sterk op: "Dat veronderstelt een dynamisch en experimenteel leerproces, waarin de leraar optreedt veel eerder als coach dan als kennisoverdrager." Is dat het referentiepunt? Op grond waarvan meent de inspectie te moeten zeggen op welke manier een leraar zich in een schoolklas moet gedragen? Is het zo dat een leraar zich in eerste instantie als coach moet gedragen in de plaats van een overdrager van kennis en vaardigheden? Of is dat een gradueel proces? Ik kan mij voorstellen dat het in het eerste deel van de leer-cyclus meer gaat over het bijbrengen van kennis en dat geleidelijk aan de rol van de leerkracht doorheen het hele leerproces wijzigt.

Op dezelfde pagina wordt een opmerking gemaakt met betrekking tot scholen die in relatie tot hun leerlingenaantal een groot studieaanbod hebben. Dat verwijst rechtstreeks naar de problematiek van rationalisatie, vooral dan in de bovenbouw, met name de tweede en derde graad van het secundair onderwijs. Heeft de inspectie vastgesteld dat scholen die een relatief groot studieaanbod hebben in verhouding tot het aantal leerlingen, slechter scoren op het vlak van het halen van een aantal eindtermen of op het vlak van een aantal kwaliteitsnormen die zeker

moeten worden gehaald? Hier wordt enkel gesproken van tekorten op vlak van infrastructuur en leer middelen, maar voor de leerlingen die daar schoollopen zijn de kwaliteit van het aangeboden onderwijs en de gehaalde resultaten meer fundamenteel.

Op vlak van volwassenenonderwijs slaakt u de kreet dat het niet gemakkelijk is voor de inspectie om zicht te krijgen op wat centra met hun cursisten moeten realiseren. Op dit ogenblik is de discussie over de hervorming van het volwassenenonderwijs nog lopende. De Vlaamse overheid investeert er relatief veel geld in, al zullen sommigen het nog altijd te weinig vinden. Maar het is toch wel belangrijk om te weten wat er met die middelen wordt gedaan en welke doelen ermee worden beoogd. Wat heeft de inspectie dan wel gepeild? Wat is nodig om de volgende keer op een goede manier te kunnen inspecteren?

Mijn laatste opmerking betreft de attestering. U schrijft op pagina 103: “Het is verbazend dat men soms onzorgvuldig omspringt met de motivering van B- en C-attesten.” Gaat het daar enkel om de motivering of ook om de uitreiking zelf? Ik heb een tijd geleden een schriftelijke vraag gesteld over de ongekwalificeerde uitstroom en de mate waarin de waterval daarvoor verantwoordelijk is. Ik kreeg uit het veld de reactie dat ik beter eens zou navragen hoe sommige scholen omspringen met een aantal attesteringen, of men op tijd poogt dit te remediëren, of er in sommige scholen een overgebruik is van B- en C-attesten en of het beleid op het vlak van attestering uiteenlopend is. De vraag of het hier alleen maar gaat over motivering of over meer, is belangrijk voor de GOK-ondersteuning in de tweede en derde graad, wat te maken heeft met schoolse achterstand maar ongetwijfeld ook met motivering van leerlingen.

Mevrouw Kathleen Helsen: Ik dank de leden van de inspectie voor de toelichting. Aanvullend op de vele zaken die de andere sprekers al zegden, wil ik nog reageren op de sterke sturing door de leerpakketten in de plaats van door de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen. Hebben leerkrachten voldoende ruimte om daar zelf meer materiaal rond te ontwikkelen? Zijn zij niet blij dat er handboeken ter beschikking zijn om zich op te baseren? De heer Tavernier zei dat een inspectie van de leerpakketten misschien wenselijk is. Ik ben het evenwel eens met de heer Sannen die reageerde dat dit een negatieve impact kan hebben op leerkrachten, die dan nog minder de stap gaan zetten om zelf te kiezen welke materialen zij gebruiken en om zelf materialen aan te maken of te verbeteren.

In uw toelichting gaf u aan dat er ook een probleem is wat betreft de sociale vaardigheden en dat er op

dat vlak meer incentives nodig zijn. Mijn vraag is hoe u dat ziet voor de leergebiedoverschrijdende vorming, meer bepaald de sociale vaardigheden.

