



departement
Onderwijs en Vorming

Evaluatie van de proeftuinen
studie- en beroepskeuze en
werkplekleren
2007-2010

Expertenpanel

Inhoudstafel

Voorwoord	3
1 Opdracht	4
2 Opzet van de evaluatie	4
2.1 Beleidscontext	4
2.2 Uitvoering van de evaluatie	5
2.2.1 Interview in de loop van het tweede werkingsjaar	5
2.2.2 Schoolbezoek tijdens het derde werkingsjaar	5
2.2.3 Werking van het expertenpanel	6
3 Vaststellingen	6
3.1 Context en inputgegevens	6
3.1.1 Aantal betrokken leerlingen, leraren en anderen	6
3.1.2 Relevante contextfactoren	7
3.1.3 Relevante leerlingen- en lerarenkenmerken	8
3.1.4 Conclusie	8
3.2 Thematisch	9
3.2.1 Verdeling over de thema's	9
3.2.2 Verbetering studie- en beroepskeuze	9
3.2.2.1 Talenten ontdekken en ontwikkelen	9
3.2.2.2 Meer informatie over studie en beroepen	11
3.2.2.3 Een portfolio voor de schoolloopbaan	13
3.2.2.4 Conclusie over de verbetering van de studie- en beroepskeuze	14
3.2.3 Versterking van het werkplekcleren	15
3.2.3.1 Werkplekcleren	15
3.2.3.2 Stages voor leerlingen optimaliseren of uitbreiden	16
3.2.3.3 Stages voor leraren	17
3.2.3.4 Conclusie over werkplekcleren	18
3.2.4 Algemene conclusie over de proeftuinthema's	18
3.3 Kwaliteit van de processen	19
3.3.1 Aandacht voor effecten	19
3.3.2 Aandacht voor ondersteuning	21
3.3.3 Aandacht voor evaluatie en verantwoording	24
3.3.4 Aandacht voor ontwikkeling	25
3.3.5 Conclusie over de kwaliteit van de processen	26
3.4 Outputgegevens	28
3.4.1 Effecten op leerprestaties	28
3.4.2 Effect op schoolse achterstand	29
3.4.3 Effect op outcomes	29
3.4.4 Effect op de tevredenheid van leerlingen, leraren, ouders en externe partners	31
3.4.5 Conclusie over output	34
3.5 Regelluwte	35
3.5.1 Toegepaste afwijkingen	35
3.5.2 Conclusie over regelluwte	40
3.6 Algemene conclusie en aanbevelingen	40
3.7 Bijlagen	43
3.7.1 Interviewsjabloon tweede werkingsjaar	43
3.7.2 Instrument schoolbezoek derde werkingsjaar	47

Voorwoord

Aan dit evaluatierapport leverden velen hun bijdrage. Gelieve ons daarom te verontschuldigen als iemand onvermeld blijft. We bedanken alle proeftuinen uitdrukkelijk voor hun medewerking aan het rapport. Uiteraard zijn we ook de panelleden dankbaar voor hun inzet: Jean-Marie Neven, Kris Nonneman, Anneleen Dhondt, Elke Peeters (met als voorgangers Carl Koninckx, Evi Verduyckt, Rik Vercammen), Frank Roegiest, Jean Tiesters, Valentijn Van Hootegem (met als voorgangers André Lavric, Lut Stroobants), Willem Snauwaert (met als voorganger Ignace Buysse), Ria Coenen, Vera Timmers (met als voorgangers Luc Van Der Auwera, Martine Vranken en Els Vermeire), André Van Hauwermeiren, Gerda Baetens (met als voorganger André Simoens), Guy Jacobs, Hugo Deckers, Luc Van Den Bosch en Marie-Bernadette Weckx (de laatste tot en met het tweede werkingsjaar) maakten deel uit van het panel. Coördinerend inspecteur Jos Van Vreckem zat het panel voor vanaf het einde van het tweede werkingsjaar, als opvolger van Kristien Arnouts. Leen Helsen stelde het rapport samen op basis van de verzamelde informatie en Nadine Ceulemans was de administratieve duizendpoot van dienst. Ook Sylvia Van Impe, Ignace Mathei, Jan Loosveld en Leentje Jult bedanken we voor hun hulp.

Het rapport verduidelijkt eerst het opzet van de evaluatie. Daarna komen de vaststellingen van het onderzoek, geordend volgens het vertrouwde CIPO-referentiekader (context, input, processen en output) aan bod. De kwaliteit van de processen binnen de proeftuinen bespreken we vanuit vier verschillende invalshoeken: aandacht voor effecten, ondersteuning, evaluatie en verantwoording, en ontwikkeling. We bespreken de projecten ook volgens thema. Het rapport vervolgt met een overzicht van de toegepaste afwijkingen en concludeert met een aantal aanbevelingen.

1 Opdracht

De huidige lichting proeftuinen liep van het schooljaar 2007-2008 tot 2009-2010. De projecten focussen op de optimalisering van studie- en beroepskeuze en op de opwaardering van het technisch en beroepssecundair onderwijs (en meer bepaald de verbetering van de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt). De evaluatie van de projecten moet resulteren in een beleidsadvies over te nemen maatregelen met het doel de **gekwalficeerde uitstroom** te bevorderen.

Nieuw is dat de evaluatie van de projecten in handen komt van een **panel van experts**. De onderwijsinspectie gaat vanaf nu niet meer alleen, maar samen met afgevaardigden van het ministerie van onderwijs en vorming en externen de proeftuinen beoordelen. In de loop van het laatste werkingsjaar evalueert een expertenpanel het tijdelijke project, in het bijzonder op het vlak van haalbaarheid en wenselijkheid van een organieke implementatie.

Het expertenpanel, dat belast wordt met de evaluatie van de veertig tijdelijke projecten studie- en beroepskeuze en werkpleklers die van start gingen op 1/11/2007 of 01/02/2008, bestaat uit:

- drie afgevaardigden van de Onderwijsinspectie;
- drie afgevaardigden van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming;
- één afgevaardigde van respectievelijk het Gemeenschapsonderwijs, de representatieve verenigingen van schoolbesturen en inrichtende machten van het gesubsidieerd officieel onderwijs en de representatieve verenigingen van schoolbesturen en inrichtende machten van het gesubsidieerd vrij onderwijs;
- één afgevaardigde van elke representatieve vakorganisatie;
- één externe expert in studie- en beroepskeuze en één externe expert in de problematiek van de aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt;
- één afgevaardigde van de centra voor leerlingenbegeleiding.

De Vlaamse minister van Onderwijs wijst de panelleden aan.¹ Voor de werking van het expertenpanel werden geen middelen voorzien.

2 Opzet van de evaluatie

2.1 Beleidscontext

De proeftuinen groeiden vanuit het rapport 'Accent op talent. Een geïntegreerde visie op leren en werken' dat de Koning Boudewijnstichting in 2002 publiceerde. De commissie Accent op Talent koos van begin af aan voor kleinschalige projecten, die snel kunnen inspelen op nieuwe ontwikkelingen en noden in regio's en die vertrekkend vanuit de basis gaandeweg draagvlak verwerven. Accent op Talent beklemtoonde al het belang van talentontwikkeling en het versterken van de band tussen onderwijs en werkveld.

De proeftuinprojecten focussen op de verbetering van studie- en beroepskeuze of de versterking van het werkpleklers. Met werkpleklers bedoelen we het verwerven van zowel

¹ Besluit van de Vlaamse Regering van 19/10/2007 houdende de organisatie van tijdelijke projecten rond studie- en beroepskeuze en rond werkpleklers (B.S.20/11/2007)

algemene als arbeids- en beroepsgerichte competenties, waarbij de problemen uit de beroepspraktijk het leerobject vormen en de reële arbeidssituatie de leeromgeving is.²

De projecten passen in het opzet en de prioriteiten van de competentieagenda voor een totaalaanpak inzake talentontwikkeling, die de Vlaamse overheid en de sociale partners goedkeurden op 14 mei 2007.

Binnen de projecten rond verbetering van de **studie- en beroepskeuze** moeten de volgende actiepunten worden uitgewerkt:

- talenten ontdekken en ontwikkelen op verschillende leeftijden;
- de kennis verhogen over het onderwijsaanbod in het secundair en hoger onderwijs en over de mogelijkheden op de arbeidsmarkt, vanuit de optiek dat scholen en scholengemeenschappen in de eerste lijn verantwoordelijk zijn voor een goede oriëntering;
- een geïndividualiseerde schoolloopbaanportfolio over het volledige basis- en secundair onderwijs ontwikkelen.

Binnen de projecten rond **versterking van het werkplekleren** moeten de volgende actiepunten worden uitgewerkt:

- kwaliteitsvol werkplekleren systematisch en structureel uitbouwen;
- stages voor leerlingen optimaliseren of uitbreiden;
- stages voor leraars optimaliseren of uitbreiden.

Aan projecten rond verbetering van de studie- en beroepskeuze kunnen instellingen voor lager onderwijs of voor voltijds of deeltijds secundair onderwijs deelnemen. Aan projecten rond versterking van het werkplekleren kunnen enkel instellingen voor voltijds of deeltijds secundair onderwijs deelnemen.

2.2 Uitvoering van de evaluatie

2.2.1 Interview in de loop van het tweede werkingsjaar

Op het einde van het tweede werkingsjaar nodigde het expertenpanel alle proeftuinverantwoordelijken uit voor een interview in Brussel. Aan de hand van een interviewsjabloon, dat de projectleiders vooraf konden inkijken en desgewenst voorbereiden, verzamelden we informatie over de stand van zaken. Dankzij het voeren van een dergelijk onderbouwd en gestructureerd gesprek verkregen we een meer genuanceerd beeld van de klemtonen die de projecten legden, en welke doelstellingen vooral werden nagestreefd in de praktijk. Ook vroegen we wat de voornaamste stimulansen en hinderpalen waren om de doelstellingen te realiseren en bekeken we of de proeftuinen het principe ‘meten is weten’ hanteerden.

2.2.2 Schoolbezoek tijdens het derde werkingsjaar

In het derde werkingsjaar bezochten leden van het expertenpanel de proeftuinen. De bedoeling hiervan was een beter zicht te krijgen op de concrete proeftuinwerking en te beoordelen in welke mate de projecten de gestelde doelen realiseerden. Als aanloop voor het bezoek bezorgden we de scholen opnieuw een document dat ze ter zelfevaluatie konden gebruiken. Het instrument werd trouwens tijdens een netwerkdag globaal voorgesteld aan de

² Besluit van de Vlaamse Regering van 19/10/2007 houdende de organisatie van tijdelijke projecten rond studie- en beroepskeuze en rond werkplekleren (B.S.20/11/2007)

projecten. Om de taakbelasting bij de proeftuinen zo veel mogelijk te beperken bracht een administratief medewerker van de onderwijsinspectie de informatie uit het interview (zie 2.2.1) in het instrument over alvorens het aan de projecten te bezorgen. De projecten konden deze informatie dan actualiseren en aanvullen. Het door de projecten ingevulde document diende als leidraad voor het gesprek tijdens het schoolbezoek en werd dan ter plaatse verder aangevuld en/of aangepast door het expertenpanel.

2.2.3 Werking van het expertenpanel

De werking van het expertenpanel verliep soms moeizaam aangezien er geen middelen werden voorzien. Vele wissels van de panelleden belemmerden de continuïteit enigszins. De interviews, schoolbezoeken en de praktische en inhoudelijke voorbereiding en verwerking ervan zorgden voor een stevige taakbelasting. Mede hierdoor was niet elke organisatie even actief in het panel vertegenwoordigd. Eén organisatie die intensief meewerkte meldt in het vervolg liever van vertegenwoordiging in het panel af te zien omwille van de hoge werkdruk.

3 Vaststellingen

Bij deze vaststellingen merken we op dat we ons baseren op de gegevens zoals de projecten die ons doorgaven. Tijdens het schoolbezoek bespraken de leden van het expertenpanel de door de projecten ingevulde documenten en wijzigden of vervolledigden ze indien opportuun. De cursieve gedeelten van het rapport zijn anonieme citaten uit deze documenten die we opnamen ter illustratie.

3.1 Context en inputgegevens

3.1.1 Aantal betrokken leerlingen, leraren en anderen

Van één project ontvingen we geen gegevens over het aantal direct betrokken leerlingen. Dit project bereikte heel wat basisscholen (leerlingen en leerkrachten) in een stad en de periferie ervan en kon geen cijfer plakken op het aantal leerlingen. Een grove schatting maakt dat het alvast gaat om meer dan 250 leerlingen. Drie projecten melden dat ze geen leerlingen als directe betrokkenen hadden. Tien projecten hebben minder dan 70 leerlingen. Tien projecten hebben 70 tot 250 betrokken leerlingen. Tien projecten hebben 250 tot 1200 betrokkenen en tien projecten hebben betrekking op meer dan 1200 leerlingen (met als uitschieter 34000 betrokkenen).

aantal projecten	aantal betrokken leerlingen
10	0 tot 69 / geen antwoord
10	70 tot 249
10	249 tot 1200
10	1201 tot 34000

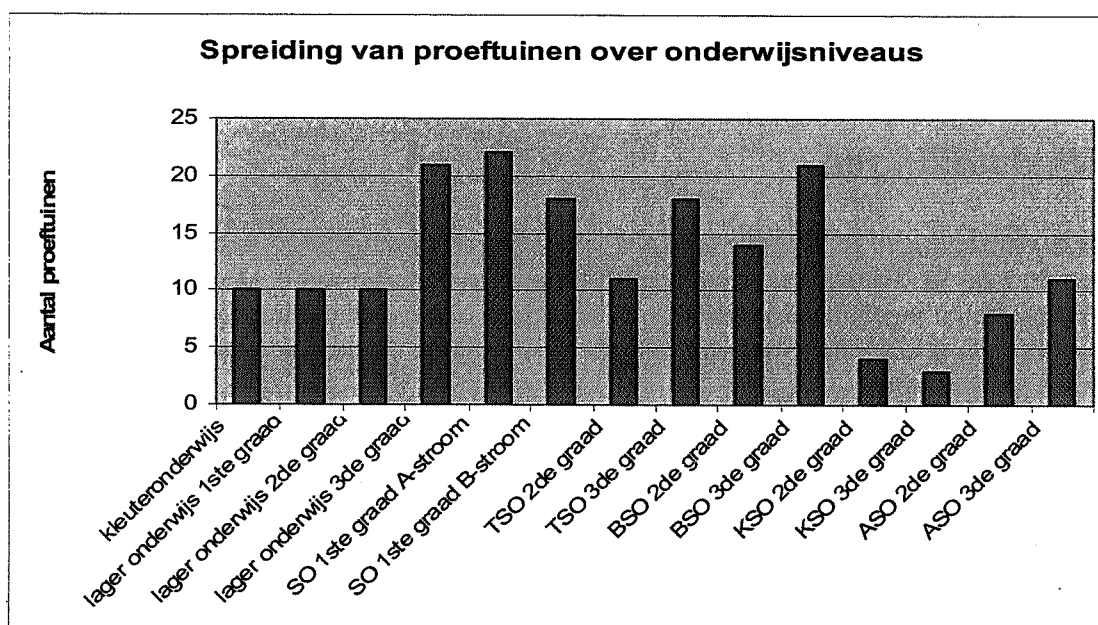
De schaalgrootte van de projecten is dus sterk verschillend. Ook het aantal betrokken leerkrachten varieert sterk.

aantal projecten	aantal direct betrokken leraren
10	0 tot 9
10	10 tot 31
10	32 tot 149
10	150 tot 5000

De helft van de projecten wordt niet door leerkrachten, maar door andere personen (coördinator, directie of externen) getrokken. De resterende projecten worden getrokken door één tot 35 leerkrachten. De meerderheid hiervan door minder dan tien leerkrachten.

Bij ongeveer de helft van de projecten zijn er enkel trekkende en geen louter uitvoerende leerkrachten betrokken. Als er wel leraren als uitvoerders zijn betrokken, varieert hun aantal sterk: een tiental proeftuinen heeft er minder dan 25, en opnieuw een tiental meer dan 25 tot 230.

De grote helft van de proeftuinen meldt dat er geen externen rechtstreeks werden betrokken. Als dit toch het geval was, gaat het over één tot 114 personen.



De werking van vijftien proeftuinen is netoverschrijdend. De helft van de proeftuinen zijn zowel in de derde graad van het lager onderwijs, als in het eerste jaar A-stroom van het secundair onderwijs actief.

Kleuteronderwijs en de eerste en tweede graad van het lager onderwijs zijn vertegenwoordigd in tien projecten. Er tekent zich een piek af in de derde graad van het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs. Dit geldt in iets mindere mate voor de B-stroom van de eerste graad. In de tweede en derde graad van het secundair komen vooral technisch en beroepssecundair onderwijs aan bod, telkens met de klemtoon op de derde graad. De tweede en derde graad van het algemeen secundair onderwijs zijn minder sterk present. Het kunstsecundair onderwijs komt het minst aan bod. Ook het buitengewoon onderwijs en Se-n-Se zijn vertegenwoordigd.

3.1.2 Relevante contextfactoren

Dertien projecten verklaren dat een voorgaande proeftuin waaraan (deels) dezelfde scholen deelnamen, voor hen relevant was bij de opstart. Nog eens drie projecten melden daarnaast expliciet dat ze inspiratie putten uit een proeftuin waarbij ze zelf niet betrokken waren.

Een vijftiental projecten meldt dat er een directie- en/of coördinatorwissel gebeurde. Sommige proeftuinen hebben ook moeilijkheden met het vinden van een geschikte

coördinator. Soms had dit geen effect op de werking van de proeftuin, maar vaak ervaaarde men dit als een belemmering.

Sinds de opstart van de proeftuin zijn we nu toe aan de vierde proeftuincoördinator. Dit wordt gezien als een belemmering voor de stabiliteit van het project qua visie, advies, communicatie, overdracht van gegevens en continuïteit.

Het blijkt een voordeel als er geen wissels optreden en de proeftuin geleidelijk aan kan groeien vanuit een stabiele basis.

3.1.3 Relevante leerlingen- en lerarenkenmerken

Zowel sterke als zwakke leerlingen nemen deel aan het merendeel van de projecten. Voor de grote meerderheid van de projecten zijn leerlingenkenmerken geen relevant criterium. Eén project opteert ervoor aan de slag te gaan met een heterogeen (sterk en zwak / allochtoon en autochtoon / ...) publiek en contacteerde daartoe doelbewust welbepaalde scholen. Eén project kiest voor de sterkste klasgroepen van de eerste graad om rond meervoudige intelligentie te werken. De motivering hiervoor is dat deze leerlingen het best zelfstandig konden werken.

De selectie van de leerkrachten gebeurt zelden systematisch op basis van functioneringsgesprekken of competenties. Soms krijgen alle leraren de kans om in te stappen, soms stelt de directie(s) slechts aan een beperkt aantal leraren voor om deel te nemen. Vaak kiest de projectleiding ervoor om met de meest vernieuwingsgezinde, enthousiaste leerkrachten van start te gaan om daarna in een volgend stadium een bredere groep leraren te betrekken.

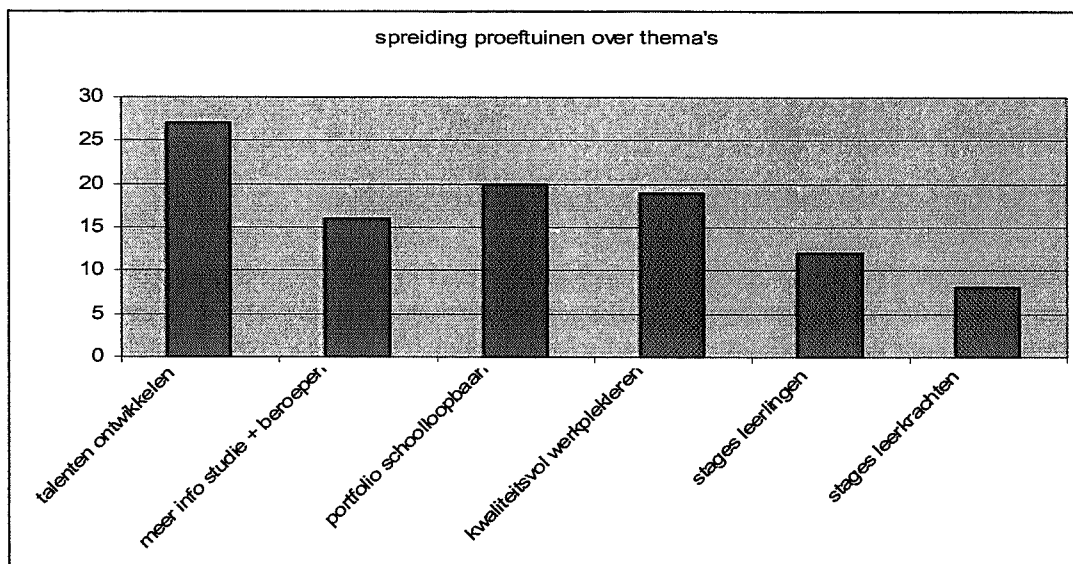
Er is niet echt sprake van 'selectie' (op basis van functioneringsgesprekken of competenties), wel merken we dat binnen de teams van de betrokken opleidingen een positief 'verbredingseffect' bestaat naar collega's toe waarbij deze (ook van de werkveldpartners) mee deelnemen aan activiteiten of vorming die intern of extern vanuit de proeftuin worden georganiseerd.

3.1.4 Conclusie

De schaalgrootte van de projecten is sterk verschillend. Meer dan één op drie proeftuinen is netoverschrijdend, de helft werkt zowel met basis- als met secundaire scholen. Bij ongeveer één op drie proeftuinen fungeerde een voorgaande proeftuin als inspiratiebron. Van de 40 proeftuinen melden er vijftien directie- of coördinatorwissels. Vaak is dit een belemmering voor de werking van de proeftuinen. Voor de grote meerderheid zijn leerlingenkenmerken geen relevant selectiecriterium. De selectie van leerkrachten gebeurt zelden systematisch, meestal gaat men in een eerste fase met de meest vernieuwingsgezinde leerkrachten aan de slag om daarna de bredere groep aan te spreken.

3.2 Thematisch

3.2.1 Verdeling over de thema's



De zes thema's waarop de proeftuinen focussen zijn in de praktijk met elkaar verweven. Vanuit de doelstellingen talenten te ontwikkelen en de aansluiting met de arbeidsmarkt te verbeteren, werkt men aan het verstrekken van informatie over studie en beroep, aan het creëren van een portfolio, en investeert men in werkplekieren.

Talentontwikkeling is veruit het belangrijkste subthema: 27 proeftuinen zijn hier rond actief. Met het aanbieden van meer informatie over studies en beroep zijn een vijftiental projecten bezig. De helft van de proeftuinen werkt rond het opstellen van een schoolloopbaanportfolio. Kwaliteitsvol werkplekieren is voor bijna de helft van de proeftuinen een centraal thema. Stages voor leerlingen komen minder vaak aan bod, namelijk twaalf maal. Stages voor leerkrachten komen slechts in acht projecten aan bod.

Voor de proeftuinen die focussen op de verbetering van de studie- en beroepskeuze blijft de spreiding over de onderwijsniveaus grotendeels hetzelfde. De piek in de derde graad van technisch en beroepssecundair onderwijs treedt hier echter niet op.

Proeftuinen die focussen op werkplekieren mochten enkel in het secundair onderwijs plaatsvinden. Hier tekent zich een duidelijke piek in de derde graad van technisch en beroepssecundair onderwijs af. De derde graad van het algemeen secundair onderwijs is met drie projecten vertegenwoordigd. De andere onderwijsniveaus zijn amper aanwezig, met telkens één of twee projecten.

3.2.2 Verbetering studie- en beroepskeuze

3.2.2.1 Talenten ontdekken en ontwikkelen

Twee op drie proeftuinen willen voornamelijk de leerlingen een uitgebreid gamma aan talenten laten ontdekken en ontwikkelen. Talenten ziet men meer en meer als te ontwikkelen 'competenties': de som van kennis, vaardigheden, zelfconcept, waarden, normen, motivaties, ... die bepalen hoe goed iemand tot zijn recht komt in de maatschappij. Communicatieve, creatieve, sociale, lichamelijke, wetenschappelijke, technologische, ondernemers- en onderzoekscompetenties, probleemoplossend denken, kritische analyse, ict-vaardigheden,

zelfsturing, ... komen allemaal aan bod in de proeftuinen. Soms is het project gegroeid vanuit een voorgaande proeftuin rond technologie, maar besteedt men nu aandacht aan talenten in de bredere zin van het woord. Men stimuleert leerlingen fier te zijn op de eigen talenten. Via zelfreflectie en -evaluatie verheldert men het zelfconcept van de leerlingen met het oog op een betere studiekeuze. Competenties worden immers gelinkt aan studies en beroepen.

Meestal draait het project zowel om persoonsgerichte als vakgebonden competenties. Door een technisch of wetenschappelijk proces te duiden, wordt het in een maatschappelijk kader geplaatst. Soms focust een project op de attitudes die nodig zijn voor het goed functioneren op de werkvloer: *zin voor initiatief, creativiteit, zin voor samenwerking, zin voor afwerking, stiptheid, gepast taalgebruik, zelfstandigheid, resultaatgerichtheid, klantgerichtheid, zin voor planning*, ... Het zijn immers de niet-vaktechnische competenties die noodzakelijk zijn om iemand te laten doorstromen naar het reguliere arbeidscircuit. Dankzij het werken met competenties verwerven leerlingen inzicht in de eigen kennis, vaardigheden en attitudes en groeien ze.

Met het oog op talentontwikkeling gebruiken de proeftuinen een breed scala aan methodieken zoals spelvormen, meervoudige intelligentie, zelfreflectie, activerend vakdoorbrekend competentiegericht leren, begeleid zelfstandig leren, leren leren, zelf- en peerevaluatie binnen breed evalueren, ... Ook stages en werkplekleren staan in functie van talentontwikkeling.

Via spelvormen en activiteiten worden de leerlingen zich bewust van hun competenties. Ze krijgen hierover feedback van medeleerlingen, begeleider... Zeer belangrijk bij de bewustmaking/-wording is het gesprek dat na de spelvormen/activiteiten gevoerd wordt met begeleider en medeleerlingen. Leerlingen worden ook uitgenodigd om feedback te vragen aan ouders, vrienden, leider jeugdbeweging, trainer sportclub, muzikleraar ...

De projecten tasten voortdurend af wat leerlingen aankunnen en wat niet. Ze houden rekening met de leeftijd en de capaciteiten van de individuele leerlingen. Zo groeit in sommige projecten het begin van een geleidelijk opbouwende leerlijn. Men selecteert competenties per graad en onderwijsniveau en past de formulering aan. Bij kleuters gebruikt men visuele werkvormen om een activiteit te evalueren. Bij oudere kinderen kiest men bvb. voor een groepsgesprek om competenties te bespreken. Ondertussen leert men dan ook gespreksmethodieken aan.

Eén project biedt studieondersteuning aan huis bij maatschappelijk kwetsbare gezinnen. Het project bevordert de gekwalificeerde uitstroom door te focussen op de talenten van leerlingen en door in het bijzonder het 'weglekken' van talenten tegen te gaan bij maatschappelijk kwetsbare gezinnen. Vanuit de praktijk van studieondersteuning aan huis ontstaat een netwerk van scholen, CLB's en hogescholen waarbinnen partners hun expertise delen, waardoor nieuwe methodieken ontwikkeld worden die alle leerlingen ten goede komen. De verschillende overlegorganen maken een permanente evaluatie en bijsturing mogelijk.

Het volgen van lessen in het secundair onderwijs door leerlingen uit het basisonderwijs, lerarenuitswisselingen tussen basis- en secundair onderwijs, het op elkaar afstemmen van didactische werkvormen maken de overgang van basis- naar secundair onderwijs makkelijker.

Dankzij de focus op talentontwikkeling worden de leerlingen zich meer bewust van hun competenties en kunnen ze ervoor kiezen hun minder sterke competenties verder uit te bouwen of een richting te kiezen die aansluit bij hun sterke competenties. Een beter inzicht in zichzelf biedt een basis om een juiste keuze te kunnen maken die echt beantwoordt aan de verwachtingen en mogelijkheden in plaats van zo hoog mogelijk te grijpen en dan geleidelijk aan af te glijden. Alle talenten worden als evenwaardig gezien. Dit is een aanzet om ook de opleidingen [verschillende onderwijsvormen] als evenwaardig te beschouwen. Door het

aanbieden van techniek of technologie in het basisonderwijs of in de eerste graad secundair onderwijs stimuleert men leerlingen een positieve keuze te maken voor technische en beroepsrichtingen.

Door aan hun competenties te werken en tot op zekere hoogte aan zelfreflectie te doen, komen leerlingen tot positieve ervaringen. In sommige gevallen leidt dat zelfs tot doorstroming naar een opleiding van een hoger niveau. Ook ouders staan hierover verbaasd.

Het werken rond talenten in brede zin leidt tot een bewustwording bij leerlingen, ouders en leerkrachten van voordien onontdekte talenten. Het stimuleert de dialoog tussen leerlingen, ouders, school en CLB. Ook op evaluatie en rapportering is een positief effect merkbaar.

De projecten die een middenschool of een brede eerste graad inrichten geven leerlingen de kans meer en kritischer na te denken over hun studie. Dankzij de mogelijkheid kennis te maken met verschillende belangstellingsgebieden, kan elke leerling een gefundeerde en gefaseerde studiekeuze maken. Het zelfconcept van de leerlingen is duidelijker dan voordien. Ook de attestering is beter gefundeerd.

Eén project met een brede eerste graad heeft een andere proeftuin lopen in de bovenbouw rond het doorbreken van onderwijsvormen. Die proeftuin groepeerde studierichtingen in belangstellingsgebieden. Het nieuwe project in de middenschool speelt daarop in door bij de studiekeuzebegeleiding op het tweede jaar van de eerste graad ook niet te spreken van onderwijsvormen maar de leerlingen kennis te laten maken met de vier belangstellingsgebieden en zo ook te adviseren. Men geeft dus eerst een advies voor een belangstellingsgebied en daarna voor een specifieke studierichting daarbinnen. Na de eerste graad maken de leerlingen dan een keuze voor een belangstellingsgebied. Dit is louter gebaseerd op hun interesses. Het leertraject dat ze daar gaan volgen, hangt af van de talenten die zij ontdekten en de leraren observeerden. Dit gaat van leertraject 1 (= abstract en theoretisch) over leertraject 2 en 3 tot leertraject 4 (= praktisch).

Een eerste hoofddoelstelling van het project is een *uitgestelde definitieve studiekeuze* als gevolg van een doorgedreven studiekeuzebegeleiding. Ook een *positieve en zo objectief mogelijke oriëntatie naar een belangstellingsgebied* (= doorbreken van de onderwijsvormen) en een studierichting in de tweede graad via leertrajecten is belangrijk. Derde streefdoel is een *selectievrije eerste graad* via beheersingsniveaus en beheersingsleren.

De projectleiding verwoordt de voordelen als volgt:

De leerlingen kunnen een keuzepakket/basisoptie/beroepenveld kiezen dat het best aansluit bij hun talenten en interesses zonder dat ze beperkt worden in hun verdere schoolloopbaan. Ze worden in de eerste graad als het ware nog niet 'voorgesorteerd'. Wel kan een leerling die na het eerste jaar van de eerste graad al goed zijn weg gevonden heeft, dit bevestigen na dat eerste jaar en ook nog eens bevestigen na het tweede jaar. De andere leerlingen hebben tijd tot het einde van het tweede jaar om een (definitieve) keuze te maken. Ook voor directies is dit haalbaar, omdat alles zich afspeelt binnen het wettelijk kader (met respect voor eindtermen en leerplannen).

3.2.2.2 Meer informatie over studie en beroepen

Via een waaier aan methodieken laat men in zestien proeftuinen leerlingen concreet kennismaken met studiemogelijkheden en beroepen. Dit gebeurt via een studiekeuzespel, beroepenkranten, websites, interviews, school- en bedrijfsbezoeken, mond-aan-mondreclame door oudleerlingen, workshops aan hogescholen, enzovoort. Een project richt minicursussen in, waarbij docenten uit het hoger onderwijs komen lesgeven in de derde graad van het

secundair, om zo de leerlingen kennis te laten maken met het hoger onderwijs. Ook via werkplekleren, inleefmomenten en prikkelstages wil men leerlingen een realistisch beeld geven van beroepen.

Naast het verzamelen van informatie over mogelijke studies en het vergroten van de zelfkennis, wat hoofdzakelijk cognitieve bezigheden zijn, leren leerlingen tijdens een inleefmoment iets over het beroep. Dat is zowel informatief als ervaringsgericht. Ze ervaren of deze arbeidswereld al dan niet iets voor hen is.

Dankzij het stapsgewijs ontdekken van de eigen competenties en het verbinden van deze talenten met studies en beroepen willen vele projecten tot een betere studie- en beroepskeuze komen. Projecten stellen alle richtingen aan hun leerlingen voor gelinkt aan interesses, vaardigheden en talenten. De leerlingen worden uitgedaagd om ook die studie- en beroepsmogelijkheden eens te bekijken die hen op het eerste zicht niet echt liggen of aanspreken. Leerlingen leren technische en beroepsrichtingen beter kennen en maken een keuze op basis van hun competenties, en niet op basis van 'wat verwacht wordt', 'wat het hoogst mogelijke is'.

Op elke campus, binnen elke graad en op elk scharniermoment worden acties ondernomen. Zelfreflectie wordt op elk moment gestimuleerd. Er worden portfolio's aangemaakt. Er zijn bezoeken aan beurzen waar studiemogelijkheden en beroepen worden voorgesteld. Er zijn ook ontmoetingen met studenten en met mensen uit het beroepsleven.

Ook het inrichten van een sollicitatietraining kan leerlingen de kans bieden de eigen capaciteiten en de arbeidswereld beter te leren kennen.

Via een sollicitatieweek bereiden we de leerlingen voor op het solliciteren naar een job. Verschillende mensen uit de praktijk komen lesgeven en/of interviewen onze leerlingen zoals in de werkelijkheid. Nadien krijgen ze een persoonlijk gedetailleerd verslag over hun sollicitatie. Uit ervaring weten we dat dit een heel sterke en correcte screening is van onze leerlingen.

Een project organiseert vorming voor leerkrachten met het oog op studie- en beroepskeuze:

Op onze jaarlijkse 'leerdag' worden er bedrijfsbezoeken georganiseerd waar bedrijfsleiders leerkrachten vertellen welke competenties leerlingen moeten hebben om aan de slag te kunnen in de firma.

Zo kunnen de leerkrachten hun didactisch handelen ook afstemmen op de verdere (school)loopbaan van de leerlingen.

Een project peilt bij inschrijving met een vragenlijst naar de reële interesse van de cursist voor de gekozen richting. Indien die niet uitgesproken is, komt er een gesprek over de motivatie van de cursist met het oog op een heroriëntatie indien nodig. Ook een observatiestage bij aanvang van het schooljaar kan uitkomst bieden:

Tijdens de tweede week van het schooljaar volgt elke cursist een observatiestage in een bedrijf of kantoor dat nauw aansluit bij de studierichting. Zo krijgt de cursist van bij de start een duidelijk beeld van de jobinhoud en kan hij zijn keuze voor een richting bevestigen of zich heroriënteren.

Een project dat een brede eerste graad inricht, organiseert de schoolloopbaanbegeleiding via:

- een doorgedreven studiekeuzebegeleiding tijdens het projectuur
- de leerlingen (en de ouders 's avonds) een snuffelbeurs aan te bieden waar alle studierichtingen van onze scholengemeenschap zich komen presenteren, gerangschikt volgens belangstellingsgebieden

- *alle leerlingen die in hun keuzepakket/basisoptie een technische vorming hebben, een bezoek te laten brengen aan de bovenbouwschool op de campus waar het belangstellingsgebied 'nijverheid en techniek' gehuisvest is (volgend jaar eventueel uitgebreid naar de zachte sector)*
- *door het organiseren van een evaluatiedag voor leerkrachten in mei waar de adviezen van de leerkrachten worden vergeleken met de voorlopige keuze van de leerling zodat er nog bijgestuurd kan worden, langs twee kanten, tegen het einde van het schooljaar.*
- *door bij de deliberaties gemotiveerde adviezen te verkiezen boven een negatieve en selectieve attestering.*
- *door intens overleg met leerling en ouders*

3.2.2.3 Een portfolio voor de schoolloopbaan

De helft van de proeftuinen focust op portfolio's. Deze weerspiegelen de talenten in brede zin die onder de hoofding talentontwikkeling (3.2.2.1) aan bod kwamen. Opvallend is dat vele projecten een eigen portfolio willen ontwikkelen, aangepast aan de schoolsituatie. Vaak is de portfolio nog in een ontwikkelstadium of liet de proeftuin deze doelstelling omwille van organisatorische redenen (beperkte tijd en middelen) vallen. Soms ligt de klemtoon bij de portfolio op zelfreflectie en -evaluatie, soms is het vooral een meet-, verwerk- en rapporteerinstrument. Meestal gaat het om een combinatie van beide. Men heeft vaak expliciet aandacht voor het welbevinden van leerlingen. Leerlingen krijgen zicht op ontwikkeling van talenten doorheen verschillende niveaus. Met de portfolio bevordert men de dialoog tussen gezin en school. Het gebruik van een portfolio stimuleert vernieuwing op vlak van evaluatie en rapportering. Men komt tot een bredere evaluatie op basis van competenties dan met het traditionele rapport met cijfers per vak het geval was. Soms is de portfolio gedigitaliseerd, soms is dit een uitdaging voor de toekomst. De portfolio wordt vaak aangepast aan de leeftijd en de ontwikkeling van de leerlingen. Dit gebeurt zowel inhoudelijk, als qua vorm. Gaandeweg schakelt men over van het gebruik van symbolen naar volwaardige tekstdocumenten als het om evaluatie gaat.