In de toelichting gaf u ook aan dat scholen wel heel wat gegevens registreren en dus heel wat evaluatiemateriaal hebben, maar dat ze daar eigenlijk niet zozeer gevolg aan geven. Hoe kan dit verklaard worden? Waarom doen zij uiteindelijk niet zoveel met het cijfermateriaal dat ze hebben om de basis van de evaluatie bij te sturen?

De opmerkingen van de heren Tavernier en Sannen over de haalbaarheid van de eindtermen volg ik volledig. Zij is inderdaad niet alleen een probleem voor de gezondheidseducatie maar zij is dat algemeen. De heer Sannen heeft gelijk als hij zegt dat het parlement, als het de volledige verantwoordelijkheid moet dragen, er vanaf nu ook meer aandacht moet aan schenken. Wij moeten beter op de hoogte zijn van de manier waarop eindtermen tot stand komen en van de mate waarin de inspectie daarbij betrokken is.

De heer De Cock maakte een opmerking over de muziekmethoden. Hij gaf als concreet voorbeeld dat in de Onderwijsspiegel wordt gepleit voor een betere afstemming van twee totaal verschillende methoden in het vioolonderwijs. De heer De Cock heeft gelijk als hij zegt dat dit zeer moeilijk is. Een en ander roept bij mij de vraag op of het wel de bedoeling is dat de inspectie zich inlaat met de methoden die in het onderwijs worden gebruikt. Is dat haar bevoegdheid of komt de keuze eerder aan de school toe?

De voorzitter: Minister Vandenbroucke probeert de problemen met Frans in het basisonderwijs op te lossen door taalbaden aan te bieden. Is het niet even belangrijk om een duidelijk signaal te geven aan de lerarenopleiding? Naast de lerarenopleiding moeten we ook wijzen op het belang van permanente vorming. Talenkennis moet geregeld opgefrist worden. Moeten we niet pleiten voor permanente nascholing?

Nascholing blijkt een heikel punt in de Onderwijsspiegel. De doorlichting toont aan dat niet elke school een nascholingsbeleid voert. Er is een groot aanbod aan nascholing. Moeten we de kwaliteit ervan niet beter nakijken? Heel wat leerkrachten haken immers af. Anderzijds is een participatieverplichting in de loop van de loopbaan aangewezen. We moeten vraaggestuurd kunnen optreden.

In scholen met veel verschillende studierichtingen en een kleine bezetting zijn materiaal en infrastructuur niet altijd aanwezig. Het beleid moet dat bekijken.

Moet bij een kleine bezetting niet gedacht worden aan rationalisatienormen? We moeten vermijden dat te veel op kleine schaal wordt aangeboden.

De uitvalcijfers voor NT2 in basiseducatie zijn halucinant. Zouden we de cursisten geen resultaatsverplichting moeten opleggen? Cursisten die afhaken nemen de plaats in van andere geïnteresseerden.

Inzake competentieontwikkend leren heeft men het over vaardigheden en kennis, maar niet over attitudevorming.

Ik ben het eens met wat de heer De Cock over het vernieuwde aspect van onderwijs heeft gezegd. Ik vrees dat de Accent-op-talent-projecten te weinig bevruchtend zijn voor de hele onderwijswereld. Moet men niet meer sturend optreden?

Inzake gezondheidseducatie pleit ik voor maatregelen tegen stress bij leerlingen. Gezien het grote aantal leerkrachten dat uitvalt, moet ook hun stress gemeten worden. Door van een directiefunctie een mandaatfunctie te maken, kan men deze opdracht gemakkelijk achter zich laten mits de betrokkenen een goede uitvalspositie krijgen.

De heer Peter Michielsens: Ik begrijp dat men zich afvraagt of wij nooit met de Dienst voor Onderwijsontwikkeling (DVO) hebben gesproken bij het opstellen van de eindtermen. Bij het ontwikkelen van de eindtermen is een deal afgesproken. De overheid laat de einddoelen ontwikkelen door een autonome dienst, namelijk DVO. De onderwijsverstrekkers en alle andere actoren beoordelen de ontwikkelde doelen in het advies van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR). In het proces van ontwikkeling tot bekrachtiging is geen afzonderlijke plaats voor de inspectie. Wij hebben van het begin af gezocht naar een plaats voor de Onderwijsinspectie. In een aantal gevallen werd dat gemoduleerd door een en ander voor te leggen aan een inspecteur of door de inspecteurs een plaats te geven in de VLOR-adviescommissie. De VLOR heeft zich daartegen uiteindelijk verzet omdat het tot vervelende situaties leidde. In een aantal gevallen ging de overheid in tegen de overheid.