Voor kleuteronderwijs is er een 'knapzakje' ontwikkeld, in de lagere school zijn er verschillende varianten in de verschillende scholen (van mapjes tot dozen...).

In vele gevallen streeft men ernaar de portfolio verder uit te breiden naar andere niveaus of graden.

Relevante info uit het portfolio moet een plaats kunnen krijgen binnen een baso-fiche, een leerlingendossier, ... om ontwikkeling en verdere oriëntering te ondersteunen. Belangrijk hierbij is te vermelden dat My Digital Me Junior in de tweede en derde graad secundair onderwijs opgevolgd wordt door My Digital Me Senior en op de arbeidsmarkt gegevens kunnen worden overgenomen in 'Mijn Loopbaan' van VDAB.

De privacywetgeving maakt een overdracht van gegevens tussen de verschillende niveaus er niet eenvoudiger op (in de vorm van een portfolio of leerlingenvolgsysteem), zo signaleren de projecten ons.

Het ligt wettelijk moeilijk om vertrouwelijke gegevens over de niveaus heen elektronisch door te geven. Spijtig want al onze scholen werken met smartschool: het leerlingvolgsysteem zou een perfecte elektronische portfolio kunnen worden.

Een betere kennis van de eigen competenties (voorheen soms vergeten talenten) en interesses en een betere doorstroom van informatie draagt bij tot een betere studie- en beroepskeuze. De aandacht voor competenties (onder meer techniek) kan een duwtje in de rug zijn voor technische en beroepsrichtingen. Wanneer leerlingen zich beter bewust worden van 'wie ze

zijn', 'wat ze kunnen' en 'wat ze willen', zal de studiekeuze bewuster en positiever zijn en leren ze hun leven meer in eigen handen te nemen.

Het wordt een positieve keuze voor wat ze graag doen en waar ze goed in zijn in plaats van een negatieve keuze op basis van wat ze niet kunnen. De leerlingen krijgen een realistisch en tegelijk enthousiasmerend beeld van hun eigen competenties.

Het zelfvertrouwen en de motivatie van leerlingen verhogen dankzij het gebruik van portfolio's.

Kunnen laten zien waar men goed in is, verhoogt de motivatie van de leerlingen en maakt hen trots op wat ze leren. Onze buso- en bso-leerlingen krijgen duidelijk meer zelfvertrouwen door deze werkwijze. Uit reacties van buitenstaanders blijkt dat men aangenaam verrast is over wat bijvoorbeeld buso-leerlingen op een openbare presentatie van hun werk presteren.

Het invoeren van een portfolio dat vertrekt van een talenten- in plaats van een tekortenmodel, kan ook steun bieden aan maatschappelijk kwetsbare gezinnen.

Vanuit het proces van zelfreflectie en zelfevaluatie en vanuit de verdieping van de dialoog met ouders en leerkrachten, zal de leerling inzicht krijgen in zijn mogelijkheden en beperkingen. Het gaat niet (meer) om een momentopname maar om een procesevaluatie. Adviezen van scholen en CLB's worden niet meer aangevoeld als een 'verdict' maar als een gezamenlijk besluit.

Projecten hopen dankzij een betere oriëntering het watervalstelsel te beperken en technische en beroepsrichtingen op te waarderen als volwaardige studierichtingen met uitzicht op een goede beroepskeuze. De arbeidswereld vraagt op zijn beurt naast diploma's of getuigschriften een duidelijk beeld van de competenties van leerlingen.

3.2.2.4 Conclusie over de verbetering van de studie- en beroepskeuze

Als leerlingen de kans krijgen de eigen talenten te ontdekken en te ontwikkelen, draagt dit bij tot een studie- en beroepskeuze die beter aansluit bij hun competenties. Het als gelijkwaardig beschouwen van talenten zorgt ervoor dat ook studierichtingen en beroepen als evenwaardig worden beschouwd. Zo stimuleert men de leerlingen gebaseerd op hun competenties een positieve keuze te maken voor technische en beroepsrichtingen.

Het werken rond talenten in brede zin leidt tot een bewustwording bij leerlingen, ouders en leerkrachten van voordien onontdekte talenten. Het stimuleert de dialoog tussen leerlingen, ouders, school en CLB. Ook op evaluatie en rapportering is een positief effect merkbaar.

Via de studiekeuzebegeleiding worden de leerlingen uitgedaagd om technische en beroepsrichtingen beter te leren kennen. Ze leren een keuze maken op basis van hun competenties. Allerlei methodieken worden aangewend om de leerlingen een realistisch beeld te geven van de beroepen (werkplekleren, inleefmomenten, prikkelstages ...).

Het gebruik van portfolio is vernieuwend op het vlak van evaluatie en rapportering. Rapportcijfers zeggen niet alles. De arbeidswereld vraagt naast diploma's meer en meer een beeld van de bredere competenties van leerlingen.

Het portfolio zorgt daarnaast voor een betere kennis van de eigen competenties en interesses. Dit draagt zeker bij tot een betere studie- en beroepskeuze. De aandacht voor competenties (onder meer techniek) kan een duwtje in de rug zijn voor technische richtingen.

Omdat een portfolio niet vertrekt van een tekortenmodel maar van een talentenmodel verhoogt dit het zelfvertrouwen en de motivatie van leerlingen. Men hoopt hierdoor de leerlingen beter te oriënteren en het watervalstelsel te beperken.

Een beter begrip van de eigen competenties en een optimale informatieoverdracht zorgen voor een doordachtere oriëntering. Anderzijds kan men vraagtekens plaatsen bij de privacybescherming als er gegevensoverdracht is tussen verschillende niveaus en instanties. Een portfolio betreft een aantal momentopnames uit het leven van een leerling. Deze zou eigenaar moeten blijven. Een verdere sensibilisering van de ouders en de leerlingen in verband met het nut van de informatieoverdracht is aan te raden. De keuze om informatie door te geven of niet, moet bij de ouders/leerlingen blijven te liggen. Een aangepaste vertaling van de privacywetgeving in functie van de onderwijsdoelstellingen en maximale zorg voor de leerlingen valt te overwegen.

De leden van het expertenpanel plaatsen ook een kanttekening bij het integreren van de portfolio in het rapport. Het moet verder uitgeklaard worden in welke mate scholen de gegevens uit het portfolio als basis mogen gebruiken om te bepalen of een leerling al dan niet slaagt.

3.2.3 Versterking van het werkplekleren

Met werkplekleren bedoelen we het verwerven van zowel algemene als arbeids- en beroepsgerichte competenties, waarbij de problemen uit de beroepspraktijk het leerobject vormen en de reële arbeidssituatie de leeromgeving is³. We bespreken onder het eerste punt enkel de vormen van werkplekleren die niet onder de stagewetgeving vallen.

3.2.3.1 Werkplekleren

Leerlingen krijgen in bijna de helft van de proeftuinen via inleefmomenten, jobschaduw, snuffelstages, ... de kans te werken aan hun competenties in reële arbeidssituaties.

Prikkelsstages zijn onderzoek- en ervaringsstages waarbij kinderen van de derde graad basisonderwijs samen met leerlingen van de eerste graad secundair onderwijs op een actieve wijze elkaar en bepaalde bedrijven leren kennen.

Dit bevordert hun zelfbeeld en motivatie. Soms ligt de klemtoon op attitudeverbetering (persoonsgebonden competenties), soms op kennismaking met nieuwe technieken.

Sommige leerlingen die vaak school- en leermoe zijn, worden beter gemotiveerd op de werkvloer. De leerstof in de klas wordt niet altijd voor waar genomen, terwijl info gegeven door een externe op zijn werkvloer een veel grotere impact heeft. Praktijkgericht lesgeven met concrete voorbeelden loont echt. De coaches hebben eveneens een grote taak om de leerlingen te motiveren en bij te sturen.

Het doel is door de systematische en kwaliteitsvolle integratie van werkplekleren in de verschillende opleidingstrajecten, door het ontwikkelen van groeilijnen, te komen tot een optimaal competentieontwikkend onderwijs. Een project inventariseert de lopende initiatieven en bekijkt dan hoe ze good practices verder kunnen uitbouwen. De knowhow van enkele goeddraaiende projecten proberen ze zo grootschaliger in te zetten. Het ontwikkelen van kwalitatieve (zelf)evaluatieinstrumenten is essentieel. Een voorbeeld uit de praktijk:

³ Besluit van de Vlaamse Regering van 19/10/2007 houdende de organisatie van tijdelijke projecten rond studie- en beroepskeuze en rond werkplekleren (B.S.20/11/2007)

Gedurende een week krijgen de leerlingen een specifiek leerstofonderdeel op de werkvloer van een of meerdere bedrijven of instellingen (aangeboden door externen). Er is een richtingspecifiek document opgesteld met de doelstellingen, opdrachten, voorbereidingen, competenties, ... verbonden aan het werkplekleren. De leerlingen weten op die manier duidelijk waaraan ze zich mogen verwachten.... Ze dienen op het einde van de week hun werk aan de werkgevers en -nemers en coaches te presenteren. Zowel externen als coachende leraren evalueren de presentatie op basis van het competentieprofiel: we evalueren de leerlingen niet alleen op hun inzicht en kennis van de nieuwe materie, maar ook op hun stressbestendigheid, inzet, flexibiliteit, doorzettingsvermogen, voorkomen.

Kwaliteitsvol werkplekleren gaat hand in hand met een duidelijk mentoringbeleid. Voldoende vorming van de leerkrachten maakt hier deel van uit.

Werkplekleren kan de drempelvrees voor bepaalde beroepen verlagen en tegelijkertijd realistische oefenkansen bieden op de werkvloer. Leerlingen beseffen door het werkplekleren beter wat hun vakgebied in de praktijk inhoudt. Dit bevordert, in combinatie met het verzamelen van voldoende informatie over studies en beroepen en het reflecteren over de eigen talenten en interesses, een bewuste studie- en beroepskeuze.

Onze ervaring leert dat een moment in het werkveld voor leerlingen een revelatie is waarbij ze voelen of het al dan niet iets voor hen is.

Structurele samenwerkingsverbanden met andere scholen (netoverschrijdend), bedrijven en andere externe organisaties (regionale technologische centra, VDAB) zorgen voor een win-winsituatie voor zowel cursist, bedrijf, leerkrachten als scholen. Als het werkveld structureel en actief deelneemt aan de opleiding van de leerlingen, kunnen projecten vraaggestuurd werken. Leerkrachten krijgen ook de kans hun kennis van het werkveld bij te schaven. Daardoor vergemakkelijkt nogmaals de doorstroming naar de arbeidsmarkt. Theoretisch zwakke leerlingen presteren zeer goed op stage, zo ervoer een proeftuin. Ze behalen verschillende deelattesten die hun kansen op de arbeidsmarkt verhogen. Een project merkt daarnaast op dat de bso-leerlingen na kennismaking met de sector gemakkelijker doorstromen naar een Se-n-Se-jaar.

We richten ons zowel op aso-leerlingen als op tso-leerlingen. Aangenaam bijproduct van de proeftuin is dat de werkgever (UZLeuven in dit geval) een realistischer en positiever beeld heeft gekregen van tso-leerlingen. Niet alleen leerlingen hebben hun beeld over bepaalde beroepen bijgesteld door de ervaring van een inleefmoment, het arbeidsveld heeft dat ook gedaan over mogelijk potentiële werknemers (nl. onze tso-leerlingen).

3.2.3.2 Stages voor leerlingen optimaliseren of uitbreiden

Twaalf projecten focussen op het optimaliseren of uitbreiden van leerlingstages. Stages geven leerlingen in het technisch en beroepssecundair onderwijs de kans kennis te maken met alle facetten van het gekozen beroep zodat ze hun competenties beter kunnen ontdekken en afstemmen op de huidige arbeidsmarkt. De extra ondersteuning bood projecten de kans het leertraject van de student te optimaliseren en beter op één lijn te brengen met het competentieprofiel van de werkvloer, in samenwerking met de werkveldpartners.

Stages resulteren in positieve beeldvorming bij bedrijven over leerlingen uit technische en beroepsrichtingen en in een verhoogde motivatie bij de leerlingen.

Leerlingen bso willen verder studeren na kennismaking met de sector.

Proeftuinen werkten intensief rond stagevoorbereiding en de keuze van een stageplaats:

Er werd een algemene roadmap opgesteld waarbij de leerlingen zich beter kunnen voorbereiden op de stage. Ze gaan zelf kritischer op zoek naar een geschikte stageplaats, motiveren hun keuze en staan stil bij de competenties en taken die ze zullen uitvoeren.

Door het organiseren van bedrijfsbezoeken voorafgaand aan de stage, kunnen de leerlingen gericht een stageplaats kiezen in functie van hun interesses en competenties. In een project kregen sommige leerlingen met beperkingen en/of specifieke problemen extra stageweken. Door aan de beginsituatie van de leerlingen te werken, krijgen de stages een hoger rendement.

De kans om technieken intensiever te oefenen en vooral om met bejaarde zorgvragers contacten te hebben voor de aanvang van de stages en onder begeleiding van leerkrachten, geeft een hoger rendement aan de stages omdat men vanuit een andere beginsituatie kan vertrekken.

Door het oprichten van leerbedrijven kunnen leerlingen stage lopen in hun eigen bedrijf waar ze vaak meer mogen doen dan op externe stageplaatsen. Door de stages in grotere blokken te roosteren kunnen de stages soms effectiever ingevuld worden.

Het vooraf doorgedreven evalueren van de stageplaatsen verhoogt eveneens de kwaliteit van de stages. Projecten besteden ook veel aandacht aan de evaluatiepraktijk tijdens de stages: leerlingen en begeleiders leren werken met (self)assessmentinstrumenten. In de evaluatie kende men een duidelijke rol toe aan de externe begeleiders.

Het beoordelingsformulier werd aangepast volgens ons competentieprofiel ... De leerlingen moeten het beoordelingsformulier ook zelf invullen. Deze zelfevaluatie vergelijken we met de evaluatie van het bedrijf bij het stagebezoek. Op die manier leren ze zichzelf beter inschatten.

Open communicatie met de stagebedrijven resulteerde in een betere afstemming tussen school en bedrijf (overgang schoollopen-stageperiode, evaluatie). Door samenwerking tussen meerdere scholen ontstaat er meer keuze in de stageplaatsen en uitwisseling van knowhow.

Nieuw is ook de samenwerking tussen vier scholen waardoor contacten, knowhow en cursussen uitgewisseld en samen ontwikkeld worden.

Voldoende waarderen, ondersteunen en vormen van de stagebegeleiders en mentoren is cruciaal om de kwaliteit van de leerlingenstagebegeleiding te verhogen. Een project ontwikkelde een meerdaags vormingsprogramma 'opleiding van mentoren'.

3.2.3.3 Stages voor leraren

Leerkrachtenstages vonden in acht projecten plaats, onder meer in de vorm van inleefdagen, of gingen (verplicht) vooraf aan werkplekleren door leerlingen. In geval van verplichting liet de motivatie van de leraren soms te wensen over.

Projecten die zorgden voor een goede bekendmaking van de stagemogelijkheden vonden meer kandidaten.

Projecten worden geconfronteerd met het probleem van het vinden van een goede vervanger voor de leerkracht die op stage gaat. Daarom werden stages soms ingeroosterd tijdens de vakantieperiode.

De contacten tussen werkvloer en leraren houden een win-winsituatie in en zorgen ervoor dat de motivatie van leraren stijgt. Leraren krijgen een realistischer en vollediger beeld van beroepen, blijven op de hoogte van nieuwe technieken en kunnen hun leerinhouden

afstemmen op de reële arbeidssituatie. Leraren kunnen bovendien leerlingen beter begeleiden tijdens hun leerlingenstage/werkplekleren en gericht oriënteren.

3.2.3.4 Conclusie over werkplekleren

Competentiegericht werkplekleren is een resultaatgerichte en functionele leervorm die de arbeidsmarkt apprecieert. Door het goed te omkaderen binnen een technische of beroepsopleiding draagt het bij tot de meerwaarde en de opwaardering van deze opleidingen. Werkplekleren vermindert de drempelvrees voor een aantal beroepen en biedt realistische oefenkansen.

De veiligheid van leerkrachten en leerlingen moet wel gegarandeerd worden tijdens het werkplekleren.

Stages geven leerlingen in het technisch en beroepsonderwijs de kans kennis te maken met alle facetten van het gekozen beroep zodat ze hun competenties beter kunnen ontdekken en afstemmen op de huidige arbeidsmarkt. De extra ondersteuning bood projecten de kans het leertraject van de student te optimaliseren en beter op één lijn te brengen met het competentieprofiel van de werkvloer, in samenwerking met de werkveldpartners.

Ideaal is als leerplannen en leerinhouden worden aangepast aan de noden en vragen van de bedrijven in samenwerking met de overkoepelende sectororganisaties.

We bevelen aan werkplekleren en stages meer veralgemeend door te voeren, geïntegreerd in de opleidingen en vertrekkend vanuit competenties. Hiertoe kunnen groeilijnen ontwikkeld worden. Structurele samenwerkingsverbanden tussen scholen, bedrijven en andere externe organisaties zijn wenselijk. Een duidelijk evaluatie- en mentorbeleid en het voorzien van voldoende vorming voor leraren is noodzakelijk.

Een systematischere uitbouw en integratie van lerarenstages in de lerarenloopbaan is wenselijk. Goede communicatie hier rond organiseren kan stimulerend werken. Stages voor leraren promoten is wenselijk om de kloof tussen onderwijs en arbeidswereld te dichten. Er moeten verdere pogingen ondernomen worden om de problemen rond vervangbaarheid van leraren op te vangen.

Men pleit ervoor een meer flexibele schoolorganisatie mogelijk te maken met het oog op de verbetering van de werkcondities van leerkrachten.

3.2.4 Algemene conclusie over de proeftuinthema's

De thema's zijn onderling sterk vervlochten. De accenten liggen verschillend afhankelijk van onderwijsniveau en leeftijd. In het basisonderwijs ligt het accent op talentontwikkeling en studiekeuzebegeleiding, en dit vaak aan de hand van een competentieportfolio. In het secundair onderwijs verschuift de aandacht deels naar werkplekleren. Ervaring opdoen in het reële bedrijfsleven draagt bij tot de opwaardering van technische en beroepsrichtingen, verbetert de aansluiting met de arbeidsmarkt en geeft leerlingen de kans eigen competenties te ontdekken en te versterken. Leerkrachtenstages ondersteunen dit.

Een gecombineerde aanpak vertrekkende vanuit de competenties van de leerlingen lijkt de meeste vruchten af te werpen met het oog op het bevorderen van de gekwalificeerde uitstroom.

3.3 Kwaliteit van de processen

We bekeken de proeftuinwerking vanuit vier verschillende invalshoeken: aandacht voor effecten, ondersteuning, evaluatie en verantwoording, en ontwikkeling. We gebruikten daarbij de volgende schaal:

- 1 Dit aspect is nog niet uitgewerkt.
- 2 Dit aspect is zwak uitgewerkt.
- 3 Dit aspect is goed uitgewerkt.
- 4 De uitwerking van dit aspect is een voorbeeld van goede praktijk.

3.3.1 Aandacht voor effecten

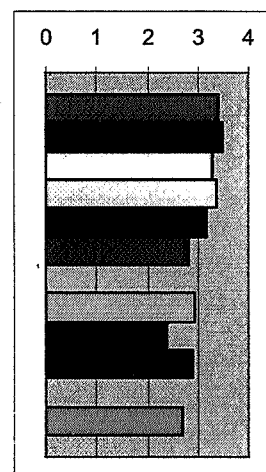
Aandacht voor effecten

Visie

- | | | |
|-----|--|------|
| 3.1 | <i>De projectleiding heeft een visie op de rol, organisatie en aanpak i.v.m. de proeftuin.</i> | 3,41 |
| 3.2 | <i>Deze visie is in overeenstemming met de wettelijke beleidsruimte.</i> | 3,48 |
| 3.3 | <i>Op basis van de visie werden duidelijke doelstellingen geformuleerd.</i> | 3,29 |
| 3.4 | <i>De verschillende deelprojecten dragen allen bij tot een overkoepelende doelstelling.</i> | 3,35 |
| 3.5 | <i>Deze visie wordt onderschreven en gesteund door de betrokken directies.</i> | 3,17 |
| 3.6 | <i>Deze visie wordt gedragen door het leerkrachtenteam.</i> | 2,80 |

Normstelling

- | | | |
|------|--|------|
| 3.8 | <i>Er is aandacht voor het vooraf vastleggen van de effecten die men wil bereiken.</i> | 2,93 |
| 3.9 | <i>Men legt de effecten vast in evalueerbare indicatoren.</i> | 2,37 |
| 3.10 | <i>Bij het toekennen van de verschillende taken aan de personeelsleden geeft men de concrete verwachtingen vooraf aan.</i> | 2,88 |
| 3.12 | Globale quotering voor aandacht voor effecten | 2,68 |



De proeftuinen scoren redelijk goed wat visieontwikkeling betreft. Vele proeftuinen hebben hierin een hele evolutie doorgemaakt. Voor wat visie betreft, komt bijna de helft van de proeftuinen naar voren als een voorbeeld van goede praktijk. De visie is meestal in overeenstemming met de wettelijke beleidsruimte. Visieontwikkeling bleek erg belangrijk en gaat gepaard met een daadkrachtig beleid.

Er is een grote investering gedaan in het goed projectmatig samenwerken. De proeftuin heeft hier als werkwijze/aanpak meerwaarde gebracht. Concreet werd er in eerste instantie veel gewerkt op het niveau van coördinatie, leerkrachten werden tot op heden veel minder direct betrokken. Momenteel wordt nog gewerkt aan verdere implementatie naar de leerkrachten toe.

Het beleidsvoerend vermogen van de school is cruciaal voor het slagen van een project. Men beroept zich hiervoor onder meer op een goede projectstructuur met kern-, stuur- en werkgroepen, een voorgaande proeftuin met zelfsturende teams, en /of een middenkader dat eigenaar is van projecten en een trekkersrol speelt.

Op basis van de ontwikkelde visie werden in meer dan vier op vijf proeftuinen duidelijke doelstellingen geformuleerd.

Realistische, concrete, niet-bedreigende doelstellingen werden vooropgesteld waardoor we snel succes konden boeken.

Na bijsturing zijn de doelstellingen vaak duidelijker en realistischer geformuleerd en door de deelnemende scholen coherenter onderschreven. De verschillende deelprojecten dragen over het algemeen bij tot de overkoepelende doelstelling. Soms ontbrak het de projecten desalniettemin bij de eindevaluatie nog steeds aan een doordachte en samenhangende aanpak:

De doelstellingen zijn eerder gefragmenteerd, niet coherent. De visie werd niet neergeschreven, de betrokkenen zien daar geen meerwaarde in. In het schoolwerkplan is hier niets van opgenomen.

Proeftuinen geven zelf aan dat te weinig coherentie in de doelstellingen een struikelsteen vormt.

We zien dat de proeftuinen bovendien soms weinig gecoördineerd functioneren: elke betrokken school heeft dan zijn eigen werkwijze zonder veel onderlinge communicatie. Men moet natuurlijk rekening houden met de verschillende beginsituaties van scholen (voorafgaande proeftuinen, doelpubliek, onderwijsniveau). Men kan in één school opgedane ervaring niet zonder meer transponeren naar een andere school. In vele proeftuinen is er desondanks toch sprake van een goed uitgebouwde samenwerking met gedeeld eigenaarschap.

Het project vroeg een vrij groot engagement van de scholen, maar liet ook ruimte voor verschillen. Hoe groter het engagement, hoe fundamenteeler de effecten.

De visie wordt over het algemeen vrij goed onderschreven en gesteund door de betrokken directies. Het gemiddelde draagvlak bij het lerarenteam komt als enige onder score drie te liggen. Het is soms moeilijk om leraren warm te maken voor nieuwe projecten. Voor dertien proeftuinen blijkt dit aspect zwak uitgewerkt. Slechts vijf proeftuinen ziet men als voorbeelden van goede praktijk wat betreft het gedragen zijn door de leerkrachten.

De vorige proeftuin rond zelfsturende teams zorgde voor een gedragen beleid dat er naar streeft op termijn alle leerkrachten te betrekken.

Weerstand binnen het leerkrachtenteam belemmert natuurlijk de goede werking van een proeftuin. Verankering en mentaliteitswijzigingen bij leraren en externen (stagebegeleiders) vergen tijd. De communicatie met de leraren kan een knelpunt zijn.

De visie wordt gedragen door het leerkrachtenteam dat erbij betrokken is; niet door de rest van het lerarenkorps (niet geïnformeerd).

Als de selectie van leerkrachten los van hun interesses gebeurt, stuit men soms op weerstand.

Voor de introductie van competentiegericht en vakoverschrijdend leren/ begeleid zelfstandig leren werden leerkrachten van de hoofdvakken betrokken, los van hun interesse. Sommigen zien geen mogelijkheden om andere werkvormen met het oog op de ontwikkeling van bepaalde competenties in hun lesgebeuren te integreren.

De scores voor **normstelling** liggen iets lager. De projecten besteden aandacht aan het vooraf vastleggen van de te bereiken effecten. In veel mindere mate leggen ze deze effecten vast in evalueerbare indicatoren. Slechts vijftien proeftuinen scoorden hier goed of zeer goed op.

Eerst zijn de effecten bepaald. Veel later, onder druk om te kunnen meten, zijn de indicatoren vastgelegd.

De proeftuinen besteden wat meer aandacht aan het duidelijk formuleren van wat men van de personeelsleden verwacht. Men argumenteert vaak dat de looptijd van de projecten te kort is om effectief te kunnen meten.

Effecten zijn pas meetbaar na X aantal jaren. De proeftuin is voor veel deelprojecten te kort om effectief effecten te meten.

Ook veelvuldige directie- en/of coördinatie-wissels belemmeren dit af en toe. Toch mogen dit geen excuses zijn om geen aandacht te besteden aan het definiëren van evalueerbare indicatoren op basis waarvan men dan harde en zachte data kan gaan verzamelen.

Het werken met een eigen termijnplanning met resultaatsindicatoren was een concrete vertaling van de duidelijk aanwezige visie op de proeftuin.

We merken op dat de globale quotering voor aandacht voor effecten lager ligt dan wat men zou verwachten op basis van de deelscores. We constateerden bij een heel aantal projecten belangrijke lacunes in de aandacht voor effecten, zowel wat de coherentie van de visie als wat normstelling betreft. We zien een sterk verband tussen de aandacht voor effecten en het beleidsvoerend vermogen van de betrokken scholen.

3.3.2 Aandacht voor ondersteuning

Aandacht voor ondersteuning

Beginsituatie en behoeften in kaart brengen

3.14 De projectleiding neemt initiatieven om de beginsituatie van de leerlingen in kaart te brengen. 2,78

3.15 De projectleiding neemt initiatieven om de behoeften van haar leerlingen in kaart te brengen. 2,54

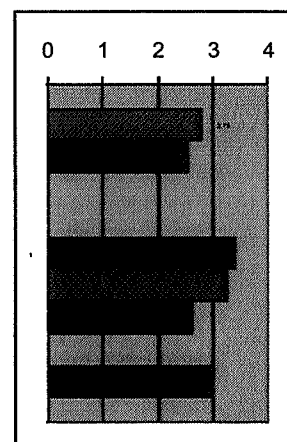
Organisatorische, materiële en financiële ondersteuning

3.17 De projectleiding ontplooit initiatieven om het project te ondersteunen. 3,41

3.18 Organisatorisch 3,27

3.19 Materieel 2,63

3.21 Financieel 3,03



De aandacht voor **beginsituatie en behoeften** van leerlingen is wisselend. Soms is de projectleiding van mening dat gezien de gehele leerlingengroep deelneemt, men de beginsituatie van de leerlingen niet hoeft te bepalen. De proeftuinen die er voor kozen een portfolio in te voeren, scoren hier vanzelfsprekend goed. Een project dat focust op studiekeuzebegeleiding onderzoekt het verband tussen GOK-kenmerken, scores op taaltesten en de opvolging van studieadvies. Een project besteedt aandacht aan de continuering van zorg tussen basis- en secundair onderwijs.

Qua **organisatorische en materiële ondersteuning** doen de meeste projecten het vrij goed.

De ondersteuning kreeg doorheen het project een steeds vastere vorm, op maat gesneden van de verschillende scholen. Er is heel veel aandacht gegaan naar het organisatorisch uittekenen van het veranderingstraject (veranderteams, schoolspecifiek en schooloverstijgend...).

Het invoeren van geïntegreerd lesgeven zorgt voor hoofdbrekens op schoolsecretariaten maar is geen onoverkomelijk probleem.

Schoolorganisatorisch zijn er uiteraard praktische struikelblokjes, bijvoorbeeld bij de loskoppeling van 'lerarenuren' en 'lesuren' – wat noodzakelijk is bij geïntegreerde benaderingen zoals activerend vakdoorbrekend competentiegericht leren.

Ook het invoeren van blokstages en flexibele lesroosters zorgt voor organisatorische vraagstukken. Het vinden van werkposten en de nodige mentoren voor alle leerlingen (meer bepaald in grote scholen) vormt een opgave.

De infrastructuur vormde voor sommige projecten een knelpunt. Flexibele inzetbaarheid van infrastructuur en didactische hulpmiddelen is nodig om geïntegreerd te kunnen werken (activerende werkvormen). Daarnaast is er behoefte aan veel materiaal voor het geven van technologie, dat soms nog niet beschikbaar is in de scholen.

De ondersteuning door de pedagogische begeleiding, proeftuincoaches en externe organisaties ervoeren velen als waardevol. De mogelijkheid ervaringen uit te wisselen op netwerkdagen apprecieerde men. De vraag naar meer ondersteuning, opvolging en bijsturing 'vanuit Brussel' leeft echter bij vele proeftuinen. Dit slaat zowel op financiële als op inhoudelijke ondersteuning. Ook de pedagogische begeleiding kon niet altijd volledig de verwachte ondersteunende rol opnemen.

De financiële ondersteuning krijgt een lagere score.

Het ontbreken van geldelijke middelen is niet het probleem voor deze proeftuin; maar wel personeelsmiddelen (voorbereidingen, ontwikkelen van materiaal, implementeren en vergaderen ...).

De projecten ervoeren de extra uren als een stimulans. Vele projecten maakten daarnaast nog gebruik van andere middelen (subsidies, eigen werkingsmiddelen, vrijwilligers). Meestal werden de toegekende extra middelen gebruikt om een proeftuincoördinator aan te stellen. Soms worden de extra uren verdeeld over de verschillende scholen. Ook een combinatie van de twee is mogelijk:

De proeftuinverantwoordelijke heeft geen extra ondersteuning, hij overlegt met en volgt de proeftuincoördinator op op vrijwillige basis. De proeftuincoördinator heeft zestien lestijden ter beschikking voor de opvolging en/of coördinatie van de acht deelprojecten verspreid over vier campussen. De overige uren werden gespreid over de vier campussen afhankelijk van de noden. De respectievelijke directies beslissen zelf hoeveel GOK en/of BPT uren zij aan de deelprojecten besteden.

Een proeftuin gebruikte ze om collega's gelijktijdig vrij te roosteren voor overleg.

De impact van de proeftuinen op de bredere schoolwerking is veelvoudig: positief is de mogelijkheid tot het creëren van een vernieuwend beleid, kennisuitwisseling en verbeterde samenwerking (zowel intern als met externen). De proeftuinen zijn vaak zeer arbeidsintensief en ondermeer dit roept soms weerstand op.

De proeftuin zit in het urenpakket van de leerkrachten, wel is er extra belasting voor de leerkrachten omdat deze meer verplaatsingen moeten doen. We merken wel dat dankzij de proeftuin het contact tussen basisscholen en secundaire scholen enorm is toegenomen en deze samenwerking kan enkel drempelverlagend werken in de moeilijke overgang. Dit geldt ook op directieniveau!

Soms is de proeftuin volledig geïntegreerd in de normale werking van de scholen (bijvoorbeeld een brede eerste graad). Dit beperkt de taakbelasting.

In het begin (nu al minder) hadden de betrokken leerkrachten en directies zeker een uitbreiding van hun takenpakket, omdat naast de schoolgebonden items nu ook de

schooloverstijgende punten (eigen aan de proeftuin) moesten besproken en uitgevoerd worden. Dit was (en momenteel is, maar in mindere mate) een extra taakbelasting en een verhoging van de planlast. We merken echter dat hoe langer hoe meer vakgroepen bijvoorbeeld enkel nog schooloverstijgende vakvergaderingen houden ter vervanging van de schoolgebonden vakvergaderingen. De schooloverstijgende vakgroepen verdelen hoe langer hoe meer hun werk (bv examen opstellen) over de leerkrachten van de vier eerstegraadsscholen. Dit is mogelijk omdat op de vier scholen hetzelfde handboek wordt gebruikt, eenzelfde jaarplan en op 1A ook al een uniform examen. Het opsplitsen van het werk werd vorig jaar ook gedaan bij het inventariseren van de VOET/VOOD over de eerstegraadsscholen heen.

Een project is van plan het werkplekleren te integreren in een opleiding verkoop. Het is vragende partij voor extra ondersteuning (lestijden) voor de realisatie van het werkplekleren (in de enge betekenis: leren met leerlingen onder continue begeleiding van de leerkracht).

Uit de ervaring tot hiertoe blijkt dat de taakbelasting voor het begeleiden van het werkplekleren veel hoger is dan voor het aspect stages. Dikwijls moet een klas opgesplitst worden omdat met meer dan zes leerlingen werken in een winkel niet haalbaar is...

Ook andere projecten hebben nood aan meer uren voor de opvolging van werkplekleren in bedrijven.

Over het algemeen melden projecten vaak dat de proeftuin extra werkdruk voor leraren genereert. Het beschikken over voldoende tijd voor experiment, overleg, evaluatie, vorming en draagvlakontwikkeling is essentieel voor het stimuleren van onderwijsvernieuwing.

Vooral bij de opstart zijn extra middelen nodig. De extra uren vormen de aanzet om ook eigen middelen te investeren. Ook na de aanvangsperiode blijven voldoende middelen voor (schooloverschrijdende) coördinatie, communicatie en vorming - ook navorming en coaching - essentieel. Een structurele verankering in de schoolwerking bevordert de continuering van een onderwijsvernieuwing.

Tijd is een belangrijke factor. Wanneer het aantal lesuren verkleind wordt, splitsingen opgeheven worden of het aantal (aandacht eisende) leerlingen stijgt in een groep komen innovaties in het gevaar. Leraren vallen dan terug op oude beproefde recepten.

Vele projecten hebben het moeilijk een **geschikte leraar/coördinator** te vinden, te behouden, uit te wisselen of tijdelijk te vervangen.

- De leerkrachten secundair onderwijs die lesgeven in het basisonderwijs en omgekeerd doen dit via een systeem van projectgelden, dat slechts in een beperkt aantal uren voorziet. De uitwisseling tussen leerkrachten secundair en basisonderwijs zou ergens structureel ingebed moeten worden. Ook het uitwisselen tussen secundaire scholen blijkt niet altijd evident.
- Vervangingen van leerkrachten voor bedrijfsstages blijken een knelpunt te zijn, zeker als men geïntegreerd lesgeeft.
- Men vraagt extra mogelijkheden om leerkrachten klasvrij te maken om echt te 'proeven en uitproberen'. In het basisonderwijs zou men graag de mogelijkheid hebben om bijvoorbeeld leraren vrij te stellen om sessies techniek bij te wonen, zodat ze deze nadien zelf kunnen geven.
- Eén project meldt dat ze dankzij de regelluwte de mogelijkheid hadden de juiste persoon op de juiste plaats te zetten (omdat reffectatieregelgeving aangepast werd).

De vraag naar een **herziening van de leerkrachtenopdracht** leeft bij projecten die een invloed hebben op het personeelsbeleid. Zo stelt men voor de weekopdracht van een leraar

binnen bepaalde grenzen flexibeler te organiseren. Verschillen in verloning en prestatieregeling tussen leerkrachten algemene, technische en professionele vorming bij geïntegreerd/ modulair lesgeven beschouwt men als vormen van ongelijke behandeling. Ook het niet kunnen overdragen van nuttige ervaring voor algemene vakken vermeldt men eenmaal als een knelpunt.

Vervoerskosten vormen vaak een probleem voor leerlingen, leraren en externen in geval van uitwisseling, werkplekieren, studieondersteuning aan huis ...

Projecten zijn vragende partij voor het uitwerken van een regeling voor het werven en vergoeden van de werkingskosten van externen (vb. lesgevers hoger onderwijs die in het secundair onderwijs nu vrijwillig een minicursus geven, maar op termijn een vergoeding wensen).

Scholen zijn bezorgd over hoe ze hun leerlingen veilig kunnen laten werkplekieren en lessen volgen in andere scholen.

3.3.3 Aandacht voor evaluatie en verantwoording

Aandacht voor evaluatie en verantwoording

Gegevensverzameling

De projectleiding zorgt voor structuren en afspraken om tot een evaluatie

3.23 *van de proeftuin te komen* 2,66

3.24 *De projectleiding meet het rendement van specifieke initiatieven* 2,25

Verantwoording

De projectleiding organiseert communicatie rond de resultaten en aanpak/evaluatie van haar proeftuin waarmee ze zich verantwoordt

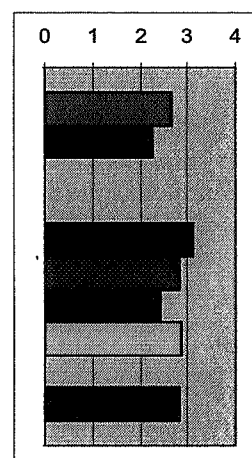
3.26 *tegenover het personeel* 3,10

3.27 *tegenover leerlingen* 2,83

3.28 *tegenover ouders* 2,44

3.29 *tegenover andere betrokkenen* 2,88

3.31 **Globale quoterings voor aandacht voor evaluatie en verantwoording** 2,82



De gegevensverzameling van projecten kan beter. De projectleiding van twee op drie proeftuinen zorgt voor voldoende structuren en afspraken om tot een evaluatie van de proeftuin te komen. Iets meer dan de helft van de projectleiders meet het rendement van genomen initiatieven niet in voldoende mate. Onder meer tijdsgebrek en het zich nog in een ontwikkelingsfase bevinden van het project, geeft de projectleiding als redenen hiervoor aan. Vaak koppelt men ook op informele wijze terug en stuurt men regelmatig bij op basis van overleg. Sommige projecten evalueren zichzelf systematisch en maken ruimschoots gebruik van de mogelijkheid tot begeleiding door de proeftuincoaches. De coaches stimuleerden het verantwoord evalueren met vorming rond 'Meten is weten'. Ook de inbreng van het expertenpanel was voor sommige projecten welkom. Deze projecten waren blij met de feedback die ze kregen tijdens het interview in het tweede werkingsjaar.