Op een bepaald moment is ervoor gekozen om de toezichthoudende instantie als een derde stap te beschouwen. Dat was een logische keuze omdat de inspectie op dat moment nog maar weinig expertise en materiaal had om relevant te kunnen tussenkomen. Ontwikkeling, beoordeling en bijsturing zouden op dit ogenblik anders georganiseerd kunnen worden.

De heer Ludo Sannen: Dat was toen een logische keuze. Inmiddels zijn de eindtermen aan evaluatie

toe. We moeten tot structurele samenwerking komen op basis van de inspectieverslagen om te vermijden dat men naast elkaar bezig blijft.

De heer Peter Michielsens: Dat klopt. In ons verslag over de mate waarin de eindtermen gerealiseerd worden verwijzen we naar het ontwikkelingsproces. Inmiddels is er een nieuwe actor. Peilingproeven maken een screening van de eindtermen op macroniveau mogelijk. Het streven naar samenwerking binnen de overheid is intenser dan vroeger.

De heer Ludo Sannen: In dit verband is de volle verantwoordelijkheid die de minister ons gegeven heeft van belang.

Mevrouw Kristien Arnouts, inspecteur-generaal secundair onderwijs: We hebben het vaak over de eindtermen in de scholen. Die eindtermen zijn echter in een aantal fases vastgelegd. Er zijn twee redenen waarom scholen het nog moeilijk hebben om ze allemaal te realiseren: er zijn eindtermen bijgekomen en het secundair onderwijs beschikt nog maar sedert het schooljaar 2005-2006 over de eindtermen voor de basisvorming voor de volledige opleiding. De specifieke eindtermen voor ASO zijn pas vorig schooljaar ingevoerd. De tweede en de derde graad van de ASO zijn ze nog aan het implementeren. We moeten daar rekening mee houden tijdens onze evaluatie.

Mevrouw Kathleen Helsen: Moet het nieuwe decreet op de inspectie de rol tussen inspectie en DVO niet vastleggen? Is het al duidelijk wanneer het ontwerp van decreet ingediend zal worden?

De heer Peter Michielsens: Uit het antwoord van minister Vandenbroucke op een parlementaire vraag, leid ik af dat het ontwerp van decreet op de inspectie begin januari 2008 ingediend zal worden in het Vlaams Parlement. Van ons wordt enige discretie verwacht maar dit thema zal ongetwijfeld besproken worden.

Mevrouw Els Vermeire, coördinerend inspecteur: Het thema gezondheidseducatie bestaat uit een aantal subthema's. Een ervan is veiligheid en EHBO. De eerste graad van het secundair onderwijs is het scharniermoment. De eindtermen van het basis- en het kleuteronderwijs zijn gericht op de eerste graad. In de volgende graden wordt een en ander uitgewerkt. Het zou een continuüm moeten zijn. In de eerste graad houdt één van de vier eindtermen verband met het verkeersreglement en veiligheidsvoorschriften. Dat is echter geen verkeerseducatie. Verkeerseducatie hebben we niet onderzocht. Het basisonderwijs besteedt onder de noemer veiligheid aandacht aan verkeersveiligheid.

Op de vraag over genees- en genotsgemiddelen in het secundair onderwijs kan ik niet antwoorden. Met ons onderzoek proberen wij te weten te komen in welke mate het schoolbeleid effect heeft op het leerlingen-gedrag. Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat jongeren steeds vroeger met genotsmiddelen beginnen. In die zin moet worden onderzocht of de derde graad van het basisonderwijs daar geen aandacht aan moet besteden.

De invloed van het aanbod op de manier waarop scholen met vakoverschrijdende eindtermen omgaan is dubbel. Scholen grijpen eerst naar de kant-en-klare-oplossingen. Het aanbod is echter niet altijd het meest geschikt omdat het niet beantwoordt aan de beginsituatie. Het helpt scholen evenmin om zich beleidskrachtig te ontwikkelen. Scholen stellen zich meer als consument op.

Het ideale aanbod stelt scholen in staat de beginsituatie in kaart te brengen. Onderzoeken van VAD over alcoholpreventie helpt scholen na te gaan of ze met een probleem kampen en hoe ze het kunnen aanpakken. Het aanbod inzake stress en emoties is inderdaad niet zo groot. Eigenlijk gelden de wetten van de markt: men grijpt eerst naar datgene waar veel van is.