De communicatie met het personeel verloopt het best, de communicatie met de leerlingen staat iets minder centraal. De communicatie met de ouders staat eerder op de achtergrond. Soms geven de projecten aan dat de communicatie met de ouders beperkt blijft omdat ze moeilijk bereikbaar zijn. Ons inziens moet communicatie met de ouders steeds een aandachtspunt blijven als men een project kans op slagen wil geven.

Weinig communicatie met ouders heeft te maken met de doelgroep (vele allochtonen - moeilijk om contacten te leggen/onderhouden).

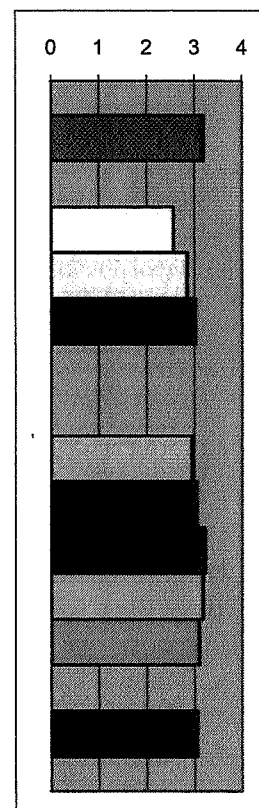
Verscheidene projecten resulteerden in een merkbare communicatieverbetering tussen leerkrachten en leerlingen, tussen leerkrachten onderling en tussen ouders en leerkrachten.

Op personeelsvergaderingen, infoavonden, opendeurdagen, contactmomenten met externen wordt steevast de motivatie, de werking en de resultaten van de proeftuin uit de doeken gedaan. Op smartschool zijn alle powerpoints, documenten en evaluaties beschikbaar voor alle leerkrachten.

Voor de verdere bespreking van de invloed van initiatieven rond talentontwikkeling en werkplekleren op de communicatiestromen verwijzen we u naar de thematische bespreking van de projecten.

3.3.4 Aandacht voor ontwikkeling

Aandacht voor ontwikkeling		
Ontwikkelingsdynamiek		
3.33	<i>De projectleiding stuurt visie, organisatie en aanpak rond de proeftuin bij op basis van relevante gegevens, inzichten uit scholing.</i>	3,20
Openheid voor externe ontwikkelingen		
3.35	<i>De projectleiding brengt de scholingsbehoeften van het personeel rond de proeftuin in kaart.</i>	2,56
3.36	<i>De projectleiding zorgt ervoor dat de betrokken personeelsleden scholing rond de proeftuin volgen.</i>	2,85
3.37	<i>De projectleiding maakt gebruik van bestaande instanties en initiatieven om het werken aan de proeftuin te vergemakkelijken.</i>	3,02
Participatieve ontwikkeling		
3.39	<i>De projectleiding zorgt voor structuren waardoor kennis rond de proeftuin wordt gemultipliceerd.</i>	2,95
3.40	<i>De projectleiding zorgt voor structuren waardoor participatie aan de ontwikkeling van de proeftuin mogelijk wordt.</i>	3,05
3.41	<i>Het personeel krijgt kansen om vanuit de opgedane ervaringen de organisatie van de proeftuin mee vorm te geven (agendering op teamoverleg, pedagogische studiedagen, werkgroepen, participatieorganen).</i>	3,23
3.42	<i>De betrokken instellingen werken intensief samen.</i>	3,18
3.43	<i>Men werkt intensief samen met de externe partners.</i>	3,10
3.45	Globale quotering voor aandacht voor ontwikkeling	3,05



De proeftuinen zijn over het algemeen voldoende bereid **bij te sturen** op basis van nieuwe kennis, verworven tijdens scholing, of vanuit zelfevaluatie. De grote meerderheid van de proeftuinen staat **open voor externe ontwikkelingen**: men maakt gebruik van kansen geboden door externe organisaties en initiatieven om de proeftuinwerking te ondersteunen. Ook zorgt het merendeel van de projecten voor voldoende professionalisering van de betrokken leraren.

Het projectteam gaat actief en op eigen initiatief op zoek naar bijscholing die relevant is, zoals inzake begeleiding- en ontwikkelingsaspecten of kunst- en cultuureducatie. We hebben actief samenwerking gezocht met soortgelijke proeftuinen om van elkaar te leren

en we laten ons bijstaan door HoGent-lerarenopleiding om de proeftuin mee vorm te geven vanuit hun expertise.

Projecten hebben nood aan extra vormingsdagen om leraren warm te maken voor theorie en praktijk. Eén project zou het een stimulans vinden als een niveauoverschrijdende pedagogische studiedag kon georganiseerd worden. De projectverantwoordelijken verlangen specifieke vorming, onder meer met het oog op het in goede banen leiden van het project.

De nascholingsbehoeften van het personeel worden in mindere mate in kaart gebracht. Men merkt een evolutie op in de vraag naar vorming.

In het eerste jaar was er een grote vraag naar scholing en gingen alle mogelijke betrokkenen op bedrijfsstage. Daarna was de behoefte minder groot, alle betrokkenen staan immers in het werkveld.

Qua **participatieve ontwikkeling** scoren de proeftuinen goed: het personeel krijgt de kans de proeftuinen mee vorm te geven via allerlei verschillende kanalen. Participatieve en disseminerende structuren worden meestal voorzien. Leraren zijn enthousiast over de mogelijkheden tot experimenteren. Positieve respons van leerlingen, ouders, leerkrachten vormt een stimulans om verder te gaan.

Factoren die stimulerend werken zijn de participatie van bedrijven, de workshops die ze aanbieden, het enthousiasme van leerlingen en leerkrachten en de realisatie van een prachtig eindproduct.

Anderzijds vinden een aantal proeftuinen het jammer dat de tijd voor leraren ontbreekt om grondig te experimenteren, bij te sturen en blijvend te implementeren. Proeftuinen waarderen het inspiratie te kunnen opdoen bij andere projecten, bijvoorbeeld wat ontwikkelde instrumenten betreft. Ook de samenwerking tussen de betrokken scholen en met externe partners verloopt goed tot zeer goed voor bijna 90% van de projecten. Meer dan één op drie projecten krijgt zelfs score 4 (voorbeeld van goede praktijk) voor de samenwerking tussen de scholen.

Er werd schooloverstijgend gewerkt, een soort mini-scholengemeenschap binnen onze scholengemeenschap. Deze samenwerking verliep zeer vlot, er werd heel wat informatie, ervaringen en ideeën uitgewisseld. Er werd onder andere een digitaal leerplatform ontwikkeld waarop alle stagedocumenten zijn terug te vinden.

De verbetering van samenwerkingsverbanden ervaart men als een win-winsituatie voor alle betrokkenen. Soms is dit precies de hoofddoelstelling van de proeftuin:

Het is juist de opzet van deze proeftuin om met zoveel mogelijk participanten het vooropgezette doel te bereiken. Vandaar dat multiplicatie als zeer belangrijk aanzien wordt en de projectleiding daarom de nodige initiatieven neemt of samenwerkt met bepaalde nascholingsinstellingen om de nodige structuren op poten te zetten.

Het engagement van partnerorganisaties is vaak structureel ingebed:

De betrokkenheid en het engagement van de werkveldpartners (o.a. Het GielsBos, KIKO en AZ Sint Elisabeth) is zeer groot, o.a. omdat zij reeds betrokken waren bij het schrijven van het projectdossier: maar ook omdat ze binnen de regelluwe zich gewaardeerd voelen als echte partners.

3.3.5 Conclusie over de kwaliteit van de processen

De kwaliteit van de processen hangt in grote mate af van het beleidsvoerend vermogen van de betrokken scholen. Over het algemeen vertrekt men vanuit een duidelijke visie. Dit is zeker

positief. Maar het is opvallend dat deze visie niet altijd in voldoende mate wordt gedragen door het volledige leerkrachtenteam. Het structureel organiseren van vorming zorgt ervoor dat gaandeweg het engagement van leraren toeneemt. Een goede coördinatie gekoppeld aan mede-eigenaarschap door alle betrokken scholen is een pluspunt. Voldoende communicatie tussen scholen, met externen, en intern met leerkrachten, leerlingen en - niet te vergeten - met de ouders, is belangrijk om het draagvlak van het project te vergroten.

De te bereiken effecten worden nog te weinig vooraf vastgelegd. Ze moeten vooral concreter in evalueerbare doelstellingen worden geformuleerd. Het meten van het uiteindelijke rendement blijft een zwak punt, te meer daar nulmetingen vaak ontbreken.

De beginsituatie van de leerlingen wordt nog onvoldoende in kaart gebracht. Hetzelfde geldt voor het in kaart brengen van de behoeften van de leerlingen.

De uitbouw van structurele samenwerkingsverbanden met andere scholen (al dan niet net- en niveauoverschrijdend) en externe organisaties dankzij de proeftuinwerking verhoogt de onderwijskwaliteit. De mogelijkheid tot het uitwisselen van ervaringen, knowhow, instrumenten is een cruciale factor voor het slagen van onderwijsvernieuwing.

De positieve impact van de proeftuinen op de bredere schoolwerking - en dus ook op de kwaliteit van de processen - is groot. Er ontstaat een vernieuwend beleid op vele vlakken (groter participatief beleid, grotere samenwerking, uitwisseling van kennis, grotere aandacht voor een meer aangepaste didactiek en methodiek, scholing, openheid voor externe ontwikkelingen ...). Een structurele inbedding in de schoolwerking moet het einddoel zijn. Vooral bij de opstart zijn extra middelen nodig als aanzet om de vernieuwing vorm te geven, maar ook nadien blijven voldoende middelen voor coördinatie, communicatie en vorming broodnodig. Scholen zijn vragende partij voor blijvende inhoudelijke en financiële ondersteuning en vragen om een herziening van de leerkrachtenopdracht vanuit het oogpunt van de taakbelasting.

3.4 Outputgegevens

We bekeken of de proeftuinwerking een positief effect had op:

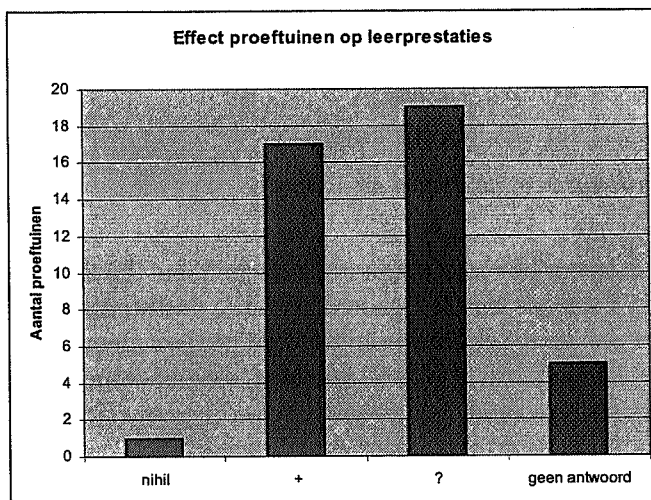
- de leerprestaties
- de schoolse achterstand
- de doorstroming naar vervolgonderwijs en arbeidsmarkt
- de tevredenheid bij leerlingen, leraren, ouders en externe partners

We gebruikten hiertoe de volgende schaal:

- 0: geen effect van de proeftuinwerking merkbaar
- +: positief effect van de proeftuinwerking merkbaar
- ?: geen gegevens beschikbaar om te meten

Door een misverstand vulden twee proeftuinen de vragenlijst afzonderlijk in voor twee deelprojecten. Vandaar dat er in totaal 42 antwoorden opgenomen werden.

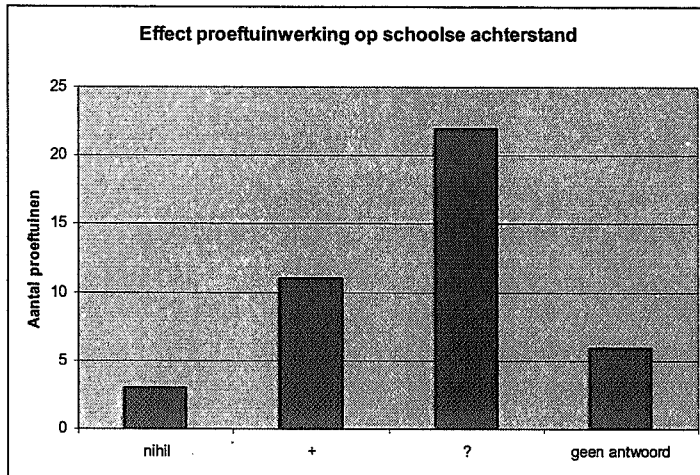
3.4.1 Effecten op leerprestaties



Bijna de helft van de proeftuinen beschikt niet over voldoende gegevens om na te gaan of de leerprestaties dankzij de proeftuin verbeteren. Velen melden dat de looptijd van het project hiervoor te kort was. Anderen verzamelden geen harde data, of beschikten hiervoor niet over instrumenten, maar geven aan dat uit subjectieve bronnen (getuigenissen van leerkrachten, ...) blijkt dat leerlingen zich meer inzetten en het beter doen. Sommige proeftuinen begrepen de vraag te eng en maken het onderscheid tussen leerprestaties voor schoolse vakken en leerwinst in de zin van talentontwikkeling. Voor 17 proeftuinen is er een positief effect merkbaar. Zij zien duidelijke leerwinst dankzij de proeftuinwerking: leerlingen halen hun achterstand qua taal of wiskunde in, presteren beter omdat de breuklijn tussen basis- en secundair onderwijs verdwijnt, omdat talenten in brede zin aangesproken worden, ... Eén proeftuin ziet geen effect. Vijf proeftuinen beantwoorden de vraag niet.

De leerkrachten geven in hun verslagen aan dat de jongeren minder geremd zijn om aan zelfreflectie en -evaluatie te doen. Ze worden daarbij ook kritischer, concreter, realistischer en systematischer. Ze voelen zich meer betrokken bij de evaluatie en kunnen meer participeren. Door de bewuste zelfreflectie en -evaluatie handelen de jongeren competent.

3.4.2 Effect op schoolse achterstand



Bij het merendeel van de proeftuinen leeft de overtuiging dat dankzij zelfconceptverheldering, horizonverruiming en het verbeteren van de keuzebekwaamheid van leerlingen schoolse achterstand kan vermeden worden.

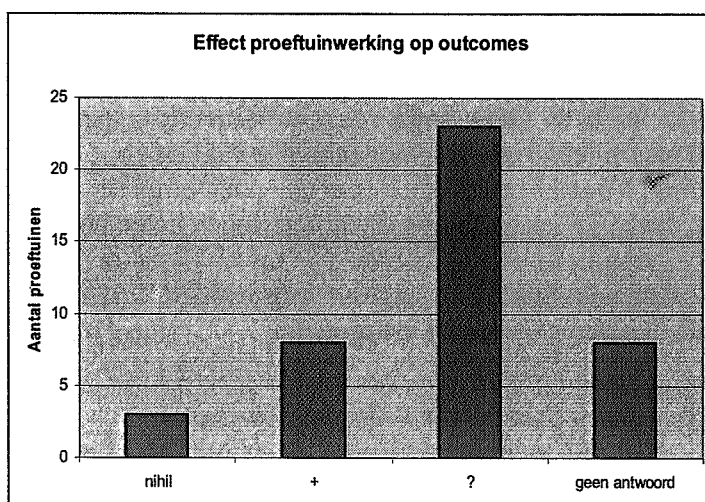
Door studieondersteuning aan huis werkt het project preventief rond schoolse achterstand. Daar waar reeds achterstand bestaat geeft het project steun door de dialoog rond de schoolloopbaan te stimuleren.

Elf proeftuinen zien effectief een positieve impact van hun werking.

Uit de databank gegevens van de scholengroep, blijkt dat de schoolse achterstand beperkt wordt.

Een lichte meerderheid beschikt niet over data om hier een uitspraak over te doen. Zij deden bijvoorbeeld geen nulmeting. Een proeftuin die voor zichzelf geen duidelijke doelstellingen formuleerde, komt vanzelfsprekend niet tot een deugdelijke evaluatie. Eén project meent dat omdat de doelgroep de eerste graad van het secundair is, zij geen rekening moeten houden met het effect van hun proeftuin op schoolse achterstand. Eén proeftuin merkt geen enkel effect op schoolse vertraging op en zes proeftuinen beantwoorden de vraag niet.

3.4.3 Effect op outcomes



Meer dan de helft van de projecten heeft geen gegevens verzameld over het doorstromen naar vervolgonderwijs en arbeidsmarkt. Meerdere proeftuinen vinden de looptijd van drie jaar te kort hiervoor. Vaak is er een subjectief aanvoelen van een verbetering van de outcomes (onder meer doorstroom van basis- naar secundair onderwijs), maar kan men dit niet met cijfers hard maken.

Er zijn niet echt meetcijfers beschikbaar. Wel zijn er uitgesproken indrukken en aanvoelen dat de portfolio een positief effect heeft op het verdere doorstromen van de leerlingen.

Een proeftuin rond competentieportfolio's en studiekeuzebegeleiding meldt dat het verzamelen van gegevens over de doorstroming naar vervolgonderwijs en resultaten van leerlingen in hun project niet terzake is. Een aso-school 'maakt zich hier geen zorgen over'. Drie proeftuinen zien geen effect op outcomes en van acht proeftuinen hebben we geen antwoord.

Acht projecten meten een positief effect. Een aantal proeftuinen analyseert grondig de relatie tussen de attestering, resultaten op interdiocesane proeven, invloed van GOK-kenmerken, taalkennis, ... en de doorstroom naar het vervolgonderwijs. Een project dat focust op talentontwikkeling in de derde graad aso ziet de volgende verbetering:

De studiekeuze is voor meer leerlingen direct de juiste, de slaagpercentages in het eerste jaar zijn toegenomen.

Projecten rond werkplekleren tekenen een positief effect op wat de doorstroom naar het vervolgonderwijs betreft.

Hier hebben we door de flexibilisering van het hoger onderwijs geen cijfers meer over. Op basis van vorige schooljaren kunnen we nog steeds vermoeden dat nagenoeg 100% van de aso-leerlingen doorstroomt naar het vervolgonderwijs. Voor tso-leerlingen van de deelnemende school ligt het cijfer boven de 90%. Voor het beroep van verpleegkunde hebben we cijfers betreffende de studenten eerste bachelor. Hieruit blijkt dat studenten aangeven een inleefmoment gevolgd te hebben, met een positieve beïnvloeding van hun studiekeuze.

Men ziet ook een toename in de keuzebekwaamheid van leerlingen dankzij het inrichten van talentontdekkende en studiekeuzebegeleidende activiteiten, minicursussen, werkplekleren enzovoort:

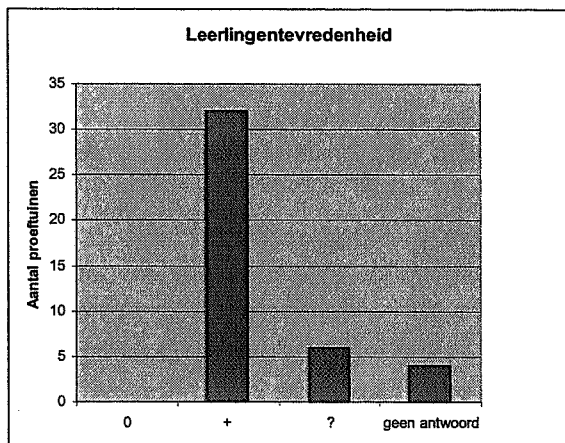
90% van de leerlingen weten veel eerder in het zesde jaar wat ze willen gaan studeren in het hoger onderwijs dan vroeger.

Ook verbetert dankzij competentiegericht werkplekleren de doorstroom naar de arbeidsmarkt aanzienlijk, enerzijds omdat men werkt aan niet-vaktechnische competenties die de kansen op duurzame tewerkstelling verhogen en anderzijds omdat het werkveld zelf structureel en actief deelneemt aan de opleiding van leerlingen.

Het definiëren van een nieuw tweejarig leertraject voor de derde graad Toerisme, in overleg met de sector, waarbij vakdoorbrekend en competentiegericht met (stage)modules en portfolio werd gewerkt, heeft een zeer positief effect op de doorstroom.

Op dit ogenblik kiezen zes op de tien afstuderende leerlingen voor een sectorgerichte toekomst. Twee zeggen direct te gaan werken in de sector, twee kiezen voor een toeristische opleiding van het korte type, twee voor het middellange type. Dat hebben we nog nooit meegemaakt in onze richting. De motivatie om verder te gaan in de sector is dus sterk toegenomen.

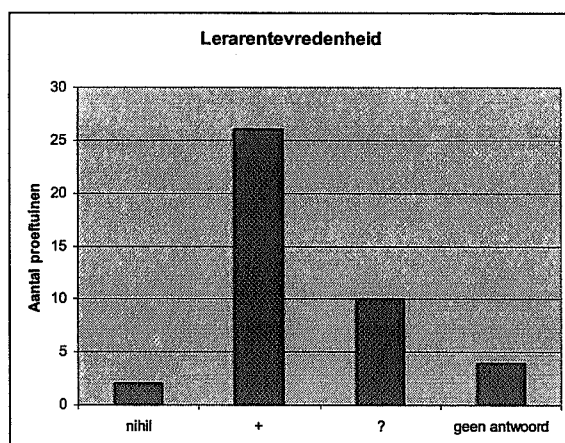
3.4.4 Effect op de tevredenheid van leerlingen, leraren, ouders en externe partners



Leerlingentevredenheid ligt scholen nauw aan het hart. Projecten besteden veel aandacht aan het meten ervan. Dit geldt voor alle proeftuinen en alle thema's. Meer dan drie op vier proeftuinen zien een toename in leerlingentevredenheid. Via observaties, gesprekken, (zelf)evaluatie in het kader van talentontwikkeling en werkplekleren, het afnemen van enquêtes bij leerlingen en zelfs oudleerlingen, evolutie van afwezigheden, opkomst van oudleerlingen op schoolactiviteiten, ... komt men tot deze vaststelling.

Uit de observaties en de gesprekken met leerlingen blijkt dat zij zeer enthousiast zijn over het werken met het talentenportfolio. Kinderen kunnen door de verschillende vormen van assessment talenten ontdekken en kunnen aangeven welke zij (verder) willen ontwikkelen. Ook sociaal-emotioneel heeft het heel wat teweeg gebracht in de klasgroepen.

De leerlingen hun kijk op de arbeidswereld is breder, de leerlingen zijn tevreden de kans te krijgen een kijkje op de arbeidswereld te kunnen nemen. De leerlingen zijn heel frequent aanwezig op de stageplaatsen, dus er zijn minder afwezigheden. Het boeit hen meer. Dit blijkt ook uit de reflectiedocumenten.



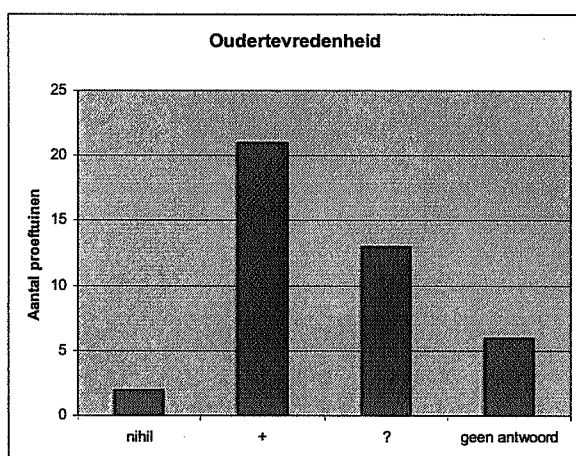
Ondanks de vaak hogere taakbelasting is de **tevredenheid onder de leraren** groot. Soms zijn vooral de betrokken leraren tevreden over de proeftuinwerking. Vaak ziet men ook een positieve evolutie in de loop van de proeftuin.

Voorwaarde is wel dat er voldoende aandacht wordt besteed aan de communicatie met, en coaching en vorming van leraren. Het is bovendien zinvol bij de ontwikkeling van instrumenten (vb. observatieformulier) rekening te houden met de taakbelasting. Leraren zijn tevreden dat de link met de realiteit op het werkveld zichtbaarder wordt, of dat ze eigen talenten meer kunnen uitleven in bijvoorbeeld atelierwerk. Leraren zijn blij met nieuwe handboeken, materialen, methodieken en samenwerking in het kader van talentontwikkeling en/of werkplekleren.

Uit de evaluaties die leerkrachten hebben ingevuld, blijkt dat ze zeer positief zijn voor wat betreft het gebruik van het talentenportfolio en de effecten die het oplevert. (gemiddelde scores op 5-puntenschaal liggen allemaal tussen 4 en 5).

Een proeftuin verwoordt het als volgt:

De leerkrachten zijn meer tevreden omdat de reflectiegesprekken met de leerlingen veel individueler gebeuren in vergelijking met vroeger en veel meer mét de leerling dan over de leerling. Leerlingen praten opener over hun sterktes en zwaktes en verwerven een beter zelfconcept. Er wordt ook een persoonlijk ontwikkelingsplan met werkpunten opgesteld. Informatie uit de stage wordt naar alle leerkrachten doorgespeeld en zo veel mogelijk leerkrachten worden bij de werkpunten betrokken. Resultaat is dat leerlingen op het einde van hun studieloopbaan kwalitatief verder staan.



Projecten meten **oudertevredenheid** vaak niet rechtstreeks, soms is dit omwille van de doelgroep. Uit informele contacten blijkt een toename van oudertevredenheid. Zo meldt een project, dat werkplekleren introduceerde in het beroepsonderwijs, het volgende:

Onze school krijgt over het algemeen positieve feedback van ouders die in meerderheid stellen dat ze voor het eerst in de schoolloopbaan van hun zoon/ dochter te horen krijgen dat ze voor bepaalde aspecten wel deugen en iets leren op school. Dit project versterkt deze beeldvorming.

Ouders kunnen waarderen dat het accent gelegd wordt op de talenten en de vaardigheden van leerlingen. Ze merken op dat dit stimulerend werkt voor hun kinderen. Sommige ouders gaan over tot actie om wat ze als een zinvol project ervaren, te steunen:

Een aantal ouders hebben uit overtuiging in onze middenschool een eigen werkgroep opgericht die promotie en informatiecampagnes organiseert om zo voldoende aantal leerlingen te werven.

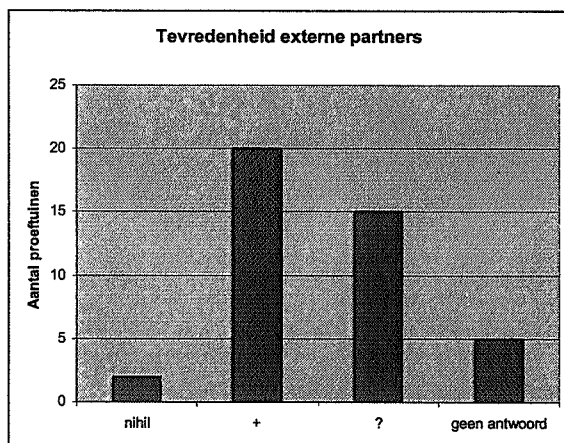
Een project dat focust op werkplekleren meldt dat uit mondelinge bevraging blijkt dat de ouders vooral tevreden zijn dat de leerlingen kennis maken met de realiteit van de arbeidswereld.

Een proeftuin hield zich terdege bezig met communicatie met de ouders:

95% van de ouders komt vier maal per jaar zelf het rapport afhalen. 90% van de ouders bezoeken 's avonds de snuffelbeurs waar hun zoon/ dochter die dezelfde dag, maar overdag, bezocht heeft. Infoavonden zowel op het zesde leerjaar van de basisscholen uit de regio, als in het begin van het eerste jaar van de eerste graad, waar de opzet (visie) van de eerste graad van onze scholengroep wordt uitgelegd, worden zeer druk bijgewoond. Bijna alle ouders volgen samen met hun zoon/ dochter de brochures (rond studiekeuze) op, voeren samen met hun zoon/ dochter de voor hen bedoelde opdrachten uit.

Ouders onthalen het als positief als ze betrokken worden bij proeftuinactiviteiten rond talentontwikkeling, studiekeuze enzovoort.

Ouders hebben tijdens een oudervergadering zelf een aantal activiteiten getest. De reacties waren positief.



Soms zoeken **externe partners** zelf samenwerking op met proeftuin. Proeftuinen worden ook veel uitgenodigd om verhaal te doen bij externe organisaties. Zeker voor het werkplekleren is er sprake van een win-winsituatie voor arbeidsveld en onderwijs:

Als werkgever is het een unieke kans leerlingen en leraren uit de derde graad te laten kennismaken met de verschillende evoluties binnen de sector. Je hebt zelf in de hand met welk beeld de leerlingen en leraren de organisatie verlaten. De coördinatie vanuit de scholengemeenschap (ondersteuning proeftuin) is noodzakelijk en betekent een absolute meerwaarde voor de ontvangende organisatie, in functie van de planning van de verschillende inleefmomenten en de inhoudelijke aansluiting van een inleefmoment bij een schoolvak of -project (leerprogramma). Deze samenwerking wordt als zeer positief ervaren en creëert een win-winsituatie voor beide partners.

De relatie met en tevredenheid van de bedrijven die in feite via werkplekleren actief deelnemer worden in een leerproces, kan meer worden gemeten én uitgebaut - dit is een werkpunt.

Alle betrokken leerkrachten en stafmedewerkers van de werkveldorganisaties getuigen dat de tevredenheid van de deelnemers aan de opleiding voor mentoren zeer hoog is en de impact op de werkvloer bij de stages merkbaar is.

Een proeftuin werkte in samenwerking met externe partners een kwaliteitskader en een leerlijn uit voor werkplekleren. Daartoe bepaalden de school, werkveldpartners en opleidingscoördinatoren samen leerdoelen in het kader van competentieontwikkeling en levenslang leren en werkten ze instrumenten uit voor (self)assessment. Dat resulteert in een meer kwaliteitsvol werkplekleren van de student.

We versterken het beleidsvoerend vermogen van de school inzake mentoring en bouwen de structurele relatie met het werkveld uit in de richting van een vorm van praktijk-leergemeenschap waarin onderwijs en arbeidsorganisaties de kans krijgen om te groeien naar een lerende organisatie.

Ook projecten die focussen op competentieontwikkeling via een portfolio kunnen zoals eerder vermeld rekenen op interesse van externe partners.

3.4.5 Conclusie over output

Er is duidelijk een positief effect op de leerprestaties merkbaar in 17 van de 42 proeftuinscholen. Bijna de helft van de scholen beschikt niet over voldoende gegevens om effecten aan te tonen (geen data verzameld, geen nulmeting, geen instrumenten ...).

Of de schoolse achterstand door de proeftuinen beperkt wordt, kan in de meeste gevallen evenmin met data hard gemaakt worden. Toch stellen elf projecten een vermindering van de schoolse achterstand vast. Wat de projecten wel sterk beklemtonen, is het positieve effect op de tevredenheid van zowel leerlingen, betrokken leraren, ouders als externe partners.

Het is verwonderlijk dat de helft van de proeftuinen geen of onvoldoende gegevens verzamelde over het doorstromen naar het vervolgonderwijs en/of de arbeidsmarkt. Projecten rond werkplekleren ondervinden een positief effect op de doorstroom naar het vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt.

Het is belangrijk dat scholen bij het doorvoeren van een onderwijsvernieuwing steeds het streefdoel voor ogen blijven houden, namelijk het bevorderen van de gekwalificeerde uitstroom. Via talentontwikkeling, meer gerichte studiekeuze, competentiegericht werkplekleren enzovoort willen de projecten hiertoe bijdragen. Met het oog hierop is het essentieel dat scholen duidelijke doelstellingen bepalen, evalueerbare effecten formuleren en dan ook werkelijk de output gaan meten.

Over het algemeen is het belangrijk dat de (proeftuin)scholen meer inspanningen te leveren om de kwaliteit van hun onderwijs aan te tonen en bij te sturen aan de hand van het systematisch verzamelen, analyseren en interpreteren van de nodige outputgegevens.

3.5 Regelluwte

3.5.1 Toegepaste afwijkingen

3.5.1.1 Basisonderwijs

1. Het deelnemen aan onderwijsactiviteiten in andere scholen binnen hetzelfde project

Zes proeftuinen vroegen deze afwijking aan, één proeftuin paste ze toe. Het gaat om een samenwerkingsverband tussen een school voor buitengewoon onderwijs en een basisschool. Leerlingen uit het basisonderwijs of buitengewoon onderwijs met specifieke leernoden leren op hun eigen niveau en ritme. Leerlingen uit het buitengewoon onderwijs volgen les in het basisonderwijs en omgekeerd. Dat de uitwisseling in de twee richtingen gebeurt, is goed voor de eigenwaarde van de kinderen. Beide scholen liggen op dezelfde campus. Ze hebben bij dezelfde verzekeringsmaatschappij een polis: dat maakt het gemakkelijk de uitwisseling op een veilige manier te laten plaatsvinden. De toepassing gebeurde op verantwoorde wijze en liet toe de opgebouwde expertise van elke afzonderlijke instelling ten voordele van het leer- en opvoedingsproces van de jongere te benutten.

2. Overdracht van puntenenveloppen voor zorgbeleid, ICT en administratie van het basis- naar het secundair onderwijs binnen hetzelfde project

Vijf proeftuinen vroegen deze afwijking aan. Geen enkele proeftuin paste ze toe.

3.5.1.2 Secundair onderwijs

1. Het niet-opleggen van een maximaal aantal wekelijkse lestijden per structuuronderdeel voor financiering of subsidiëring

Vier proeftuinen vroegen deze afwijking aan, geen enkele paste ze toe.

2. Het volgen van lessen in andere onderwijsinstellingen binnen hetzelfde project, mits instemming van de leerkrachten van de andere instellingen

Tien proeftuinen vroegen deze afwijking aan, één proeftuin paste ze toe. In deze proeftuin nemen basisschoolleerlingen deel aan doedagen met workshops in het algemeen en technisch secundair onderwijs met het oog op het ontdekken van de eigen competenties en een bewustere studiekeuze. Nog een proeftuin liet lessen verstrekken in een andere onderwijsinstelling, hoewel dit niet was aangevraagd.

3. Het flexibel invullen van wekelijkse lestijden met inachtneming van de leerplandoelstellingen

Deze afwijking werd tien keer aangevraagd en één maal toegepast. De proeftuin maakt in de eerste graad van het secundair onder meer gebruik van flexibele uurroosters om pedagogisch eigen accenten te geven. Via Freinettechnieken, projectwerk, poogt het project de aansluiting met het basisonderwijs sterker te maken. Leraren geven er niveau-overschrijdend les.

Weekplanningen van leerkrachten die vakken clusteren, zetten naargelang het onderwerp uren van vakken samen. In het tweede jaar secundair wordt er vakoverschrijdend gewerkt rond beroepen en studierichtingen aan de hand van leervragen die de leerlingen zelf onderzoeken. Deze leervragen zijn rechtstreeks gelinkt aan de leerdoelstellingen maar komen wel vanuit de interesse van de leerling. De afwijking werd verantwoord toegepast met het oog op een betere talentontwikkeling en studiekeuze van de leerlingen.

Twee andere proeftuinen maakten zonder aanvraag van regelluwte gebruik van flexibele uurroosters om blokstages en langere periodes werkplekieren mogelijk te maken. Zij baseerden zich hiervoor op de omzendbrief SO 74. Ook deze gebruikmaking van flexibele uurroosters was zinvol met het oog op een optimale ontwikkeling van de competenties van de leerlingen, in samenwerking met het werkveld.

4. Het verlenen van vrijstelling(en) voor bepaalde programmaonderdelen mits gunstig advies van de klassenraad en een lesweek van minimum 28 uur

Deze afwijking werd zeven maal aangevraagd, één proeftuin paste ze toe op verantwoorde wijze. De afwijking werd ondertussen geregulariseerd in Onderwijsdecreet XX.

5. Het verlenen van vrijstelling(en) voor bepaalde programmaonderdelen in het derde leerjaar van de derde graad, mits gunstig advies van de klassenraad en een lesweek van min 28 uur

Deze afwijking werd drie maal aangevraagd, we hebben geen evidentie van toepassing ervan. Ook deze afwijking werd ondertussen ingevoegd in Onderwijsdecreet XX.

6. Het spreiden van het programma van het derde leerjaar van de derde graad over twee schooljaren

Twee proeftuinen vroegen deze afwijking aan, maar blijken ze niet toegepast te hebben. De afwijking werd geregulariseerd in ODX.

7. Het uitbreiden van de eerste graad naar drie schooljaren mits bepaalde modaliteiten

Vijf projecten vroegen dit aan, één project paste ze toe in één van de betrokken scholen. Deze toepassing binnen het OKAN dateert nog van een eerste Accent op Talent-proeftuin. Als een leerling in de school binnenkomt, krijgt hij een jaar een taalbad. Schrijft de leerling na één september in, dan kan hij het taalbad gedurende twee jaar krijgen. Tijdens het projectbezoek kwam deze afwijking jammer genoeg niet aan bod.