In onze conclusies en aanbevelingen stellen wij vragen bij het feit dat scholen de indruk hebben dat alle vakoverschrijdende eindtermen evenwaardig en prioritair zijn. Beleidsmatig werken veronderstelt prioriteiten leggen. Uit ons onderzoek blijkt dat vele scholen geen prioriteiten gelegd hebben. Wij vragen ons af of niet duidelijker gecommuniceerd moet worden over beleidsmatig werken.

Mevrouw Kristien Arnouts: Innovatie zorgt voor dynamiek. Innoveren omwille van het innoveren mag niet. Dat blijkt uit meerdere wetenschappelijke onderzoeken. Het onderzoek naar modularisering heeft ook aangetoond dat de dynamiek als gevolg van vernieuwing na enige tijd stilvalt. Wij stellen dat ook vast in ons onderzoek naar de vakoverschrijdende eindtermen. Vernieuwingsimpulsen moeten gevolgd worden.

In scholen met sterke beleidskracht blijft die dynamiek bestaan. Dergelijke scholen werken meestal aan de kwaliteit. Ze gaan na wat het effect is van hun inspanningen. We merken dat ook wanneer vernieuwing sterk gesteund wordt door de pedagogische begeleiding zoals in het geval van de humane weten-

schappen. Een andere belangrijke voorwaarde is communicatie mits die aangehouden wordt. In het begin was er heel wat belangstelling voor de eindtermen. Er is geen communicatie gevoerd over de eindtermen voor de tweede en de derde graad. Gezien het grote aantal leerkrachten en directieleden dat jaarlijks aantreedt, is het niet verwonderlijk dat een aantal directies zich daar amper van bewust is.

Om aan competenties te werken is kennis nodig. De methodes zijn vrij. De methodekeuze is afhankelijk van het vak, de leeftijd van de leerlingen enzovoort. In de eerste plaats wordt kennis opgebouwd om die vervolgens in een bredere context toe te passen, vaardigheden en attitudes te betrekken om vervolgens tot competenties te ontwikkelen. Voor andere onderwerpen wordt de competentie eerst aangeboden in een project om af te dalen tot de nodige kennis. Op bladzijde 27 van het rapport staat dat competentiegericht leren gaat om kennis, vaardigheden en attitudes.

Het is niet zo dat leerkrachten vijf dagen op vijf als coach moeten optreden. Een leerkracht moet verschillende rollen aankunnen. Leerkrachten beperken zich echter al te vaak tot docerende kennisoverdrager.

Bij de introductie van de eindtermen in de eerste graad van het secundair onderwijs hebben de koepels en de pedagogische begeleiding zich relatief hard verzet. Ze hebben leerplannen gemaakt die de eindtermen camouflerden. In de leerplannen van de tweede generatie is die attitude omgedraaid. Men werkt daardoor veel bewuster met de eindtermen. Ze zijn transparanter voor de leerkrachten. De begeleidingsdienst beseft dat de leerplannen voor de eerste graad herschreven moeten worden. Men wacht omdat een herziening van de eindtermen is aangekondigd. De pedagogische begeleidingsdiensten spelen meer dan vroeger een pedagogische rol. Tijdens nascholing maken ze leerkrachten bewust van het concept achter de eindtermen. Ook de vakgroepen en directies moeten leerkrachten aanzetten om naast het handboek ook het leerplan en de eindtermen te bestuderen.

Sommige scholen motiveren de attesten slordig. Er zijn geen verschillen in het schoolbeleid ten aanzien van attesten. We merken wel dat scholen geen B-atteest durven toekennen.

Scholen geven niet graag B-attesten omdat het ouders en leerlingen de indruk geeft dat de leerling niet geslaagd is. Daarom kiezen ze eerder voor een

A-attest met een advies. Leerlingen en ouders houden niet altijd rekening met die adviezen. Daardoor komen leerlingen terecht in onderwijstrajecten waarvoor ze niet altijd geschikt zijn. Ik vind het moeilijk om op een kort tijdsbestek heel genuanceerd over dat probleem te vertellen. Het is immers heel complex en ruim.