8. Het invoeren van het modulaire gedachtegoed

Elf projecten vroegen deze afwijking aan, drie hiervan voerden ook effectief een vorm van modularisering door. Een eerste project focust op het verbeteren van arbeidsethos bij leerlingen van de tweede en derde graad uit het deeltijds beroepssecundair onderwijs via een deels gedigitaliseerd modulier competentierapport. Het project streeft naar een professionele getrapte activering van de jongeren waarbij hij/zij in kleine stapjes evolueert van een minimaal engagement naar een voltijds engagement.

Een volgend project wil via werkplekieren in de vorm van 'doe-seminaries' leerlingen laten kennismaken met bedrijven uit de logistieke sector of een instelling bevoegd voor veiligheid

en zo indirect de doorstroming naar knelpuntberoepen verhogen. Deze doe-seminaries werden maar in beperkte zin modulair opgevat.

Het derde project richtte een derde graad toerisme vakdoorbrekend in aan de hand van een modulair leerprogramma bestaande uit zeven modules. Het organiseerde zowel alternerende als blokstages (een stage in de vorm van een studiereis inbegrepen). De evaluatie gebeurde via een portfolio. Het project had een positief effect op de doorstroom en werkte motiverend naar andere studierichtingen toe.

Een bijkomend project werkte ook op een zinvolle manier met het modulaire systeem voor de inrichting van Se-n-Se-jaren, maar gebruikte hiervoor de afwijkingen die een andere proeftuin in dezelfde school aanvroeg.

De invoering van het modulair gedachtegoed maakt een competentiegerichte observatie makkelijker realiseerbaar. Duidelijk afgebakende modules met ingesloten vaktechnische competenties laten een eenvoudige combinatie toe met gedragstechnische competenties. Op die manier kan de evolutie van een cursist duidelijk worden opgevolgd bij het beëindigen van een module. De cursist krijgt dan een rapportering van beide soorten competenties op zijn/haar eigen groeitempo dat bovendien de basis kan vormen voor een persoonlijk ontwikkelingsplan en voor de klassenraad.

De projecten pleiten ervoor het volledig secundair onderwijslandschap toegankelijk te maken voor modulaire onderwijsaspecten, met het oog op de gekwalificeerde uitstroom, de afstemming op de arbeidsmarkt, de transparantie van het onderwijsaanbod, de tussentijdse succesbelevingen van leerlingen en het stimuleren van levenslang leren.

9. Het organiseren van een tweede onthaaljaar voor anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs mits bepaalde modaliteiten

Deze afwijking werd zes maal aangevraagd, maar niet toegepast. Het Onderwijsdecreet XX staat toe dat scholen op vrijwillige basis een tweede onthaaljaar organiseren, waarna evaluatie door de administratie zal volgen.

10. Het niet koppelen van de basisvorming van de eerste graad aan een minimumaantal lestijden

Deze afwijking werd twee keer aangevraagd en niet toegepast.

11. Het aanwenden van uren-leerkracht (max 5%) voor voordrachthouders

Vijf proeftuinen vroegen deze afwijking aan, één proeftuin meldt ze te hebben toegepast. Deze proeftuin schakelt vakspecialisten in om het theoretische gedeelte van een opleiding in de instelling zelf te geven waar het werkplekleren doorgaat. Stages kunnen door de regelluwte langer worden gemaakt waardoor het competentiegericht leren, gericht op actueel gevraagde competenties op de werkplaats, volledig op de werkvloer plaatsvindt.

Een andere proeftuin liet docenten van de hogeschool/universiteit op vrijwillige basis lesgeven in de derde graad van het secundair. Zo kregen de leerlingen een levensechter zicht op de mogelijke vervolgstudies en beroepen. Een sluitende regeling voor de werving en vergoeding van externen ontbreekt.

12. Het organiseren van uren bijzondere pedagogische taken in voltijds secundair onderwijs

Elf proeftuinen vroegen deze afwijking aan, er is geen evidentie van toepassing. Verscheidene proeftuinen geven wel aan dat er geïntegreerd lesgegeven werd, los van de traditionele indeling in vakken. Dit biedt een merkbare meerwaarde met het oog op competentiegericht onderwijs.

De vrije ruimte in bepaalde aso-richtingen geeft de mogelijkheid om vakoverschrijdend te werken, inleefmomenten te organiseren, onderzoeksvaardigheden te oefenen, ... Dit stimuleert competentiegericht lesgeven. In technisch en beroepssecundair onderwijs is geen vrije ruimte voorzien en dit ervaart men als een belemmering. Ook in het basisonderwijs is een project vragende partij voor vrije ruimte of het kunnen toevoegen van een extra uur in één graad in plaats van dit in de gehele school te moeten doen.

13. Het zonder normering programmeren van structuuronderdelen onder bestaande of nieuwe benamingen of benaming proeftuin.

Tien proeftuinen vroegen deze afwijking aan, één maal gebruikte men haar effectief. Dit gebeurde voor het inrichten van een naamloos jaar bso (gericht op werkplekleren) zonder de procedure voor programmering doorlopen te hebben. De leerlingen worden er drie dagen per week 'tewerkgesteld' in een bedrijf gedurende een volledig schooljaar. Via Smartschool worden dagtaken en (zelf)evaluatie systematisch bijgehouden. Het project noteert een positief effect op uitval, leerprestaties en doorstroom naar de arbeidsmarkt.

14. Het overdragen van punten ondersteunend personeel van secundair naar basisonderwijs binnen hetzelfde project

Deze afwijking werd vier maal aangevraagd, maar niet toegepast.

15. Het herindelen van bestaande structuuronderdelen binnen bestaande studiegebieden

Drie projecten vroegen deze afwijking aan, maar pasten ze niet toe.

16. Het hanteren van leerplannen zonder voorafgaandelijke goedkeuring

Tien proeftuinen vroegen deze afwijking aan, één proeftuin paste ze toe. Meerdere proeftuinen noemen de bestaande - soms rigide en overladen - leerplannen een struikelsteen voor een competentiegerichte, gedifferentieerde en/of geïntegreerde benadering, afgestemd op de arbeidsmarkt. Het herschrijven van de leerplannen en tevens herbekijken van de uitgangspunten en finaliteiten van het studiegebied is een minimale randvoorwaarde voor het optimaliseren van de afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt. Een proeftuin maakte in overleg met de sector een geslaagde oefening met het leerplan toerisme.

Een doorbraak is de combinatie van enerzijds "open leren" en de sectorgerichte aanpassing van het leerplan hiertoe (bvb. wiskunde aan de hand van reële oefeningen uit de toeristische sector) en anderzijds alternerende en blokstages.

17. Het definiëren van een anderstalige nieuwkomer als een leerling tussen elf en achttien jaar

Vijf proeftuinen vroegen deze afwijking aan, één proeftuin paste ze toe. De afwijking werd ondertussen geregulariseerd (SO 75).

18. Het toelaten van een leerling in 1A van het secundair onderwijs zonder een zesde leerjaar te hebben gevolgd

Twee proeftuinen vroegen deze afwijking aan, één project paste ze toe. Het Besluit van de Vlaamse regering betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs van 19 juli 2002, maak deze afwijking veralgemeend mogelijk.

19. Het toelaten als regelmatige leerling in het derde leerjaar van de derde graad tso/kso op basis van elders verworven kwalificaties of competenties

Deze afwijking werd twee maal aangevraagd, maar niet toegepast. Het bovengenoemde besluit regulariseerde haar eveneens.

20. Het uitstellen van de deliberatie naar het einde van een graad

Zes proeftuinen vroegen deze afwijking aan, één project paste ze toe. Dit project ondervond dat leerlingen meer de kans kregen om op hun eigen ritme te evolueren en dat leraren hier beter op in konden spelen. De afwijking werd eveneens organiek met hetzelfde besluit.

Een bredere opmerking met betrekking tot de attestering: voor proeftuinen die een brede eerste graad inrichten vormt het een struikelblok dat ze wettelijk nog moeten werken met onderwijsvormen, attesten en clausuleringen.

21. Het toelaten van een leerling met tekorten tot een hoger jaar mits een gunstig advies van de toelatingsklassenraad in overleg met de delibererende klassenraad van het gevolgde jaar

Twee projecten vroegen de afwijking aan, geen enkele paste ze toe. Het hoger genoemde besluit veralgemeende ook deze afwijking.

22. Het niet-organiseren van een geïntegreerde proef mits er permanent geïntegreerd wordt gewerkt

Zes proeftuinen vroegen ze aan, één proeftuin paste ze met goed gevolg toe. Zie hiervoor het derde project dat modularisering invoerde (afwijking 8).

3.5.1.3 Personeelsleden basis- en secundair onderwijs

23. Het schoolbestuur of de inrichtende macht kan voor de aanstelling van een vastbenoemd personeelslid via een verlof om tijdelijk een andere opdracht uit te oefenen, afwijken van de volgorde van art 34 § 1, A, 6°, B, 6° en C, 6°, van art 36, §2, A, 4°, B° en C, 4°, en van art 36bis, § 2, A, 4°, B, 8° en c, 4° van het BVR van 29 april 1992 betreffende de verdeling van betrekkingen, tbs/OB, reffectatie, wedertewerkstelling en de toekenning van wachtgeld of wachtgeldtoelage

Vijf projecten vroegen deze afwijking aan, geen enkel paste ze toe.

24. in het GO! kan de raad van bestuur bij gemotiveerde beslissing afwijken van art 28 en 28bis van het decreet rechtspositie personeelsleden GO!

Drie projecten vroegen de afwijking aan, geen enkele proeftuin paste ze toe.

25. in het gesubsidieerd onderwijs kan het schoolbestuur of de inrichtende macht bij gemotiveerde beslissing afwijken van art 33, § 1 van het decreet rechtspositie personeelsleden gesubsidieerd onderwijs

Deze afwijking werd vier maal aangevraagd, maar naar eigen zeggen niet toegepast. Een proeftuin vindt het wel zinvol dat dankzij de regelluwte een proeftuincoördinator niet in aanmerking komt voor reffectatie, maar meldt dus geen regelluwte te hebben toegepast.

3.5.2 Conclusie over regelluwte

De afwijkingen werden te beperkt toegepast voor algemene conclusies. De gerealiseerde toepassingen stonden ten dienste van de bij decreet bepaalde doelstellingen en waren verantwoord. Een aanzienlijk deel van de afwijkingen werd ondertussen al organiek geïmplementeerd.

Bij de proeftuinen leeft de vraag naar voldoende vrije ruimte om vakoverschrijdend te werken. Te strikte, niet aan de arbeidsmarkt aangepaste leerplannen ervaart men als een belemmering. Ook het bestaande onderscheid tussen de verschillende onderwijsvormen en de bijhorende attesteringen, ondervindt men soms als een hinderpaal met het oog op talentontwikkeling, de opwaardering van het technisch en beroepsonderwijs en de aansluiting met de arbeidsmarkt. Proeftuinen die een vorm van modularisering invoeren, beklemtonen dat dit bijdraagt tot het optimaliseren van competentiegericht onderwijs.

Voor vele projecten gaat de proeftuin er in essentie om dat ze extra middelen kregen om aan onderwijsvernieuwing te doen. Een aantal projecten vroegen de regelluwte aan 'voor de zekerheid', maar bleven binnen de lijntjes van de gewone regelgeving om het project ook na afloop van de proeftuinomkadering te kunnen verderzetten. De instellingen zijn soms onvoldoende op de hoogte van de mogelijkheden van de regelluwte. Men is zich trouwens vaak ook niet bewust van de ruimte die men binnen de huidige regelgeving heeft. De relatief korte looptijd van de projecten droeg er eveneens toe bij dat ze de mogelijkheden niet maximaal kon benutten, aangezien het draagvlak voor onderwijskundige vernieuwingen zich maar gaandeweg ontwikkelt.

3.6 Algemene conclusie en aanbevelingen

De impact van de proeftuinen op de bredere schoolwerking is positief op velerlei vlakken: creëren van vernieuwend beleid, verbeterde samenwerking tussen leraren en scholen, groter participatief beleid, grotere aandacht voor rendement en kwaliteit, grotere tevredenheid van leerlingen en alle actoren. De aanwezigheid van voldoende beleidsvoerend vermogen is een belangrijke factor voor het welslagen van onderwijsvernieuwing.

Proeftuinen zorgen voor een verhoogde (werk)druk. Vooral bij de opstart van een project zijn extra middelen nodig (o.a voor coördinatie, overleg, implementatie van nieuwe werkwijzen, voor vorming van leerkrachten, enz.). Het beschikken over voldoende tijd voor experimenteren, overleg, evaluatie, vorming en vooral draagvlakontwikkeling is essentieel voor het stimuleren en het lukken van onderwijsvernieuwingen. Mogelijkheden om te netwerken, informatie, instrumenten en ervaringen uit te wisselen en de uitbouw van structurele samenwerkingsverbanden tussen scholen onderling en met externe organisaties, dragen hiertoe bij. Ook voldoende aandacht voor communicatie met leraren, leerlingen,

ouders en externen vergroot het draagvlak van projecten. Structurele vormingstrajecten voor leraren onder het motto van levenslang leren vergemakkelijken de invoering van een innoverend initiatief.

Over het algemeen moeten scholen, als eerste verantwoordelijke, nog meer aandacht te besteden aan het bewaken van hun onderwijskwaliteit. Hiervoor dienen ze meer (output)gegevens te verzamelen en te verwerken. "Meten is weten." is nog te weinig doorgedrongen op de werkvloer, hoewel we toch een positieve evolutie opmerken.

Bij de proeftuinen leeft sterk de vraag naar voldoende feedback. Overheid en koepels moeten hun begeleidende rol nog veel ruimer opnemen. In het bijzonder door te informeren, te sensibiliseren en te ondersteunen rond 'meten is weten' zodat de proeftuinen zichzelf beter kunnen evalueren. Dit kan de vraag naar feedback misschien al enigszins opvangen. Ook het blijvend voorzien van mogelijkheden tot netwerking kan deels een antwoord bieden.

De proeftuinen hebben zeker hun nut gehad. Binnen hun specifieke schoolcontext werden ze door de leden van het expertenpanel als waardevol ervaren. Alvorens te adviseren de vernieuwingen die de proeftuinen - al dan niet dankzij een toepassing van de regelluwe - introduceerden, uit te breiden naar het bredere onderwijsveld in Vlaanderen, is verder diepgaand onderzoek nodig. Om zo'n (positief) advies te onderbouwen ontbreken de nodige (harde) outputgegevens. Een periode van drie jaar wordt hiervoor door vele scholen en experts als te kort ervaren. De grote diversiteit van de proeftuinen, qua schaalgrootte en onderwijsniveaus, de rijkdom aan thema's en werkwijzes, is te danken aan de bottom-upbenadering en brengt een dynamiek op gang in het veld, maar bemoeilijkt tegelijk het maken van algemene gevolgtrekkingen.

Daarom doen we de volgende aanbevelingen wat de organisatie van proeftuinen betreft:

- 1) Proeftuinen blijven een waardevolle werkwijze om de haalbaarheid en de wenselijkheid van onderwijsvernieuwingen uit te testen.
- 2) Investeren in proeftuinen is lonend. Het brengt in de scholen(gemeenschap) een dynamiek op gang die de onderwijskwaliteit ten goede komt. Proeftuinen stimuleren structurele samenwerkingsverbanden tussen scholen onderling, al dan niet niveau- en netoverschrijdend, en tussen scholen en externe organisaties.
- 3) De overheid moet vooraf duidelijk aan de instellingen communiceren wat de verwachtingen van het beleid zijn bij het einde van de rit. Het belang van het verzamelen en interpreteren van outputgegevens moet in de communicatie meer benadrukt worden.
- 4) Vernieuwingen kunnen gepromoot worden door te zorgen voor extra financiële middelen bij de opstart van het experiment. Ook voor projecten die al in de schoolwerking zijn ingebed, blijft voldoende ondersteuning en blijvende organisatie van vorming belangrijk. Scholen die met een proeftuin van start willen gaan, zouden gevraagd kunnen worden een vormingstraject uit te tekenen voor de betrokken leraren.

Met het oog op de optimalisering van de onderwijskwaliteit over het algemeen bevelen we het volgende aan:

- 5) Scholen moeten blijvend aangemaand en aangemoedigd worden om te experimenteren en te investeren in kwaliteitsverhogende initiatieven.

- 6) Er moeten middelen en wegen gezocht worden om scholen aan te zetten een systeem van permanente zelfevaluatie te organiseren.
- 7) Scholen zijn de eerste verantwoordelijken voor hun onderwijskwaliteit. De kwaliteit van de leerprocessen en de output dient permanent bewaakt te worden. Het verzamelen van de nodige data is hiervoor een voorwaarde. De (huidige) vrijblijvendheid hieromtrent hoort verlaten te worden. Het principe “meten is weten” moet sterk gepromoot worden.

Met het oog op de verbetering van studie- en beroepskeuze betreft formuleren we deze aanbevelingen:

- 8) Talentontwikkeling in de vorm van zelfconceptverheldering en horizonverruiming dient onder de aandacht te blijven van alle onderwijsbetrokkenen. Het leerlingen laten ontdekken en ontwikkelen van de eigen competenties en het koppelen van competenties aan bepaalde studies en beroepen met het oog op een verbetering van de studie- en beroepskeuze is een vernieuwing die waardevol blijkt en promotie verdient. Een competentieportfolio kan hier een zinvolle bijdrage toe leveren.
- 9) Er moet verder werk gemaakt worden van een betere overgang van basis- naar secundair onderwijs. Dit kan onder meer door het - met voldoende respect voor de privacy - bevorderen van gegevensoverdracht tussen basis- en secundair onderwijs en het verder afstemmen van werkvormen en leerlijnen.

Wat het luik werkplekleren betreft bevelen we het volgende aan:

- 10) Het loont de moeite competentiegerichte vormen van werkplekleren, geïntegreerd in een opleidingstraject en gekoppeld aan een uitgewerkt mentor- en evaluatiebeleid, verder te promoten en te verankeren in de schoolcultuur van het Vlaamse onderwijs. Stages voor leraren verder promoten en faciliteren draagt hiertoe bij.
- 11) Initiatieven nemen voor een duidelijke wettelijke regeling voor het werkplekleren, dat als begrip duidelijk gedefinieerd en afgebakend moet worden.