Kleine scholen met een breed studieaanbod worstelen inderdaad met materiële behoeften. Naarmate de infrastructuur en de middelen duurder zijn, is dat effect groter. In ASO-scholen weegt dat aspect minder door dan in TSO- en BSO-scholen. Soms wordt het gecompenseerd door leerkrachten die zelf een en ander bekostigen.

De heer Roger Peeters, inspecteur-generaal basisonderwijs: Als een tekort niet weggewerkt is na een tot twee jaar, geeft de inspectie een voorstel tot negatief advies. De school kan echter ook uitstel vragen, vooral voor zijn infrastructuur. Als de veiligheid van de kinderen niet in het gedrang komt, moet de inspectie op die vraag ingaan. Als een school een nummer heeft bij DIGO en dus op de wachtlijst staat, krijgt hij meer tijd.

Het is goed dat er nu heel wat proeftuinen zijn die experimenteren met de overgang van basis- naar secundair onderwijs. Dat zijn immers twee werelden die elkaar niet kennen. De ene wereld dicteert de andere vaak wel wat hij moet doen. Het consecutiviteitsprincipe wordt in vele gevallen niet gehanteerd. Na klachten van ouders vragen secundaire scholen de lagere scholen om bijvoorbeeld opnieuw zinsontleding te geven. Dat is immers handig als je Latijn studeert. Of om voor Frans bepaalde bijkomende leerstof te geven die niet in de eindtermen staat.

De inspectie mag zich niet uitspreken over de kwaliteit van de leerkrachten, maar ze is evenmin blind. Ze merkt ook wel dat heel wat leerkrachten moeite hebben met de Franse taal. Dat is echter niet nieuw. In de jaren zeventig zijn de taallabo's uitgevonden om de leerkracht te vervangen. Ze zijn een stille dood gestorven.

De heer Dirk De Cock: Regenten lichamelijke opvoeding en muzische opvoeding kunnen wel aan de slag in het basisonderwijs. Is het niet mogelijk om ook regenten Frans in te schakelen?

De heer Roger Peeters: Ik ben geen voorstander van meer specialisten in het basisonderwijs. Een van de grote voordelen van het basisonderwijs is precies dat de leerkracht alle vakken geeft. Zo is transfer tussen

de vakken zo optimaal mogelijk. Een betere oplossing is teamteaching. Dat gebeurt te weinig. De leerkrachten kennen vaak alle leerlingen van de school en kunnen dus elkaars klas overnemen. De ene leerkracht kan dan muzische vorming geven in een klas, terwijl de leerkracht van die klas wereldoriëntatie geeft aan de klas van de eerste leerkracht.

De heer Vic Pierlet, coördinerend inspecteur: Een en ander heeft te maken met het referentiekader. In de leerplannen en de eindtermen wordt de consecutiviteit goed bewaard. Als de leerkrachten meer en meer steunen op de onderwijsleerpakketten, is de eigen invulling belangrijk. Dan speelt de eigen professionaliteit. Dan zijn er wel breuklijnen, veroorzaakt door de wijze waarop de leerkracht omgaat met de verwachtingspatronen van het secundair onderwijs, de ouders, of de eigen accenten.

Het is goed dat de eindtermen en leerplannen de nadruk leggen op bijvoorbeeld creatief schrijven of luisteren en spreken. Als een leerkracht zelf de nadruk legt op de vroegere spelling en spraakkunst, is de kloof met het secundair onderwijs echter kleiner. De kloof tussen secundair en basisonderwijs wordt dus ook bepaald door de mate waarin de leerkracht zich baseert op de algemene referentiekaders of op een eigen interpretatie.

De inspectie heeft vastgesteld dat ongeveer 70 procent van de leerkrachten materiaal verzamelt over leergebiedgebonden eindtermen, dus registreert. Het aantal leerkrachten dat die gegevens ook echt bestudeert of erover praat met andere leerkrachten of de ouders, bedraagt slechts 40 procent. Slechts 33 procent baseert er acties of bijsturingen op. Zeker in het basisonderwijs is het niet de gewoonte om de resultaten van leerlingen ook cijfermatig aan te tonen. De inspectie heeft ingezoomd op het proces maar moet nu de outputcultuur introduceren. Hopelijk zullen de scholen zich niet verschuilen achter de planlast. Gegevens verzamelen, analyseren en met die resultaten acties ondernemen, vergen nu eenmaal registratiedocumenten, dossiers, prioriteitenplannen. Zo wordt nagegaan welke referentiekaders een school gebruikt en hoe hij een zekere evaluatiecultuur ontwikkelt.

In de bijlage van de Onderwijsspiegel staan een aantal goede praktijkvoorbeelden uit het basisonderwijs voor het implementeren van vernieuwingen. Voor de andere niveaus zijn ze geïntegreerd in de tekst. Daaruit blijkt dat het implementeren van vernieuwingen sterk gekoppeld is aan het beleidsvoerende vermogen van een directeur. Ook de GOK-evaluatie was gekoppeld aan het beleidsvoerende vermogen van een school. De inspectie heeft nagegaan in welke

mate vernieuwingen geïmplementeerd worden in een schoolvisie, in een schoolwerkplan, in prioriteiten, in welke mate ze gekoppeld worden aan de zelfevaluatie van de school, in hoeverre ze gebruikt worden voor profilering. Vaak nemen de scholen de vernieuwingen wel op in de visie en in het schoolwerkplan. De concrete vertaling naar de klasvloer, het van elkaar leren en het toepassen van een cyclisch proces van kwaliteitszorg, verlopen moeizamer.

Voor gezondheidseducatie maakt het basisonderwijs vaak gebruik van projecten. Het onderzoek heeft zich eerder toegespitst op de beleidscultuur van de school. Dat spoort niet helemaal met de projectmatige aanpak. Ook daar zijn de referentiekaders belangrijk. Maakt de school gebruik van de leerplannen of de eindtermen of maakt hij gebruik van pakketten? Ook het realiteitsgehalte van de leerstof speelt een rol.

De heer Peter Michielsens: Het klopt dat de inspectie normaal de methoden niet controleert, zij heeft gewoon vastgesteld dat de vernieuwing in het deeltijds kunstonderwijs vooral de methode betreft. Ouders en leerkrachten verwachten dat het aanspreekpunt van de academie, vaak de directeur, een grote artistieke uitstraling heeft. Het is de vraag of dergelijk profiel te verzoenen valt met beheerskwaliteiten. Een aantal gemeenten heeft dan ook een soort cultuurmanager aangesteld. Het voorbeeld van Poperinge leert ons dat het tot grote spanningen kan leiden. Op termijn zou een duidelijkere scheiding tussen de beheersfuncties en de artistieke leiding van de academies beter zijn.

Ik loochen het belang van dans niet. De opleiding groeit, maar de vernieuwing blijft beperkt.

Mevrouw Kristien Arnouts: Vooral privé-initiatieven houden zich bezig met de vernieuwende dans.

De heer Peter Michielsens: De vernieuwing dringt inderdaad niet door in het deeltijds kunstonderwijs. De integratie van projecten wordt bemoeilijkt door het gebrek aan transparantie, zelfs in één academie.

De heer Dirk De Cock: Is het beter dat een academie zich beperkt tot één bepaalde methode?

De heer Peter Michielsens: Dat zou allicht beter zijn, maar het systeem moet het zeker niet opleggen, het gaat immers over methoden. Het probleem is wel om de verschillende methoden te verzoenen.

De opmerkingen over basiseducatie en volwassenenonderwijs gaan vooral over resultaatsgerichtheid en resultaatsmetingen, zowel op niveau van de individuele cursist als op niveau van de instellingen zelf. De inspectie van het volwassenenonderwijs wordt bemoeilijkt door de verschillende systemen van leerstofplanning. Die zijn moeilijk te vergelijken. De lineaire en modulaire opleidingen denken anders over de begeleiding van de cursisten, over de intake enzovoort. De inspectie is ervan overtuigd dat CVO's veel resoluter moeten kiezen voor het modulaire systeem. De centra hebben dat altijd uitgesteld. Dat maakt een en ander zeer complex. De nijverheidsrichtingen en de beroepsgerichte opleidingen in het volwassenenonderwijs zijn gebaseerd op modules gericht op beroepsprofielen. Dat staat haaks op de lineaire aanpak van sommige centra. Dat bemoeilijkt het toezicht. De inspectie heeft de indruk dat het de goede kant uitgaat.

Mevrouw Cathy Berx: Ik heb geen antwoord gekregen op mijn vraag over toetsen en evalueren in functie van eindtermen en leerplannen.

Is het aan de inspectie om een rolmodel voor de leerkrachten uit te werken? Scholen en begeleidingsdiensten moeten zelf bepalen hoe ze de rol van de leerkracht zien. Het was verrassend dat de inspectie vond dat de leraar moest optreden als coach.

Ik denk dat er geen tegenspraak is tussen creatief schrijven en spraakkunst en spelling zoals een spreker lijkt te suggereren. Creatief schrijven veronderstelt een goede kennis van spraakkunst en spelling.

Mevrouw Kathleen Helsen: Wat wordt precies bedoeld met stimuleren van initiatieven over sociale vaardigheden? Het verwondert me dat leerkrachten zogezegd voor zichzelf geen evaluatiecultuur hebben terwijl ze voor de leerlingen wel de cyclus van beginsituatie, doelstelling, uitvoering, bijsturing doorlopen. Ik vraag me trouwens af of alle nieuwe taken de leerkracht niet al te veel belasten.

Mevrouw Kristien Arnouts: Het is niet de bedoeling om het coachmodel als enige te poneren. De huidige eindtermen gaan verder dan kennisreproductie. Dat vergt een andere aanpak van de leerkracht. Coach is het gangbare woord in onderwijsliteratuur.

Evaluatie en toetsing zijn enorm gelaagd. Toetsing door leerkrachten blijft nog te veel op het niveau van kennisreproductie. Dat aspect analyseren de leer-

krachten wel. De evaluatie is nog niet afgestemd op de eindtermen. Leerkrachten brengen de leerlingen soms wel vaardigheden en competenties bij, maar evalueren die nog niet. Ze hebben nog geen technieken om dat soort doelstellingen en eindtermen te evalueren.

Een derde laag is de aanpak van systematische tekorten van een groep leerlingen, een klas of een richting. Dat vergt een andere soort reflectie. Het heeft soms te maken met het onderwijsgedrag van de leerkracht of met schoolse aspecten. De scholen hebben nog weinig ervaring met dergelijke evaluatiecyclus.

De heer Vic Pierlet: Ik wou gewoon accentueren dat bij de introductie van nieuwe leerplannen in het basisonderwijs, leerinhouden verschoven zijn van de ene groep leerlingen naar de volgende. Het gaat dan over verschuivingen op het vlak van foutloos schrijven en spelling. De vernieuwing op vlak van taalbeschouwing, de vroegere spraakkunst, werd niet door alle leerkrachten aanvaard. Sommigen hielden vast aan hun persoonlijke visie op spelling- en spraakkunstonderricht, in functie van het vervolgonderwijs. Het was een van de belangrijkste vernieuwingen in het vak Nederlands. Daarom wordt het vaak als voorbeeld gegeven van de nadruk die een leerkracht kan leggen op zijn visie of op de leerplannen en eindtermen.

De output- of evaluatiecultuur dan. In 1991 en 1992 heeft de dienst voor onderwijsontwikkeling het CIPO-kader voor het basisonderwijs uitgewerkt. Er waren wel doelen, kenmerken en indicatoren voor het onderwijskundige en schoolorganisatorische proces, maar niemand lag er wakker van dat er geen output-indicatoren waren. De inspectie heeft, mede op vraag van de leerkrachten, ingezoomd op het proces. Pas nu komen het effect en het rendement van het onderwijs meer en meer op de voorgrond. Dat wordt geleidelijk geïntroduceerd. Daarbij wordt de outputcultuur gekoppeld aan de evaluatiecultuur. Dat proces vergt tijd.

De inspectie werkt niveauoverschrijdend aan nieuwe toetsingskaders. Output zal daar deel van uitmaken.

De heer Peter Michielsens: Ik heb geen receptenboek van stimulansen voor sociale vaardigheden. Ze zijn weinig gekend, de overheid heeft dus een communicatieprobleem. Bij contacten met de pedagogische begeleidingsdiensten moet de inspectie dat aan de orde stellen. De Onderwijsspiegel wordt ook besproken in de verschillende overlegplatformen inspectie-

begeleiding van de VLOR. De stimulansen moeten vooral van de begeleidingsdiensten en niet van de overheid komen.

De voorzitter: Ik dank de sprekers. Naast eminentie en grondigheid stel ik nu ook de mildheid van de inspectie vast. De opmerkingen over het aantal eindtermen en de gebrekkige communicatie, aangevuld met goede praktijkvoorbeelden, moedigen de scholen aan. Dat is belangrijk voor het onderwijs.

De verslaggever,

De voorzitter,

Cathy BEX

Monica VAN KERREBROECK