3.7 Bijlagen

3.7.1 Interviewsjabloon tweede werkingsjaar

Projectnaam			
Projectthema			
Geef door middel van een kruisje aan welk doel in de lijst beneden voor jullie het meest prominent is			
Talenten ontdekken en ontwikkelen	☐	Kwaliteitsvol werkplekklaren uitbouwen	☐
Meer info over studie en beroepen	☐	Stages voor leerlingen	☐
Een portfolio voor de schoolloopbaan	☐	Stages voor leerkrachten	☐
Commentaar:			
Gezien de beperkte tijd voor het interview, is het handig als de projectcoördinator de vragen hieronder vooraf doorneemt en indien mogelijk schriftelijk voorbereidt. U mag het ingevulde document terugmailen naar leen.helsen@ond.vlaanderen.be			
Proeftuincoördinator	(contactgegevens)		
Betrokken scholen	Geef alleen een opsomming van de namen en instellingsnummers van de scholen die effectief werken aan de prominente doelstelling. Als er meer dan 4 scholen hieraan werken, mag u rijen toevoegen.		
		Naam	Instellingsnummer
	1		
	2		
	3		
	4		
Aantal direct betrokkenen	leerlingen		
	leraars		
	anderen		
Betrokken onderwijsniveaus		Kleuteronderwijs	
		Lager onderwijs 1 ^{ste} grd	
		Lager onderwijs 2 ^{de} grd	
		Lager onderwijs 3 ^{de} grd	
		Secundair onderwijs 1 ^{ste} grd A stroom	
		Secundair onderwijs 1 ^{ste} grd B stroom	
		TSO 2 ^{de} grd	
		TSO 3 ^{de} grd	
		BSO 2 ^{de} grd	
		BSO 3 ^{de} grd	
		KSO 2 ^{de} grd	
		KSO 3 ^{de} grd	
		ASO 2 ^{de} grd	
		ASO 3 ^{de} grd	
Betrokken organisaties, andere dan scholen	(bvb. scholengroepen, scholengemeenschappen, hogescholen, CLB, bedrijven, vormingsorganisaties, sectoriële organisaties, overleggroepen, sociale partners,)		

Evaluatie deelproject		
Prominente doelstelling		
Welke werkstructuur met de partners heb je opgezet om die prominente doelstelling te realiseren?		
Projectdoelstelling 1		
Evalueerbare indicatoren <i>(Waaraan kan je merken dat je je doel hebt bereikt?)</i>		
Dataverzameling	Harde data	Zachte data
Projectdoelstelling 2		
Evalueerbare indicatoren		
Dataverzameling	Harde data	Zachte data
Projectdoelstelling 3		
Evalueerbare indicatoren		
Dataverzameling	Harde data	Zachte data

Projectdoelstelling 4		
Evalueerbare indicatoren		
Dataverzameling	Harde data	Zachte data
Projectdoelstelling 5		
Evalueerbare indicatoren		
Dataverzameling	Harde data	Zachte data
Projectdoelstelling 6		
Evalueerbare indicatoren		
Dataverzameling	Harde data	Zachte data

Bijkomende kwalitatieve informatie

1. Overzicht van reeds gerealiseerde initiatieven en activiteiten verbonden aan dit project.

Hoe ver sta vandaag al?

Hoe weet je dat?

Wat zijn de successen?

Wat loopt minder goed?

2. Welke factoren (regelluwte) werken stimulerend voor de realisatie van de prominente of projectdoelstellingen?

3. Welke factoren (regelgeving) zijn struikelstenen voor de realisatie van de prominente of projectdoelstellingen?

4. Welke plannen hebben jullie?

LEGENDE

kleur invulvakken

- ☐ Vooraf in te vullen op basis van interviewsjabloon, na te kijken en eventueel aan te passen door de projectleiding. De leden van het expertenpanel die het project bezoeken bespreken de antwoorden en beslissen daarna om ze te handhaven of aan te passen. Er wordt gestreefd naar een consensus.
- ☐ In te vullen door de projectleiding. De leden van het expertenpanel die het project bezoeken bespreken de antwoorden en beslissen daarna om ze te handhaven of aan te passen. Er wordt gestreefd naar een consensus.

Beantwoord de vragen telkens **voor zover ze het project betreffen**, niet voor de ganse school/scholenwerking. Houd uw antwoorden op de open vragen beknopt: schrijf maximum 6 regels.

schalen

Duid telkens met een kruisje (x) de juiste mogelijkheid aan.

1	2	3	4
☐	☐	☐	☐

- 1 Dit aspect is nog niet uitgewerkt
 2 Dit aspect is zwak uitgewerkt.
 3 Dit aspect is goed uitgewerkt.
 4 De uitwerking van dit aspect is een voorbeeld van goede praktijk.

0	+	?
☐	☐	☐

- 0 Geen effect van de proeftuinwerking merkbaar
 + Positief effect van de proeftuinwerking merkbaar
 ? Geen gegevens beschikbaar

J	N
☐	☐

- J ja
 N neen

OPBOUW INSTRUMENT

- 0 Legende
 1 Gegevens proeftuin
 2 Deelprojecten
 3 Kwaliteit processen
 4 Info volgens thema
 5 Output
 6 Bijkomende kwalitatieve informatie
 7 Regelluwt

GEGEVENS PROEFTUIN**Projectnummer**1.1 **Projectnaam****Projectthema**

Kruis het hoofddoel aan

VERBETEREN STUDIE- EN BEROEPENKEUZE

1.2 *Talenten ontdekken en ontwikkelen**Meer info over studie en beroepen**Een portfolio voor de schoolloopbaan*

VERSTERKEN WERKPLEKLEREN

*Kwaliteitsvol werkplekieren uitbouwen**Stages voor leerlingen**Stages voor leerkrachten*

Proeftuinoördinator - contactgegevens1.3 **Samenstelling projectteam***Hoe is het projectteam samengesteld?*1.4 **Aantal direct betrokkenen**1.5 *leerlingen**leraars**trekkers**uitvoerders**anderen*

Opmerkingen:

1.6 1.7 *Is de proeftuin niveau-overschrijdend?*1.8 *Is de proeftuin netoverschrijdend?*

J	N

Betrokken onderwijsniveaus1.9 *Kleuteronderwijs**Lager onderwijs 1ste grd**Lager onderwijs 2de grd**Lager onderwijs 3de grd**Secundair onderwijs 1ste grd A stroom**Secundair onderwijs 1ste grd B stroom**TSO 2de grd**TSO 3de grd**BSO 2de grd**BSO 3de grd**KSO 2de grd**KSO 3de grd**ASO 2de grd**ASO 3de grd*

Opmerkingen (relevante specificatie onderwijsniveau, v.b. deeltijds onderwijs)

1.10

Relevante contextfactoren

Andere proeftuinen / relevante projecten voorafgaand aan deze? Thema en doelstellingen? Invloed op deze proeftuin?

1.11

Andere relevante contextfactoren (vb. late start, directie- of coördinatorenwissels,...)?

1.12

Opmerkingen:

1.13

Relevante leraren- en leerlingenkenmerken

Hoe werden de leerlingen(groepen) geselecteerd die deelnemen aan de proeftuin?

1.14

Laat men eerder sterke of zwakkere leerlingen deelnemen aan het project?

1.15

Hebben de projectscholen een specifiek leerlingenpubliek (leerlingen met schoolse achterstand, GOK-leerlingen, leerlingen met geattesteerde leermoeilijkheden, onstabiele leerlingenpopulatie, sterk doorstroomgerichte instelling?)

1.16

Hoe worden de leraren geselecteerd die betrokken zijn bij het project?

1.17

Zijn er belangrijke wissels in het projectteam geweest in de loop van de proeftuin?

1.18

Opmerkingen:

1.19

DEELPROJECTEN

2.1 Prominente doelstelling?

2.2 Zijn de doelstellingen bijgestuurd sinds de start van het project?

2.3 Welke werkstructuur met de partners is opgezet om die prominente doelstelling te realiseren?

2.4 Opmerkingen:

2.5 Projectdoelstelling 1

2.6 Betrokken onderwijsniveaus?

2.7 Evalueerbare indicatoren (zoals door school aangegeven)?

2.8 Werden er harde data verzameld?

J	N
---	---

Omschrijf

2.9 Werden er zachte data verzameld?

J	N
---	---

Omschrijf

2.10 Opmerkingen:

Projectdoelstelling 2

Betrokken onderwijsniveaus?

Evalueerbare indicatoren (zoals door school aangegeven)?

Werden er harde data verzameld?

J	N
---	---

Omschrijf

Werden er zachte data verzameld?

J	N
---	---

Omschrijf

Opmerkingen:

Projectdoelstelling 3

Betrokken onderwijsniveaus?

Evalueerbare indicatoren (zoals door school aangegeven)?

Werden er harde data verzameld?

J	N
---	---

Omschrijf

Werden er zachte data verzameld?

J	N
---	---

Omschrijf

Opmerkingen:

Projectdoelstelling 4

Betrokken onderwijsniveaus?

<i>Evalueerbare indicatoren (zoals door school aangegeven)?</i>	
Werden er harde data verzameld?	J N
Omschrijf	
Werden er zachte data verzameld?	J N
Omschrijf	
<i>Opmerkingen:</i>	
Projectdoelstelling 5	
<i>Betrokken onderwijsniveaus?</i>	
<i>Evalueerbare indicatoren (zoals door school aangegeven)?</i>	
Werden er harde data verzameld?	J N
Omschrijf	
Werden er zachte data verzameld?	J N
Omschrijf	
<i>Opmerkingen:</i>	

OUTPUT

Voor de beoordeling van de output kan men onder meer teruggrijpen naar het tablad deelprojecten, waar evalueerbare indicatoren en harde en zachte data staan opgesomd.

Zijn er positieve effecten van de **proeftuinwerking** merkbaar op de volgende vlakken:

0 + ?

5.1	Leerprestaties			
	Opmerkingen			
5.2				
5.3	Schoolse achterstand (het niet op leeftijd, maar met vertraging doorlopen van het onderwijs)			
	Opmerkingen			
5.4				
5.5	Outcomes			
	<i>In welke mate stromen de leerlingen door naar het vervolgonderwijs?</i>			
5.6				
	<i>Welke resultaten behalen de leerlingen in het vervolgonderwijs?</i>			
5.7				
	<i>In welke mate stromen de leerlingen door naar de arbeidsmarkt?</i>			
5.8				
	Opmerkingen			
5.9				
5.10	Leerlingtevredenheid			
	Opmerkingen			
5.11				
5.12	Lerarentevredenheid			
	Opmerkingen			
5.13				
5.14	Oudertevredenheid			
	Opmerkingen			
5.15				
5.16	Tevredenheid externe partners			
	Opmerkingen			
5.17				

BIJKOMENDE KWALITATIEVE INFO

- 6.1 *Hoe worden de extra middelen aangewend die voor de proeftuin werden ter beschikking gesteld?*
- 6.2 *Worden er hiernaast nog andere middelen aangewend om de proeftuinen te laten slagen?*
- 6.3 *Wat zijn de effecten van de proeftuin op de bredere werking van de betrokken scholen? (taakbelasting,...)*
- 6.4 *Welke regelluwte werd aangevraagd?*
Zie tabblad "regelluwte"
- 6.5 *Werd deze afwijking op de regelgeving ook toegepast?*
- 6.6 *Zo niet, waarom dan niet?*
- 6.7 *Wat is het eventuele nut van de toegekende afwijking?*
- 6.8 *Struikelstenen?*
- 6.9 *Stimulansen?*
- 6.10 *Is de vooropgestelde vernieuwing wenselijk? Nodig? Uitbreiding naar Vlaanderen zinvol?*
- 6.11 *Is de vooropgestelde vernieuwing haalbaar?*
- 6.12 *Minimale randvoorwaarden hiertoe?*
- 6.13 *Is de projectleiding van plan een verlenging (in geval van afwijking op de regelgeving) voor de proeftuin aan te vragen?*

AFWIJKINGEN OP DE REGELGEVING

De administratieve medewerker zet een kruisje als de afwijking werd toegekend.

Van toepassing op:	1e OPROEP		2e OPROEP		Beknopte samenvatting afwijking op de regelgeving. Zie voor meer info links onderaan.
	Afwijkingen proefluinen start 01/11/07	Afwijkingen proefluinen start 01/02/08	Afwijkingen proefluinen start 01/02/08	Afwijkingen proefluinen start 01/02/08	
BaO	Art 3bis§2 1°	Art 2bis§2 1°	Art 2bis§2 1°	Art 2bis§2 1°	het deelnemen aan onderwijsactiviteiten in andere scholen binnen hetzelfde project
	Art 3bis§2 2°	Art 2bis§2 2°	Art 2bis§2 2°	Art 2bis§2 2°	overdracht van puntenveloppen voor zorgbeleid, ICT en administratie van het BaO naar SO binnen hetzelfde project
	Art 3bis§3 1°	Art 2bis§3 1°	Art 2bis§3 1°	Art 2bis§3 1°	het niet-opleggen van een max aantal wettelijke lestijden per structuuronderdeel voor financiering of subsidiering
SO	Art 3bis§3 2°	Art 2bis§3 2°	Art 2bis§3 2°	Art 2bis§3 2°	het volgen van lessen in andere onderwijsinstellingen binnen hetzelfde project, mits instemming van de lken van de andere instellingen. Hierbij worden deze lken raadgevend (andere im) of stemgerechtigd (zelfde im) lid van de klassenraad.
	Art 3bis§3 3°	Art 2bis§3 3°	Art 2bis§3 3°	Art 2bis§3 3°	het flexibel invullen van wettelijke lestijden met in achtnaam van de leerplandoelstellingen
	Art 3bis§3 4°	Art 2bis§3 4°	Art 2bis§3 4°	Art 2bis§3 4°	verlenen van vrijstelling(en) voor bepaalde programmaonderdelen (EVC) mits gunstig advies van de klassenraad en een lesweek van min 28 u
	Art 3bis§3 5°	Art 2bis§3 5°	Art 2bis§3 5°	Art 2bis§3 5°	verlenen van vrijstelling(en) voor bepaalde programmaonderdelen (EVC) in het 3 ^{de} j van de 3 ^{de} gr, mits gunstig advies van de klassenraad en een lesweek van min 28 u
	Art 3bis§3 6°	Art 2bis§3 6°	Art 2bis§3 6°	Art 2bis§3 6°	het spreiden van het programma van het 3 ^{de} j van de 3 ^{de} gr over twee schooljaren
	Art 3bis§3 7°	Art 2bis§3 7°	Art 2bis§3 7°	Art 2bis§3 7°	uitbreiding van de 1 ^{ste} gr naar drie schooljaren mits bepaalde modaliteiten
	Art 3bis§3 8°	Art 2bis§3 8°	Art 2bis§3 8°	Art 2bis§3 8°	implementatie van het modulaire gedachtegoed
	Art 3bis§3 9°	Art 2bis§3 9°	Art 2bis§3 9°	Art 2bis§3 9°	organiseren van een tweede orthaaljaar voor onderstallige nieuwkomers in het SO mits bepaalde modaliteiten
	Art 3bis§3 10°	Art 2bis§3 10°	Art 2bis§3 10°	Art 2bis§3 10°	het niet koppelen van de basisvorming van de 1 ^{ste} gr aan een minimumaantal lestijden
	Art 3bis§3 11°	Art 2bis§3 11°	Art 2bis§3 11°	Art 2bis§3 11°	het aanwenden van uren-ik (max 5%) voor voordrachthouders volgens de modaliteiten binnen DBSO
	Art 3bis§3 12°	Art 2bis§3 12°	Art 2bis§3 12°	Art 2bis§3 12°	organiseren van uren bpt
	Art 3bis§3 13°	Art 2bis§3 13°	Art 2bis§3 13°	Art 2bis§3 13°	het zonder normering programmeren van structuuronderdelen onder bestaande of nieuwe benamingen of benaming proefluin. Na beëindiging van het project dient er afgebouwd te zijn anderszins beslissing.
	Art 3bis§3 14°	Art 2bis§3 14°	Art 2bis§3 14°	Art 2bis§3 14°	overdracht punten ondersteunend personeel van SO naar BaO binnen hetzelfde project
	Art 3bis§3 15°	Art 2bis§3 15°	Art 2bis§3 15°	Art 2bis§3 15°	organiseren van tweepolige structuuronderdelen in de 3 ^{de} gr ASO op basis van bestaande polen
	Art 3bis§3 16°	Art 2bis§3 16°	Art 2bis§3 16°	Art 2bis§3 16°	herindelen van bestaande structuuronderdelen binnen bestaande studiegebieden
	Art 3bis§3 17°	Art 2bis§3 17°	Art 2bis§3 17°	Art 2bis§3 17°	het hanteren van leerplannen zonder voorafgaandelijke goedkeuring
	Art 3bis§3 18°	Art 2bis§3 18°	Art 2bis§3 18°	Art 2bis§3 18°	het definiëren van een anderstalige nieuwkomer als een II is 11 en 18 jaar
	Art 3bis§3 19°	Art 2bis§3 19°	Art 2bis§3 19°	Art 2bis§3 19°	het toelaten in 1A zonder een 6 ^{de} j te hebben gevolgd
	Art 3bis§3 20°	Art 2bis§3 20°	Art 2bis§3 20°	Art 2bis§3 20°	het toelaten als regelmatige II in 3 ^{de} j 3 ^{de} gr TSOKSO op basis van EVC/EVK
	Art 3bis§3 21°	Art 2bis§3 21°	Art 2bis§3 21°	Art 2bis§3 21°	het toelaten van de deliberatie naar het einde van een graad
	Art 3bis§3 22°	Art 2bis§3 22°	Art 2bis§3 22°	Art 2bis§3 22°	het toelaten van een II met tekorten tot een hoger jaar mits een gunstig advies van de toelatingsklassenraad in overleg met de debiterende klassenraad van het volgende jaar
personeels- leden BaO en SO	Art 3bis§3 23°	Art 2bis§3 23°	Art 2bis§3 23°	Art 2bis§3 23°	het niet-organiseren van GIP mits er permanent geïntegreerd wordt gewerkt.
	Art 3bis§4 1°	Art 2bis§4 1°	Art 2bis§4 1°	Art 2bis§4 1°	Het schoolbestuur of de im kan voor de aanstelling van een vastbenoemd personeelslid via een verlot om tijdelijk een andere opdracht uit te oefenen, afwijken van de volgende van art 34 § 1, A, 6°, B, 6° en C, 6°, van art 36, §2, A, 4°, B° en C, 4°, en van art 36bis, § 2, A, 4°, B, 8° en c, 4° van het BVR van 29 april 1992 betreffende de verdeling van betrekkingen, tbs/OB, reafectatie, wedertewerkstelling en de toekenning van wachtgeld of wachtgeldtoelage
	Art 3bis§4 2°	Art 2bis§4 2°	Art 2bis§4 2°	Art 2bis§4 2°	in het GOI kan de RVB bij gemotiveerde beslissing afwijken van art 28 en 28bis van het decreet rechtspositie personeelsleden GO
	Art 3bis§4 3°	Art 2bis§4 3°	Art 2bis§4 3°	Art 2bis§4 3°	in het gesubs ond kan het schoolbestuur of de im bij gemotiveerde beslissing afwijken van art 33, § 1 van het decreet rechtspositie personeelsleden gesubs ond.

1e oproep:

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document.asp?docid=13945>

Besluit van de Vlaamse Regering houdende goedkeuring van de geselecteerde tijdelijke projecten rond studie- en beroepskeuze en rond werkplekleren van 26/10/200

2e oproep:

<http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document.asp?docid=13947>

Besluit van de Vlaamse Regering houdende goedkeuring van aanvullend geselecteerde tijdelijke projecten rond studie- en beroepskeuze en rond werkplekleren van 01/02/2008

De leden van het expertenpanel vinden meer info ook op de sharepointsite, in de map achtergrondinfo, onderdeel regelluwt.

Opmerkingen bij de regelluwt: