

# Kwaliteit en kansen voor elke leerling

## *Bijlagen*

**20 april 2009**

# Inhoud van de bijlagen

<b>A.</b>	<b>Het secundair onderwijs in Vlaanderen vandaag .....</b>	<b>7</b>
<b>A.1</b>	<b>De organisatie van het onderwijsaanbod .....</b>	<b>7</b>
A.1.1	Leerplicht en toelatingsvoorwaarden tot het secundair onderwijs.....	7
A.1.2	Opbouw van het gewoon voltijds secundair onderwijs.....	7
A.1.3	Studierichtingen.....	8
A.1.4	Deeltijds onderwijs .....	10
A.1.5	Onderwijs voor leerlingen met speciale noden .....	10
A.1.6	De organisatie van het schooljaar en de schoolweek.....	11
A.1.7	Diploma secundair onderwijs .....	11
<b>A.2</b>	<b>De leerlingen.....</b>	<b>12</b>
A.2.1	Aantal leerlingen per onderwijsvorm en onderwijsnet .....	12
A.2.2	Verdeling van leerlingen over studiegebieden (voltijds secundair onderwijs) .....	12
A.2.3	Evolutie van de leerlingenpopulatie .....	13
A.2.4	Schoolse vertraging, zittenblijven en het watervalstelsel .....	15
<b>A.3</b>	<b>De leraren en andere leden van schoolteams .....</b>	<b>17</b>
A.3.1	Aantallen .....	17
A.3.2	Profiel en evolutie.....	17
A.3.3	Onderwijsbevoegdheid .....	18
A.3.4	Statuut en verloning van leraren .....	19
A.3.5	Werklast.....	19
<b>A.4</b>	<b>De scholen .....</b>	<b>20</b>
A.4.1	De vrijheid van onderwijs .....	20
A.4.2	De onderwijsnetten en -koepels.....	20
A.4.3	Scholen en pedagogische entiteiten .....	21
A.4.4	Groepering van leerlingen in klassen.....	21
A.4.5	Schoolgebouwen.....	22
A.4.6	Variatie in onderwijsaanbod.....	22
A.4.7	Verschillen in schoolgrootte .....	22
A.4.8	Groeperingen en geïnstitutionaliseerde samenwerking van scholen.....	23
<b>A.5</b>	<b>De financiële middelen voor scholen .....</b>	<b>24</b>
A.5.1	Algemene principes voor de financiering of subsidiëring van scholen .....	24
A.5.2	Omvang van de financiële middelen voor het secundair onderwijs.....	24
A.5.3	Schoolkosten voor leerlingen.....	25
<b>A.6</b>	<b>Andere belangrijke actoren in het onderwijslandschap .....</b>	<b>25</b>
A.6.1	De minister verantwoordelijk voor het onderwijs .....	25
A.6.2	Het Ministerie van Onderwijs en Vorming.....	25
A.6.3	Andere door de onderwijsoverheid gesubsidieerde of gefinancierde organisaties .....	25
A.6.4	Sociale partners binnen het onderwijs .....	26
<b>A.7</b>	<b>Kwaliteitszorg .....</b>	<b>26</b>
A.7.1	Inleiding: wat is kwaliteit? .....	26
A.7.2	Mechanismen en hefboomen vanuit de Vlaamse overheid .....	28
A.7.3	Het referentiekader: eindtermen, ontwikkelingsdoelen en leerplannen .....	28
A.7.4	Evaluatie van leerlingen .....	29

A.7.5	Kwaliteitszorg op school .....	29
A.7.6	Rol van de inspectie .....	29
<b>B.</b>	<b>De veranderende context voor het secundair onderwijs.....</b>	<b>31</b>
<b>B.1</b>	<b>Maatschappelijke veranderingen.....</b>	<b>31</b>
B.1.1	De school te midden van de veranderingen .....	31
B.1.2	Vergrijzing en meer diversiteit in de bevolking .....	31
B.1.3	Technologische evolutie en kennisexplosie.....	32
B.1.4	Internationalisering van de samenleving.....	32
B.1.5	Veranderingen op de arbeidsmarkt.....	32
B.1.6	Veranderingen in waardepatronen en verwachtingen naar het onderwijs.....	33
B.1.7	Het onderwijs verandert van binnenuit.....	33
<b>B.2</b>	<b>Internationale ontwikkelingen op onderwijsgebied.....</b>	<b>34</b>
B.2.1	De Europese context.....	34
B.2.2	Het Europese Kwalificatieraamwerk.....	34
B.2.3	De acht sleutelcompetenties van het Europese referentiekader .....	35
B.2.4	Het Europees referentiekader voor talen (ERK Talen).....	36
B.2.5	De PISA-onderzoeken van de OESO .....	36
B.2.6	Comenius .....	37
<b>B.3</b>	<b>De beweging Accent op Talent.....</b>	<b>37</b>
B.3.1	Ontstaan en kernboodschap.....	37
B.3.2	Waarom Accent op Talent? .....	38
B.3.3	Anders leren.....	39
B.3.4	Anders kiezen.....	39
B.3.5	Anders sturen.....	40
B.3.6	Anders werken .....	40
B.3.7	Een eerste balans.....	41
<b>B.4</b>	<b>Recente onderwijsbeleidsontwikkelingen in Vlaanderen .....</b>	<b>41</b>
B.4.1	De proeftuinen voor onderwijsvernieuwing .....	41
B.4.2	De vernieuwing van de lerarenopleiding .....	42
B.4.3	Het financieringsdecreet.....	43
B.4.4	De competentieagenda.....	43
B.4.5	De tienkamp voor gelijke onderwijskansen .....	44
B.4.6	Het decreet leren en werken .....	44
B.4.7	Vlaanderen in Actie.....	44
B.4.8	TOS 21 (Techniek op School in de 21ste eeuw) .....	46
B.4.9	Flankerend onderwijsbeleid.....	46
B.4.10	Enkele andere beleidsontwikkelingen .....	46
B.4.11	Actuele ontwikkelingen.....	47
<b>C.</b>	<b>Sterke punten van het Vlaamse secundair onderwijs.....</b>	<b>48</b>
<b>C.1</b>	<b>Een duidelijk kader.....</b>	<b>48</b>
C.1.1	Leerplicht tot 18 jaar.....	48
C.1.2	De omnivalentie van het diploma .....	48
C.1.3	Sterke structurerende elementen .....	48
C.1.4	Ruime financiële middelen .....	48
C.1.5	Verschillende wegen naar een diploma.....	48
C.1.6	Twee instroomniveaus.....	48

<b>C.2 Een degelijke en evenwichtige vorming .....</b>	<b>49</b>
C.2.1 Goede combinatie van onderwijs en opvoeding .....	49
C.2.2 Grote didactische vrijheid .....	49
C.2.3 Sterke cognitieve vorming .....	49
C.2.4 Veel aandacht voor talenonderwijs .....	49
C.2.5 Internationale dimensie .....	49
C.2.6 Vakoverschrijdende eindtermen .....	49
C.2.7 Leerlingenstages .....	50
<b>C.3 Een breed onderwijsaanbod .....</b>	<b>50</b>
C.3.1 Breed onderwijsaanbod in de eigen regio .....	50
C.3.2 Gefaseerde studiekeuzemogelijkheden .....	50
C.3.3 Degelijk beroepssecundair onderwijs .....	50
<b>C.4 Veel aandacht voor kansen en mogelijkheden van leerlingen .....</b>	<b>50</b>
C.4.1 Extra middelen voor scholen met kansarme leerlingen .....	50
C.4.2 Goede leerlingenbegeleiding .....	51
<b>C.5 Autonome en kwaliteitsbewuste scholen.....</b>	<b>51</b>
C.5.1 Goed evenwicht tussen centrale sturing en lokale autonomie .....	51
C.5.2 De school is maatschappelijk ingebed in partnerschappen.....	51
C.5.3 De vrijheid van onderwijs wordt goed benut .....	51
C.5.4 De school is verantwoordelijk voor kwaliteit.....	51
C.5.5 Open scholen .....	52
<b>C.6 Gedreven schoolteams .....</b>	<b>52</b>
C.6.1 Hard werkende en gemotiveerde leraren.....	52
C.6.2 Gedreven directies en schoolbesturen .....	52
<b>C.7 Openheid naar vernieuwing .....</b>	<b>52</b>
C.7.1 Scholen zijn bereid om te vernieuwen.....	52
C.7.2 Proeftuinen als mechanisme voor vernieuwing .....	52
C.7.3 Groeiende externe gerichtheid.....	53
<b>C.8 Sterke resultaten.....</b>	<b>53</b>
C.8.1 Groot maatschappelijk vertrouwen in het onderwijs .....	53
C.8.2 Hoge scolarisatiegraad.....	53
C.8.3 Brede inzetbaarheid van afgestudeerden.....	53
C.8.4 Goede resultaten, in het bijzonder voor de best presterende leerlingen .....	53
C.8.5 Grote doorstroming naar hoger onderwijs.....	53
<b>D. Aandachts- en verbeterpunten .....</b>	<b>54</b>
<b>D.1 Omgevingsfactoren .....</b>	<b>54</b>
D.1.1 De heterogeniteit van de instromende leerlingenpopulatie neemt toe .....	54
D.1.2 De houding en leefwereld van jongeren verandert.....	55
D.1.3 Het lerarenkorps vervrouwelijkt.....	55
D.1.4 Het instroomprofiel van leraren verandert .....	55
D.1.5 Veel jonge leraren haken af .....	56
D.1.6 Te weinig jongeren kiezen voor technische studierichtingen.....	56
D.1.7 Werkend leren heeft een lage maatschappelijke status.....	56
D.1.8 De regelgeving is omvangrijk en complex.....	57
D.1.9 Internationale ontwikkelingen zijn soms eenzijdig.....	57

<b>D.2 De organisatie en structuur van het onderwijs .....</b>	<b>57</b>
D.2.1 Er zijn veel verschillende vakken per week.....	58
D.2.2 Veel leerlingen ervaren de overgang van basis- naar secundair onderwijs als te bruusk .....	58
D.2.3 De eerste graad slaagt onvoldoende in zijn oriënterende functie.....	58
D.2.4 Het eerste leerjaar B slaagt niet in zijn opzet .....	59
D.2.5 De indeling in onderwijsvormen is achterhaald .....	59
D.2.6 Het onderwijsaanbod is versnipperd en niet transparant .....	60
D.2.7 De finaliteit van veel studierichtingen is onduidelijk .....	60
D.2.8 Er zijn mismatches tussen studierichtingen en maatschappelijke noden .....	61
D.2.9 Leerlingen hebben binnen hun studierichting weinig of geen keuzemogelijkheden .....	61
<b>D.3 Leerinhouden en vakken .....</b>	<b>61</b>
D.3.1 Techniek zit onvoldoende vervat in de algemene vorming .....	61
D.3.2 Veel jongeren verlaten het onderwijs zonder economisch-maatschappelijke kennis.....	62
D.3.3 De beheersing van de vreemde talen laat nog te wensen over .....	62
D.3.4 Het vak wiskunde is te determinerend voor de schoolloopbaan van leerlingen.....	62
D.3.5 Kunst en cultuur komt te weinig aan bod in de algemene vorming .....	62
D.3.6 Latijn fungeert vaak vooral als een selectievak .....	63
D.3.7 Het onderscheid tussen technische en praktische vakken is achterhaald.....	63
D.3.8 Sommige leerplannen zijn te overladen .....	63
<b>D.4 Didactiek en werkvormen.....</b>	<b>63</b>
D.4.1 Leraren gebruiken nog te weinig activerende werkvormen .....	64
D.4.2 Leerlingen ontwikkelen te weinig hun creativiteit en ondernemingszin .....	64
D.4.3 Het onderwijs is sterk kennisgericht en weinig competentiegericht.....	64
D.4.4 Het aanleren van onderzoekscompetenties staat nog in de kinderschoenen.....	65
D.4.5 Er gaat te weinig aandacht naar leren leren doorheen de vakken .....	65
D.4.6 Er is te weinig differentiatie op de klasvloer.....	65
D.4.7 Scholen ervaren een toegenomen zorgdruk.....	65
D.4.8 Leraren hebben nood aan bijkomende evaluatievormen .....	65
D.4.9 Bereikte deelcompetenties worden onvoldoende geattesteerd.....	65
<b>D.5 Organisatie en werking van scholen.....</b>	<b>66</b>
D.5.1 Het begrip “school” is niet duidelijk omlijnd .....	66
D.5.2 Scholen verschillen sterk in het aantal leerlingen .....	66
D.5.3 De financieringsregels zijn niet optimaal .....	66
D.5.4 Onvoldoende flexibiliteit voor de inzet van leraren .....	67
D.5.5 Scholen tonen te weinig beleidsvoerend vermogen .....	67
D.5.6 Scholen vullen het werkgeverschap nog beperkt in .....	67
D.5.7 De formele opdracht van een leraar is gebaseerd op een aantal lestijden per week .....	67
D.5.8 Er zijn weinig voldragen systemen van interne kwaliteitszorg .....	68
D.5.9 Een belangrijk deel van de schoolinfrastructuur is verouderd .....	68
<b>D.6 De school in relatie tot de omgeving.....</b>	<b>69</b>
D.6.1 Scholen wisselen nog te weinig hun ervaring en expertise uit .....	69
D.6.2 De toegevoegde waarde van de scholengemeenschappen is nog onduidelijk .....	69
D.6.3 De school is nog te veel een wereld op zichzelf.....	70
D.6.4 De zij-instroom in het onderwijs is beperkt .....	70
D.6.5 De afstemming met de arbeidsmarkt functioneert niet goed .....	70
D.6.6 De rol van de pedagogische begeleidingsdiensten bij vernieuwing is onduidelijk .....	70
D.6.7 De taakverdeling tussen scholen en centra voor leerlingenbegeleiding is niet optimaal .....	71

D.6.8	Formele participatieorganen brengen weinig toegevoegde waarde.....	71
D.6.9	De school is weinig betrokken bij vrijetijdsactiviteiten van jongeren.....	71
<b>D.7</b>	<b>De resultaten van de leerlingen .....</b>	<b>71</b>
D.7.1	Er ontbreekt een referentiekader voor het beoordelen van de resultaten van leerlingen .....	72
D.7.2	Naast hoopgevende zijn er ook zorgwekkende indicatoren .....	72
D.7.3	De inspectie hanteert een ondergrens bij de beoordeling van scholen .....	73
D.7.4	Er zijn grote prestatieverschillen tussen leerlingen en scholen.....	73
D.7.5	Het secundair onderwijs bestendigt de sociale ongelijkheid.....	73
D.7.6	Het aantal zittenblijvers is te hoog .....	74
D.7.7	De ongekwalificeerde uitstroom is nog steeds aanzienlijk .....	74
D.7.8	Te veel jongeren zijn schoolmoe en/of weinig gemotiveerd .....	74
D.7.9	Het watervalsysteem blijft hardnekkig .....	75
D.7.10	Jongeren missen bepaalde attitudes die belangrijk zijn voor de arbeidsmarkt.....	75
D.7.11	Veel jongeren die doorstromen naar het hoger onderwijs slagen niet .....	75
<b>E.</b>	<b>De grootstedelijke problematiek.....</b>	<b>77</b>
E.1	Meer leerlingen uit kansarme gezinnen .....	77
E.2	Meer onderwijsachterstand .....	78
E.3	Een onaangepast studieaanbod .....	78
E.4	Verouderde en onvoldoende infrastructuur .....	78
E.5	Heterogeniteit op het vlak van taal .....	79
E.6	De spijbelproblematiek komt sterker naar voor .....	80
E.7	Meer agressiviteit en gedragsproblemen .....	80
E.8	Grotere culturele diversiteit en integratieproblemen .....	80
<b>F.</b>	<b>Personen betrokken bij het tot stand komen van het rapport.....</b>	<b>82</b>
F.1	Leden van de kerngroep .....	82
F.2	Leden van de reflectiegroep .....	82
F.3	Personen aanwezig tijdens de hoorzittingen .....	83
F.4	Vergaderkalender van de kerngroep .....	83

## A. Het secundair onderwijs in Vlaanderen vandaag

In deze bijlage schetsen we een beeld van de kenmerken van het secundair onderwijs in Vlaanderen vandaag.

De volgende dimensies komen daarbij aan bod:

- de organisatie van het onderwijsaanbod
- de leerlingen
- de leraren en andere leden van schoolteams
- de scholen
- de financiële middelen voor scholen
- andere belangrijke actoren in het onderwijslandschap
- kwaliteitszorg.

### A.1 De organisatie van het onderwijsaanbod

#### A.1.1 Leerplicht en toelatingsvoorwaarden tot het secundair onderwijs

De leerplicht in België is een federale materie. Er is leerplicht voor een periode van 12 jaar. Die periode start vanaf het schooljaar waarin het kind 6 jaar wordt en eindigt zodra een jongere 18 jaar wordt. Leerlingen worden toegelaten in het secundair onderwijs met een getuigschrift basisonderwijs (dat is meestal het jaar waarin ze 12 worden). Starten zonder getuigschrift in het secundair onderwijs is mogelijk mits instemming van de toelatingsklassenraad, de ouders en het centrum voor leerlingenbegeleiding. De leerplicht is geen schoolplicht: in principe kan men aan de leerplicht voldoen via privé-onderwijs thuis. Dit komt evenwel zelden voor, al neemt het fenomeen de laatste jaren toe.

#### A.1.2 Opbouw van het gewoon voltijds secundair onderwijs

Het secundair onderwijs is sinds 1989 volgens de zogenaamde “eenheidsstructuur” georganiseerd. Deze eenheidsstructuur ontstond na een politiek compromis over de integratie van het “traditionele onderwijsstelsel” en het “vernieuwd secundair onderwijs (VSO)”.

De eenheidsstructuur bestaat uit “graden”, “onderwijsvormen” en “studierichtingen”. Een “graad” is een opeenvolgende periode van twee leerjaren (in de derde graad soms 3) met een bepaalde finaliteit. In principe maken de leerlingen pas in de tweede graad een definitieve studiekeuze zodat ze eerst met zoveel mogelijk vakken kennismaken. In de praktijk kiezen leerlingen (en hun ouders) vaak een eerste graad die aansluit bij verdere studierichtingen in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad van dezelfde school.

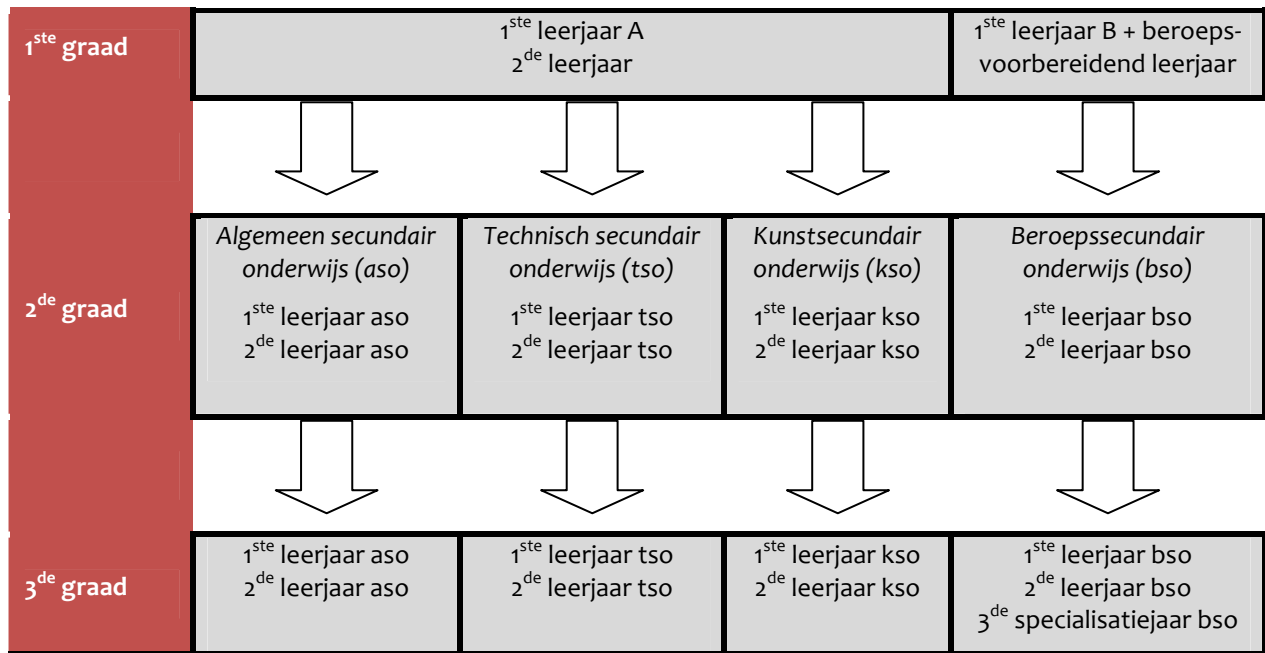
“Onderwijsvormen” zijn grote klassen van studierichtingen met deels eigen regels, o.a. wat betreft het aantal lessen (voor leerlingen en leraren), de parameters voor de toekenning van personeel en werkingsmiddelen. De onderwijsvormen in Vlaanderen (en ook in de Franse Gemeenschap) zijn:

- algemeen secundair onderwijs (aso), dat bedoeld is als voorbereiding op het hoger onderwijs
- beroepssecundair onderwijs (bso), dat leerlingen voorbereidt op de arbeidsmarkt
- technisch secundair onderwijs (tso), dat zowel bedoeld is als voorbereiding op het hoger onderwijs als op de intrede op de arbeidsmarkt
- kunstsecundair onderwijs (kso), dat een analoge functie heeft als het tso, maar enkel studierichtingen omvat met kunst.

In principe bestaan onderwijsvormen slechts vanaf de tweede graad; in de praktijk richt de eerste graad zich vaak reeds enigszins op de studierichtingen van de tweede graad.

Een “studiegebied” omvat een aantal studierichtingen in verwante gebieden.

De algemene opbouw van het voltijds gewoon secundair onderwijs is aangegeven in volgend schema.



De vroegere “7de” specialisatiejaren in tso en kso, evenals de opleiding verpleegkunde (vierde graad bso) zullen na de inwerkingtreding van het decreet voor het hoger beroepsonderwijs ondergebracht worden in

- “Secundair-na-secundair” (Se-n-Se): Specialisatiejaren tso en kso
- Hoger Beroepsonderwijs niveau 5: Opleiding verpleegkunde

Het grootste deel van de lessen in de eerste graad is “basisvorming” die gemeenschappelijk is voor alle leerlingen. Deze basisvorming bestaat uit: Nederlands, Frans, Engels, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, artistieke opvoeding, wetenschappen, technologische opvoeding, lichamelijke opvoeding en godsdienst of zedenleer.

Vanaf de 2<sup>de</sup> graad kiest een leerling binnen één van de onderwijsvormen voor een bepaalde studierichting. Een aantal studierichtingen start pas in de derde graad. In de tweede en de derde graad is er een gemeenschappelijk en een optioneel specifiek deel. In het optionele gedeelte wordt de basisvorming aangevuld met een brede waaier van vakken. In de derde graad kan de specifieke vorming nog verfijnd worden met het oog op de uiteindelijke beroepskeuze of de eventuele studieplannen in het hoger onderwijs.

Naast dit 'lineaire' stelsel (met graden en leerjaren) loopt in het bso sinds september 2000 het experimenteel modulair onderwijs. In dat stelsel bestaan geen graden, leerjaren en studierichtingen. De studiegebieden zijn er opgebouwd uit verschillende modules.

De onderwijsvormen van de 2de en 3de graad zijn een genuanceerde Vlaamse vertaling van een opsplitsing die we ook in andere landen zien tussen onderwijs dat vooral gericht is op doorstroming en beroepsgericht ('vocational') onderwijs. Specifiek aan de Vlaamse/Belgische situatie is dat tussen de algemeen vormende variant (aso) en de zuivere 'vocational' variant (bso) ook nog technisch secundair (tso) en kunstsecundair (kso) onderwijs zitten, die zich zowel richten op doorstroming naar het hoger onderwijs als op tewerkstelling.

### A.1.3 Studierichtingen

Het aantal studierichtingen is bijzonder groot. Als we alle graden en onderwijsvormen en graden samen nemen, dan zijn er in het Vlaams onderwijs momenteel 650 “studierichtingen”. Slechts enkele daarvan tellen “veel” leerlingen (meer dan 10.000 over heel Vlaanderen). Daarvan zijn er zes in het aso (Latijn, Economie, Economie-moderne talen, Wetenschappen, Wetenschappen-wiskunde, Humane wetenschappen) en twee in het tso (Handel en Sociaal technische wetenschappen). In het bso haalt de studierichting Kantoor net niet de kaap van de 10.000. In meer dan de helft van de studierichtingen zitten minder dan 1.000 leerlingen, en in vele zelfs minder dan 100. Geen enkele studierichting in het kso telt meer dan 1.200 leerlingen



over heel Vlaanderen. Veel van de dunbevolkte studierichtingen worden slechts in één of enkele scholen aangeboden.

Een overzicht van het aantal studierichtingen is weergegeven in volgende tabel.

	1 <sup>ste</sup> gr.	Aso		Bso				Kso		Tso		Okan	To- taal	
	Graad	1	2	3	M	2	3	4	2	3	2			3
Geen studiegebied	83											3	2	89
Algemeen secundair onderwijs		8	19											27
Auto				15		4+7						1+1		28
Ballet								1	2					3
Beeldende kunsten								5	8+6					19
Bouw				27	5	5+7					2	2+3		51
Chemie										1	4+5			10
Decoratieve technieken					1	2+2	1							6
Fotografie										1	1			2
Glastechnieken						1+1				1	1			4
Grafische communicatie en media				14	1	2+4				2	8+4			35
Handel				12	3	3+4				2	4+9			37
Hout				10	2	2+8				1	2+1			26
Juwelen					3	3+3								9
Koeling en warmte				18		2+3					1+2			26
Land- en tuinbouw					4	5+11				4	5+2			31
Lichaamsverzorging				3	2	1+1				1	1+2			11
Maritieme opleidingen					3	2+2				4	4			15
Mechanica-elektriciteit				25	2	5+8				5	11+12			68
Mode					2	1+3	1			1	1+1			10
Muziekinstrumentenbouw						1+2								3
Optiek											1+1			2
Orthopedische technieken											1+1			2
Personenzorg				9	2	3+4	2			1	3+4			28
Podiumkunsten								3	3+1					7
Sport		2	4		1	1+1				3	3+1			16
Tandtechnieken											1+2			3
Textiel				11	1	1+1				2	4+2			22
Toerisme										1	2+3			6
Voeding				22	4	4+9				4	6+5			54
<b>Totaal</b>	<b>83</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>166</b>	<b>36</b>	<b>130</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>36</b>	<b>131</b>	<b>2</b>	<b>650</b>	

Uitleg:

- M = Modulair programma
- “x+y” in de 3<sup>de</sup> graad wil zeggen: x studierichtingen in het 1<sup>ste</sup> en 2<sup>de</sup> leerjaar van de 3<sup>de</sup> graad en “y” studierichtingen in het 3<sup>de</sup> leerjaar van de 3<sup>de</sup> graad
- OKAN = Onthaalklas anderstalige nieuwkomers.

Deze tabel moet als volgt geïnterpreteerd worden (met als voorbeeld het studiegebied “Bouw”):

- Er zijn 27 verschillende studierichtingen “Bouw” in het modulair systeem van het bso, 5 in de 2<sup>de</sup> graad bso, 5 in de 3<sup>de</sup> graad bso (1<sup>ste</sup> en 2<sup>de</sup> jaar) en 7 in de 3<sup>de</sup> graad bso (3<sup>de</sup> jaar)

- Er zijn 2 verschillende studierichtingen “Bouw” in de 2<sup>de</sup> graad van het tso, 2 in de 3<sup>de</sup> graad tso (1<sup>ste</sup> en 2<sup>de</sup> jaar) en 3 in de 3<sup>de</sup> graad tso (3<sup>de</sup> jaar).

#### A.1.4 Deeltijds onderwijs

Leerlingen die dat wensen kunnen de laatste jaren van hun secundair onderwijs aan de leerplicht voldoen door een combinatie van deeltijds leren en werken. De deeltijdse leerplicht vangt aan vanaf 16 jaar, of vanaf 15 jaar voor wie de 1ste graad secundair onderwijs heeft doorlopen. De deeltijdse leerplicht eindigt op het ogenblik dat de leerling 18 jaar wordt.

Er zijn drie systemen voor deeltijdse vorming in Vlaanderen:

- het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso), aangeboden in 48 cdo’s (centra voor deeltijds onderwijs – 4 daarvan zijn autonoom; de andere 44 zijn verbonden aan secundaire scholen die voltijds bso en tso aanbieden)
- de opleidingsprogramma’s in de leertijd, georganiseerd in de 19 campussen van de Syntra (onder toezicht van Syntra-Vlaanderen)
- de erkende deeltijdse vorming, georganiseerd door 6 vormingsorganisatoren, in 21 cdv’s, centra voor deeltijdse vorming.

Het deeltijds beroepssecundair onderwijs wordt 2 dagen per week, 40 weken per jaar aangeboden met wekelijks 15 lestijden van 50 minuten (doorgaans 7 lestijden algemene, sociale en persoonlijkheidsvorming en 8 lestijden beroepsgerichte vorming). Sinds 1 september 2008 is het stelsel van leren en werken vernieuwd. Het is opgebouwd rond het principe van het voltijds engagement. Dit betekent voor de jongere een weekinvulling van minimum 28 uren door een combinatie van leren en werken. Jongeren krijgen zicht op een beroepsgerichte kwalificatie via een individueel en aangepast leertraject op maat, op basis van persoonlijke kenmerken zoals interesses, aanleg en vaardigheden.

De leertijd (soms “leercontract” genoemd) duurt in principe 3 jaar en omvat een leerovereenkomst voor praktijkvorming van 4 dagen per week onder leiding van een ondernemingshoofd-opleider en een theoretische vorming van 1 dag per week, met 120 uur/jaar maatschappijgerichte en 120 uur/jaar beroepsgerichte vorming, eventueel aangevuld met taalcurssussen e.a. De leerlingen worden begeleid door een leertraject-begeleider. Het succesvol afronden van de leertijd levert een erkend getuigschrift op dat toegang geeft tot de ondernemersopleiding. Het voldoet tevens aan de vestigingseisen inzake beroepskennis voor de geregementeerde beroepen.

#### A.1.5 Onderwijs voor leerlingen met speciale noden

Voor jongeren die belemmerd zijn in hun fysieke, psychologische, sociale of intellectuele ontwikkeling door een handicap of door leer- of opvoedingsmoeilijkheden, bestaat in Vlaanderen binnen het secundair onderwijs het “buitengewoon secundair onderwijs” (buso). Het buso is meer afgestemd op de maat van de leerling. De leerjaren komen zelden overeen met de schooljaren in het gewoon secundair onderwijs. Een leerling gaat pas over naar een volgende ‘leerfase’ als hij daar klaar voor is. Het buso omvat momenteel 3,9% van de leerlingen op niveau secundair onderwijs. Dit is een hoog percentage in vergelijking met de rest van Europa; sedert het begin van de jaren ’90 is het aantal buso-leerlingen met meer dan 40% toegenomen.

In het buitengewoon secundair onderwijs worden “opleidingsvormen” (OV’s) georganiseerd volgens het type en volgens de mogelijkheden van de leerling:

- opleidingsvorm 1 geeft een sociale vorming met het oog op de integratie in een beschermd leefmilieu
- opleidingsvorm 2 geeft een algemene en sociale vorming en een arbeidstraining met het oog op integratie in een beschermd leef- en werkmilieu
- opleidingsvorm 3 geeft een algemene sociale en beroepsvorming met het oog op integratie in een gewoon leef- en werkmilieu
- opleidingsvorm 4 geeft een voorbereiding op een studie in het hoger onderwijs en op integratie in het actieve leven.

Binnen iedere opleidingsvorm is de organisatie en het aanbod aangepast aan de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften van elke leerling afzonderlijk. Voor de komende jaren wordt in een hervorming voor-

zien die het onderwijs op maat nog verder moet verbeteren: het “leerzorgkader”. Het is bedoeld voor het basis- en secundair onderwijs.

Andere regelingen voor kinderen met speciale noden op niveau secundair onderwijs zijn:

- Binnen het gewone onderwijs worden kinderen met speciale noden ook opgevangen door het “gon”, dit is het geïntegreerd onderwijs. De gon-leerlingen worden meestal extra begeleid door een personeelslid uit het buitengewoon onderwijs om dezelfde leerdoelstellingen te kunnen halen als een gemiddelde gewone leerling. De begeleiding kan tijdelijk of permanent zijn voor een gedeelte van de lessen of voor alle lessen. In het schooljaar 2008-2009 waren er 3.720 gon-leerlingen in het gewoon secundair onderwijs (dit is bijna een verdrievoudiging t.o.v. het schooljaar 2004-2005). Dit systeem geraakt steeds meer ingeburgerd.
- Het “gok” (gelijkeonderwijskansenbeleid) zorgt voor extra onderwijsbegeleiding in scholen met veel kansarme leerlingen. In het schooljaar 2007-2008 werden 38% van de leerlingen in het secundair onderwijs als gok-leerlingen beschouwd.
- Okan, de onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers, omvat 1.855 leerlingen gewoon secundair onderwijs.
- Het Brussels Curriculum zorgt voor extra taaltraining in de 1e graad van het Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel.
- Het “ovb”, onderwijsvoorrangsbeleid, kent extra lessen/lestijden toe aan scholen (niet enkel in het buitengewoon onderwijs), o.m. voor het wegwerken van onderwijsachterstand bij leerlingen van allochtone oorsprong.
- Sinds enkele jaren loopt een proefproject “Bednet” voor afstandsonderwijs voor langdurig zieke kinderen, waarbij zij via de computer verbonden blijven met de klas.

#### **A.1.6 De organisatie van het schooljaar en de schoolweek**

Het schooljaar begint in secundair onderwijs op 1 september en eindigt op 30 juni. Deze begin- en einddata zijn voor alle scholen in Vlaanderen dezelfde. Dat geldt ook voor de vakantieperiodes tijdens het schooljaar: twee weken rond Kerstmis en Nieuwjaar, twee reken rond Pasen, een week in de herfst (rond 1 november) en een week in de lente. Het schooljaar en de vakantieperiodes zijn identiek als in het basisonderwijs, maar verschillen van deze in het hoger onderwijs.

In het secundair onderwijs zijn 28 lessen van 50 minuten het verplichte minimum en 36 lessen het maximum. In de praktijk volgen bijna alle leerlingen minstens 32 lessen. De lessen mogen ten vroegste om 8 uur beginnen en eindigen tussen 15 uur en 17 uur. De middagpauze moet minstens 50 minuten duren. Hoewel secundaire scholen vrij zijn om hun lessen vast te leggen, zijn deze meestal gelijkmatig verspreid van maandag tot vrijdag, waarbij woensdagnamiddag meestal vrij is.

In principe krijgen leerlingen gedurende het hele schooljaar elke week dezelfde lessen en lessenrooster. Hiervan wordt meestal enkel afgeweken tijdens de examenperiode en tijdens projecten en excursies.

In het 1ste leerjaar van de eerste graad zijn er 27 uren verplicht gemeenschappelijke vakken, in het 2e leerjaar van de eerste graad 24 uur (er zijn lichte verschillen per net; in het 2<sup>de</sup> beroepsvoorbereidend jaar zijn er 16 gemeenschappelijke uren). In de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad is er een gemeenschappelijk gedeelte per onderwijsvorm. Daarnaast is er een optioneel gedeelte dat groter is in het technisch, kunst- en beroepssecundair onderwijs dan in het algemeen vormend secundair onderwijs.

#### **A.1.7 Diploma secundair onderwijs**

Een leerling behaalt het diploma secundair onderwijs na het met vrucht beëindigen van de derde graad aso, tso of kso of na het zevende specialisatiejaar bso. Wie enkel het tweede jaar van de derde graad bso met succes beëindigt, ontvangt een getuigschrift. In het deeltijds beroepssecundair onderwijs kan je een getuigschrift halen, en onder welbepaalde voorwaarden, ook een diploma secundair onderwijs.

Met een diploma secundair onderwijs heeft de jongere onbepaalde toegang tot het hoger onderwijs. De school, noch de onderwijsvorm of de studierichting spelen hier een rol.

Inzake evaluatie en het uitreiken van diploma's verschilt de situatie in Vlaanderen sterk met deze in de meeste andere Europese landen:

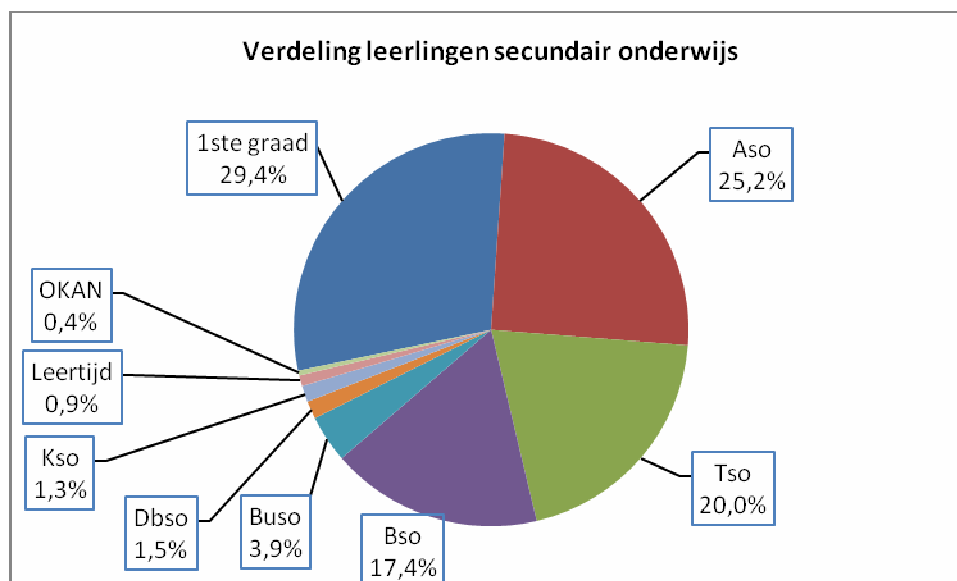
- De getuigschriften en diploma's worden uitgereikt door de (inrichtende machten van de) scholen, na beslissing van de delibererende klassenraad (en dus niet door de Vlaamse overheid).
- Er zijn geen "nationale" examens: de toekenning van getuigschriften en diploma's gebeurt op basis van de resultaten van toetsen en examens die de leraren zelf opstellen. Zij doen dit op basis van (meestal) door de pedagogische begeleidingsdiensten ontwikkelde leerplannen, die geënt zijn op eindtermen en ontwikkelingsdoelen gelden voor alle scholen in Vlaanderen. Het systeem van doorlichtingen en peilings- en paralleltoetsen bewaakt mede de kwaliteit van deze examens en toetsen.

In de meeste onderwijsvormen (behalve het aso) moeten de leerlingen bewijzen dat ze voldoen aan het profiel van de studierichting via een geïntegreerde proef (gip). In sommige studierichtingen kunnen leerlingen ook een getuigschrift behalen over basiskennis van het bedrijfsbeheer (wat nodig is om zich als zelfstandige te kunnen vestigen). Sommige scholen reiken ook andere attesten en certificaten uit om zo de tewerkstellingskansen te verhogen: VCA, eerste hulp, bestuurder interne transportmiddelen, ...

## A.2 De leerlingen

### A.2.1 Aantal leerlingen per onderwijsvorm en onderwijsnet

Op 1 februari 2009 waren er 465.684 leerlingen ingeschreven in het Vlaamse secundair onderwijs. De verdeling over de verschillende onderwijsvormen is aangegeven in de volgende taartgrafiek. Het aso is met een kwart van de leerlingen duidelijk de grootste onderwijsvorm. Als we enkel het voltijds onderwijs bekijken en de eerste graad niet in rekening brengen, dan bedraagt het aandeel van het aso onder de onderwijsvormen net geen 40%.



Er zijn iets meer jongens (50,4%) dan meisjes (49,6%) in het secundair onderwijs. In verhouding vinden we meisjes iets meer terug in het aso (55,0%), en nog veel meer in het kso (64,5%). Daarentegen zijn ze ondervertegenwoordigd in het tso, waar de jongens duidelijk in de meerderheid zijn (56,6%).

Leerlingen gaan naar scholen die behoren tot een onderwijsnet. Het vrije net (op enkele secundaire scholen na behoren ze alle tot de katholieke koepel) telt 75,5% van de leerlingen. Het GO! (Gemeenschapsonderwijs) volgt met 16,6%. Het gemeentelijke net telt 4,6% en het provinciale net 3,2% van de leerlingen in het secundair onderwijs (m.i.v. 0,1% leerlingen van een school van de Vlaamse Gemeenschapscommissie in Brussel).

### A.2.2 Verdeling van leerlingen over studiegebieden (voltijds secundair onderwijs)

Vanaf de 2de graad zijn de onderwijsvormen in het voltijds secundair onderwijs onderverdeeld in studiegebieden waarbinnen de leerling kan kiezen voor een bepaalde studierichting. De actuele verdeling (1 februari

2009) van de leerlingen 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad over de studiegebieden is aangegeven in de volgende tabel.

### Verdeling van het aantal leerlingen over de studiegebieden en onderwijsvormen in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad

	Aso	Bso	Kso	Tso	Totaal	%
<b>Algemeen secundair onderwijs</b>	114.491				<b>114.491</b>	<b>38,6%</b>
<b>Personenzorg</b>		21.820		23.733	<b>45.553</b>	<b>15,3%</b>
<b>Handel</b>		14.848		22.866	<b>37.714</b>	<b>12,7%</b>
<b>Mechanica-elektriciteit</b>		12.622		18.660	<b>31.282</b>	<b>10,5%</b>
<b>Lichaamsverzorging</b>		5.709		3.205	<b>8.914</b>	<b>3,0%</b>
<b>Hout</b>		6.121		2.221	<b>8.342</b>	<b>2,8%</b>
<b>Sport</b>	2.748			5.079	<b>7.827</b>	<b>2,6%</b>
<b>Voeding</b>		4.568		2.056	<b>6.624</b>	<b>2,2%</b>
<b>Land- en tuinbouw</b>		2.697		2.814	<b>5.511</b>	<b>1,9%</b>
<b>Beeldende kunsten</b>			4.969		<b>4.969</b>	<b>1,7%</b>
<b>Bouw</b>		3.674		1.340	<b>5.014</b>	<b>1,7%</b>
<b>Chemie</b>				4.536	<b>4.536</b>	<b>1,5%</b>
<b>Auto</b>		2.731		802	<b>3.533</b>	<b>1,2%</b>
<b>Toerisme</b>				2.800	<b>2.800</b>	<b>0,9%</b>
<b>Decoratieve technieken</b>		2.007			<b>2.007</b>	<b>0,7%</b>
<b>Grafische communicatie en media</b>		543		1.639	<b>2.182</b>	<b>0,7%</b>
<b>Mode</b>		1.267		755	<b>2.022</b>	<b>0,7%</b>
<b>Koeling en warmte</b>		1.250		131	<b>1.381</b>	<b>0,5%</b>
<b>Podiumkunsten</b>			1.172		<b>1.172</b>	<b>0,4%</b>
<b>Fotografie</b>				244	<b>244</b>	<b>0,1%</b>
<b>Juwelen</b>		160			<b>160</b>	<b>0,1%</b>
<b>Maritieme opleidingen</b>		78		142	<b>220</b>	<b>0,1%</b>
<b>Ballet</b>			67		<b>67</b>	<b>0,0%</b>
<b>Muziekinstrumentenbouw</b>		35			<b>35</b>	<b>0,0%</b>
<b>Optiek</b>				24	<b>24</b>	<b>0,0%</b>
<b>Orthopedische technieken</b>				32	<b>32</b>	<b>0,0%</b>
<b>Tandtechnieken</b>				82	<b>82</b>	<b>0,0%</b>
<b>Textiel</b>		34		38	<b>72</b>	<b>0,0%</b>
<b>Totaal</b>	<b>117.239</b>	<b>80.164</b>	<b>6.208</b>	<b>93.199</b>	<b>296.810</b>	<b>100,0%</b>

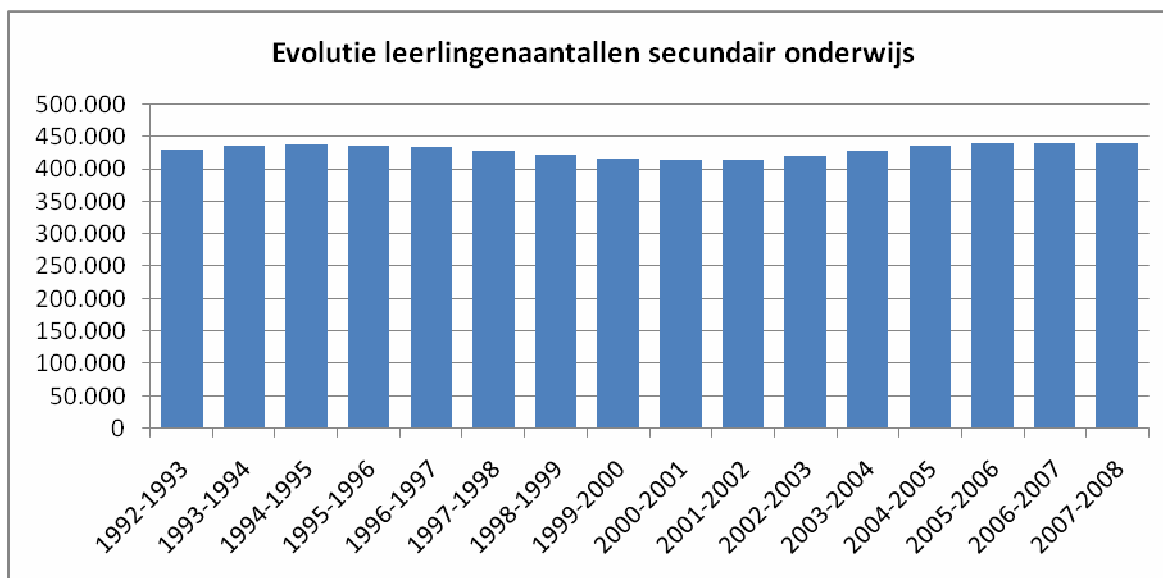
Van de 28 studiegebieden, zijn er vier die samen meer dan drie vierden van de leerlingen aantrekken: algemeen secundair onderwijs, personenzorg, handel en mechanica-elektriciteit. Alle andere studiegebieden omvatten minder dan 3% van de leerlingen.

Er is weinig overlap tussen de studiegebieden van aso, kso en bso-tso. Studiegebieden die in het tso voorkomen vinden we meestal ook terug in het bso.

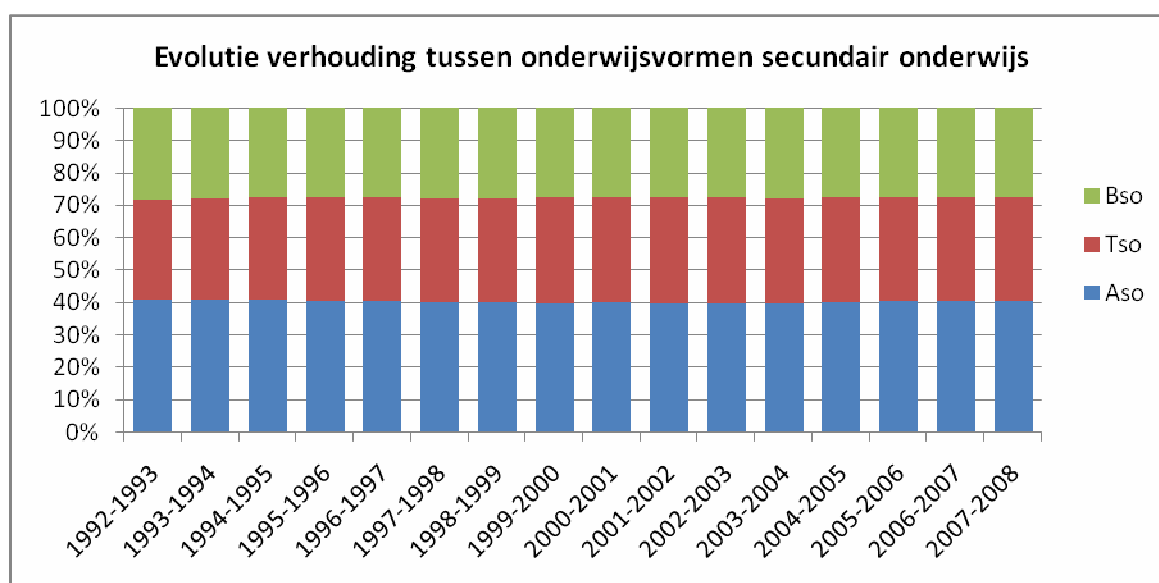
### A.2.3 Evolutie van de leerlingenpopulatie

De laatste decennia is het aantal leerlingen in het secundair onderwijs vrij stabiel. Er was een klein dipje rond de eeuwwisseling (zie grafiek volgende bladzijde).

Het aantal leerlingen in het buitengewoon secundair onderwijs is evenwel sterk toegenomen: van 14.222 in 1992 tot 18.263 nu (een stijging van 28 % op 16 jaar tijd).



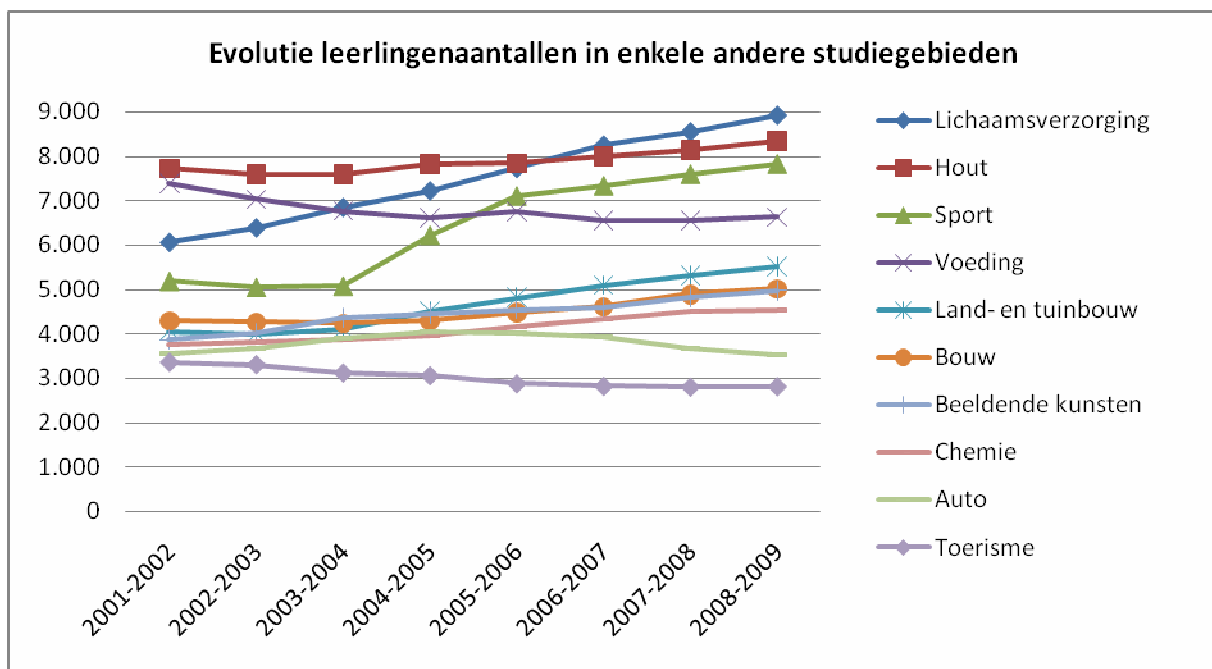
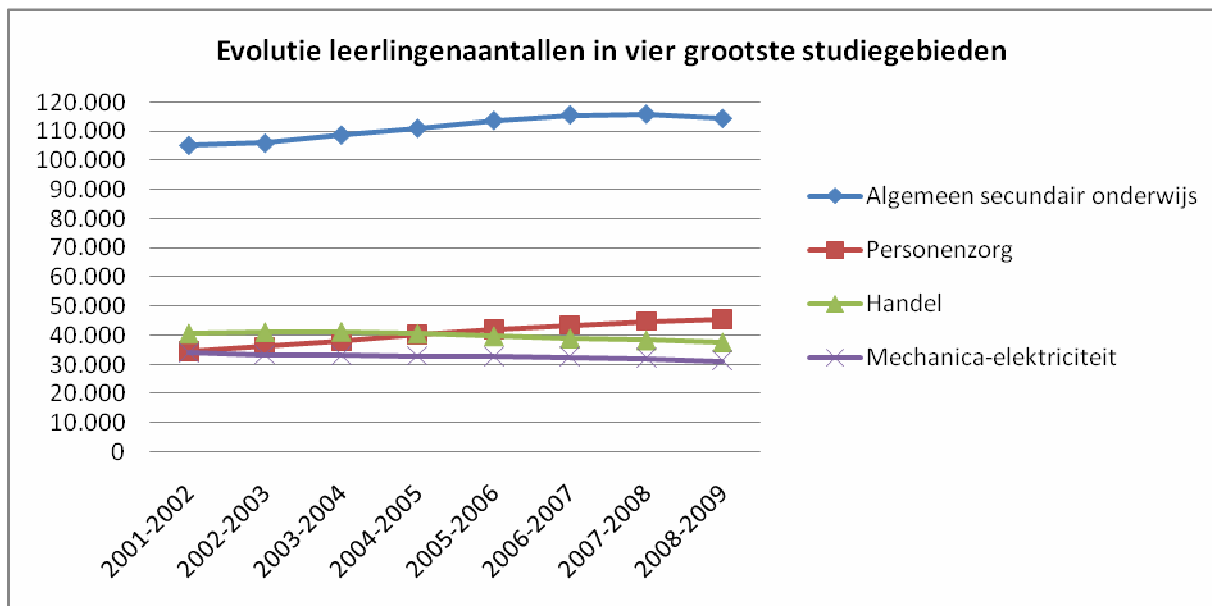
De verhouding tussen de leerlingen in de verschillende onderwijsvormen is ook vrij stabiel gebleven, zoals de volgende grafiek illustreert (omvat enkel aso, bso en tso).



Tussen de studiegebieden en studierichtingen zijn er wel merkbare veranderingen. Zo is er al vijftien jaar een gestage vermindering van het aantal leerlingen dat studierichtingen kiest met techniek.

De volgende twee grafieken geven de evolutie van de laatste 8 jaar voor de 14 grootste studiegebieden (opgelet: de schaal in beide grafieken is verschillend).

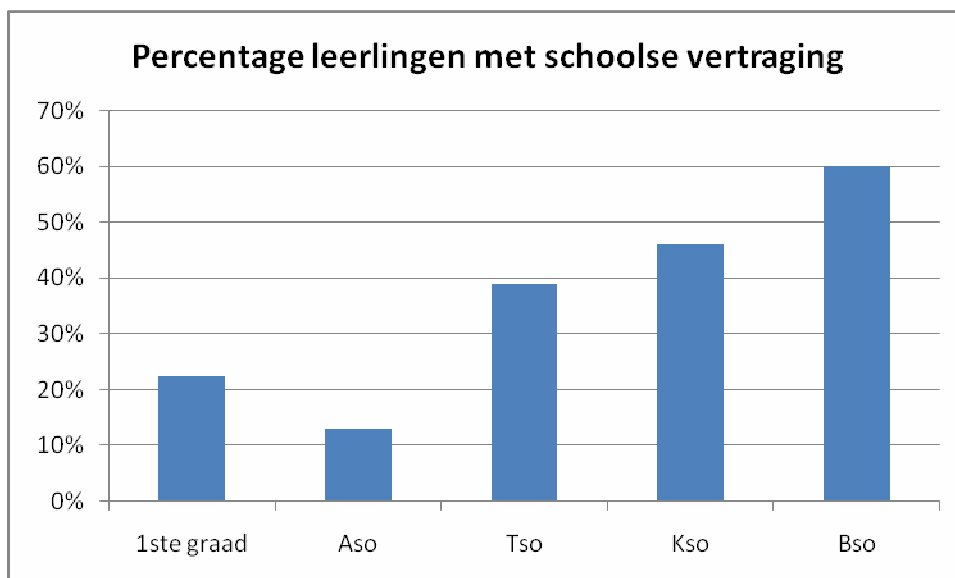
De voorbije jaren is het aantal leerlingen in het aso sterk gestegen, maar afgezien van de sportrichtingen, lijkt deze tendens nu gestabiliseerd. Uit de grafieken blijkt verder dat de studiegebieden personeezorg, lichaamsverzorging en sport de sterkste toename kennen (na aso). In de studiegebieden handel, mechanica-elektriciteit en voeding is (in absolute cijfers) de grootste daling van het aantal leerlingen opgetreden.



#### A.2.4 Schoolse vertraging, zittenblijven en het watervalstelsel

In het schooljaar 2008-2009 zaten 69,4% van de leerlingen op leeftijd in hun klas, en hadden 30,6% van de leerlingen minstens een jaar achterstand. Dit is zonder rekening te houden met de leerlingen in het modulair stelsel van het bso en het dbso, omdat daar niet meer met schooljaren wordt gewerkt. Maar de reeds opgelopen schoolse vertraging voor de leerlingen in deze onderwijsvormen is vaak aanzienlijk. We kunnen dus zeggen dat ongeveer 2/3 van de Vlaamse leerlingen op leeftijd zit, en 1/3 één of meer jaren vertraging heeft opgelopen.

De schoolse vertraging is hoger bij jongens dan bij meisjes. De schoolse vertraging verschilt vooral per onderwijsvorm; ze is het hoogst in het bso, waar 60% van de leerlingen minstens een jaar vertraging heeft opgelopen (deze vertraging kan wel zijn opgelopen in een andere onderwijsvorm of in het basisonderwijs).



### Schoolse vertraging verschilt tussen socio-economische groepen<sup>1</sup>

De schoolse vertraging verschilt niet enkel per onderwijsvorm maar hangt ook af van de sociaaleconomische parameters van de leerlingen. De schoolse vertraging is bijvoorbeeld veel groter bij leerlingen van allochtone oorsprong en vreemde nationaliteit dan bij kinderen uit autochtone Vlaamse gezinnen. In het lager onderwijs had in het schooljaar 2005-2006 48% van de leerlingen met een niet-Belgische nationaliteit schoolse vertraging opgelopen, tegenover 13% van de leerlingen met Belgische nationaliteit. In het secundair onderwijs liepen de verschillen nog verder op: in het tweede leerjaar van de derde graad had 72,6% van de leerlingen zonder Belgische nationaliteit schoolse vertraging opgelopen, t.o.v. 33,5% van de leerlingen met Belgische nationaliteit.

Meer diepgaande analyses, waarbij niet enkel de nationaliteit maar ook de etnische afkomst worden in rekening gebracht, bevestigen dit beeld maar geven ook aan dat het vooral de sociaaleconomische achtergrond van kinderen, eerder dan de etniciteit is, die hier speelt. Als allochtonen meer zittenblijven of afzakken binnen het watervalstelsel, is dat niet omdat ze allochtoon zijn maar omdat ze uit een lagergeschoold milieu komen. Kinderen van lagergeschoolden hebben dus minder kansen in ons onderwijs.

Verder ligt in veel steden het percentage leerlingen met schoolse vertraging hoger dan in de rest van Vlaanderen. In het secundair onderwijs vindt men naar verhouding de meeste zittenblijvers in Antwerpen (4 op 5 jongeren in het bso), Genk, Hasselt en Mechelen.

### Het watervalstelsel<sup>2</sup>

Het zogenaamde “watervalstelsel” is het fenomeen waarbij leerlingen in het begin van het gewoon secundair onderwijs ‘te hoog mikken’ en vervolgens dienden te ‘zakken’. Leerlingen proberen eerst ‘zwaardere richtingen’ en zakken vervolgens, al dan niet gecombineerd met zittenblijven, naar ‘lichtere richtingen’ af. Dit cascade-effect kan zich zowel binnen een onderwijsvorm voordoen als tussen onderwijsvormen. Wat onder ‘zwaardere en lichtere onderwijsvormen en studierichtingen’ wordt verstaan, houdt niet alleen verband met het leerprogramma, maar ook met de maatschappelijke status die aan de studierichtingen wordt toegekend. Velen zijn van mening dat er een (veelal sociaal bepaalde) rangorde bestaat onder de onderwijsvormen waardoor leerlingen vaak hoog beginnen en dan de waterval afgaan. Binnen iedere onderwijsvorm bestaat eigenlijk een gelijkaardige ordening van als hoogwaardig beschouwde studierichtingen naar andere die door sommigen als veeleer minderwaardig worden gepercipieerd. B-attesting speelt daar krachtig op in. Delibererende klassenraden verwijzen leerlingen via clausulering op die wijze vaak door naar

<sup>1</sup> Gegevens afkomstig uit de onderwijsstatistieken, VRIND 2006 en VRIND 2007.

<sup>2</sup> Gebaseerd op teksten uit “Vijf jaar Accent op Talent” (Koning Boudewijnstichting, 2008) en voor de gegevens op “Zittenblijven, schoolse vertraging en slaagcijfers in het Vlaams onderwijs. Een kwantitatieve analyse (2003-2004)”. Departement Onderwijs, 2005



andere onderwijsvormen of studierichtingen. Zittenblijven in hoge aantallen is eveneens een aan deze 'ordering' verwante problematiek. Vaak verkiest men immers zittenblijven boven 'afstromen'.

Uitvoerige analyses voor het schooljaar 2003-2004 hebben aangetoond dat de waterval relatief het hoogst is in het eerste jaar van de tweede graad. 20% van de zittenblijvers in het eerste jaar van de tweede graad tso is afkomstig uit het aso en 14% van de zittenblijvers in het eerste jaar van de derde graad bso is afkomstig uit het tso. Daarnaast is er ook een cascade-effect binnen onderwijsvormen. Minder dan 10% van de zittenblijvers binnen aso-Latijn vertrekt uit het aso, terwijl zowat 30 tot 40% van de zittenblijvers uit aso-economie en aso-Humane wetenschappen naar het tso trekt. Ook binnen het tso zijn er interne stromen: van de niet-geslaagden in Elektromechanica blijft slechts 40% in dezelfde richting.

Het watervaleffect komt overigens niet enkel voor in combinatie met zittenblijven. Ook bij een normale overgang van het ene naar het volgende leerjaar schakelen sommige leerlingen over naar andere studierichtingen en onderwijsvormen. 7,2% van de leerlingen schakelt over van het eerste jaar van de tweede graad aso naar het tweede jaar tso (of in een beperkt aantal gevallen kso of bso). In het daaropvolgende leerjaar is de overgang zelfs nog groter (8,6%). In absolute aantallen gaat het hier telkens om grotere aantallen leerlingen dan bij de zittenblijvers. Het gaat voornamelijk om leerlingen in de studierichtingen aso-Economie en aso-Humane wetenschappen. In de overgang van het tso naar het bso zien we een gelijkaardig fenomeen: 7,8% schakelt zonder zittenblijven over van het derde naar het vierde jaar en 7,6% van het vierde naar het vijfde jaar. De overgangen tussen tso en bso vinden vaak plaats tussen 'verwante' studierichtingen (bv. van 'Hotel' naar 'Restaurant en keuken', van 'Mechanische technieken' naar 'Metaal', enz.).

Meer recente cijfers zijn niet voorhanden maar er zijn wel geen indicaties dat de waterval nog zou toeneemen.

## A.3 De leraren en andere leden van schoolteams

### A.3.1 Aantallen

Op 15 januari 2009 waren er 66.046 leraren die bezoldigd werden door het Ministerie van Onderwijs en Vorming in het secundair onderwijs. Daarvan waren er 60.435 actief in het gewoon secundair onderwijs en 5.611 in het buitengewoon secundair onderwijs. Het aantal directieleden en andere personeelsleden bedroeg 11.156 personen. Samen geeft dat voor het gehele secundair onderwijs een totaal van 77.202 bezoldigde personen. Hierin zijn zowel vastbenoemden als tijdelijke personeelsleden vervat (bijna 3 op de 4 is vastbenoemd), maar niet de vervangers.

Op papier is er dus een personeel/leerling-verhouding van 1 op 6, wat naar internationale maatstaven zeer goed is. Deze cijfers stemmen niet helemaal overeen met het aantal voltijds beschikbare leraren omwille van de volgende redenen:

- een deel van het korps werkt deeltijds
- een deel van de leraren is afwezig wegens ziekte of zwangerschap
- een deel van de leraren is gedetacheerd op speciale projecten of heeft verlof wegens een bijzondere of tijdelijk andere opdracht.

Uitgedrukt in voltijds equivalenten zijn er 59.186 leraren en 10.229 directieleden en andere personeelsleden (gewoon en buitengewoon secundair onderwijs samen).

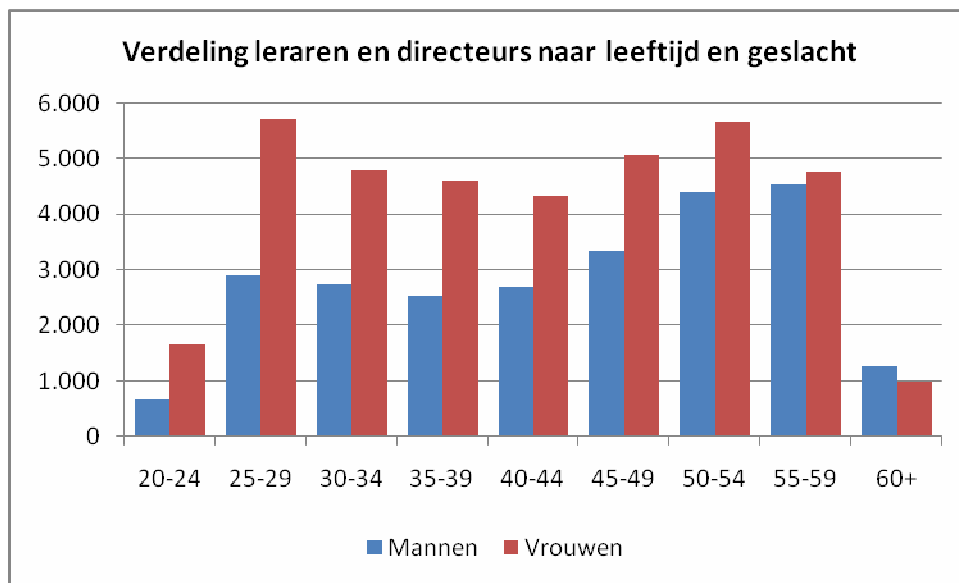
Dit geeft de volgende (afgeronde) verhoudingen:

- leraar/leerling: 1/8
- personeel/leerling: 1/7
- leraar/directie: 1/36

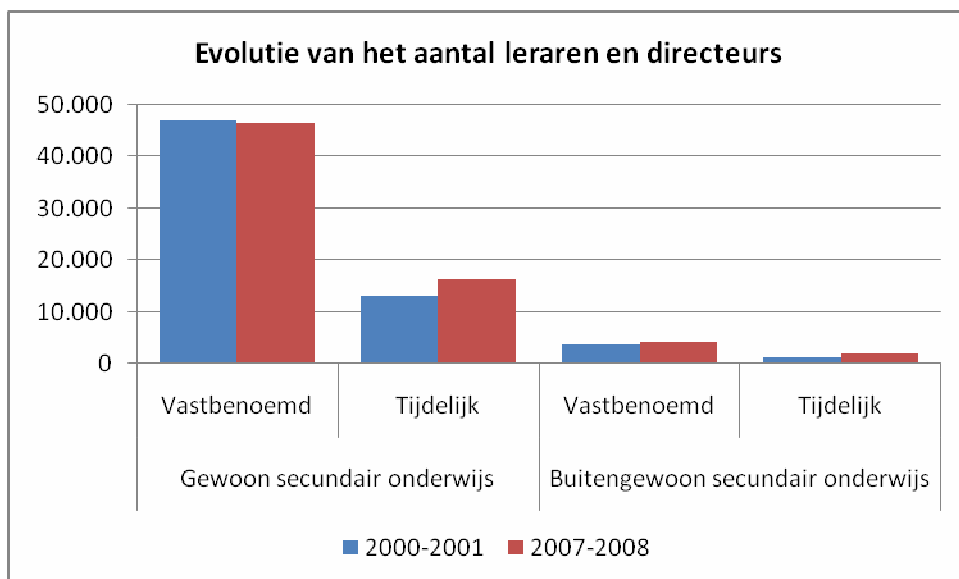
### A.3.2 Profiel en evolutie

De vrouwelijke leraren vormen reeds 60% van de leraren in het secundair onderwijs. Dit percentage zal de komende decennia nog blijven toenemen. De volgende grafiek geeft de leeftijdsverdeling in de huidige populatie van leraren en directeurs. Alle categorieën zijn goed vertegenwoordigd, met twee lichte pieken

voor de 25 tot 29-jarigen en de 50 tot 54-jarigen. De volgende 10 jaar zal naar schatting een vierde van de onderwijzers en directeurs op pensioen gaan.



Tussen het schooljaar 2000-2001 en het schooljaar 2007-2008, is het aantal leden van het onderwijzend- en bestuurspersoneel toegenomen met meer dan 3.700 eenheden, of een stijging van bijna 6%. Zoals de onderstaande grafiek illustreert ging dit gepaard met een lichte daling van het aantal vastbenoemden en een sterke stijging van het aantal tijdelijken.



### A.3.3 Onderwijsbevoegdheid

Om les te mogen geven in het Vlaamse secundair onderwijs moet men in principe beschikken over een onderwijsdiploma. Dat kan behaald worden aan een hogeschool (professionele bacheloropleiding) of aan een universiteit (academische lerarenopleiding na het behalen van een masterdiploma). Mensen die uit het bedrijfsleven komen en praktijk- of beroepsgerichte vakken geven, moesten vroeger een “gpb-diploma” halen; sinds kort verwijst men daarnaar als een “slo”-diploma (“specifieke lerarenopleiding”). In sommige, eerder uitzonderlijke omstandigheden en op tijdelijke basis kunnen ook mensen zonder onderwijsdiploma les geven in het secundair onderwijs.

De aard van de onderwijsdiploma's bepaalt welke vakken men mag geven, in welke graden en in welke onderwijsvormen. Vereenvoudigd kunnen we stellen dat met een bachelordiploma leraar secundair onderwijs (de vroegere "regenten"opleiding) een leraar bepaalde vakken mag geven in de eerste en tweede graad (en in de derde graad bso); met een diploma uit de academische lerarenopleiding mag een leraar lesgeven in de tweede en derde graad (Latijn ook in de eerste graad).

Scholen kunnen onder bepaalde voorwaarden afwijken van deze algemene regels.

### A.3.4 Statuut en verloning van leraren

Strikt gesproken zijn leraren geen overheidsambtenaren, maar werknemers van hun inrichtende macht. Leraren hebben in Vlaanderen een specifiek statuut dat verschillend is voor het GO! en het gesubsidieerd onderwijs. De parameters voor de bepaling van het loon zijn evenwel voor alle onderwijsnetten identiek.

Leraren kunnen na een aantal jaren vastbenoemd worden (vergelijkbaar met een statutaire aanstelling in de overheid). Wie niet over een onderwijsdiploma beschikt, mag onder bepaalde voorwaarden wel les geven maar kan niet vastbenoemd worden als leraar.

De opdracht van een leraar wordt uitgedrukt in een aantal lesuren per week. Een voltijdse opdracht in het gewoon onderwijs komt meestal overeen met 20, 21 of 22 lesuren per week; voor praktijkvakken kan dit oplopen tot 28 uur per week. Aan deze lesuren zijn een aantal lesgebonden activiteiten gekoppeld die de leraar buiten de lesuren dient uit te voeren (lesvoorbereiding, afname en verbetering van toetsen en examens, deelname aan klassenraden en ouderavonden, remediëring,...). Het volume en de intensiteit daarvan wordt evenwel niet wettelijk vastgelegd. Hetzelfde geldt voor een aantal instellingsgebonden activiteiten die leraren moeten uitvoeren.

Het loon van de leraar wordt bepaald door zijn basisdiploma (bekwaamheidsbewijs) en het aantal jaren anciënniteit in het onderwijs. Uit internationale vergelijkingen van o.a. de OESO is gebleken dat de Vlaamse leraren, en i.h.b. deze met een masterdiploma, tot de best betaalde ter wereld behoren. De Vlaamse leraren verdienen ook ongeveer 10% meer dan hun Franstalige collega's in België.

### A.3.5 Werklast

Het HIVA-onderzoek naar taakbelasting en tijdsbesteding van leraren<sup>3</sup> kwam tot de conclusie dat in het schooljaar 2000-2001 een leraar in het secundair onderwijs tijdens de schoolweken gemiddeld ongeveer 47 uur werkt; daarvan vond ongeveer 10% plaats in het weekend. In vergelijking met een onderzoek dat tien jaar eerder werd uitgevoerd was er sprake van een gemiddelde toename van drie uur per week.

Uit dit onderzoek kwamen zeer grote verschillen tussen leraren naar voor: de standaarddeviatie ten opzichte van het gemiddelde aantal gewerkte uren (47) bedroeg 10 uur. Om dit wat aanschouwelijk te maken: zowat een derde van de leraren werkte anderhalve keer zolang als het gemiddelde van hun andere collega's.

Volgens het onderzoek besteedden leraren ongeveer drie kwart van de arbeidstijd aan lesgebonden activiteiten (lesgeven, lesvoorbereiding, nawerk, extramurosactiviteiten en individuele leerlingenbegeleiding). Het lesgeven zelf stemde overeen met 36% (secundair onderwijs) van de arbeidstijd.

#### Vlaamse leraren in internationale context

In 2004 publiceerde de OESO een rapport<sup>4</sup> over de leraren en het beleid inzake leraren in Vlaanderen. Het rapport kwam ondermeer tot de volgende conclusies:

- In tegenstelling tot zowat alle andere OESO-landen zijn de salarissen van de Vlaamse leraren bijna exclusief gebaseerd op anciënniteit, bestaan er geen financiële incentives en nauwelijks promotiemogelijkheden.

<sup>3</sup> Ver Heyen Wendy e.a. (2003) "Tijdsbesteding en taakbelasting van leerkrachten basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen". HIVA, KULeuven, Leuven & UAMS, Univ. Antwerpen

<sup>4</sup> McKenzie Ph. e.a. (2004) "Hoe effectieve leerkrachten aantrekken, bijscholen en behouden?". Directoraat voor Onderwijs, OECD, Paris & Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Afdeling Beleidscoördinatie Onderwijs, Brussel

- In vergelijking met andere OESO-landen zijn de salarissen van de Vlaamse leraren hoog (ze zijn ook zowat 10% hoger dan in de Franse Gemeenschap), in het bijzonder voor de leraren met een universitair diploma (licentiaten-masters); de OESO gaf wel aan dat de werkbelasting eveneens hoger ligt dan in het buitenland.
- In het Vlaams secundair onderwijs krijgen leraren meer mogelijkheden tot professionele ontwikkeling en bijscholing dan in de meeste andere OESO-landen, maar de effectieve participatie aan bijscholing situeert zich op het OESO-gemiddelde.
- Interactie en uitwisseling van ervaring tussen leraren van verschillende scholen – zelfs binnen hetzelfde onderwijsnet – blijkt beperkter te zijn en minder voor te komen dan in andere landen.
- De OESO-experten besloten nog dat het Vlaamse onderwijssysteem overwegend een sterk gereguleerd top-down-systeem was dat de autonomie van scholen en leraren beperkte.

## A.4 De scholen

### A.4.1 De vrijheid van onderwijs

In 1989 werd de verantwoordelijkheid voor het onderwijs van het federale Belgische niveau overgeheveld naar de Gemeenschappen, met uitzondering van enkele aspecten zoals het begin en het einde van de leerplicht, de minimumvoorwaarden voor het verlenen van diploma's, het pensioenstelsel, het militair onderwijs en de onderwijsvrijheid.

Centraal in de Belgische en Vlaamse onderwijs traditie staat de “vrijheid van onderwijs”, die in de grondwet verankerd is (art. 24). De vrijheid van onderwijs geeft elke natuurlijke persoon of rechtspersoon – m.i.v. overheden – het recht om scholen op te richten. Deze organisaties noemt men de “inrichtende machten” van de scholen; in het basisonderwijs spreekt men van “schoolbesturen”. Inrichtende machten hebben de vrijheid om scholen te organiseren en te funderen op een confessionele of niet-confessionele levensbeschouwing of op specifieke pedagogische of onderwijskundige opvattingen.

Scholen kunnen worden erkend door de overheid (en vervolgens middelen toegekend krijgen) als ze voldoende leerlingen tellen (het exacte aantal hangt af van het onderwijsaanbod). Ze hebben als erkende instelling de vrijheid om een eigen pedagogisch project te bepalen, pedagogische methoden te kiezen en schoolregels vast te leggen, op voorwaarde dat de wettelijke richtlijnen en democratische beginselen geëerbiedigd blijven. Om gefinancierd en gesubsidieerd te kunnen worden, moeten scholen o.m. een wettelijk of decretaal vastgelegde structuur aannemen, een erkend leerplan gebruiken, met daarin de eindtermen. Ze moeten ook onderwijsinspectie en overheidscontrole toelaten. In functie van het onderwijsaanbod is er ook een minimumnorm voor het aantal leerlingen.

Een tweede dimensie van de vrijheid van onderwijs is dat leerlingen en hun ouders het recht hebben om vrij hun school te kiezen. Daarom moet de overheid zorgen voor een voldoende gespreid aanbod van neutraal onderwijs in Vlaanderen.

### A.4.2 De onderwijsnetten en -koepels

Alle scholen in Vlaanderen behoren tot een zogenaamd “onderwijsnet”. Deze netten worden ingedeeld in drie groepen:

- Het GO! (vroeger “het Gemeenschapsonderwijs”), het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Dit wordt *gefinancierd* door de Vlaamse Gemeenschap, met als inrichtende machten de Raad en de 28 scholengroepen (die bestaan uit basis- én secundaire scholen). Het GO! is niet gebonden aan een levensbeschouwelijke ‘richting’ maar is neutraal.
- Het gesubsidieerd officieel onderwijs. Dit wordt *gesubsidieerd* wordt door de Vlaamse gemeenschap en bestaat uit
  - a. onderwijs georganiseerd door steden en gemeenten
  - b. onderwijs georganiseerd door provincies
  - c. onderwijs georganiseerd door de Vlaamse Gemeenschapscommissie in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.
- Het gesubsidieerd vrij onderwijs. Dit is onderwijs dat wordt gesubsidieerd door de Vlaamse Gemeenschap en wordt georganiseerd door privaatrechtelijke inrichtende machten, gesteund op een

confessionele of niet-confessionele levensbeschouwing. In het secundair onderwijs behoort de overgrote meerderheid van deze scholen tot de katholieke koepel.

De inrichtende machten zijn verantwoordelijk voor de aanstelling van directeurs, leraren en andere personeelsleden van de school, in overeenstemming met de statutaire wetgeving. Elke school kan zijn eigen keuze maken van pedagogische methoden. Op al deze gebieden beschikken de Vlaamse scholen over meer autonomie dan veel scholen in het buitenland.

Om hun scholen te ondersteunen en te vertegenwoordigen hebben de inrichtende machten koepelorganisaties opgericht (behalve het GO!, waar het gaat om één inrichtende macht). De “pedagogische begeleiders” van deze koepels, waarvan het aantal afhangt van een aantal gereguleerde parameters en bijdragen vanuit de scholen, worden betaald door de Vlaamse overheid.

### **A.4.3 Scholen en pedagogische entiteiten**

Administratief is een “school” een erkende onderwijsinstelling die wordt gefinancierd (GO!) of gesubsidiëerd (andere netten). Elke school heeft een uniek schoolnummer en een directeur. In het schooljaar 2008-2009 zijn er 957 dergelijke instellingen in het gewoon secundair onderwijs in Vlaanderen, naast nog eens 111 in het buitengewoon onderwijs.

Deze aantallen stemmen evenwel niet overeen met het aantal scholen zoals dit begrip door de meeste mensen wordt verstaan. Omwille van het degressieve financieringssysteem, dat kleine scholen relatief meer uren-leraar per leerling toekent, hebben de meeste grote onderwijsinstellingen zich administratief opgesplitst in twee of zelfs meer administratieve scholen (het meest extreme geval is een instelling die zich in zes scholen heeft opgesplitst), hoewel ze als een pedagogische eenheid blijven functioneren: er is een gemeenschappelijk schoolreglement, een gezamenlijk directiecomité, eenzelfde website en officieel e-mailadres, enz. Deze beweging verklaart in grote mate waarom het aantal secundaire scholen de laatste jaren is toegenomen (een kleiner deel van de toename is het gevolg van het feit dat 4 dbso-centra (cdo's) autonoom zijn geworden).

De omgekeerde beweging bestaat ook: twee aparte scholen die, meestal omwille van dalende leerlingenaantallen, fusioneren maar wel op twee vestigingsplaatsen blijven opereren. Ook de centra voor deeltijds onderwijs (cdo's), die meestal “een school binnen een school zijn” hadden tot voor kort geen apart schoolnummer (en dat zal zo blijven voor de meeste van hen in de nabije toekomst). Hetzelfde geldt voor verschillende locaties en vestigingsplaatsen van scholen.

Er is dus soms een aanzienlijk verschil tussen de administratieve bepaling van een school en de reële pedagogische praktijk. Daarom wordt het begrip “pedagogische entiteit” o.m. gebruikt om de inspecties van nauw verwante “scholen” zinvoller te laten verlopen; het is evenwel nergens gedefinieerd.

Hoewel er dus meer dan duizend secundaire scholen zijn in Vlaanderen, zijn er dus slechts zo'n 700 “pedagogische entiteiten” in het gewoon secundair onderwijs en nog eens een honderdtal in het buitengewoon secundair onderwijs.

### **A.4.4 Groepering van leerlingen in klassen**

Over de groepering van leerlingen in klassen kan de school vrij beslissen, maar het gebeurt meestal per leeftijd. Het secundair onderwijs kent, in tegenstelling tot het basisonderwijs, geen klasleraren, maar enkel vakleraren. Elke klas heeft meestal wel een klastitularis.

In een ‘klas’ in het secundair onderwijs volgen leerlingen, zeker vanaf de tweede graad, niet noodzakelijk allemaal dezelfde vakken; voor sommige vakken zitten ze soms samen met leerlingen uit andere klassen. Naarmate leerlingen ouder worden zitten ze vaak steeds minder in eenzelfde klaslokaal, maar volgen ze de vakken in verschillende vak- en werklokalen.

#### A.4.5 Schoolgebouwen

De schoolgebouwen in Vlaanderen zijn geen eigendom van de Vlaamse overheid.

Het GO! heeft van de Vlaamse overheid de gebouwen en gronden gekregen die toebehoorden aan het vroegere rijksonderwijs. Het GO! beheert en ontwikkelt dit patrimonium en ontvangt daartoe investeringsmiddelen en eigenaarsonderhoud.

De schoolgebouwen in het gesubsidieerd officieel onderwijs zijn eigendom van de betrokken gemeenten en provincies. Een deel daarvan is opgetrokken met subsidies van de Vlaamse overheid (60% van de bouwkosten).

In het vrij gesubsidieerd onderwijs is de situatie nog complexer. Soms behoren de gebouwen toe aan de inrichtende macht, maar veel frequenter is de situatie waarbij de school de gebouwen huurt of in erfpacht heeft van een vzw die historische banden heeft met de school (maar niet noodzakelijk dezelfde vzw is als de inrichtende macht). De oprichting van de oudste schoolgebouwen werd grotendeels door deze vrije scholen zelf bekostigd; de nieuwbouwscholen van de laatste decennia zijn voor 60% gefinancierd door de overheid. De inrichtende machten worden wel eigenaar van deze medegefinancierde gebouwen.

De schoolgebouwen in Vlaanderen zijn gemiddeld vrij oud, zowel in het basis- als in het secundair onderwijs. Om de investeringen te versnellen, is sinds kort een systeem van publiek-private samenwerking opgestart. Dit moet een inhaaloperatie toelaten.

#### A.4.6 Variatie in onderwijsaanbod

Het onderwijsaanbod van de Vlaamse scholen verschilt sterk. Sommige scholen bieden enkel de eerste graad (vaak “middenscholen” genoemd); andere enkel de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad. Maar de meeste scholen omvatten een combinatie van een eerste graad met een 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad in een of meer onderwijsvormen.

Er zijn vele combinaties mogelijk. De meest voorkomende (administratieve) combinaties in het gewoon secundair onderwijs zijn:

- 246 scholen met enkel de eerste graad (26,1%)
- 182 scholen met een eerste graad en een bso- en tso-bovenbouw (maar geen aso of kso) (19,1%)
- 125 scholen met enkel de eerste graad en aso (13,1%)
- 78 scholen met enkel bso en tso (8,2%)
- 63 scholen met zowel aso, tso als bso (maar geen eerste graad) (6,6%)
- 49 scholen met enkel aso (5,1%).

Maar dit geeft een enigszins vertekend beeld omdat in veel scholen de bovenbouw een pedagogische eenheid vormt met de eerste graad en sommige grote scholen zich ook naar onderwijsvormen hebben opgesplitst.

Scholen bieden in de tweede en derde graad slechts een kleine selectie van de vele mogelijke studierichtingen aan. De onderwijsvormen komen niet erg vaak samen voor op een scholencampus, op bso en tso na. Deze vormen vrij gesloten werelden met weinig interactie onder mekaar.

Omwille van de grote verscheidenheid aan studierichtingen (en daarbinnen nog eens de invulling van de lessenroosters) die in Vlaanderen voorkomen – er zijn in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad samen meer verschillende studierichtingen dan er scholen zijn ... – kan men stellen dat het onderwijsaanbod van een typische Vlaamse secundaire school bijna uniek is.

#### A.4.7 Verschillen in schoolgrootte

Ook het aantal leerlingen per secundaire school varieert sterk: in het schooljaar 2008-2009 varieerde dit tussen 44 en 1529 leerlingen. In feite zijn de grootste scholen nog veel groter, maar deze hebben zich meestal administratief opgesplitst. De rationalisatienormen voor het secundair onderwijs – d.w.z. het aantal leerlingen dat nodig is om een school in stand te houden – liggen lager dan deze voor het basisonderwijs. Secundaire scholen kunnen bijgevolg kleiner zijn dan basisscholen. De schoolgrootte verschilt binnen de normen van net tot net. Deze variatie in de schoolgrootte betekent dat beleidsmaatregelen moeten genomen worden om de gelijkwaardigheid te garanderen.

#### A.4.8 Groeperingen en geïnstitutionaliseerde samenwerking van scholen

Naast de “operationele” groepering van scholen tot pedagogische entiteiten zijn er ook meer formele groeperingen van scholen:

- Het GO! is onderverdeeld in 28 “scholengroepen” verspreid over Vlaanderen. Elk van die scholengroepen omvat de GO!-scholen in een bepaalde regio (m.i.v. basisscholen, secundaire scholen, scholen voor volwassenenonderwijs, centra voor deeltijds onderwijs en kindercrèches). De scholengroepen zijn bevoegd voor heel wat zaken die de scholen aanbelangen.
- Nagenoeg alle secundaire scholen in Vlaanderen maken deel uit van een “scholengemeenschap”. Scholengemeenschappen hebben o.m. als taak om een rationeel studieaanbod uit te werken.

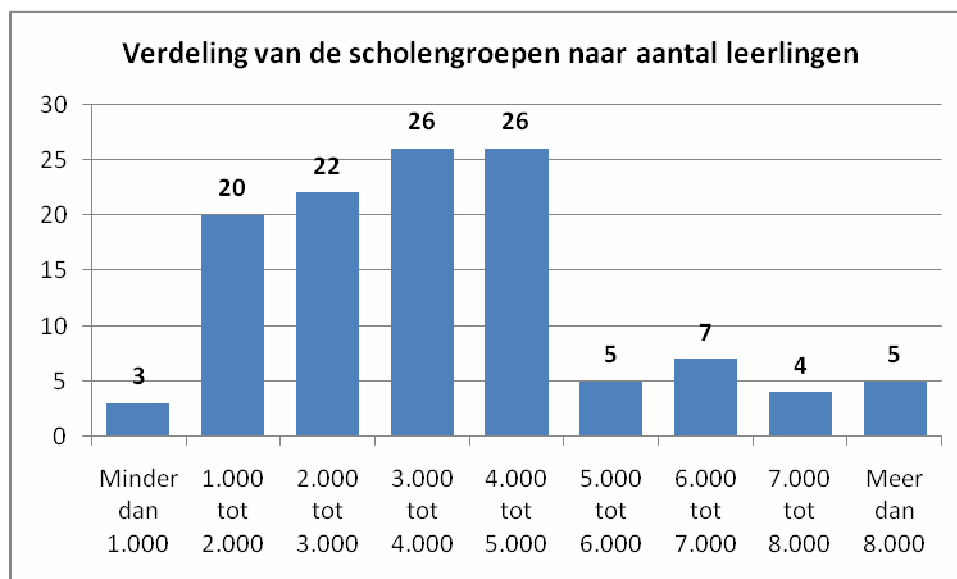
Het aantal scholengemeenschappen per net is:

- 34 voor het GO!
- 75 voor het vrij gesubsidieerd onderwijs
- 5 voor het gemeentelijk onderwijs
- 3 voor het provinciaal onderwijs
- 1 voor de Vlaamse Gemeenschapscommissie in Brussel

In een aantal, eerder uitzonderlijke gevallen, hebben scholen van een bepaald net, zich aangesloten bij een scholengemeenschap van scholen uit een ander net.

In het vrij gesubsidieerd onderwijs is er in een minderheid van de scholengemeenschappen een evolutie geweest om te komen tot één inrichtende macht voor alle scholen binnen de scholengemeenschap. In de meerderheid van de scholengemeenschappen hebben de onderliggende scholen elk nog hun eigen inrichtende macht. Veel van dergelijke inrichtende machten hebben overigens scholen die deel uitmaken van verschillende scholengemeenschappen verspreid over Vlaanderen, m.i.v. basisscholen.

De scholengemeenschappen verschillen sterk in grootte, zowel qua aantal leerlingen als qua aantal scholen. Er zijn 3 scholengemeenschappen met slechts 3 secundaire scholen, terwijl er 2 zijn waarvan er 24 (administratieve) scholen deel van uitmaken. Ook het aantal leerlingen in scholengemeenschappen verschilt sterk, zoals geïllustreerd in volgende grafiek:



De kleinste scholengemeenschap telt 859 leerlingen, de grootste 11.392. De mediaan is 3.500.

Er zijn ook nog andere geïnstitutionaliseerde vormen van schooloverschrijdende samenwerking zoals lokale overlegplatformen (LOP's), waarin scholen binnen eenzelfde gemeente overleg plegen over materies van

gemeenschappelijk belang, en Regionale Technologische Centra (RTC), waarin scholen afspraken maken over gebruik van geavanceerde technologische uitrusting.

## **A.5 De financiële middelen voor scholen**

### **A.5.1 Algemene principes voor de financiering of subsidiëring van scholen**

Gefinancierde en gesubsidieerde scholen in Vlaanderen krijgen voor hun werking financiële middelen van de Vlaamse overheid. Er zijn hoofdzakelijk drie soorten bronnen: personeelsmiddelen, werkingsmiddelen en investeringsmiddelen.

Er zijn ook nog andere onderwijsmiddelen van de Vlaamse overheid die niet rechtstreeks naar de scholen gaan (naar koepels en netten, naar onderdelen van het Ministerie van Onderwijs en Vorming, naar clb's, naar RTC's, ...) maar die onrechtstreeks wel de secundaire scholen ten goede komen. Soms zijn er tijdelijk extra middelen, zoals voor proeftuinen, uitrusting in nijverheidsscholen, ... Ook gemeenten kunnen rechtstreeks of onrechtstreeks scholen uit hun gemeente ondersteunen (niet enkel de scholen waarvan ze zelf de inrichtende macht zijn).

Een klein deel van de personeels- en werkingsmiddelen is "gekleurd", dat wil zeggen dat ze voor specifieke functies of activiteiten moeten worden gebruikt. Afgezien daarvan mogen scholen de toegekende middelen naar eigen goeddunken aanwenden en zelfs verschuiven tussen scholen onder eenzelfde inrichtende macht en/of binnen de scholengemeenschap. Het is evenwel niet mogelijk om te schuiven tussen werkings- en personeelsmiddelen.

Door de nieuwe financieringswet gelden sinds kort voor alle scholen dezelfde parameters voor de toekenning van de werkingsmiddelen (op enkele uitzonderingen na zoals aanbieden van de keuze godsdienst/zedenleer, leerlingenvervoer, eigenaarsonderhoud, ondersteuning inrichtende macht, ...). Deze werkingsmiddelen worden berekend in functie van het aantal leerlingen, de studierichtingen die ze volgen en hun sociaal-economische situatie.

Ook voor de berekening van het aantal personeelsleden bestaan een aantal parameters, die tegen 2011 zullen geharmoniseerd zijn met deze die nu bestaan voor de werkingsmiddelen. Scholen kennen het bedrag van de toegekende personeelsmiddelen niet aangezien de leraren en directies rechtstreeks door de Vlaamse overheid betaald worden.

De personeelsmiddelen zijn degressief, dat wil zeggen dat grotere scholen in verhouding recht hebben op minder personeelsleden dan kleinere scholen. Deze degressieve financiering/subsidiëring heeft ertoe geleid dat de meeste grote scholen zich administratief opgesplitst hebben in verschillende kleinere scholen.

De toekenning van investeringsmiddelen is gekoppeld aan de goedkeuring van de investeringsdossiers van scholen. Het gesubsidieerd onderwijs krijgt 60% van de erkende infrastructuurkosten (gebouwen en vaste activa); in het resterende deel moeten zij zelf voorzien (uit de werkingsmiddelen of andere inkomsten). De investeringen van het GO! worden volledig gefinancierd door de Vlaamse overheid en de door de eventuele opbrengsten uit de verkoop van gronden en infrastructuur. Via het systeem van publiek-private samenwerking is onlangs een bijkomende middelenstroom gecreëerd voor infrastructuurwerken die de wachtlijsten zou moeten inkorten.

### **A.5.2 Omvang van de financiële middelen voor het secundair onderwijs**

De Vlaamse Overheid spendeert momenteel meer dan 1,5 miljard euro aan het secundair onderwijs. Dat komt neer op gemiddeld zo'n 7.500 euro per leerling per jaar in het gewoon secundair onderwijs en het dubbele daarvan in het buitengewoon secundair onderwijs. Uit internationale vergelijkingen blijkt dat deze bedragen tot de hoogste in de wereld behoren. Het bedrag per leerling in het secundair onderwijs is ook hoger dan in het basisonderwijs en in de hogescholen.

Van de middelen van de Vlaamse Overheid gaat zowat 85% naar personeelskosten; de rest gaat naar werkings- en investeringsmiddelen. In andere landen is de het aandeel van de personeelskosten binnen het onderwijsbudget vaak lager en/of wordt gewerkt met enveloppenfinanciering.



### A.5.3 Schoolkosten voor leerlingen

Hoewel er in het secundair onderwijs geen inschrijvingsgeld bestaat, is het niet gratis. Recent onderzoek geeft aan dat de secundaire school aan de ouders gemiddeld zo'n 1.000 euro per kind kost. Er zijn echter grote verschillen tussen studierichtingen en scholen. Daar tegenover staat wel een systeem van studietoelagen en verhoogde kinderbijslag.

## A.6 Andere belangrijke actoren in het onderwijslandschap

### A.6.1 De minister verantwoordelijk voor het onderwijs

De Vlaamse regering telt één minister die verantwoordelijk is voor het gehele onderwijs, van het basis- tot het hoger onderwijs (in de Franse Gemeenschap zijn er twee ministers). De huidige minister van Onderwijs en Vorming, Frank Vandenbroucke, is ook verantwoordelijk voor het beleidsgebied Werk.

Voor het beleidsgebied Onderwijs zijn er kabinetsmedewerkers van de minister die in samenwerking met de bevoegde diensten van het Departement Onderwijs het beleid opvolgen en nieuwe regelgeving voorbereiden.

De Vlaamse regering is een collegiaal orgaan, wat impliceert dat de ontwerpen van decreten en andere belangrijke maatregelen in verband met het onderwijs niet enkel uitgaan van de minister verantwoordelijk voor het onderwijs, maar van de Vlaamse regering in zijn geheel.

### A.6.2 Het Ministerie van Onderwijs en Vorming

Het Departement Onderwijs en Vorming omvat verschillende afdelingen die rechtstreeks met het secundair onderwijs te maken hebben:

- De afdeling Instellingen en Leerlingen Secundair Onderwijs en Volwassenenonderwijs ondersteunt de Vlaamse overheid bij de beleidsvoorbereiding, de beleidsevaluatie en de ontwikkeling van de regelgeving voor o.a. het secundair onderwijs.
- De afdeling Arbeidsvoorwaardenbeleid ondersteunt de Vlaamse overheid bij de beleidsvoorbereiding, de beleidsevaluatie en de ontwikkeling van de regelgeving m.b.t. de arbeidsvoorwaarden van de personeelsleden in het onderwijs.
- De afdeling Strategische Beleidsondersteuning is onder meer verantwoordelijk voor de formulering van strategische beleidsopties voor de Vlaamse onderwijsoverheid, de uitbesteding van het wetenschappelijk onderzoek en de monitoring van het beleid.
- De Entiteit Curriculum heeft als opdracht het Vlaamse onderwijs te voorzien van instrumenten om het kwaliteitsniveau te behouden en te doen toenemen. Dit omvat o.a. de ontwikkeling van eindtermen, ontwikkelingsdoelen en specifieke eindtermen.

Ook de volgende agentschappen leveren diensten aan of met betrekking tot het secundair onderwijs:

- het Agentschap voor Infrastructuur in het Onderwijs (AGION), dat de investeringsdossiers voor de scholen beheert
- het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi), dat o.m. instaat voor de berekening van de personeelsomkadering, de betaling van de lonen van de leraren en de betaling van de werkingsmiddelen aan secundaire scholen
- het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs en Studietoelagen (AHOVOS), dat o.m. zorgt voor de studietoelagen in het secundair onderwijs
- het Agentschap voor Onderwijscommunicatie (AOC), dat o.m. Klasse uit geeft.

Verderop komen we nog terug op de rol van de onderwijsinspectie.

### A.6.3 Andere door de onderwijsoverheid gesubsidieerde of gefinancierde organisaties

Anderen instellingen en organen die te maken hebben met het secundair onderwijs en die door de overheid worden gefinancierd of gesubsidieerd zijn:

- De Centra voor Leerlingenbegeleiding (clb's), die de leerlingen vanuit de tweede lijn moeten ondersteunen. Ze moeten scholen ondersteunen bij de uitbouw van de leerlingenbegeleiding (socio-emotioneel, leren kiezen, leren leren, gezondheidsopvoeding). De clb's zijn regionaal georganiseerd en netgebonden.
- De pedagogische begeleidingsdiensten van de netten. De netten krijgen, pro rata van het aantal leerlingen, een aantal pedagogische begeleiders die scholen ondersteunen op pedagogisch en didactisch vlak. Zij spelen ook een rol bij het opstellen van de leerplannen, het implementeren van onderwijsinnovaties en het ondersteunen van interne kwaliteitszorg.
- De RTC's (Regionaal Technologische Centra's) zijn samenwerkingsverbanden tussen onderwijsinstellingen enerzijds en het bedrijfsleven, de VDAB en Syntra anderzijds. Ze spelen een platformfunctie waar scholen en bedrijven elkaar ontmoeten. Ze zijn georganiseerd op provinciaal niveau en zetten acties op rond hoogtechnologische apparatuur en infrastructuur, technische nascholing van leraren, en stages voor leerlingen en leraren.

#### A.6.4 Sociale partners binnen het onderwijs

De sociale partners binnen het onderwijs bestaan enerzijds uit de vertegenwoordigers van de inrichtende machten en de vertegenwoordigers van het personeel.

De vertegenwoordigers van de inrichtende machten zijn gegroepeerd in netten en koepels. In het GO! (Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap) is er slechts één inrichtende macht voor alle scholen, de ARGO (Algemene Raad voor het Gemeenschapsonderwijs). In het gesubsidieerd officieel onderwijs zijn de inrichtende machten de gemeenten en provincies. Ze hebben zich verenigd tot koepels in respectievelijk het OVSG (Onderwijssecretariaat van de steden en gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap) en het POV (Provinciaal Onderwijs Vlaanderen). In het vrij onderwijs is de grootste koepel deze van het katholiek onderwijs, het VSKO (Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs – voor het secundair onderwijs zijn het VVKSO en het VVBuO de gesprekspartners). Onder deze koepel is er een grote verscheidenheid aan inrichtende machten, gaande van organisaties die één enkele school inrichten, over v.z.w.'s die samenvallen met een hele scholengemeenschap tot inrichtende machten die scholen hebben binnen verschillende scholengemeenschappen. Andere koepelverenigingen binnen het vrij gesubsidieerd onderwijs zijn VOO (Vlaams Onderwijs Overlegplatform), FOPEM (Federatie van onafhankelijke pluralistische emancipatorische methodescholen) en de groepering van Joodse scholen.

In het secundair onderwijs zijn er drie erkende vakbonden: het ACOD (Algemene Centrale Openbare Diensten), het COC (de christelijke onderwijscentrale) en het VSOA (vrij syndicaat voor het openbaar ambt). Binnen het vrij gesubsidieerd secundair onderwijs is nagenoeg enkel het COC actief.

Er is overleg tussen de sociale partners en de overheid naar aanleiding van de totstandkoming van nieuwe decreten, regelgeving en uiteraard bij het vastleggen van nieuwe CAO's voor het onderwijs.

## A.7 Kwaliteitszorg

### A.7.1 Inleiding: wat is kwaliteit?

“Kwaliteit” is een containerbegrip dat in het onderwijs vele ladingen dekt en vaak door verschillende belanghebbenden (ouders, leerlingen, onderwijsinstellingen, overheid, leraren, arbeidsmarktactoren, hoger onderwijs, ...) anders wordt ingevuld en geïnterpreteerd. In het secundair onderwijs heeft “kwaliteit” meestal een of meer van de volgende betekenissen of “dimensies”: de kwalificatiedimensie, de pedagogische dimensie, de wetenschappelijke dimensie, de niveaudimensie, de didactische dimensie, de conformiteitsdimensie, de sociale dimensie, de effectiviteitsdimensie, de efficiëntiedimensie, de innovatiedimensie en/of de allocatiedimensie.

Het kader op de volgende bladzijde bevat hierover wat meer uitleg.

## **Dimensies van kwaliteit in het onderwijs**

1. De relevantie / pertinentie / opportuniteit / ... van het onderwijsaanbod en de onderwijshouden: de mate waarin het onderwijs (of een onderdeel ervan) tegemoet komt aan legitieme verwachtingen van belanghebbenden: vervolgoedingen, de arbeidsmarkt, de samenleving, de leerlingen zelf, ... (*kwalificatiedimensie*).  
*Bereidt het aso goed voor op het hoger onderwijs? Leren de leerlingen lessen zoals het hoort in opleiding tot lasser? Is er voldoende aandacht voor de persoonlijkheidsvorming? Hoe realistisch zijn de praktijkoefeningen?*
2. De geslaagde vorming van jonge mensen tot goede burgers: de mate waarin het onderwijssysteem (samen met ouders en andere actoren) er in slaagt om jonge mensen op te voeden tot volwassenen die hun verantwoordelijkheid opnemen in de maatschappij (*pedagogische dimensie*).  
*Is er veel aandacht voor de persoonlijkheidsontwikkeling van jongeren? Worden zij goed voorbereid op de rollen die ze in de maatschappij kunnen spelen? Leren zij respect opbrengen voor waarden en attitudes die cruciaal zijn voor onze samenleving?*
3. De correctheid / nauwkeurigheid / het wetenschappelijk onderbouwd zijn / ... van onderwijshouden: de mate waarin de inhoud van de opleidingsonderdelen stoelt op feiten, juiste analyses, ... (*wetenschappelijke dimensie*).  
*Zijn de handboeken aardrijkskunde up-to-date? Wordt de correcte terminologie gehanteerd? Zijn de gevolgde redeneringen juist? Is het aangeleerde taalgebruik correct?*
4. De diepgang / grondigheid / complexiteit / ... van de inhoud van een of meer opleidingsonderdelen: de grondigheid waarmee een bepaald thema wordt uitgespit en het niveau van de eisen die aan leerlingen worden gesteld (*niveaudimensie*).  
*Moet men de informatie enkel begrijpen of ook kunnen toepassen? Wat is het abstractieniveau dat wordt gebruikt? Hoe omvangrijk is de te verwerken leerstof?*
5. De geschiktheid / aangepastheid / ... van de didactische methoden: de mate waarin de didactische aanpak (m.i.v. de beschikbare middelen) zorgt voor een optimaal leereffect bij de leerlingen (*didactische dimensie*).  
*Zit de lesvoorbereiding logisch in elkaar? Zijn de geschikte didactische hulpmiddelen beschikbaar? Wordt er rekening gehouden met de leerstijl van de leerlingen? Zijn de leerlingen leermoe?*
6. De naleving van verplichtingen: de mate waarin de onderwijsinstelling verplichtingen (regelgeving en andere) nakomt (*conformiteitsdimensie*).  
*Wordt het leerplan gevolgd? Worden de bijscholingsmiddelen correct aangewend? Verloopt de deliberatie objectief? Is het veilig op school?*
7. De toegankelijkheid / dekking / gelijkmatige spreiding / ... van het onderwijs: de mate waarin alle leerlingen kansen krijgen op degelijk onderwijs (*sociale dimensie*).  
*Is er voor iedereen een voldoende breed aanbod? Kan iedereen zijn talenten ontwikkelen? Zijn er drempels om bepaalde studies te volgen? Maken de meeste leerlingen de juiste keuze?*
8. De resultaten / competentieverhoging / leerwinst / ... die de leerlingen behalen: de mate dat ze ook bepaalde leerinhouden hebben verworven dankzij het onderwijs (*effectiviteitsdimensie*).  
*Hoeveel C-attesten zijn er? Halen leerlingen een leerachterstand op? Zijn ze gegeerd op de arbeidsmarkt? Hoe zijn de slaagcijfers in het hoger onderwijs? Hoe doet Vlaanderen het in de internationale PISA-onderzoeken? Hoeveel vroegtijdige schoolverlaters zijn er?*
9. De doelmatigheid bij het bereiken van de onderwijsresultaten: de mate waarin middelen en de inzet van mensen nodig zijn om de resultaten te bereiken (*efficiëntiedimensie*).  
*Worden alle leraren optimaal ingezet? Hoe groot zijn de klasgroepen? Is de aanpak over de vakken heen op elkaar afgestemd? Moet er veel herhaald en geremedieerd worden? Hoe verhouden de resultaten zich met deze van andere scholen met vergelijkbare middelen en leerlingenpopulatie? Zijn er veel overzitters?*
10. De succesvolle implementatie van vernieuwingen: de mate waarin onderwijsinstellingen alert zijn voor veranderingen in de omgeving en/of in staat zijn om vernieuwingen door te voeren zonder daarbij in te boeten op de andere dimensies van kwaliteit (*innovatiedimensie*).  
*Brengen vernieuwingen steeds een verbetering? Hoe snel kunnen veranderingen worden doorgevoerd? Is er steeds een voldoende groot draagvlak voor verandering? Zorgen de vernieuwingen voor de gewenste resultaten?*
11. De correcte oriëntering van leerlingen: de mate waarin leerlingen de studierichtingen en onderwijstrajecten volgen waarvoor ze het meest geschikt zijn en die hen maximale kansen geven in hun later leven (*allocatiedimensie*).  
*Hoe groot is het watervaleffect? Hoeveel leerlingen beseffen achteraf dat ze een verkeerde keuze hebben gemaakt? Kon overzitten worden vermeden? Is men voldoende mild of streng bij de deliberatie?*

Hoe beter een onderwijssysteem scoort op al deze dimensies, hoe meer we kunnen spreken van onderwijskwaliteit. Sommige van deze dimensies situeren zich op macroniveau, andere eerder op meso- of microniveau. Ze zijn dus de gezamenlijke verantwoordelijkheid van de verschillende onderwijsactoren – zowel de leraar, het schoolbestuur, de overheid, ...

### **A.7.2 Mechanismen en hefboomen vanuit de Vlaamse overheid**

De Vlaamse overheid gebruikt een aantal mechanismen en hefboomen die inwerken op de verschillende dimensies en voorwaardenscheppende factoren voor onderwijskwaliteit:

- Het systeem van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen, waarop de scholen hun leerplannen moeten baseren (in de praktijk is het zeldzaam dat een school haar leerplan ontwikkelt; deze taak wordt bijna uitsluitend door de pedagogische begeleidingsdiensten opgenomen).
- De specificaties van de basiscompetenties voor de lerarenopleiding m.i.v. de kwaliteitscontrole daarop via het visitatie- en accreditatiesysteem.
- De financiering van de pedagogische begeleiding van de onderwijsnetten en van de CLB's.
- De peilingstoetsen m.b.t. het behalen van bepaalde eindtermen. Er zijn ook paralleltoetsen voor scholen die niet aan de peiling deelnemen.
- Het doorlichtingssysteem van de inspectie: de onderwijsinspectie bewaakt de kwaliteit van het onderwijs door systematische schooldoorlichtingen. Ze resulteren in schoolverslagen die publiek raadpleegbaar zijn. Ieder jaar verschijnt een openbaar jaarverslag 'de Onderwijsspiegel' met de belangrijkste bevindingen.

Op al deze terreinen zijn er overigens de voorbije jaren evoluties geweest en/of worden deze in het vooruitzicht gesteld. De lerarenopleiding werd hervormd, sommige eindtermen worden herzien, er komt meer ondersteuning van de pedagogische begeleidingsdiensten, de peilingsproeven nemen toe en de onderwijsinspectie zal in de volgende cyclus meer gedifferentieerde doorlichtingen uitvoeren (nieuw kwaliteitsdecreet).

In tegenstelling tot veel andere landen wordt de kwaliteit van het Vlaams onderwijs niet bewaakt via nationale examens, uniforme leerplannen of verplicht gebruik van bepaalde leerboeken.

### **A.7.3 Het referentiekader: eindtermen, ontwikkelingsdoelen en leerplannen**

Voor een belangrijk deel van het onderwijsaanbod zijn de leerdoelen vastgelegd in "eindtermen". Deze eindtermen worden ontwikkeld door de Entiteit Curriculum, voor advies voorgelegd aan de Vlaamse Onderwijsraad en daarna door het Vlaams Parlement goedgekeurd. De eindtermen zijn minimumdoelstellingen die in principe door de meerderheid van de leerlingen van een bepaald niveau dienen te worden bereikt. Voor het buitengewoon onderwijs en voor de B-stroom in de eerste graad bestaan "ontwikkelingsdoelen". Dit zijn minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de school bij de leerlingen moet nastreven.

Er bestaan eindtermen voor de "basisvorming", dit zijn de vakken die gemeenschappelijk zijn voor alle leerlingen (per onderwijsvorm en graad) en ook nog vakoverschrijdende eindtermen (die begin 2009 werden herzien en die van toepassing zullen zijn vanaf het schooljaar 2010-2011). Er zijn ook specifieke eindtermen ontwikkeld voor het specifieke gedeelte van opleidingen uit het algemeen secundair onderwijs (aso). Voor het specifieke gedeelte van de opleidingen in andere onderwijsvormen bestaan geen eindtermen.

Secundaire scholen hebben het recht leerplannen uit te werken. Deze leerplannen moeten de eindtermen op een herkenbare wijze bevatten en dienen op advies van de onderwijsinspectie door de regering te worden goedgekeurd. In de praktijk gebruiken nagenoeg alle scholen leerplannen die, op basis van dezelfde vereisten, door de pedagogische begeleidingsdiensten van hun onderwijsnet werden uitgewerkt.

Waar geen eindtermen bestaan (met name voor de specifieke vakken in het bso, kso, tso) hebben de onderwijsnetten leerplannen uitgewerkt, vaak in samenwerking met experts uit de arbeidsmarkt. In sommige gevallen zijn deze geënt op de beroepscompetentieprofielen van de SERV.

De leerplannen worden op hun beurt verwerkt in leerboeken (handboeken, werkboeken, ...) en soms ook in software die door commerciële uitgeverij worden op de markt gebracht (althans voor die vakken die

door veel leerlingen gevolgd worden). Scholen en leraren zijn vrij een leerboek te gebruiken voor zover het overeenstemt met het leerplan.

De scholen van het officieel onderwijs (het gesubsidieerd officieel onderwijs van de gemeenten en provincies, en het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, GO!) moet de keuze tussen niet-confessionele zedenleer en godsdienst waarborgen. Ze moeten ook de officiële leerplannen gebruiken die zijn ontwikkeld door organisaties van het officieel onderwijs.

#### A.7.4 Evaluatie van leerlingen

Scholen bepalen zelf hoe zij leerlingen evalueren. Zij kunnen ook bepalen naar welke studierichtingen de leerlingen het volgende jaar mogen overgaan.

De delibererende klassenraad beslist over de overgang van een leerling en de uitreiking van een oriënteringsattest:

- A betekent geslaagd met succes
- B betekent selectieve voortgang waarbij sommige onderwijsvormen of richtingen uitgesloten worden
- C betekent zittenblijven.

In die delibererende klassenraad dienen alle leraren aanwezig te zijn die aan de betreffende leerling les hebben gegeven in betreffende leerjaar/onderwijsvorm/richting en dienen ze gezamenlijk te beslissen.

#### A.7.5 Kwaliteitszorg op school

Het is uiteraard in de scholen dat finaal de kwaliteit van het onderwijs gerealiseerd wordt. Scholen gebruiken een veelheid aan mechanismen om kwaliteitsvol onderwijs te leveren, zoals:

- een eigen pedagogisch project gestalte geven
- deskundige leraren en directieleden selecteren en aanstellen
- goedgekeurde leerplannen volgen
- lessen en andere leeractiviteiten organiseren op een professionele wijze
- gepaste leerboeken gebruiken of zelf lesmateriaal ontwikkelen
- geïndividualiseerde leerlingenbegeleiding en –zorg organiseren
- diepgaande vakgroepwerking organiseren
- in aangepaste didactische uitrusting voorzien, m.i.v. elektronische leeromgevingen
- schoolteams verder professionaliseren door bijscholing, ervaringsuitwisseling, ...
- aangepaste toetsen en evaluaties opstellen, afnemen en correct interpreteren
- een correct administratief en financieel beheer voeren.

De kwaliteitsvisie en –principes vinden hun weerslag in documenten zoals schoolreglementen, schoolwerkplannen, voorbereidende documenten n.a.v. doorlichtingen, ... Soms zijn ze niet geformaliseerd maar wel doorleefd in een school.

Hoewel niemand de sterke wil om kwaliteit te leveren bij de meeste Vlaamse scholen betwist, zijn er nog weinig onderwijsinstellingen waar er sprake is van systemen voor kwaliteitszorg zoals die o.m. bestaan in verschillende hogescholen, met duidelijke procedures, systematische zelfevaluatie en het gebruik kwaliteits- en prestatie-indicatoren op schoolniveau. Ook *benchmarking* en *peer review* komen nog weinig voor.

#### A.7.6 Rol van de inspectie

De onderwijsinspectie van de Vlaamse gemeenschap is een organisatie die werkt in opdracht van de Vlaamse overheid en belast is met het toezicht op de kwaliteit van het onderwijs. Momenteel bestaat de onderwijsinspectie uit vijf inspectiekorpsen, waarvan één voor het secundair onderwijs. Het referentiekader dat de inspecteurs momenteel gebruiken is het CIPO-kader, wat staat voor Context, Input, Proces en Output. Dit kader is verder onderverdeeld in domeinen, indicatoren en variabelen.

Vanaf 2009 start de onderwijsinspectie met een nieuwe vorm van doorlichten. Hierbij worden scholen op een meer gedifferentieerde wijze dan voorheen doorgelicht. De doorlichtingsrapporten zijn publiek opvraagbaar via het internet.

Elk jaar publiceert de inspectie een synthese van haar bevindingen in de “Onderwijsspiegel”. Daarbij wordt telkens ook een bepaald thema uitgediept.

De inspectie rapporteert momenteel rechtstreeks aan de minister verantwoordelijk voor onderwijs. Er is net een decreet goedgekeurd waarbij o.a. de verschillende inspectiekorpsen (basisonderwijs, secundair onderwijs, ...) zullen worden samengevoegd.

## B. De veranderende context voor het secundair onderwijs

*Ons onderwijs is zowel het resultaat van maatschappelijke evoluties als een actor die de samenleving mee vormt geeft. Het onderwijs kan dus niet los gezien worden van de maatschappelijke omgeving. In deze bijlage bekijken we eerst de context- en omgevingsfactoren waarmee we moeten rekening houden bij de hervorming van het secundair onderwijs. We staan vervolgens even stil bij de beweging Accent op Talent. Ten slotte zoomen we in op de beleidsevoluties van de laatste jaren en deze die voor de nabije toekomst in het vooruitzicht worden gesteld.*

### B.1 Maatschappelijke veranderingen

#### B.1.1 De school te midden van de veranderingen

De laatste decennia is de samenleving op vele gebieden ingrijpend veranderd. Deze veranderingen situeren zich op demografisch, sociaal, economisch en technologisch gebied en zijn zeer verscheiden van aard: vergrijzing, internationalisering, nieuwe sociale netwerken, technologische innovaties, andere waarden en normen, ... Naar alle waarschijnlijkheid zullen veel van deze ontwikkelingen zich doorzetten en zullen we ook de komende decennia met nieuwe maatschappelijke uitdagingen worden geconfronteerd.

Deze veranderingen beïnvloeden de maatschappelijke verwachtingen naar scholen op twee manieren:

- Scholen moeten vanuit hun educatieve rol jongeren klaar maken voor de samenleving en de arbeidsmarkt van morgen. Ze moeten jongeren de competenties meegeven om hun rol als verantwoordelijke burger in de maatschappij te kunnen opnemen en de veranderingen in de maatschappij op een positieve manier tegemoet te kunnen treden. Dit impliceert dat het onderwijssysteem in staat is te anticiperen op de maatschappelijke ontwikkelingen en jongeren leert hoe ze daar mee moeten en kunnen omgaan. De school staat daar uiteraard niet alleen voor: zij doen dit samen met de ouders, de media, de lokale gemeenschap, ...
- De meeste tendensen hebben ook impact op de school zelf, als maatschappelijke entiteit met zijn sociale en pedagogische functies. De school moet zich continu afvragen hoe ze met deze ontwikkelingen kan omgaan en, waar mogelijk, zelfs een voorbeeldfunctie kan vervullen.

Het is evident dat deze ontwikkelingen de taak van het onderwijs om jongeren voor te bereiden op hun rol in de samenleving er niet gemakkelijker op maakt.

#### B.1.2 Vergrijzing en meer diversiteit in de bevolking

De belangrijkste demografische ontwikkelingen in Vlaanderen zijn de vergrijzing van de bevolking en de toenemende diversiteit.

De vergrijzing van de bevolking is zelfs meer uitgesproken in Vlaanderen dan in Brussel en Wallonië. Het aandeel van de jongeren in de bevolking daalt en de gemiddelde leeftijd van de beroepsbevolking neemt toe. Wellicht zullen de jongeren van nu langer moeten werken dan hun ouders of grootouders. Ze zullen zich ook meer moeten bijscholen en herscholen tijdens hun loopbaan.

In de grote steden is het fenomeen van de toenemende diversiteit in de kinder- en jeugdpopulatie reeds goed merkbaar in het onderwijs. Het percentage autochtone Vlaamse leerlingen neemt verder af ten opzichte van kinderen van Noord-Afrikaanse, Turkse, Oost-Europese, Afrikaanse ... afkomst. Een voorbeeld: in de stad Antwerpen heeft 41% van de moeders van de kinderen in het eerste leerjaar geen Nederlands als moedertaal. In de kernstad Antwerpen is dit zelfs 64%. Deze diversifiëring van de schoolbevolking zal zich de volgende decennia in grote delen van Vlaanderen doorzetten. Daaraan gekoppeld is er de toenemende invloed van de islam als religieus en cultureel gegeven.

Een recente ontwikkeling, ook in de ons omringende landen, is een toename van de nataliteit. Het is nog onduidelijk of deze stijging ook de komende jaren en decennia zal aanhouden.

### B.1.3 Technologische evolutie en kennisexplosie

Ook de technologische evolutie en ontwikkelingen op gebied van kennis en informatie veranderen ingrijpend de context voor het onderwijs.

Vooraf op gebied van internet en communicatie zijn alleen al de laatste jaren de ontwikkelingen razendsnel verlopen. Veel producten en diensten die nu gemeengoed zijn, bestonden zelfs nog niet of nauwelijks in het jaar 2000: Wikipedia, Facebook, Google, Blackberry, Ipad, Blogs, ... De ICT-revolutie heeft reeds impact gehad op onze secundaire scholen. Er werden computerlokalen en netwerken geïnstalleerd, veel scholen gebruiken elektronische leeromgevingen en er worden allerhande vormen van internetcommunicatie gebruikt (tussen leraren en tussen leraren en leerlingen). Ook de “interactive whiteboards” rukken op in de klassen en beginnen er de klassieke groene borden te vervangen. Het aantal educatieve websites – of websites die educatief kunnen gebruikt worden – is eigenlijk niet meer te tellen, zelfs niet deze in het Nederlands.

Naast de directe implicaties voor de school zijn er ook de indirecte. De beeldcultuur en het gebruik van internet zijn alomtegenwoordig bij jongeren. Hoewel de school deze ontwikkelingen niet slaafs hoeft te volgen, moet ze bij de invulling van de leerinhouden en de didactische aanpak wel trachten rekening te houden met de leefwereld van de jongeren, hun verwachtingspatronen en de factoren die hen motiveren. Al deze aspecten zijn aan het evolueren.

Door het internet is ook de toegankelijkheid van informatie enorm toegenomen – maar tegelijkertijd is er veel minder controle op kwaliteit en relevantie. Dit geeft twee soorten uitdagingen voor scholen. Ten eerste moet ze jongeren leren omgaan met deze veelheid van informatie. Dit is een cruciale vaardigheid, een kerncompetentie voor de toekomst. Daarnaast impliceert deze vrije toegankelijkheid dat scholen zelf zich te midden van deze informatie-explosie naar jongeren duidelijk moeten positioneren als kritische gids en verstreker van betrouwbare, correcte en zinvolle informatie.

Ten slotte is er nog de evolutie van de kennissamenleving zelf. Op de arbeidsmarkt is er voortdurend nood aan nieuwe kennis en nieuwe vaardigheden. Ook hier zijn er belangrijke implicaties voor het secundair onderwijs. Enerzijds vergt dit een regelmatige evaluatie van de leerplannen en eventueel de eindtermen om rekening te houden met veranderende noden en verwachtingen op gebied van startkwalificaties. Anderzijds moet het onderwijs jongeren erop voorbereiden dat ze later continu hun kennis en vaardigheden zullen moeten ontwikkelen, dat ze een leven lang kunnen en willen leren om te kunnen functioneren in de samenleving.

### B.1.4 Internationalisering van de samenleving

Een andere belangrijke trend is de internationalisering van de samenleving. Vlaanderen is een van de meest “internationale” regio’s ter wereld. We zijn verplicht om veel te exporteren omdat we energie en voedsel moeten importeren. Veel indicaties suggereren dat de tendens naar internationalisering van de economie en de samenleving nog zullen toenemen, en dit niet alleen op economisch gebied - groeiend belang van buitenlandse spelers zoals de BRIC-landen, delocalisatie van bedrijfsentiteiten, economische migratie – maar ook op gebied van media, cultuur, toerisme, ... en wellicht ook het onderwijs zelf.

Vlaamse scholen, hogescholen en universiteiten kennen nu reeds een vrij grote internationale dimensie, in vergelijking met instellingen in het buitenland (internationale uitwisselingen, talenonderwijs, ...). Wellicht zal deze verder moeten toenemen om de Vlaamse samenleving te ondersteunen om kansen te benutten in het kader van de verder schrijdende internationalisering.

### B.1.5 Veranderingen op de arbeidsmarkt

Ondermeer omwille van de internationalisering van de maatschappij en technologische innovaties veranderen ook de kenmerken van de arbeidsmarkt en het bedrijfsleven. Er is een toenemende, meestal internationale concurrentiedruk en een stijgende noodzaak om te innoveren. Er is sneller nood aan herstructureringen om het hoofd te bieden aan snel wijzigende omstandigheden. Binnen de bedrijven vertaalt zich dat onder meer in een toenemende complexiteit en vernieuwing van functies en verantwoordelijkheden. Daardoor neemt ook het belang van voortdurende competentieontwikkeling en loopbaanbegeleiding toe.



De combinatie van demografische ontwikkelingen en studiekeuzes van jongeren zorgt er verder voor dat er voor steeds meer beroepen grote tekorten op de arbeidsmarkt ontstaan; de meeste waarnemers gaan er van uit dat deze knelpuntberoepen de komende decennia nog gaan toenemen, zelfs bij een zwakke economische conjunctuur zoals vandaag. Slechts drie pistes kunnen op termijn hier een oplossing bieden: mensen efficiënter en/of langer laten werken, immigratie bevorderen en de studiekeuze van jongeren beïnvloeden. Het is enkel op dit laatste gebied dat het onderwijs een invloed kan spelen.

### **B.1.6 Veranderingen in waardepatronen en verwachtingen naar het onderwijs**

De laatste jaren zijn er diverse veranderingen opgetreden in waardepatronen van mensen en van schoolgaande jongeren. Deze veranderingen bestrijken verschillende gebieden, zoals toenemend individualisme, verminderde verdraagzaamheid voor anderen, grotere prestatiedruk, secularisatie, verminderde bereidheid tot langetermijngagement, zapcultuur, toegenomen consumptiegedrag, anders aankijken tegen relaties, ecologisch bewustzijn, soepeler omgaan met genotmiddelen, afnemende identificatie met België, ... Het is mogelijk dat sommige van deze ontwikkelingen zullen toenemen, maar ze kunnen ook keren. De school kan slechts in beperkte mate deze ontwikkelingen beïnvloeden.

De implicatie voor scholen is vooral dat ze zich moeten bewust zijn van deze veranderingen bij jongeren en ermee rekening houden wanneer ze jongeren begeleiden in hun opvoedings- en ontwikkelingsproces.

Ook de verwachtingen naar het onderwijs veranderen. Onder meer omwille van het afbrokkelen van andere sociale structuren en verminderde sociale controle is er de toenemende verwachting van de maatschappij dat de school (mee) instaat voor de opvoeding van jongeren en het bijbrengen van waarden en normen: burgerschap, moreel bewustzijn, verdraagzaamheid, democratie, ... Er komt ook meer vraag naar de ontwikkeling van functionele vaardigheden en gedragsaspecten zoals sociale vaardigheden, juiste werkattitudes (stiptheid, planmatigheid, aanvaarden van gezag, ...).

Maar jongeren zelf kijken ook anders naar school. De beeld- en internetcultuur is alomtegenwoordig. Jongeren leren minder uit boeken en steeds meer buiten de context van de school. Leren op school heeft voor jongeren een meer utilitair karakter gekregen en ze zijn minder warm te maken voor belang van algemene vorming. Schoolgaan is slechts een van de vele activiteiten waar ze mee bezig zijn. De sociale dimensie van de school is voor jongeren van groot belang; de educatieve dimensie en de voorbereiding op hun latere studies of loopbaan zijn in hun ogen vaak minder belangrijk. Jongeren vertonen een hoger “consumentengedrag” dan vroeger.

Een ander fenomeen, dat onrechtstreeks het gevolg is van de sterk toegenomen productiviteit en efficiëntie in het bedrijfsleven, is de toenemende verwachting en drang naar meten van de resultaten en de efficiëntie van publieke diensten, en dus ook het onderwijs. “Marktmechanismen” treden sterker op de voorgrond in het onderwijs, waardoor de vraag naar “bewijs” van kwaliteit toeneemt. In het buitenland (o.a. Nederland) heeft dit al geleid tot rankings van onderwijsinstellingen, zowel in het secundair als in het hoger onderwijs. In Vlaanderen staat het onderwijsmilieu zeer terughoudend tegenover het gebruik van prestatie-indicatoren en benchmarking op schoolniveau, o.m. omwille van de beperkte meetbaarheid van veel facetten van het onderwijs, de belangrijke invloed van contextfactoren die vergelijkbaarheid bemoeilijkt en het risico op neveneffecten.

### **B.1.7 Het onderwijs verandert van binnenuit**

Deels als antwoord op de reeds vermelde tendensen, deels vanuit de eigen dynamiek, is het onderwijssysteem zelf aan het veranderen. Enkele opvallende ontwikkelingen zijn:

- de vervrouwelijking van het lerarenkorps
- de versterking van genderafhankelijke studiekeuzes door jongeren in het secundair en hoger onderwijs
- de sterk gestegen doorstroom van tso-leerlingen naar het hoger onderwijs (en zelfs van bso-leerlingen naar o.a. de bacheloropleiding kleuteronderwijzer)
- de stijgende participatie van volwassenen aan het hoger en het volwassenenonderwijs
- de schaalvergroting in het hoger onderwijs (de fusies van hogescholen en de associatievorming)

- de toenemende internationale dimensie (Vlaanderen scoort internationaal bij de top inzake participatie aan programma's zoals Erasmus en Comenius)
- het gebruik van elektronische leeromgevingen en internet voor educatieve doeleinden (zo goed als "standaard" in het hoger onderwijs en steeds meer in gebruik in het secundair onderwijs)
- de toenemende differentiatie in de gebruikte leercontexten en werkvormen, met onder andere een toenemende erkenning van de leereffecten van stages, werkplekleren, projectwerk, ondernemerschapsonderwijs, ...
- een stijgende externe gerichtheid van onderwijsinstellingen
- de toenemende aandacht voor zorg en studiebegeleiding.

## B.2 Internationale ontwikkelingen op onderwijsgebied

### B.2.1 De Europese context

De Europese dimensie treedt steeds nadrukkelijker op de voorgrond. "Oude" programma's zoals Erasmus, en in mindere mate Comenius, Grundtvig en Leonardo da Vinci, zijn in het Vlaamse onderwijs ingeburgerd geraakt en algemeen aanvaard. De Vlaamse participatie aan deze programma's is trouwens naar Europese maatstaven zeer hoog. Ook de bachelor-master-structuur in het hoger onderwijs en het gebruik van studiepunten zijn een gevolg van initiatieven die op Europees niveau genomen werden.

Minder bekend zijn de ontwikkelingen rond Europass. Europass is een Europees initiatief om kwalificaties transparanter te maken in Europa. Europass is een verzamelmap (portfolio) van documenten waarmee iemand zijn loopbaan in kaart kan brengen. De Europass-documenten bestaan in alle talen van de Europese Unie, de Europese Economische Ruimte (EER) en de kandidaat-lidstaten en zien er in alle talen identiek uit. Er zijn 5 Europass documenten: het Europass-CV (Curriculum Vitae); het Europass-Taalpaspoort; de Europass-Mobiliteit (buitenlandse leerervaringen); het Europass-Diplomasupplement (in het hoger onderwijs); het Europass-Certificaatsupplement (voor beroepsopleiding).

Het is de bedoeling dat diploma- en certificaatsupplementen, naast het kwalificatieniveau, ook een overzicht van verworven competenties vermelden en aan de kwalificatiebewijzen gehecht worden. Tegen 2012 zouden alle nieuwe kwalificaties en alle Europass documenten moeten afgestemd zijn op de nationale en Europese kwalificatieraamwerken.

Meer algemeen hebben de zogenaamde "Lissabon-doelstellingen" de voorbije jaren mee de onderwijs-agenda bepaald. In het kader van de Lissabon-strategie stelde de Europese Ministerraad (Onderwijs) in 2003 vijf doelstellingen voorop met concrete streefwaarden voor 2010 of voor de evolutie 2000-2010:

1. niet meer dan 10% vroegtijdige schoolverlaters onder de 18- tot 24-jarigen
2. een stijging met 15% van het aantal afgestudeerden op gebied van wiskunde, exacte wetenschappen en techniek (WWT), met tegelijkertijd een verbetering van de verhouding tussen mannelijke en vrouwelijke afgestudeerden
3. ten minste 85% van de 22-jarigen heeft een diploma secundair onderwijs
4. een daling met 20% van het aantal 15-jarigen met lage leesvaardigheden
5. gemiddeld 12,5% van de 25-64 jarigen neemt per maand deel aan leeractiviteiten.

Vlaanderen scoort goed of zelfs uitstekend voor doelstellingen 1, 3 en 4. Het is niet onwaarschijnlijk dat de Europese Unie de komende jaren een nieuwe set doelstellingen tegen 2020 zou formuleren. De Europese Commissie heeft in 2008 alvast de Europese lidstaten een vragenlijst voorgelegd over "*Schools for the 21st century*" met het oog op de redactie van een gemeenschappelijke tekst over de toekomstige ontwikkeling van scholen.

### B.2.2 Het Europese Kwalificatieraamwerk

Het Europese Kwalificatieraamwerk (EQF – *European Qualification Framework*) is een algemeen kader voor het inschalen van kwalificaties. In dit raamwerk worden alle kwalificaties onderverdeeld in acht niveaus, volgens de complexiteit van de taken en de inzichten die met de kwalificatie verbonden zijn.

Het EQF is bedoeld als een soort metakader waaraan men nationale kwalificaties linkt. Dit moet bijdragen tot het meer transparant maken van kwalificaties in Europa en het beter zichtbaar en vergelijkbaar maken van diploma's en certificaten.

De acht niveaus binnen het EQF worden bepaald op basis van leerresultaten (*learning outcomes*): men is uitgegaan van de verworven competenties aan het eind van het leertraject, niet van lesinhouden of leerplannen. Door het accent op leerresultaten te leggen kan men de vele uiteenlopende onderwijs- en opleidingsvormen in één kader vatten, ongeacht of het nu om het initiële onderwijs, het hoger onderwijs, het volwassenenonderwijs of beroepsopleidingen gaat.

De ontwikkeling van het Europees Kwalificatieraamwerk is nauw verbonden met andere Europese ontwikkelingen in het onderwijs:

- Het Bolognaproces streeft naar één hoger onderwijsruimte in Europa. In het kader daarvan werden afspraken gemaakt rond een kwalificatieraamwerk voor het hoger onderwijs: het *Qualifications framework in the European Higher Education Area*, bekend van de Bachelor, Master en Doctor graden. Dit kwalificatieraamwerk is volledig compatibel met het EQF niveaus 5, 6, 7 en 8.
- Het Kopenhagenproces wil meer samenwerking en transparantie bereiken in beroepsonderwijs en -opleiding in Europa. Het is in het kader van dit proces dat men de beslissing nam om één Europees Kwalificatieraamwerk uit te werken over alle onderwijsvormen en opleidingen heen.

Het is de bedoeling dat elke lidstaat van de Europese Unie op basis van dit raamwerk een nationaal kwalificatieraamwerk uitwerkt en dit linkt aan het EQF. De manier waarop dit gebeurt verschilt van land tot land. Sommige werken per onderwijsvorm een kwalificatieraamwerk uit. De meeste landen gaan echter voor een overkoepelend raamwerk waarin alle kwalificaties op alle niveaus vervat worden.

In België wordt het kwalificatieraamwerk per gemeenschap uitgewerkt. De Vlaamse Gemeenschap gaat voor een alomvattende Vlaamse Kwalificatiestructuur (VKS) en sluit hiermee aan bij de meest ambitieuze landen uit de Unie.

### **B.2.3 De acht sleutelcompetenties van het Europese referentiekader**

Het Europese Parlement en de Europese Raad hebben in december 2006 een aanbeveling gepubliceerd waarin de sleutelcompetenties voor levenslang leren worden beschreven, als richtlijn voor onderwijssystemen in Europa.

Competenties worden gedefinieerd als een combinatie van kennis, vaardigheden en attitudes die in een bepaalde context adequaat zijn. Sleutelcompetenties zijn die competenties die elk individu nodig heeft voor zijn zelfontplooiing, actief burgerschap, sociale integratie en zijn werk. Het Europees referentiekader kent acht "sleutelcompetenties" (of eigenlijk groeperingen van sleutelcompetenties):

1. Communicatie in de moedertaal
2. Communicatie in vreemde talen
3. Wiskundige competentie en basiscompetenties op gebied van exacte wetenschappen en technologie
4. Digitale competenties
5. Leercompetenties
6. Sociale en burgerschapscompetenties
7. Ontwikkeling van initiatief en ondernemerschap
8. Cultureel bewustzijn en culturele expressie

De officiële doelstellingen van de publicatie van dit referentiekader zijn:

- de sleutelcompetenties vast te stellen en te omschrijven die in een kennismaatschappij nodig zijn voor zelfontplooiing, actief burgerschap, sociale cohesie en inzetbaarheid;
- de lidstaten te helpen bij hun inspanningen om ervoor te zorgen dat jongeren aan het einde van de leerplicht hun sleutelcompetenties op een zodanig peil hebben gebracht dat zij toegerust zijn voor verder leren, het werkzame leven en het leven als volwassene en dat volwassenen hun sleutelcompetenties gedurende hun hele leven kunnen ontwikkelen en bijwerken;
- de beleidsmakers, onderwijsaanbieders, werkgevers en de lerenden zelf een Europees referentie-instrument aan de hand te doen teneinde de inspanningen op nationaal en Europees niveau in de richting van gemeenschappelijk overeengekomen doelstellingen te vergemakkelijken;

- een kader te verschaffen voor verdere maatregelen op communautair niveau, zowel binnen het werkprogramma “Onderwijs en opleiding 2010” als binnen de communautaire onderwijs- en opleidingsprogramma's.

### B.2.4 Het Europees referentiekader voor talen (ERK Talen)

Het Europees referentiekader voor talen is een Europees initiatief dat in 1991 werd opgestart binnen de Raad van Europa, gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek en brede consultatie. Het was oorspronkelijk louter opgezet voor volwassenen. Het ERK analyseert taalcompetenties in componenten, die geïntegreerd in een leersituatie voorkomen. Het verduidelijkt op die manier het niveau van taalvaardigheid en maakt een positionering in een internationale context mogelijk.

Het ERK gaat uit van een ordening van vaardigheden uitgedrukt in taalactiviteiten en verwerkingsniveaus. Er werden zes niveaus van communicatief handelen gedefinieerd: basisgebruiker (niveaus A1 en A2); onafhankelijke gebruiker (niveaus B1 en B2) en vaardige gebruiker (niveaus C1 en C2). Er zijn drie abstractieniveaus voor bv. het lezen van teksten. Verder vertrekt het ERK net als de eindtermen van concrete tekstsoorten en van tekstkenmerken. Het gaat ook uit van strategieën.

In Vlaanderen werden de herziene eindtermen voor talen gelinkt aan het Europees referentiekader, in die zin dat de eindtermen globaal gekoppeld werden aan een bepaald niveau. De nieuwe leerplannen talen zullen moeten verwijzen naar de ERK-niveaus die zij beogen (dit gaat in vanaf het schooljaar 2010-2011 voor de eerste graad, de tweede graad en de derde graad aso-kso-tso; vanaf 2012-2013 voor de derde graad bso en vanaf 2014-2015 voor het derde jaar van de derde graad bso). Het beoogde ERK-niveau per onderwijsniveau of graad op basis van de eindtermen ziet er als volgt uit:

	Luisteren	Lezen	Spreken	Mondelinge interactie	Schrijven	Globaal
<b>ba0</b>	A1	A1	A1	A1	A1	<b>A1</b>
<b>1<sup>ste</sup> gr – 2A</b>	A1/A2	A1/A2	A2	A2	A1/A2	<b>A2</b>
<b>1<sup>ste</sup> gr. – BVL</b>	A1	A1	A1	A1	A1	<b>A1</b>
<b>II aso</b>	A2/B1	A2/B1	B1	B1	B1	<b>B1</b>
<b>II bso</b>	A1	A1	/	A1	A1	<b>A1</b>
<b>II kso/tso</b>	A2	A2	A2	A2	A2	<b>A2</b>
<b>III aso</b>	B1	B1	B1	B1	B1	<b>B1</b>
<b>III bso (1+2)</b>	A1/A2	A1/A2	A1	A1/A2	A1	<b>A1</b>
<b>III bso (3)</b>	A2	A1/A2	A1	A2	A1	<b>A2</b>
<b>III kso/tso</b>	A2/B1	A2/B1	A2/B1	A2/B1	A2	<b>A2/B1</b>

### B.2.5 De PISA-onderzoeken van de OESO

Het PISA-project (*Program for International Student Assessment*) van de OESO meet de leerprestaties van 15-jarigen. In 2000, 2003 en 2006 werden wereldwijd 15-jarigen getest op hun leesvaardigheid (*reading literacy*) en wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid. PISA werkt met een driejaarlijkse cyclus. In PISA 2000 lag de nadruk op leesvaardigheid. PISA 2003 legde de nadruk op wiskundige geletterdheid en problemen oplossen; PISA 2006 op wetenschappelijke geletterdheid.

PISA meet het gecumuleerd effect van vaardigheden en competenties in leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid ongeacht waar jongeren dit hebben geleerd. PISA test bij 15-jarigen in welke mate ze het geleerde kunnen toepassen in een realiteitsgetrouwe context. De testitems van PISA zijn niet gebaseerd op de leerplannen van de deelnemende landen. PISA geeft dus niet weer of de Vlaamse scholen de eindtermen bereiken. PISA test de 15-jarigen ongeacht het leerjaar waar ze zich bevinden.

De leerprestaties in PISA worden niet alleen voorgesteld aan de hand van gemiddelde scores, maar er worden ook vijf vaardigheidsniveaus onderscheiden die inhoudelijk geduid worden. Als aan een groep leerlingen een gemiddelde score wordt toegewezen, dan kan men aangeven welke opdrachten die leerlingen (gemiddeld) wel en niet aankunnen.

Algemeen gesproken blijkt uit de PISA-resultaten dat de Vlaamse jongeren horen bij de besten van de wereld op vlak van leesvaardigheid en wiskundige geletterdheid, en bij de subtop voor wetenschappelijke geletterdheid. Wel zijn de verschillen tussen leerlingen uit gezinnen met een hoge en lage sociaal-economische status vrij groot. Leerlingen uit Vlaamse kansarmere milieus presteren even goed als vergelijkbare groepen in het buitenland. Leerlingen uit gezinnen met een hogere sociaal-economische status halen echter ongewoon hoge prestaties.

Uit het laatste PISA-onderzoek kan worden afgeleid dat Vlaamse jongeren voor wiskunde, in het bijzonder de best presterende groep, wat inboeten aan prestaties en niet meer helemaal bovenaan de rangschikking vertoeven, maar wel nog tot de top vijf behoren.

## B.2.6 Comenius

Sinds de jaren '90 kunnen secundaire scholen via het Comenius-programma ondersteuning krijgen voor samenwerking en uitwisselingen met andere scholen in Europa. Momenteel is Comenius opgenomen binnen het LLL-programma (een Leven Lang Leren) van de Europese Unie.

Comenius richt zich tot alle basis- en secundaire scholen en in beperkte mate ook op studenten in de lerarenopleiding en -bijscholing. De specifieke doelstellingen van Comenius zijn:

- de Europese mobiliteit van leerlingen en onderwijspersoneel kwantitatief en kwalitatief doen toenemen
- partnerschappen tussen scholen in de verschillende Europese landen bevorderen (het is de bedoeling om tijdens de duur van het LLL-programma minstens 3 miljoen lerenden te betrekken bij gezamenlijke onderwijsactiviteiten)
- het leren van moderne vreemde talen bevorderen
- de ontwikkeling bevorderen van vernieuwende op ICT gebaseerde inhoud, diensten, pedagogische benaderingswijzen en praktijken voor levenslang leren
- de Europese dimensie in de opleiding en nascholing van leraren versterken
- verbeteringen in pedagogische benaderingswijzen en van schoolmanagement ondersteunen.

Vlaanderen heeft reeds een zekere traditie verworven binnen Comenius. Meer dan een vierde van de Vlaamse secundaire scholen heeft reeds deelgenomen aan Comenius, een cijfer dat binnen Europa tot de hoogste behoort.

Naast Comenius zijn er nog andere (veelal) beperkte ondersteuningsmogelijkheden voor scholen via o.a. Leonardo da Vinci (deel van LLL, gericht naar beroepsopleiding), Tempus (gericht naar Rusland en andere delen van de voormalige Sovjet-Unie), het Europees Sociaal Fonds en bilaterale programma's. Voor samenwerking met scholen in de Franse en Duitse Gemeenschap van het land is er ondersteuning mogelijk via het Prins Filipfonds.

## B.3 De beweging Accent op Talent

### B.3.1 Ontstaan en kernboodschap

In 2001 startte de Koning Boudewijnstichting, mede op vraag van de toenmalige minister van onderwijs Marleen Vanderpoorten, een reflectieproces over de dalende belangstelling van jongeren voor technische beroepen en opleidingen. De stichting stelde een brede commissie in die hierover in 2002 een rapport publiceerde: *Accent op Talent. Een geïntegreerde visie op leren en werken* [Bossaerts, Tegenbos & Denys, 2002]. De commissie is in dat rapport niet bij de oorspronkelijke problematiek gebleven; ze heeft die ook in een ruimer kader geplaatst. In de daaropvolgende jaren volgden nog verschillende rapporten die het gedachtegoed verder uitwerkten.

De essentie van de boodschap van Accent op Talent was dat we alle talenten moeten ontdekken, waarde- ren en ontwikkelen in het onderwijs en op de werkplek. Alle soorten talenten zoals abstract denken, tech- nisch inzicht, handigheid, creativiteit, nauwkeurigheid, ondernemingszin, sociale vaardigheden, lichaams- kracht, snelheid, organisatievermogen, talent voor taal, ICT-vaardigheden, synthesevermogen, probleem- oplossend vermogen, enz.

Accent op Talent beschouwde brede talentontwikkeling zowel als een maatschappelijke plicht – iedereen voldoende kansen geven en toekomstperspectief bieden – als een economische noodzaak omwille van de vereisten vanuit de maatschappij, de globalisering van de economie en de technologische evoluties. De omgeving waarin onze scholen opereren verandert immers snel: economische ontwikkelingen, samenle- vings- en omgangsvormen, leefwereld van jongeren, verwachtingen van werkgevers, veranderingen op gebied van techniek, ICT, communicatie en mobiliteit, internationalisering, ... In de samenleving van morgen worden voortdurend nieuwe competenties verwacht van jongeren en volwassenen.

### B.3.2 Waarom Accent op Talent?

De volgende vaststellingen lagen aan de basis van Accent op Talent:

- Ons onderwijs scoort op vele punten kwalitatief goed. De grootschalige internationale PISA-onder- zoeken van de OESO tonen bijvoorbeeld aan dat onze 15-jarigen zich bij de Europese en zelfs de we- relddtop scharen voor wiskunde, taal en natuurwetenschappen. Maar er is ook een keerzijde: bijna ner- gens verschillen de onderwijsprestaties tussen scholen en socio-economische groepen zo sterk als bij ons. Ons onderwijssysteem is steeds minder een poort geworden om op de sociale ladder te klimmen: het reproduceert de sociale segregatie, eerder dan ze te verminderen.
- Veel jongeren maken niet de juiste studiekeuze. Ze beginnen aan studierichtingen waar ze niet de juiste talenten voor hebben of volgen studies waar hun talenten weinig benut worden. Dit werkt het beruch- te watervalfenomeen in de hand. Er zijn heel wat leerlingen die schoolmoe zijn en niet graag naar school gaan. Verkeerde studiekeuzen leiden ook tot een aanzienlijke onder- of ongekwalificeerde uit- stroom (meer dan 1 op de 10 jongeren haalt geen diploma secundair onderwijs) en lagere slaagcijfers in het hoger onderwijs. Veel jongeren verlaten het onderwijs met een gevoel gefaald te hebben. Kortom, verkeerde keuzes leiden uiteindelijk tot minder kansen op de arbeidsmarkt en in de maatschappij.
- Techniek, technische studierichtingen en technische beroepen zijn ondergewaardeerd in onze samen- leving. De keuze voor een technische studierichting komt er vaak pas na eliminatie. In internationaal verband scoren we zwak inzake nieuw gediplomeerde ingenieurs en wetenschappers; we verliezen zelfs nog terrein ten opzichte van andere Europese landen. In het secundair onderwijs is er sinds vele jaren een gestage daling van leerlingen in technische studierichtingen, en dit terwijl de arbeidsmarkt schreeuwt om mensen met een technische vorming.
- Ons onderwijs is sterk gericht op kennisoverdracht. Het blijkt zwakker bij het ontwikkelen van creativi- teit, toepassing van kennis, ondernemingszin en communicatieve vaardigheden. Het zijn net deze vaar- digheden en attitudes die steeds belangrijker worden in de maatschappij en op de arbeidsmarkt.
- De omgeving waarin onze scholen opereren verandert snel. De maatschappij formuleert ook steeds meer verwachtingen naar het onderwijs. Maar onze scholen missen vaak de bestuurskracht, het inno- verend vermogen, de middelen, de expertise en structuren om al deze uitdagingen te beantwoorden en om vorm te geven aan belangrijke ontwikkelingen zoals een toekomstgericht schoolbeleid, modern werkgeverschap, een stimulerende organisatiecultuur en werksfeer, integrale kwaliteitszorg en gedra- gen onderwijsvernieuwingen.
- Het onderwijs en de wereld van het werk zijn nog te veel gescheiden omgevingen die elkaar onvol- doende bevruchten. Structurele vormen van samenwerking tussen scholen en ondernemingen of an- dere organisaties zijn nog schaars en vaak enkel gericht op de korte termijn. Er is nog te weinig inzicht en ervaring over hoe onderwijs en arbeidsmarkt beter kunnen samenwerken.
- Uit internationale vergelijkingen blijkt ook dat werknemers in Vlaanderen minder bijscholing volgen dan hun collega's in veel andere Europese landen en dat de bereidheid tot levenslang leren minder groot is. Nochtans is het te midden van de geglobaliseerde kennissamenleving voor een economische regio zo- als Vlaanderen absoluut noodzakelijk dat de competenties van de beroepsbevolking continu evolueren,

zodat het bedrijfsleven kan blijven innoveren en zo welvaart creëert voor de bevolking. Integrale talentenzorg heeft nog een lange weg te gaan bij onze ondernemingen, overheidsdiensten en non-profitorganisaties.

### B.3.3 Anders leren

Met ‘*anders leren*’ pleitte Accent op Talent voor vernieuwingen in zowel de leerinhouden (‘andere dingen leren’) als in de didactische aanpak (‘leren op een andere wijze’). Conceptuele, technische en sociale talenten moeten op een gelijkwaardige wijze worden behandeld, vanaf het basisonderwijs tot in de volwassenenvorming. Het onderwijs moet meer competentiegericht, realiteitsgetrouw en beter afgestemd worden op de leefwereld van de jongeren. Het onderwijs moet jongeren bijbrengen dat zowel denken als doen belangrijk is in het leven.

Specifieke aandachtspunten uit Accent op Talent waren:

- techniek en technologie als integraal deel van de algemene vorming van alle jongeren
- meer leren buiten de schoolmuren: werkplekleren en ervaringsgericht leren voor alle leerlingen
- meer activerend onderwijs (doe-activiteiten en projecten) en gebruik van ICT
- meer vakdoorbrekende activiteiten
- bevordering van creativiteit en ondernemingszin bij leerlingen
- leraren die ook leertrajectbegeleider of coach zijn van leerlingen
- meer nadruk op ontwikkeling van sociale vaardigheden en attitudes
- een versterking van het vreemdetalenonderwijs en de internationale dimensie in het onderwijs
- evaluatievormen die aan deze veranderingen zijn aangepast
- een bredere en meer gedifferentieerde taakin-vulling voor leraren
- stages voor alle leraren.

### B.3.4 Anders kiezen

Accent op Talent stelde voorop dat alle jongeren, dankzij een gerichte studiekeuze in het secundair en hoger onderwijs, een kwalificatie moeten kunnen behalen die hun talenten maximaal benut, hen toelaat actief te participeren in de samenleving en sterke kansen geeft op de arbeidsmarkt. Zowel in het secundair als in het hoger onderwijs maken veel jongeren (én hun ouders) verkeerde studiekeuzen, meestal vanuit een verkeerde inschatting van hun talenten, maatschappelijke noden en loopbaanmogelijkheden en vanuit de sociale perceptie van sommige studierichtingen.

Leerlingen zouden een leertraject moeten kiezen met een hoog ambitieniveau, dat leidt naar een zo breed mogelijk competentieprofiel en dat zoveel mogelijk gebruik maakt van hun talenten. Als we in die richting evolueren, dan kan het watervalstelsel worden ontmanteld en kan de ongekwalificeerde uitstroom sterk verminderd worden.

Daarvoor zijn zowel structurele als flankerende maatregelen nodig, in het bijzonder in het secundair onderwijs. Accent op Talent pleitte met ‘*anders kiezen*’ voor

- een meer gemeenschappelijke eerste graad in het secundair onderwijs met een meer uitgesproken functie van talentontdekking en ontwikkeling van keuzevaardigheid
- aanpassing van de actuele onderwijsvormen (aso/bsso/kso/tso) naar een systeem met meer flexibele leerwegen en belangstellingsgebieden, met voldoende vrijheidsgraden voor scholen
- betere afstemming tussen basis-, secundair en hoger onderwijs
- meer flexibiliteit in de leeromgevingen en in het tempo waarin leerlingen competenties verwerven
- keuzebegeleiding vanaf de basisschool voor het richting geven van talentontwikkeling
- tijdige identificatie van risicjongeren voor schoolse vertraging, leermoeheid en vroegtijdig afha-ken, gekoppeld aan flexibele remediëingsstrategieën
- gelijkwaardige attestering van competenties, via welke weg ze ook werden bereikt.

‘*Anders kiezen*’ zou er ook moeten toe leiden dat meer jongeren leertrajecten volgen met een stevig pakket aan technische en wetenschappelijke vakken.

### B.3.5 Anders sturen

De realisatie van het ‘anders leren’ en ‘anders kiezen’ vergt volgens Accent op Talent ook een andere sturing van het onderwijssysteem. Scholen moeten evolueren naar lerende organisaties die een kwaliteitsvolle aanpak combineren met een sterke vernieuwingscapaciteit op gebied van het aangeboden onderwijs, didactische werkvormen, ondersteunende activiteiten, interne organisatie, ... De functie van scholen moet op termijn verbreden: scholen moeten zowel een leef- en sociale gemeenschap voor leerlingen worden als centra voor de sociaal-culturele ontwikkeling van de lokale gemeenschap. Ook de rol van de overheid naar de scholen toe dient te evolueren. De overheid dient de innovatie in scholen te faciliteren en te ondersteunen. Daaraan gekoppeld is ook een verhoging van de vrijheidsgraden voor scholen en een vermindering van de regelgeving.

‘Anders sturen’ impliceert o.a.:

- meer visieontwikkeling door scholen vanuit een sterk beleidsvoerend vermogen
- de uitbouw van een functionele organisatie binnen scholen (met een middenkader)
- het aantrekken van sterke directies op basis van een competentieprofiel
- de professionalisering van schoolteams en schoolbesturen
- meer teamwerk en gezamenlijke probleemaanpak binnen schoolteams
- meer instroom van ‘vakmensen’ en inbreng van expertise vanuit andere sectoren
- een systeem van integrale kwaliteitszorg in elke school
- een voldoende schaalgrootte voor scholen en groepen van scholen
- meer netwerking van scholen met hogescholen, bedrijven, universiteiten en andere organisaties
- meer expertise op gebied van innovatiemanagement bij begeleidingsdiensten
- sterkere betrokkenheid van leerlingen, ouders, leraren en lokale gemeenschap bij de school.

De voorbije jaren zijn er aanzetten geweest die deze beweging ondersteunen. Er is meer inzicht gekomen in het beleidsvoerend vermogen van scholen, er gaat meer aandacht naar de professionalisering van de schooldirecties en er is meer samenwerking gegroeid tussen scholen onderling en tussen scholen en bedrijven. Vanuit het beleid werd o.m. de brugfunctie van de RTC's versterkt. Een onderzoek van de Koning Bouwdeijnstichting heeft geïllustreerd dat zowel de teamwerking binnen de scholen als de externe gerichtheid is toegenomen.

### B.3.6 Anders werken

De voorgestelde veranderingen in het onderwijs hebben weinig nut als ze niet gepaard gaat met vernieuwingen op de werkplek. De ondernemingen staan immers voor de uitdagingen van de kennismaatschappij, in het bijzonder de talentenzorg bij hun medewerkers. Talentontwikkeling op de werkplek is even cruciaal voor de persoonlijke ontwikkeling en het welvaartsniveau van de samenleving als talentontwikkeling in het onderwijs. Dit geldt zowel voor leidinggevende als voor uitvoerende functies.

Met ‘anders werken’ geeft Accent op Talent aan dat onze ondernemingen, overheidsinstellingen en non-profitorganisaties lerende organisaties moeten worden met een hoge innovatiecapaciteit en dat alle werknemers – zowel de hoog-, midden- als kortgeschoolden – tijdens hun loopbaan hun competenties moeten verder blijven ontwikkelen. Voorwaarden daartoe zijn:

- systemen voor integrale talentenzorg in bedrijven, overheidsdiensten en non-profitorganisaties
- professionele ontwikkelingskansen door bijscholing, functionele mobiliteit, taakverrijking, ...
- aandacht voor informeel leren, samen leren en ‘leren leren’ in wisselende omstandigheden
- aandacht voor loopbaanbegeleiding en -ontwikkeling van werknemers
- opwaardering van het imago van industriële sectoren en technische beroepen
- een gemeenschappelijk statuut voor arbeiders en bedienden
- participatie van medewerkers aan organisatie-, proces- en productverbeteringen
- attestering van competenties verworven op de arbeidsmarkt
- appreciatie voor diversiteit op de werkvloer en de verscheidenheid van talenten
- aangename en veilige werkomgevingen voor alle werknemers.

Accent op Talent pleitte er voor dat de overheid en de onderwijsinstellingen – in hun rol als werkgever – hier een voorbeeldfunctie zouden vervullen.



### B.3.7 Een eerste balans

In de eerste helft van 2008 maakte de commissie Accent op Talent een balans op van de evoluties sinds de publicatie van het eerste rapport in 2002. De commissie vatte de belangrijkste ontwikkelingen sinds 2002 als volgt samen:

1. Het gedachtegoed van Accent op Talent wint veld in de scholen en het onderwijsbeleid.
2. Accent op Talent bracht binnen het onderwijs een positieve dynamiek op gang.
3. De bottom-up benadering (systeem van proeftuinen) wordt een vaste waarde.
4. Vlaamse scholen leveren belangrijke inspanningen voor onderwijsvernieuwing, ook buiten de proeftuinen.
5. De samenwerking tussen scholen en het bedrijfsleven neemt toe.
6. Het bedrijfsleven besteedt meer aandacht aan talentenzorg.

De commissie stelde vast dat de beleidsmaatregelen die de overheid de laatste jaren heeft genomen sterk spoorden met de richting die Accent op Talent aangaf. Accent op Talent blijkt dus een belangrijke katalysator geweest te zijn voor veranderingen in het basis- en secundair onderwijs.

De commissie Accent op Talent riep de beleidsmakers in Vlaanderen op om de vernieuwingen in het onderwijs en op de werkplek verder te zetten en het gedachtegoed van Accent op Talent verder uit te werken. De commissie identificeerde vijf middellangetermijndoelstellingen, “kernresultaten” genoemd, te bereiken tegen 2020:

1. Halvering van de ongekwalificeerde uitstroom
2. Onderwijsprestaties van sterke én zwakkere leerlingen in de Europese top
3. Aanzienlijk meer technologie in de algemene vorming van alle jongeren
4. Gevoelige versterking van de vreemdetalenkennis
5. Verdubbeling van de bijscholing en vorming van volwassenen

Om dit en het bredere gedachtegoed te realiseren diende, volgens de commissie, prioritair gewerkt te worden op de volgende actiegebieden:

1. Gericht communiceren over talentontwikkeling en onderwijsvernieuwing
2. Een langetermijnvisie op leren en werken ontwikkelen
3. Het proeftuinmechanisme verankeren
4. Het secundair onderwijs omvormen naar een systeem met flexibele leerwegen
5. Werkplekleren organiseren voor alle leerlingen en stages voor alle leraren
6. De professionele ontwikkelingskansen voor leraren verbreden
7. Bij onderwijsvernieuwing focussen op de relatie leraar-leerling
8. Het statuut van arbeiders en bedienden gelijkschakelen
9. Talentenzorg en loopbaanontwikkeling in het bedrijfsleven bevorderen
10. De creatie van nieuwe ondernemingen stimuleren

## B.4 Recente onderwijsbeleidsontwikkelingen in Vlaanderen

*In de volgende paragrafen presenteren we een aantal beleidsontwikkelingen in Vlaanderen die van belang zijn voor het secundair onderwijs. Hierbij werd niet gestreefd naar volledigheid, maar wel naar het aangeven van belangrijke mijlpalen en nieuwe ontwikkelingen in het onderwijsbeleid.*

### B.4.1 De proeftuinen voor onderwijsvernieuwing

In de *Beleidsnota Onderwijs 2004-2009 - Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen* [Vandenbroucke, 2004] introduceerde Frank Vandenbroucke, de huidige minister van Werk, Onderwijs en Vorming, in december 2004 de idee van de *proeftuinen*, *bottom-up* initiatieven waarin scholen nagaan of en onder welke voorwaarden bepaalde beleidsveranderingen haalbaar zijn. Proeftuinen zijn, naar analogie met de projecten van de *voortrekkersscholen* die werden geïntroduceerd in de beginjaren van Accent op Talent, innoverende onderwijsinitiatieven die binnen een afgebakende tijdsduur en op beperkte schaal vernieuwingen uitproberen, los van sommige regels maar uiteraard binnen een grotendeels vast regelgevend kader. De bedoeling is dat, als na evaluatie blijkt dat (sommige van) die proeftuinen positieve effecten heb-

ben, deze initiatieven het toekomstige onderwijsbeleid mee kunnen richten en aanleiding geven tot wijziging in de regelgeving.

De 41 proeftuinen die van start gingen op 1 september 2005 – daaronder alle oorspronkelijke voortrekkersprojecten – werkten drie schooljaren aan talentontwikkeling rond de volgende thema's:

- leren en kiezen: talenten herkennen, ontdekken en ontplooiën; overgang basis- en secundair onderwijs; kiezen op basis van een match tussen eigen talenten en vereiste competenties voor de jobs of studierichting; krachtige schoolomgevingen met veel aandacht voor ICT; begeleid zelfstandig leren (BZL) en coöperatief leren
- leren en werken: samenwerking tussen arbeidsmarkt en onderwijs om zo te komen tot kwalitatief hoogstaand, goed uitgerust en competentiegericht onderwijs
- technologie: technologie is via het aanleren van het technologisch proces algemeen vormend en noodzakelijk in alle opleidingsniveaus.

Onderliggend aan de werking van de proeftuinen is verder de versterking van het beleidsvoerend vermogen van scholen (*professionalisering van bestuur en management; gedragenhoud bij alle geledingen; visieontwikkeling*).

De 41 proeftuinen kregen in het schooljaar 2007-2008 het gezelschap van 40 nieuwe projecten. In het kader van actie 1 en actie 2 van de competentieagenda (zie verder) werden proeftuinen rond studiekeuze en werkplekleren erkend. In het totaal maken momenteel zo'n 600 scholen deel uit van een proeftuin (50 zelfs van twee of meer proeftuinen). Daarvan zijn er 309 scholen uit het basisonderwijs (12%) en 280 uit het secundair onderwijs (27%). Momenteel behoort één secundaire school op vier dus tot een proeftuin. Dankzij dit statuut beschikten deze onderwijsinstellingen over bepaalde vrijheidsgraden en verkregen ze ook bijkomende steun en omkadering.

Er zijn overigens ook andere proefprojecten. In september 2007 startte een proefproject van drie jaar voor meertalig onderwijs (*CLIL – Content and Language Integrated Learning*) in 9 scholen algemeen en technisch secundair onderwijs, waarbij 10-15 % van het lessen in een andere taal wordt aangeboden, in het Frans en Engels. Het was de bedoeling dat scholen ook CLIL in het Duits zouden aanbieden, maar daar zijn geen scholen op ingegaan.

#### **B.4.2 De vernieuwing van de lerarenopleiding**

In september 2007 ging de nieuwe lerarenopleiding van start. Er zijn twee wegen naar het lerarendiploma:

- Aan de hogescholen kan je leraar worden via een driejaarlijks traject, de *geïntegreerde lerarenopleiding*. Personen met een bachelordiploma leraar secundair onderwijs – groep 1 kunnen een kwalificatie voor twee onderwijsvakken (voorheen drie vakken) behalen en lesgeven in de 1<sup>ste</sup> en 2<sup>de</sup> graad van het secundair onderwijs (in sommige gevallen ook in de 3<sup>de</sup> graad). Voor deze hervorming dienden de studenten-leraren 3 vakken te volgen. De bacheloropleidingen worden georganiseerd aan hogescholen en leiden tot de graad van bachelor in secundair onderwijs. De opleiding duurt 3 jaar en omvat 180 studiepunten, inclusief 45 voor de stage.
- Studenten die reeds een ander diploma hebben van het hoger of volwassenenonderwijs en enkel een bijkomende pedagogische/didactische training nodig hebben kunnen een *specifieke* lerarenopleiding volgen. Deze omvat een studiebelasting van 60 studiepunten, waarvan 30 voor de stage. Deze programma's worden georganiseerd aan universiteiten, hogescholen en CVO's, (waar ze de vroegere GPB-opleidingen tot het getuigschrift van pedagogische bekwaamheid vervangen). De praktijkcomponent kan niet enkel verworven worden via een stage, maar ook via een LIO (Leraar-In-Opleiding)-baan, een onderwijsopdracht van 500 u op jaarbasis.

Met deze vernieuwde lerarenopleiding werd ook het mentorschap ingevoerd. Daarbij zijn mentoren, ervaren leraren, verantwoordelijk voor de begeleiding en ondersteuning van stagiairs, leraren-in-opleiding en startende leraren.

De hogescholen en universiteiten hebben zelf ook stappen gezet om de kwaliteit van de lerarenopleiding te bevorderen. Zo worden er screenings- en intakegesprekken gevoerd en remediëringsprogramma's opgezet om bepaalde tekorten weg te werken. Maar zoals elders in het Vlaamse hoger onderwijs kan men geen studenten weigeren of hen verplichten tot het volgen van remediëringsactiviteiten.

### B.4.3 Het financieringsdecreet

In 2007 werd een akkoord bereikt over een nieuw financieringssysteem voor de toekenning van werkingsmiddelen aan scholen. Dit systeem trad, met een aantal overgangsmatregelen, dit schooljaar (2008-2009) in voege.

Voor de verdeling van de werkingsmiddelen worden voortaan drie soorten criteria gehanteerd:

- het onderwijsniveau, de onderwijsvorm en de studierichting van de leerlingen
- de verplichtingen van officiële scholen (levensbeschouwelijke keuze, vrije schoolkeuze)
- het aantal GOK-leerlingen op basis van sociale indicatoren (diploma moeder, thuistaal, schooltoelage, buurt).

Er werden geen veranderingen toegebracht aan de criteria voor de investeringsmiddelen en de personeelsomkadering, maar het is wel de bedoeling dat tegen 2011 ook de personeelsmiddelen worden toegekend op basis van dezelfde criteria.

### B.4.4 De competentieagenda

De competentieagenda is ook een initiatief van minister Frank Vandenbroucke. De competentieagenda is een geheel van beleidsinitiatieven dat erop gericht is alle talenten in Vlaanderen verder te ontwikkelen, zowel in het onderwijs als op het werk. Het is de vrucht van een denk- en reflectieproces waaraan veel stakeholders hebben geparticipeerd. In 2007 werd hierover een akkoord bereikt tussen de Vlaamse overheid, de sociale partners en de onderwijsnetten.

De competentieagenda bevat 10 “actiepakketten” om alle betrokken partijen te mobiliseren om talenten te ontdekken, te ontwikkelen en in te zetten, zowel bij leerlingen, studenten, werkzoekenden en werkenden. Van deze tien werkgebieden hebben er drie rechtstreeks te maken met het secundair onderwijs:

- Competenties uitbouwen in het onderwijs. Er wordt geïnvesteerd in het begeleiden en verbeteren van studie- en beroepskeuze voor leerlingen. De DBO (Dienst voor Beroepsopleiding Onderwijs) ontwikkelde reeds een elektronische portfolio “my digital me” waarin individuele competenties van leerlingen kunnen worden verzameld. Een *task force* tussen de CLB's en de VDAB plant maatregelen om elkaars materiaal beter toegankelijk en bruikbaar te maken. Ook de 20 extra proeftuinen van einde 2007 kaderen binnen dit opzet. Er zijn verder plannen voor een beroepenbeurs voor 12-14 jarigen. De Studie- & Informatiedagen (SID-ins) die jongeren informeren over studeren in het hoger onderwijs zijn nu ook opengesteld voor de sectoren.
- Competenties opdoen via leren en werken. De sociale partners engageren zich om bedrijven te mobiliseren tot een groeipad om jaarlijks 75 000 stages voor leerlingen uit het bso en tso en vijfjaarlijks 30 000 stages voor leraren praktijk en techniek op te zetten. Voor de jongeren van het deeltijds onderwijs worden aanzienlijke inspanningen geleverd om te komen naar een voltijds engagement. De opleidingen voor werkzoekenden zullen intensiever gebruik gaan maken van stages. Bij de proeftuinen wint werkplekleren aan belang.
- Actieplan zelfstandig ondernemen voor het onderwijs. Het actieplan bevat verschillende maatregelen om jongeren meer warm te maken voor ondernemerschap in al zijn betekenissen. De steun aan bepaalde initiatieven werd verhoogd, de jaarlijkse Ondernemersklasseweek werd reeds tweemaal georganiseerd en er kwam financiering voor brugprojecten en nieuwe initiatieven. De Koning Bouwdeijnstichting werd belast met een studie over hoe ondernemerschap via het onderwijs kon bevorderd worden. Dit leidde eind 2007 tot het rapport *Ondernemend leren en leren ondernemen*.

De andere onderdelen van de competentieagenda zijn:

- erkennen van verworven competenties op de arbeidsmarkt
- uitbreiding van de aanpak jeugdwerkloosheid (aanpak voor laaggeschoolde jongeren)
- een goed competentiebeleid binnen bedrijven en organisaties
- een leeftijdsbewust personeelsbeleid
- competentieopbouw voor de individuele werknemer
- omgaan met veranderende loopbanen
- sectoren als draaischijven voor competentiebeleid.

#### B.4.5 De tienkamp voor gelijke onderwijskansen

Sinds einde 2007 gebruikt onderwijsminister Frank Vandenbroucke het beeld van de tienkamp. Daarin zit een synthese vervat van zowel de zorg voor gelijke kansen als de zorg voor kwaliteitsvol onderwijs. De tien proeven van de “tienkamp voor gelijke onderwijskansen” zijn:

- Richt de hele financiering van het onderwijs van laag tot hoog op ‘gelijke kansen op uitstekend onderwijs’.
- Vraag onderwijsinstellingen om inspanningen én resultaten te leveren: centen zijn een voorwaarde, wat telt is de aanpak.
- Zorg ervoor dat méér kleuters in kleinere klassen zitten, en verplicht minstens één jaar in een Vlaamse kleuterklas.
- Schep ouderbetrokkenheid: geef ook ouders een warm welkom op school, maar eis tegelijk minimale contactbereidheid.
- Peil de taal: organiseer taaltoetsen, zowel bij scharniermomenten in de schoolloopbaan, als bij een overstap van de ene naar de andere school.
- Breng de taal op peil: vraag aan elke school een taalbeleid waarin elke leraar een rol speelt.
- Overtuig jongeren én hun ouders van een goede en tijdige studiekeuze, begeleid hen daarbij en zet alle experts in, in de eerste plaats de CLB's. Bestrijd ondoordachte overgangen en shopping.
- Leg de lat geleidelijk hoger en zorg dat de sporten van de onderwijsladder niet te ver uit elkaar staan; vermijd dat mensen meteen onmogelijk hoog willen of moeten springen.
- Leer van elkaars ervaringen, verspreid goede voorbeelden en veranker positieve experimenten structureel in de dagelijkse werking.
- Bestrijd vooroordelen en discriminatie op de arbeidsmarkt. Anders staan alle resultaten van de vorige proeven op de helling.

#### B.4.6 Het decreet leren en werken

De belangrijkste krachtlijnen van dit nieuwe decreet zijn:

- effectieve realisatie van het principe van afwisselend leren én werken
- meer aandacht voor het behalen van een volwaardige beroepskwalificatie door de leerlingen die waarde heeft op de arbeidsmarkt (later te integreren in de Vlaamse kwalificatiestructuur)
- een voltijds engagement van alle leerlingen met minimaal 28 uren per week
- veralgemening van brugprojecten, voortrajecten en persoonlijke ontwikkelingstrajecten voor leerlingen die nog niet arbeidsmarktrijp zijn
- grotere responsabilisering van de CDO's (centra voor deeltijds onderwijs) voor een kwaliteitsvolle invulling van de 28 uren (o.a. verplichting tot bijkomend aanbod indien de jongere binnen de werkplekcomponent geen invulling heeft)
- een grotere rol voor de overlegplatformen voor betere afstemming tussen opleiding en werk
- meer samenwerking met VDAB en SYNTRA
- meer trajectbegeleiding van leerlingen, zowel leerlingbegeleiding als toeleiding naar tewerkstelling (maatwerk voor de moeilijkste leerlingen)
- initiatiefrecht van sectoren tot programmering van totaal nieuwe opleidingen
- meer structurele financiering van het deeltijds onderwijs.

#### B.4.7 Vlaanderen in Actie

Op 11 juli 2006 lanceerde de Vlaamse Regering, onder leiding van toenmalig minister-president Yves Leterme, een sociaal-economisch langetermijnplan (horizon 2015 tot 2020) voor Vlaanderen: “Vlaanderen in Actie”, kortweg VIA. De bedoeling was met dit plan de welvaart en welzijn van Vlaanderen voor de komende decennia veilig te stellen.

Op het forum van december 2007 richtte VIA de blik op 2020 en formuleerde als algemene doelstelling dat in 2020 Vlaanderen zich bij de allerbeste regio's van Europa zou moeten scharen. Om dat doel te bereiken werd in 2008 in het teken van ‘doorbraken’ gewerkt. Tijdens vier ateliers ging men op zoek naar de nood-

zakelijke projecten die een belangrijke doorbraak kunnen betekenen voor Vlaanderen. Op elk atelier kwamen minstens 200 stakeholders (vertegenwoordigers van bedrijven, kennisinstellingen en de overheid) samen om doorbraken te formuleren die volgens hen essentieel waren om de toekomst van Vlaanderen te verzekeren.

Een van de vier ateliers had als thema "Talent". Er werden vijf doorbraken geformuleerd:

- Gelijke kansen voor iedereen. Iedereen moet in Vlaanderen dezelfde kansen krijgen op een goede opleiding en op de arbeidsmarkt. Dat kan alleen wanneer werknemers, werkgevers, het onderwijs en de overheid beter gaan samenwerken. Zij kunnen er samen voor zorgen dat iedereen de talent- en loopbaanontwikkeling krijgt die hij of zij verdient.
- De leraar als baken in de kennissamenleving. De leraar wordt nog belangrijker in het leerproces. Hij geeft niet alleen kennis door, maar hij zorgt ook voor een goede leeromgeving en maakt alle geïnteresseerden wegwijs in de complexe informatiestroom. De leraar moet ook kunnen terugvallen op een sterk team en professionele ondersteuning. Het schoolbestuur moet een visie hebben en doelgericht werken aan een goede opleiding. De school is stevig verankerd in de lokale sociale en economische netwerken.
- Een strategisch competentiebeleid in elk bedrijf. Elke werknemer heeft recht op een persoonlijk ontwikkelingsplan. Ieder bedrijf moet dan ook een strategisch competentiebeleid voeren dat rekening houdt met de persoonlijke en professionele ontwikkeling van zijn werknemers. Een competentiebeleid moet op de lange termijn georiënteerd zijn en moet rekening houden met de leeftijd en diversiteit van de werknemers.
- Volledige vernieuwing van de basisvorming. De basisvorming moet in de toekomst volledig vernieuwd worden. Er moet meer aandacht zijn voor persoonlijkheidsontwikkeling. De leerlingen zullen beter leren omgaan met verandering en verschillen, zodat ze meer voorbereid zijn op een internationale, diverse en steeds veranderende omgeving. Daarnaast moeten de leraren ook meer vakoverschrijdend tewerk gaan. Vakken worden gecombineerd tot kennisgehelen waarin culturele, wetenschappelijke, technologische en technische competenties aan bod komen.
- School van de 21e eeuw. Scholen moeten meer samenwerken met bedrijven, social profit- en overheidsinstellingen en de samenleving. Zo creëren ze met een sterk zorgbeleid een geïntegreerde leeromgeving die competentieontwikkeling, creativiteit, ondernemerschap en internationale oriëntatie stimuleert.

Op de VIA-slotdag van 20 januari 2009 werd ook het Pact 2020 ondertekend. Een van de doelstellingen van het Pact 2020 is "Talent":

- *"In 2020 is Vlaanderen verder uitgegroeid tot een lerende samenleving. Zoveel mogelijk kinderen en volwassenen moeten het best mogelijke onderwijs en de best mogelijke vorming genieten."*
- *"Het aantal kortgeschoolden is in 2020 op de arbeidsmarkt met de helft verminderd. Dit komt doordat: (i) meer jongeren het secundair onderwijs afwerken; (ii) meer jongeren na hun secundair onderwijs verder studeren zowel in het hoger beroepsonderwijs als in het hoger onderwijs; en (iii) meer mensen deelnemen aan levenslang en levensbreed leren (stijging tot 15% van de bevolking op beroepsactieve leeftijd)."*
- *"Concreet halveren we tegen 2020 het aantal schoolverlaters die het secundair onderwijs zonder voldoende startkwalificaties verlaten, stijgt het aantal jongeren met een diploma hoger onderwijs aanzienlijk ongeacht herkomst, werksituatie of opleidingsniveau van hun ouders. Kinderen van niet-hooggeschoolde ouders bereiken een participatiegraad van ruim 60% in het hoger onderwijs."*
- *"In 2020 zullen meer bedrijven en sectoren een strategisch competentiebeleid voeren."*
- *"Een lerende samenleving in 2020 erkent competenties, waar en hoe ze ook verworven zijn."*

Alle maatschappelijke partners ondertekenen het Pact en engageren zich om die doelstellingen na te streven: de Vlaamse Regering, de Vlaamse sociale partners (de werkgevers- en werknemersorganisaties van de SERV) en het georganiseerde middenveld van de Verenigde Verenigingen met onder meer de milieubeweging, de allochtonenorganisaties en verenigingen voor het gezin, de armen en de solidariteit met het Zuiden.

#### B.4.8 TOS 21 (Techniek op School in de 21ste eeuw)

Het project TOS21 werd gelanceerd in september 2004 op gemeenschappelijk initiatief van de ministers verantwoordelijk voor de beleidsgebieden onderwijs, wetenschap en economie. TOS21 had als doel een kader uit te werken voor de ontwikkeling van technische geletterdheid in het onderwijs. Meer specifiek was het de bedoeling om een leerlijn uit te tekenen rond techniek, van in de kleuterklas tot de laatste jaren van het secundair onderwijs.

Uitgangspunt van TOS21 is de “technische geletterdheid”. Volgens TOS21 moet een technisch geletterde beschikken over de competentie of bekwaamheid om inzicht te verwerven in de werking en het gebruik van technische realisaties en in staat zijn techniek in een bredere (maatschappelijke) context te plaatsen. Iedere jongere zou moeten technisch geletterd zijn, wat impliceert dat hij of zij inzicht heeft in techniek, techniek kan gebruiken en techniek in een bredere context kan plaatsen.

Het projectteam van TOS21 werkte eerst een kader voor technische geletterdheid uit, waarbinnen leerdoelen een plaats kunnen krijgen en ontwikkelde vervolgens een leerlijn gebaseerd op dit kader. Door interactie met pedagogische en technische experts, met pedagogische begeleiders en andere onderwijsdeskundigen werden de meest representatieve referentiepunten uitgekozen en scherper gesteld of bijgesteld. Het eindresultaat werd voorgesteld in augustus 2008.

Het kader van TOS21 bestaat uit 19 standaarden en 66 in een leerlijn geplaatste referentiepunten. Het bestaat uit drie dimensies:

- de leerdimensies over techniek (begrijpen, hanteren, duiden)
- de componenten van techniek (systemen, processen, hulpmiddelen en keuzes)
- de leeftijd van de leerlingen.

Dit kader is reeds gebruikt door de Entiteit Curriculum om nieuwe eindtermen te ontwikkelen voor techniek in het basisonderwijs en in de eerste graad secundair onderwijs. Het referentiekader wordt momenteel verder uitgetest in proeftuinscholen doorheen Vlaanderen.

#### B.4.9 Flankerend onderwijsbeleid

Sinds het schooljaar 2006-2007 krijgen alle 13 centrumsteden en vanaf het daarop volgende schooljaar ook 15 niet-centrum-steden projectsubsidies om het flankerend onderwijsbeleid te stimuleren. Het gaat vaak om zaken als het organiseren van huistakenbegeleiding, van time-outprojecten, het stimuleren van gelijke kansen en van aspecten van taal en communicatie. Samenwerking met onderwijsopbouwwerk, met buurtwerkers, het opzetten van zomerklassen of van een vrijetijdsaanbod waarbij taal een belangrijke rol speelt, horen in dit rijtje. Vorming van de betrokkenen en overleg met de school blijven noodzakelijk zodat niet ingegaan wordt tegen de didactische principes die daar gelden.

Daarnaast zijn er ook (grotere) steden die zelf aanvullend initiatieven nemen ter ondersteuning van de werking van de scholen binnen de stad.

#### B.4.10 Enkele andere beleidsontwikkelingen

Enkele andere beleidsontwikkelingen zijn:

- Modernisering van het technisch onderwijs door de verdere financiering van de RTC's en bijkomende middelen voor uitrusting van nijverheidsscholen.
- De inhaaloperatie inzake schoolinfrastructuur (2007-2011) is gestart. Nieuwe scholen zullen meteen energiezuiniger moeten zijn en minstens voldoen aan de E70-norm. Bovendien is er een apart budget gereserveerd voor passiefscholen.
- De hervorming van het volwassenenonderwijs werd decretaal vastgelegd en is reeds opgestart. Modulair onderwijs en trajectbegeleiding staan in de nieuwe werking centraal. Afstandsonderwijs wordt niet meer apart door de overheid georganiseerd, maar ingebed in de nieuwe structuur.
- Vanaf september 2009 zal de engagementsverklaring in het schoolreglement een partnerschap proberen te creëren tussen de school en de ouders door wederzijdse afspraken te onderschrijven over aanwezigheden op oudercontacten, toezicht op aan- en afwezigheden en een positief engagement tegenover het Nederlands.

- In de loop van het schooljaar 2007-2008 gingen in verschillende scholen in Vlaanderen de experimenten 'Ouders in (inter)Actie' van start. Het ging om een specifiek aanbod van Nederlandse taallessen in combinatie met projectwerking op school.

#### B.4.11 Actuele ontwikkelingen

Tijdens de werkzaamheden van de commissie werden verschillende nieuwe onderwijsdecreten besproken in het Vlaams Parlement. De finale goedkeuring ervan vond plaats na de periode waarin de commissie haar besprekingen van dit rapport afrondde. Daarom gaan we er hier niet dieper op in. We vermelden wel kort waarover het gaat:

- In 2009 moet er een herziening afgerond worden van een aantal eindtermen: natuurwetenschappen in basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs; techniek voor het domein technologie bij wereldoriëntatie in het basisonderwijs en technologische vorming in de 1<sup>ste</sup> graad van het secundair onderwijs; vreemde talen in basis- en secundair onderwijs waarvoor de eindtermen zullen gekoppeld worden aan de niveaus en de bepalingen van het Europese Referentiekader voor de Talen (ERK). De vakoverschrijdende eindtermen in de drie graden van het secundair onderwijs worden geactualiseerd.
- Met de Vlaamse kwalificatiestructuur wil men in Vlaanderen komen tot één referentiekader voor zowel onderwijs, opleiding, vorming als arbeidsmarkt. De kwalificatiestructuur zou moeten leiden tot meer helderheid in kwalificaties en hun onderlinge verhoudingen en een betere communicatie tussen onderwijsverstrekkers, publieke opleidingsverstrekkers, vormingsverstrekkers en het beroepsleven mogelijk maken. Het is de bedoeling dat de opleidingen in studierichtingen in het onderwijs worden ingeschaald in deze structuur.  
Op dit ogenblik is het nog onduidelijk welke vlucht de Vlaamse kwalificatiestructuur zal nemen en welke implicaties dit zal hebben naar de studierichtingen die rechtstreeks voorbereiden op de in-trede op de arbeidsmarkt. Kwesties die nog moeten beslecht worden zijn onder andere:
  - de balans tussen de algemene vorming en de specifieke vereisten voor de kwalificaties waarop leerlingen worden voorbereid
  - het kwalificatieniveau waarop de onderscheiden kwalificaties worden behaald
  - het al dan niet groeperen van kwalificaties binnen een studierichting (kan men meer dan één kwalificatie halen via een bepaald onderwijsstraject?)
  - de equivalentie tussen de kwalificaties behaald in het secundair onderwijs en deze behaald via andere trajecten.
- Het decreet over het hoger beroepsonderwijs betreft opleidingen in het onderwijs die zich situeren tussen het secundair onderwijs en het de bacheloropleidingen. Er wordt onderscheid gemaakt tussen "Se-n-Se" (Secundair na Secundair) opleidingen op niveau 4 van de Vlaamse kwalificatiestructuur (bijv. de bestaande 7<sup>de</sup> specialisatiejaren in kso) en het nieuwe "HBO" (Hoger Beroepsonderwijs) waarvan de opleidingen ingeschaald zullen zijn op niveau 5 van de Vlaamse Kwalificatiestructuur. Een belangrijk kenmerk van de hbo-opleidingen is de component werkplekleren en de samenwerking met organisaties uit de arbeidsmarkt.
- Het kwaliteitsdecreet houdt een aantal belangrijke vernieuwingen in. Bij de inspectie worden de verschillende inspectiekorpsen geïntegreerd. Het CIPO-doorlichtingskader wordt geëxpliciteerd en ook de doelstellingen van de doorlichtingen worden nauwkeuriger geformuleerd. De pedagogische begeleidingsdiensten zullen voortaan een kwaliteitszorgsysteem moeten hanteren dat via een visitatiesysteem zal worden beoordeeld (voor het eerst in 2011). Ze moeten de scholen ondersteunen bij het bevorderen van onderwijskwaliteit, kwaliteitszorg, professionalisering, innovaties en nascholing. Het systeem van de peilingstoetsen, paralleltoetsen en taaltoetsen wordt verder uitgebouwd. Dit moet de overheid toelaten beter na te gaan in welke mate de eindtermen worden gerealiseerd.

De behandeling van het voorstel van decreet over het leerzorgkader is verschoven naar de volgende regeerperiode. Het leerzorgkader heeft als ambitie een vernieuwd onderwijskundig kader te scheppen voor leerlingen met een beperking.

## **C. Sterke punten van het Vlaamse secundair onderwijs**

*Gedurende zijn werkzaamheden identificeerde de commissie een groot aantal sterke punten van het Vlaamse secundair onderwijs. Onder “sterke punten” verstaan we kenmerken van het Vlaamse secundair onderwijs waar we tevreden mogen over zijn en/of waar we in internationaal verband sterk scoren.*

*De commissie gaat er van uit dat de hervorming van het secundair onderwijs moet gepaard gaan met het behoud of zelfs de versterking van zoveel mogelijk van deze sterke punten.*

*De sterke punten werden geordend in 8 gebieden. Ook andere ordeningen zijn denkbaar. De volgorde van de punten in deze bijlage houdt geen rangschikking in. Niet alle kenmerken zijn even sterk of worden door iedereen als zodanig ervaren. In het eigenlijke rapport werden uit deze bijlage een aantal sterke punten geselecteerd waarvan de commissie vindt dat ze alleszins gevrijwaard moeten blijven of zelfs versterkt.*

### **C.1 Een duidelijk kader**

#### **C.1.1 Leerplicht tot 18 jaar**

De leerplicht tot 18 jaar is een sterk punt van ons onderwijs.

#### **C.1.2 De omnivalentie van het diploma**

Het diploma secundair onderwijs heeft een duidelijke inhoudelijke dekking (‘er wordt iets geleerd.’) en een eenduidig civiel effect, d.i. de toegang tot zowel het hoger onderwijs als de arbeidsmarkt.

#### **C.1.3 Sterke structurerende elementen**

Ons secundair onderwijs is sterk gestructureerd, wat een kader schept voor een gunstig leef- en leerklimaat. Met “structuur” wordt niet enkel de opdeling in graden bedoeld, maar ook de opbouw van het curriculum, de jaar-, week- en dagindeling, de evaluaties, ...

#### **C.1.4 Ruime financiële middelen**

De financiële middelen per leerling en de verhouding personeel/leerling liggen in het secundair onderwijs hoger dan in het basis- en hoger onderwijs. De cijfers zijn ook beter dan in de meeste andere landen. De middelen beschikbaar voor buso zijn zeer hoog, zodat leerlingen met een beperking goed omringd kunnen worden. Ook de salarissen van de leraren zijn relatief hoog in vergelijking met het buitenland – en ook zo-wat 10% hoger dan in de Franse Gemeenschap in België.

#### **C.1.5 Verschillende wegen naar een diploma**

Er zijn verschillende wegen om een diploma secundair onderwijs te behalen. Voor welk onderwijstraject men ook gekozen heeft, het is bijna altijd mogelijk om op het einde van het traject een diploma secundair onderwijs te halen (sinds kort wordt dit onder bepaalde voorwaarden zelfs mogelijk voor leerlingen in het dbso).

#### **C.1.6 Twee instroomniveaus**

Het secundair onderwijs houdt reeds in zekere mate rekening met verschillen in instroom. Leerlingen kunnen zowel instromen in de A-stroom en B-stroom. Voor anderstalige nieuwkomers zijn er de aparte OKAN-classes.



## **C.2 Een degelijke en evenwichtige vorming**

### **C.2.1 Goede combinatie van onderwijs en opvoeding**

Ons secundair onderwijs combineert met succes onderricht met opvoeding. Het biedt een evenwicht tussen menselijke, sociale, wetenschappelijke en professionele vorming: de mens leeft niet van brood alleen, het leven is meer dan werken en de maatschappij is meer dan economie... Er is ruimte voor zowel het zinvolle als het nuttige.

Het secundair onderwijs biedt naast specialistische vakken een breed pakket aan algemene vorming aan. Deze brede vorming wordt aan alle leerlingen aangeboden, niet enkel aan leerlingen die een doorstroomgerichte opleiding volgen.

Daardoor besteedt het secundair onderwijs niet enkel aandacht aan de verwerving van kennis en vaardigheden maar draagt het ook bij tot de ontwikkeling van de hele mens, niet enkel als individu maar ook als sociaal wezen.

### **C.2.2 Grote didactische vrijheid**

Leraren beschikken in Vlaanderen over een enorme vrijheid op didactisch gebied. Leraren kunnen zich uitleven in hun vak, en velen doen dat ook. Ondernemende leraren kunnen binnen hun school goede projecten en initiatieven op de rails krijgen.

### **C.2.3 Sterke cognitieve vorming**

Traditioneel gaat in het Vlaamse onderwijs veel aandacht naar kennisverwerving (dit geldt niet enkel voor het secundair onderwijs). De cognitieve vorming van de jongeren is zonder meer goed te noemen, en naar internationale maatstaven zelfs uitstekend.

### **C.2.4 Veel aandacht voor talenonderwijs**

Ons talenonderwijs en de daaruit voortvloeiende beheersing van Nederlands en van vreemde talen zijn degelijk. Er worden binnen de lessentabellen veel uren besteed aan de talencomponent, zowel aan de beheersing van de moedertaal als aan de vreemde talen. Zowel taalbeschouwing als taalvaardigheden komen aan bod.

Een grondige beheersing van de moedertaal is essentieel om met succes het secundair onderwijs af te sluiten. De vreemde talen dienen als voorbereiding op het leven en werken in de steeds meer internationaal gerichte samenleving en vormen een verrijking van het leven van elk individu.

### **C.2.5 Internationale dimensie**

Ons secundair onderwijs heeft een goede internationale dimensie. We gaan mee met Europese ontwikkelingen en programma's en behoren daar vaak tot de voortrekkers en koplopers. Er gaat veel aandacht naar talenonderwijs en de lat wordt voor beheersing van vreemde talen vaak hoger gelegd dan in het buitenland en in de Franse Gemeenschap. In het talenonderwijs bijvoorbeeld leren leerlingen niet alleen een taal verstaan en spreken, maar leren ook vreemde culturen kennen en waarderen. Veel scholen participeren aan uitwisselingsprojecten met scholen uit het buitenland. De internationale dimensie is ook goed aanwezig in lessen als geschiedenis en aardrijkskunde.

### **C.2.6 Vakoverschrijdende eindtermen**

Het bestaan van de vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen ("VOET" en "VOOD") wordt aanzien als een pluspunt. Het zorgt ervoor dat onze jongeren beter 'leren leren' en een evenwichtige vorming krijgen. Doorheen vele vakken leren leerlingen zo beter in groep werken en communiceren, creatief

zijn, respect opbrengen voor anderen enz. De VOET en VOOD zetten leraren er ook toe aan om binnen hun vakken aandacht te hebben expliciete linken met andere vakken.

### **C.2.7 Leerlingenstages**

Bso-tso-scholen slagen er vaak heel goed in om hun leerlingen een zinvolle, leerrijke stagetijd in ondernemingen, instellingen of organisaties te laten doorbrengen. Niet alleen vinden ze genoeg stageplaatsen, in toenemende mate passen die stageplaatsen zich ook aan opdat leerlingen op hun stageplaats de voor hen relevante leerplandoelstellingen realiseren. Zo past de stage perfect in de curriculaire trajecten van leerlingen.

## **C.3 Een breed onderwijsaanbod**

### **C.3.1 Breed onderwijsaanbod in de eigen regio**

In Vlaanderen is het onderwijsaanbod voor jongeren divers in abstractieniveau en finaliteit. Het aanbod in het secundair onderwijs is te beschouwen als een continuüm, zowel in de breedte (gamma aan studiemogelijkheden) als in de diepte, van abstract tot uitvoerend. Het onderwijs wordt sterk gedecentraliseerd aangeboden.

Dit betekent dat de meeste jongeren in hun eigen regio een studierichting in het secundair onderwijs kunnen volgen die aansluit bij hun talenten, aanleg en interesses.

### **C.3.2 Gefaseerde studiekeuzemogelijkheden**

De huidige 3 x 2 structuur geeft mogelijkheden tot gefaseerde studiekeuze. Leerlingen hebben verschillende scharniermomenten waarbij zij geleidelijk aan hun studiekeuze verder vernauwen. Ze worden niet verplicht om een definitieve keuze te maken en kunnen onder bepaalde omstandigheden van keuze veranderen.

### **C.3.3 Degelijk beroepssecundair onderwijs**

In de jaren '80 van de vorige eeuw werd werk gemaakt van de uitbouw van het beroepssecundair onderwijs, tot en met het tweede leerjaar van de 3<sup>de</sup> graad, met de mogelijkheid erna nog een specialisatiejaar te volgen. Dat heeft vele studierichtingen laten ontstaan die leerlingen sterk wapenden voor de arbeidsmarkt. De organisatie en kwaliteit van de beroepsgerichte opleidingen is goed. In het grensgebied met Nederland kennen de scholen met een beroepsgericht aanbod relatief grote populaties Nederlandse leerlingen.

Ook de mogelijkheid om het diploma secundair onderwijs te behalen, was een sterke sociaaleconomische verworvenheid. Beroepssecundair onderwijs heeft de realisatie van gelijke kansen beter mogelijk gemaakt.

## **C.4 Veel aandacht voor kansen en mogelijkheden van leerlingen**

### **C.4.1 Extra middelen voor scholen met kansarme leerlingen**

Sinds het GOK-decreet (en zijn latere bijstellingen) heeft Vlaanderen veel energie gestopt in het gelijkekansenonderwijs. Hierdoor is een gezonde sociale mix ontstaan en kwam er meer aandacht voor de beginsituatieanalyse van de leerlingen en voor zelfevaluatie. De middelen en omkadering van scholen zijn deels gebaseerd op het aantal GOK-leerlingen.

## **C.4.2 Goede leerlingenbegeleiding**

Het laatste decennium heeft ons secundair onderwijs een enorme inhaalbeweging gemaakt op het vlak van de leerlingenbegeleiding en is zo geëvolueerd naar een meer evenwichtige combinatie van groepsgerichte en geïndividualiseerde aanpak.

Er zijn vele scholen die er zich op toeleggen om vooral in de 1<sup>ste</sup> graad, en met name in het eerste leerjaar daarvan, een uitstekend leerlingenvolgsysteem op te zetten, met grote inzet van middelen en mankracht.

De begeleidingstrajecten in het secundair onderwijs worden als positief ervaren en in het bijzonder in het 1<sup>ste</sup> leerjaar B; leerlingen van 1B worden doorgaans goed opgevangen en er is nauwe band tussen leraren en leerlingen. De pedagogisch-didactische aanpak van jongeren met moeilijkheden is bijzonder en moet zeker worden verder gezet.

Socio-emotionele begeleiding is degelijk uitgebouwd in de meeste scholen door een gecombineerde inzet van vertrouwensleraren, GOK-, zorg- en graadcoördinatoren, leerlingenbegeleiders en aandachtige klasleraren en door de algemeen toegenomen aandacht voor het welbevinden van leerlingen, zeker in de bso-classes. In heel wat secundaire scholen worden jongeren met een kansarme achtergrond op een deskundige en heel menselijke manier opgevangen, begeleid en een stap verder gebracht.

## **C.5 Autonome en kwaliteitsbewuste scholen**

### **C.5.1 Goed evenwicht tussen centrale sturing en lokale autonomie**

In ons secundair onderwijs zijn we gekomen tot een behoorlijk evenwicht tussen centrale sturing en lokale autonomie. De overheid bepaalt het kader en beveiligd een aantal essentiële waarden (zoals gelijke kansen). Er is een vrij goed gedoseerde lokale autonomie tegenover centraal beleid. Een grote troef is dat alle scholen/scholengroepen zelf vrij hun personeel kunnen selecteren en aanwerven.

### **C.5.2 De school is maatschappelijk ingebed in partnerschappen**

Onderwijs is een maatschappelijk behoefte. Onze scholen, die de opdracht hebben om die maatschappelijke taak waar te maken, zitten ingebed in partnerschappen, met rechten en plichten, vrijheden en verantwoordelijkheden. Enerzijds is er het partnerschap tussen de overheid en de school (bestuur, directie en personeel) en anderzijds is er het partnerschap school – leerling – ouders.

Door deze inbedding blijven onze scholen maatschappelijk verankerd en kwaliteitsbewust.

### **C.5.3 De vrijheid van onderwijs wordt goed benut**

In Vlaanderen zijn er verschillende aanbieders van onderwijs. Binnen de perken van de regelgeving kunnen die hun gang gaan en onderwijs aanbieden. Zij kunnen leerplannen maken en die aan de onderwijsinspectie ter goedkeuring voorleggen. Op het levensbeschouwelijke vlak bestaan er sluitende afspraken waarover een maatschappelijke consensus bestaat.

### **C.5.4 De school is verantwoordelijk voor kwaliteit**

Elke Vlaamse school weet zich verantwoordelijk voor de eigen kwaliteit. Ze heeft daarvoor een grote autonomie en beleidsruimte gekregen. Zelfs het uitreiken van diploma's / getuigschriften is een autonome verantwoordelijkheid van scholen en "passeert niet meer via Brussel", wat internationaal uitzonderlijk is. Even uitzonderlijk is, dat er geen centrale examens zijn en geen rankings. Het door de overheid opgelegd curriculum beperkt zich tot de minimale doelen die als eindtermen worden bekrachtigd door het Vlaams parlement.

De overheid geeft de schoolteams vertrouwen zodat zij op een kwalitatief hoogstaande wijze onderwijs aanbieden, examens afnemen en studiebewijzen uitreiken. Het extern kwaliteitszorgsysteem houdt er via de onderwijsinspectie toezicht op dat de scholen deze studiebewijzen met recht uitreiken. De externe kwa-

liteitscontrole is goed doordacht: controle niet op de input, maar op proces en output, rekening houdend met de context en gesteund op eindtermen en leerplannen.

### **C.5.5 Open scholen**

Scholen kiezen zelf de waarden waarop ze stoelen én hun pedagogische aanpak. Deze autonomie draagt bij tot een goede dynamiek, een gezonde concurrentie en een blijvend streven naar kwaliteit. Ondanks hun eigenheid staan onze scholen toch open voor leerlingen van alle gezindheden en sociale groepen.

Scholen stellen zich ook meer en meer open voor andere doelgroepen, ook buiten de normale school- en werkingsdagen.

## **C.6 Gedreven schoolteams**

### **C.6.1 Hard werkende en gemotiveerde leraren**

Iedere school staat of valt met de verzamelde inspanningen van haar lerarenkorps. Onze Vlaamse scholen tellen in hun korps vele leraren die met motivering, gedrevenheid en passie gestalte geven aan hun beroep. Hun gedrevenheid en expertise kunnen gericht zijn op een bepaald vakgebied (zoals Frans of lassen), maar vaak ook op een vakoverstijgend gebied, zoals leerlingenbegeleiding.

De overgrote meerderheid van de leraren en andere personeelsleden houden van hun job. Ze tonen veel goodwill naar jongeren, hun leefwereld en de school waarin ze functioneren. Er is een toenemende samenwerking tussen leraren en toenemende aandacht voor verdere professionalisering.

De inzet van semipolyvalente leraren in – vooral – de eerste graad van het secundair onderwijs is een groot pluspunt. Deze leraren werden gevormd in een geïntegreerde lerarenopleiding met veel aandacht voor de begeleiding van jongeren van 12 tot 14 jaar, een delicate leeftijd in de persoonlijkheidsontwikkeling.

### **C.6.2 Gedreven directies en schoolbesturen**

De meeste directies tonen een bewonderenswaardige inzet en zijn echte trekkers voor hun scholen. Directies en schoolbesturen bouwen creatief binnen de vigerende wetgeving een beleidskader uit. De leden van het middenkader zijn verantwoordelijk voor specifieke domeinen, ze zijn de dragende krachten en per definitie breed beschikbaar. Zo creëren scholen en scholengemeenschappen een meer professionele organisatie zodat ze de vele uitdagingen aankunnen.

## **C.7 Openheid naar vernieuwing**

### **C.7.1 Scholen zijn bereid om te vernieuwen**

Veel scholen zijn vernieuwingsbereid en werken hard aan verandering. Uit een onderzoek van de Koning Boudewijnstichting is gebleken dat de directies van de secundaire scholen werkelijk gewonnen zijn voor vernieuwende initiatieven op pedagogisch-didactisch gebied.

Dat bepaalde initiatieven zoals gezondheidsopvoeding, verkeersopvoeding, veiligheidsbeleid, ... de laatste jaren op school aan bod kunnen komen, wordt ook als positief ervaren. Dergelijke projecten zijn doorgaans van een degelijke kwaliteit.

### **C.7.2 Proeftuinen als mechanisme voor vernieuwing**

Vernieuwen moet je doordacht doen, in een gezonde ontmoeting van top-down (vanuit de overheid en de inrichtende machten) en bottom-up-initiatieven (vanuit de scholen). Vandaag realiseren we dat via het netwerk van proeftuinen. De Vlaamse overheid heeft daarmee condities gecreëerd om innoverende experimenten en projecten te organiseren in die scholen die beschikken over de aangepaste accommodatie en die eveneens een beroep kunnen doen op professionele en goedopgeleide leraren. Het is de bedoeling dat

via het multiplicatoreffect andere scholen nadien overtuigd worden om ook zelf de vernieuwingen door te voeren. Dat werkt, al vraagt het tijd.

### **C.7.3 Groeiende externe gerichtheid**

Het laatste decennium is de externe gerichtheid van onze secundaire scholen toegenomen. Er is een groeiende gerichtheid van secundaire scholen op partnerschappen met organisaties, bedrijven, lerarenopleidingen, hogescholen, ... Op die manier opent de secundaire school haar onderwijsdeuren en wordt ze kwalitatief beter door externe impulsen.

## **C.8 Sterke resultaten**

### **C.8.1 Groot maatschappelijk vertrouwen in het onderwijs**

Onze samenleving heeft een groot vertrouwen in het onderwijs. De Vlaamse bevolking apprecieert sterk het onderwijs te midden van de maatschappelijke instellingen. Ook bij onderzoeken naar de waardering van beroepen scoren leraren zeer hoog.

### **C.8.2 Hoge scalarisatiegraad**

Ondanks alle moeilijkheden slagen alle onderwijsvormen samen erin om een zeer groot deel van de jongerenpopulatie tot 18 zinvol te scalariseren. De ongekwalficeerde uitstroom is beperkt in vergelijking met andere landen. De werkgevers zijn over het algemeen tevreden over het kennisniveau van de jongeren die het secundair onderwijs met een diploma of getuigschrift verlaten.

### **C.8.3 Brede inzetbaarheid van afgestudeerden**

Alle jongeren krijgen de kans om op basis van het diploma secundair onderwijs in te stromen in het hoger onderwijs. Het secundair onderwijs selecteert of delibereert niet in functie van het hoger onderwijs.

De leerlingen zijn na het behalen van het diploma breed inzetbaar, ook de leerlingen die een eerder arbeidsmarktgerichte richting hebben gevolgd (bso).

### **C.8.4 Goede resultaten, in het bijzonder voor de best presterende leerlingen**

Ons secundair onderwijs is van hoge kwaliteit voor en behaalt uitstekende resultaten met de 'best presterende' leerlingen. De PISA-onderzoeken hebben geïllustreerd dat onze 15-jarige leerlingen het internationaal uitstekend doen op gebied van leesvaardigheid en wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid. In het bijzonder onze best presterende leerlingen scoren bijzonder goed.

### **C.8.5 Grote doorstroming naar hoger onderwijs**

Momenteel stroomt zo'n 70% van de leerlingen in het secundair onderwijs door naar het hoger onderwijs. Dit betekent dat jongeren keuzevaardig gemaakt worden om op basis van aanleg en interesses verder te studeren in het hoger onderwijs. De inzet van masters in, vooral, de derde graad van het huidige aso is een pluspunt met het oog op voorbereiding op het hoger onderwijs.

## D. Aandachts- en verbeterpunten

*Doorheen haar werkzaamheden identificeerde de commissie ook een groot aantal “aandachts- en verbeterpunten” van het Vlaamse secundair onderwijs. “Aandachts- en verbeterpunten” zijn kenmerken van het Vlaamse secundair onderwijs die voor verbetering vatbaar zijn.*

*De commissie gaat er van uit dat de hervorming van het secundair onderwijs moet gepaard gaan met het wegwerken of afzwakken van de punten die hier worden vermeld.*

*De aandachts- en verbeterpunten werden geordend in 7 gebieden. Ook andere ordeningen zijn denkbaar. De volgorde van de punten in deze bijlage houdt geen rangschikking in. Niet alle kenmerken zijn even zwak of worden door iedereen als zodanig ervaren. In het eigenlijke rapport werden uit deze bijlage een aantal punten geselecteerd waarvan de commissie vindt dat ze bijzondere aandacht verdienen bij de hervorming.*

### D.1 Omgevingsfactoren

Het onderwijs functioneert niet in isolatie van de rest van de samenleving. Maatschappelijke evoluties op sociaal, economisch, politiek en technologisch gebied zorgen ervoor dat scholen moeten opereren in een veranderende context.

Specifiek naar het secundair onderwijs zijn alleszins de volgende ontwikkelingen te vermelden:

- de toenemende heterogeniteit van instromende leerlingen
- de veranderende houding en leefwereld van jongeren
- de vervrouwelijking van het lerarenkorps
- veranderingen in het instroomprofiel van leraren
- de lage retentie van jonge leraren.

Ook andere contextfactoren baren zorgen:

- de geringe belangstelling voor technische studierichtingen
- de lage maatschappelijke appreciatie voor werkend leren
- de omvang en complexiteit van de regelgeving
- de soms eenzijdig economische benadering van onderwijs door internationale organisaties.

Deze aspecten worden hierna kort besproken.

#### D.1.1 De heterogeniteit van de instromende leerlingenpopulatie neemt toe

De leerlingenpopulatie in het secundair onderwijs is erg heterogeen, en dit fenomeen neemt nog toe. De leerlingen die het eerste jaar van het secundair onderwijs aanvatten vertonen grote verschillen op twee gebieden:

- de sociale, economische en culturele achtergrond
- de reeds verworven competenties, het abstractievermogen en de beheersing van het Nederlands; één op vijf heeft reeds minstens één jaar overgezet.

Deze twee soorten verschillen zijn bovendien met elkaar gecorreleerd: het zijn vooral leerlingen uit de zwakste sociaal-culturele milieus die vaak reeds met aanzienlijke leerachterstand kampen t.o.v. hun leeftijdsgenoten. Het gaat hier om een complex vraagstuk waarbij sociale, economische, culturele en etnische factoren een rol spelen. Zo valt de migrantenbevolking niet steeds samen met de kansarme bevolking en is de socio-economische achtergrond in het land van herkomst vaak determinerend.

Verder nemen het aantal zorgbehoevende leerlingen en de diversiteit in de zorgnoden toe. Ook de verwachtingen van leerlingen ten aanzien van het onderwijs verschillen: bepaalde leerlingen zoeken structuur en sturing op, terwijl anderen nood hebben aan uitdaging en creativiteit.

In de praktijk blijkt de ongelijkheid die opgebouwd of versterkt is in het basisonderwijs, de oriëntatie te sturen in het secundair onderwijs. Kinderen met goede resultaten in het basisonderwijs komen hoofdzakelijk terecht in scholen die aso aanbieden vanaf de tweede graad. Wie minder goede resultaten heeft behaald of reeds studievertraging opgelopen heeft de facto nog weinig kansen om naar een sterke studierich-

ting in het secundair onderwijs door te stromen, zelfs als men daarvoor de talenten heeft (zie ook verder: overgang basis-secundair onderwijs).

### **D.1.2 De houding en leefwereld van jongeren verandert**

De veerkracht of het incasseringsvermogen van jongeren lijkt te verminderen. De vroegere sociale netwerken kunnen dit niet meer opvangen en de verantwoordelijkheid wordt doorgeschoven naar de school. De school wordt meer en meer aangesproken op haar opvoedende rol.

Depressie en, in het ergste geval, zelfmoord onder jongeren is een toenemend probleem. De oorzaken zijn niet zo eenduidig aan te wijzen. Toenemende prestatiedruk kan een rol spelen, maar ook de thuissituatie, en problemen op school en in de vriendenkring. Maar de huidige generatie leerlingen hecht ook opnieuw meer waarde aan levenskwaliteit, aan evenwicht tussen werk en privé, aan evenwicht tussen het nuttige en het zinvolle/het mooie.

Een andere maatschappelijke tendens is de individualisering. Heel wat aspecten van het leven worden teruggedrongen naar de privésfeer. Dit staat echter haaks op de organisatie van een school: een hele dag leven leerlingen, leraren en directie samen op een zeer beperkte oppervlakte.

Onze scholen houden nog te weinig rekening met het feit dat ze te maken hebben met jongeren in hun puberteit die hun identiteit nog moeten ontwikkelen. Er is een gebrek aan ruimte om met het zoeken en de creativiteit van jongeren om te gaan. Anderzijds zijn jongeren nog erg vatbaar voor allerlei ontwikkelingen.

Tenslotte is er de vaststelling dat in de huidige kennismaatschappij de leerlingen ook veel leren buiten school om. Dit wordt onvoldoende benut als uitgangspunt.

### **D.1.3 Het lerarenkorps vervrouwelijkt**

Zoals in het buitenland is het lerarenkorps in Vlaanderen sterk vervrouwelijkt, al is dit in het secundair onderwijs nog iets minder uitgesproken dan in het basisonderwijs. Enkel in typische nijverheidsscholen is er vaak nog een overwegend mannelijk lerarenkorps. Bij de directiefuncties is nog een meerderheid mannelijk, maar ook dit zal niet zo lang meer duren.

De meeste onderwijsexperts zijn er van overtuigd dat een meer evenwichtige mix tussen mannelijke en vrouwelijke leraren een goede zaak is vanuit pedagogisch standpunt. Omwille van de vervrouwelijking komen jongeren immers minder in contact met mannelijke rolmodellen.

### **D.1.4 Het instroomprofiel van leraren verandert**

Er is, algemeen gesproken, nog steeds voldoende interesse voor het lerarenberoep (al fluctueert dit wel over de jaren heen), maar er zijn een aantal ontwikkelingen:

- de sterk verminderde belangstelling van jongens voor de studies en het beroep van leraar
- toenemende tekorten voor leraren voor bepaalde vakken (wiskunde, Frans, ICT, technische en praktijkvakken, Latijn, godsdienst, wetenschappen, ...)
- afname van de interesse voor masterstudenten om het (onlangs verzwaarde) bijkomend jaar lerarenopleiding te volgen aan de universiteiten
- recente afname van de belangstelling voor de specifieke lerarenopleiding in de CVO's (na een gestage stijging de voorbije twee decennia).

Tegenwoordig komt meer dan de helft van de generatiestudenten in de geïntegreerde lerarenopleidingen aan de hogescholen uit het tso, zelfs voor de leraren secundair onderwijs. Hoewel de absolute aantallen stabiel gebleven zijn, is het relatief aandeel van studenten met een vooropleiding in het aso is het voorbije decennium verder gedaald: in het academiejaar 2007-2008 was hun aandeel onder de generatiestudenten lerarenopleiding secundair onderwijs 34%, het was 42% bij de studenten leraar basisonderwijs en slechts 17% voor de opleidingen leraar kleuteronderwijs – daar is ook meer dan 22% van de generatiestudenten afkomstig uit het bso. Het aandeel van de gewezen aso-leerlingen onder de uitgereikte diploma's ligt wel hoger, omdat studenten afkomstig uit het aso hogere slaagkansen hebben; bovendien zijn er ook veel niet-genera-

tiestudenten uit het aso die na het proberen van andere studierichtingen aan de universiteit of hogeschool uiteindelijk kiezen voor een opleiding tot leraar. Voor veel aso-leerlingen is leraar worden immers soms een tweede keuze, vaak na het mislukken in het aanvatten van masterstudies.

Sinds de hervorming van de lerarenopleiding aan de universiteiten is het aantal studenten daar meer dan gehalveerd. Dit heeft ongetwijfeld te maken met de gevoelige verzwaring van deze opleiding. Het is evenwel nog onduidelijk of deze daling ook de instroom in het lerarenberoep zelf negatief zal beïnvloeden: vroeger koos minder dan de helft van de studenten die een academische lerarenopleiding volgde nadien ook effectief voor het onderwijs; wellicht zal dat percentage nu toenemen, en zullen deze die instromen mogelijk ook minder snel het onderwijs verlaten. Dit zal de komende jaren nauwkeurig opgevolgd moeten worden.

De inschrijvingen voor de specifieke lerarenopleidingen aan de cvo's (de vroegere 'GPB'-opleidingen) kenden de laatste twee decennia een sterk stijgend aantal studenten. Het gaat hier om mensen die naast hun huidige job een lerarenopleiding volgen met het oog op instroom in het onderwijs. Deze tendens illustreert misschien ook wel dat wie reeds op de arbeidsmarkt actief is beter de troeven van het lerarenberoep kan inschatten. Sinds kort is er echter weer een terugval, wellicht door de verzwaring van de opleiding.

### D.1.5 Veel jonge leraren haken af

Uit analyses van de arbeidsmarkt is gebleken dat één derde van de jonge leraren afhaakt binnen de vijf jaar en het onderwijs verlaat. In Brussel bedraagt dit cijfer zelfs 64%.

Gevolg is ook dat tijdelijke vacatures steeds moeizamer ingevuld geraken. Meer dan 40% van de tijdelijke vacatures in het secundair onderwijs worden ingevuld door leraren zonder de vereiste titel; 14% beschikt zelfs niet over een "voldoende geachte titel".

De grote uitstroom blijkt gerelateerd aan de moeilijke arbeidsomstandigheden waarin veel jonge leraren hun loopbaan aanvatten. Ze moeten vaak starten in korte tijdelijke opdrachten zonder perspectief op werkzekerheid, ze moeten hun draai vinden in een eerste werkomgeving en leren werken met collega's, ze worden voor een grote groep klassen gezet en worden geconfronteerd met assertieve leerlingen en kritische ouders, ze moeten nog veel tijd steken in lesvoorbereidingen, ze moeten groeien in hun didactisch handelen, enz.

#### **Aanvangsbegeleiding van beginnende leraren**

De onderwijsinspectie voerde enkele jaren geleden een onderzoek uit met betrekking tot de aanvangsbegeleiding van beginnende leraren. De resultaten daarvan werden gepubliceerd in de Onderwijsspiegel 2006-2007. Daarin staat onder andere: "Zowel uit het kwantitatieve als kwalitatieve onderzoek blijkt dat de beginnende leraar bijzonder veel moeilijkheden ervaart om een aangepaste methodiek te bepalen en deze toe te passen op maat van de lerende. Deze competentie wordt aangeduid als het grote struikelblok voor beginnende leraren."

### D.1.6 Te weinig jongeren kiezen voor technische studierichtingen

Terwijl de arbeidsmarkt schreeuwt om mensen met technische kwalificaties is het aantal leerlingen in (strik) technische (nijverheids)studierichtingen al decennia lang aan het dalen. Een analyse van de leerlingenaantallen tussen 1999 en 2006 heeft aangegeven dat elk schooljaar 0,3 % minder jongeren een technische studierichting volgen in het bso of tso.

Deze daling is des te opmerkelijk omdat er al vele jaren vanuit verschillende hoeken initiatieven zijn genomen om de belangstelling voor technische studies aan te wakkeren – vooralsnog dus nog zonder veel effect in het secundair onderwijs. Er is de laatste jaren wel een kentering m.b.t. de sterk wetenschappelijke richtingen in het aso.

### D.1.7 Werkend leren heeft een lage maatschappelijke status

Onderwijsvormen met veel werkplekleren en zeker deze die gebaseerd zijn op een combinatie van leren en werken (deeltijds onderwijs, leertijd) scoren laag in de maatschappelijke perceptie. Het gevolg is dat deze onderwijsvormen helemaal onderaan het watervalstelsel staan en de minst gemotiveerde en/of zwakste



leerlingen aantrekken. We zitten in een vicieuze cirkel waarbij dergelijke studierichtingen door de samenstelling van de leerlingpopulatie een blijvend lage waardering krijgen.

### D.1.8 De regelgeving is omvangrijk en complex

Hoewel de autonomie van scholen en een terugtrekkende overheid publiekelijk wordt beleden door de overheid, wordt dit niet altijd zo ervaren in de praktijk. Dit is onder andere gebleken in de onderzoeken naar het beleidsvoerend vermogen van scholen en in de enquête van de Koning Boudewijnstichting bij de directeurs. Scholen ervaren de regelgeving als een keurslijf. Scholen hebben ook steeds meer te maken met regelgeving die niet specifiek voor scholen werd opgemaakt, maar die wel moet worden gevolgd (arbeidsveiligheid, vzw-wetgeving, privacy-wetgeving, milieuwetgeving, voedselveiligheid, ...). Een ander aandachtspunt is dat koepels nog bijkomende regels opleggen, waardoor soms verwarrende overregulering ontstaat.

Ook de *accountability* neemt toe: scholen moeten zich ook meer “verantwoorden” voor allerlei zaken en voor besteding van “gekleurde” middelen. Er is ook een toename van de *juridisering* merkbaar. Scholen worden meer en meer geconfronteerd met bezwaren tegen de beslissingen van de delibererende klassenraad of tegen definitieve uitsluitingen. Om het hoofd te bieden aan deze evolutie besteden scholen meer zorg aan de administratie en dossieropbouw waardoor de planlast voor de individuele leraar stijgt.

Scholen blijken wel niet vaak bewust van wat er allemaal kan met de bestaande regels (wat deels wijst op de complexiteit van die regels). Zelfs proeftuinscholen hebben relatief weinig gebruikt gemaakt van de regelluwte.

### D.1.9 Internationale ontwikkelingen zijn soms eenzijdig

Hoewel de Europese Unie vaak een heilzame invloed gehad heeft op onderwijsontwikkelingen in Vlaanderen, beklemtonen Europese rapporten en aanbevelingen vaak eenzijdig het economische en het nuttige ten nadele van het zoeken naar het schone, het ware, het zinvolle... Ook de OESO benadert in haar analyses en rapporten het onderwijs soms vanuit een louter economische invalshoek.

## D.2 De organisatie en structuur van het onderwijs

De grote structurelementen van het Vlaamse onderwijs zijn al veel decennia ongewijzigd. De indeling in algemeen vormend, beroeps-, buitengewoon, kunst- en technisch onderwijs gaat terug tot de jaren '70; de graadsindeling (1<sup>ste</sup>, 2<sup>de</sup>, 3<sup>de</sup> en 4<sup>de</sup> graad) kwam er vanaf 1988. Een belangrijk aspect, waarin we een pioniersrol hadden in Europa, was de verlenging van de leerplicht tot 18 jaar in 1983; dit heeft ook bijgedragen tot de creatie van het deeltijds beroepssecundair onderwijs.

Belangrijke aandachts- en verbeterpunten in verband met de huidige organisatie en structuur van het secundair onderwijs zijn:

- het groot aantal vakken per week
- de bruske overgang tussen basis- en secundair onderwijs
- het onvoldoende oriënterend karakter van de eerste graad
- het feit dat het eerste leerjaar B de leerlingen niet slaagt in zijn opzet
- de indeling in onderwijsvormen, die achterhaald is
- een weinig transparant en versnipperd aanbod van studierichtingen
- de onduidelijke finaliteit van veel studierichtingen
- mismatch tussen studierichtingen en maatschappelijke noden
- de zeer beperkte keuzemogelijkheden binnen studierichtingen.

Naar de toekomst is verder een grote uitdaging de operationalisering van de Vlaamse kwalificatiestructuur naar het secundair onderwijs.

### **D.2.1 Er zijn veel verschillende vakken per week**

In het Vlaamse secundair onderwijs zijn er elke lesweek veel verschillende vakken, waarvan een aantal slechts één uur in beslag neemt. Dit fenomeen start al in de eerste graad en zet zich vaak nog scherper door. In sommige tso-studierichtingen zijn er meer dan 20 verschillende vakken (op 32 lesuren).

Het aantal verschillende vakken waar leerlingen op weekbasis mee te maken krijgen, ligt in het secundair onderwijs ook veel hoger dan in het hoger onderwijs.

Leerlingen en leraren hebben soms onvoldoende tijd om iets degelijk uit te werken en moeten elke week opnieuw de draad opnemen. Valt er eens een lesuur weg (feestdag, ziekte, activiteit) dan duurt het twee of drie weken voor het vak weer aan bod komt. Vanuit didactisch standpunt is dit geen goede zaak, zeker voor de iets zwakkere leerlingen.

### **D.2.2 Veel leerlingen ervaren de overgang van basis- naar secundair onderwijs als te bruusk**

Leerlingen die de overstap maken van het basis- naar het secundaire school, worden geconfronteerd met veel veranderingen tegelijkertijd. Er zijn een aantal breuklijnen zoals:

- een andere school, meestal op een andere locatie (vaak ook een grotere school en langere verplaatsingen)
- nieuwe klassen met grotendeels nieuwe medeleerlingen
- van één klasleraar naar verschillende vakkenleraars; soms ook al verlies van een vast klaslokaal voor alle vakken
- meer strakke uurregelingen per week
- verbreding en verdieping van de leerstof (nieuwe vakken en hogere eisen)
- meer werk na schooltijd en hogere prestatiedruk
- minder sterke leerlingbegeleiding
- een toenemende mate van zelfstandigheid en socialisatie in de school
- minder gedifferentieerde werking door de leraren
- meer traditionele werkvormen, met weinig aandacht voor contract- en hoekenwerk

Deze breuklijnen komen op een moment dat de persoonlijkheid van de leerling in volle ontwikkeling is omwille van de puberteit. Heel wat leerlingen ervaren deze overgang als te bruusk. In het bijzonder blijkt voor een deel van de leerlingen de overstap veel aanpassingsvermogen te vragen. Toch zijn er ook veel leerlingen die weinig problemen ervaren bij de overstap van het basis- naar het secundair onderwijs. Andere leerlingen hebben dan weer meer problemen bij de overstap van de eerste naar de tweede graad, als gevolg van de verdieping in de leerstof en de soms andere didactische aanpak van de licentiaten/masters.

### **D.2.3 De eerste graad slaagt onvoldoende in zijn oriënterende functie**

Bij het uittekenen van de vernieuwde architectuur van het Vlaamse onderwijs in de jaren 1989, en als onderdeel van het toenmalige compromis tussen het VSO en het traditionele onderwijs, werd de eerste graad in het secundair onderwijs o.m. opgevat als een oriënterende periode waarna leerlingen een meer bewuste en gerichte keuze konden maken voor de daaropvolgende studierichtingen in het aso, bso, kso en tso.

Deze oriënterende functie wordt in de praktijk onvoldoende waargemaakt:

- Leerlingen en ouders kiezen vaak voor een eerste graad in een bepaalde school met in het achterhoofd bepaalde onderwijsvormen of studierichtingen die in de bovenbouw van die school aanwezig zijn; soms worden leerlingen al samen gezet op die basis binnen de school zelf. De facto moeten studiekeuzes dus al zeer snel in de schoolloopbaan gemaakt worden.
- De studiekeuze van leerlingen en de verstrekte adviezen worden vaak niet (of slechts gedeeltelijk) bepaald door het intrinsiek potentieel van de leerlingen en de reële loopbaanperspectieven. De mate waarin leerlingen al dan niet falen in een dominant leerplan, afgestemd op het onderwijsaanbod van de school of het onderwijsnet en/of bepaald door de maatschappelijke appreciatie van de beroepen waartoe de gekozen studierichtingen leiden, bepalen mee de studiekeuze. Het vak wiskunde heeft daarbij een dominante rol in het studiekeuzeprocess.

De 1<sup>ste</sup> graad secundair onderwijs is officieel een oriënterende graad maar feitelijk het begin van een curriculum in of aso of tso (veel kso-scholen hebben nog geen 1ste graad). Het is daardoor een dubbelzinnig structuuronderdeel: de brede, oriënterende functie gebeurt vooral op basis van een reeks vakken die later ook het curriculum uitmaken in aso, met uitzondering van technologische opvoeding (dat als vak nooit 'volwassen' is geworden, maar waarin de nieuwe eindtermen voor techniek een kentering zouden kunnen brengen). In ieder geval worden de vakken van de basisvorming meestal met dezelfde leerplannen in alle scholen van een onderwijsnet onderwezen door een korps van leraren dat ook met zijn allen vaak aso achter de rug hebben. In de feiten hebben de meeste scholen dan ook een 1<sup>ste</sup> graad die het meest functioneel is als de leerlingen doorstromen naar de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad aso. De meeste leraren/scholen voelen zich ook goed bij hun 1<sup>ste</sup> graad.

#### D.2.4 Het eerste leerjaar B slaagt niet in zijn opzet

De leerlingenpopulatie die in het eerste leerjaar B instroomt is een kwetsbare groep, die vaak al een 'geaccidenteerde' schoolloopbaan achter de rug heeft. Recent leverde een OBPWO-onderzoek<sup>5</sup> interessante gegevens op. Meer dan de helft van de leerlingen in 1B zit niet meer op leeftijd. Ze hebben vaker (leer)moeilijkheden dan de doorsnee schoolpopulatie. Zeven procent van de leerlingen volgde buitengewoon kleuteronderwijs, 29% buitengewoon lager onderwijs, 26% buitengewoon secundair onderwijs. Qua gezinsachtergrond scoren ze hoger op de GOK-criteria dan andere leerlinggroepen. Niet alleen qua achtergrond, maar ook uit de scores op begintoetsen Nederlands en wiskunde blijkt de grote heterogeniteit.

Als men de leerkrachten vraagt naar belemmerende factoren in het lesgeven voor deze leerlingen gaat het in volgorde van belangrijkheid over: de grote verschillen tussen de leerlingen, te weinig orde en discipline in de klas (weinig concentratievermogen), en een tekort aan geschikt materiaal en passende infrastructuur. De leerkrachten van 1B zijn meer gericht op de creativiteit en de persoonlijkheid van hun leerlingen, dan op het cognitieve. Toch moeten ook deze leerlingen de basisvaardigheden voor taal en rekenen beheersen op het einde van de eerste graad, zodat ze in de tweede graad niet starten met een handicap op het vlak van functionele geletterdheid en rekenvaardigheid, wat ook problemen zou opleveren voor de andere vakken.

Belangrijke aandachtspunten zijn verder:

- Slechts 50% van de leerlingen uit de B-stroom behaalt uiteindelijk een getuigschrift bso na het tweede leerjaar van de derde graad bso.
- Het eerste leerjaar B was o.m. bedoeld als een brugjaar om leerlingen met leerachterstand de kans te geven aan te sluiten in het eerste leerjaar A. In de praktijk werkt deze brugfunctie niet: slechts 4% gaat effectief over naar het eerste leerjaar A.
- Het eerste leerjaar B kampt met een negatief imago. De huidige instroom holt de appreciatie voor dit leerjaar uit. Nu worden leerlingen uit het 4<sup>de</sup> en 5<sup>de</sup> leerjaar basisonderwijs doorverwezen naar 1B.
- Het advies om al dan niet het eerste leerjaar B te volgen, verstrekt door de onderwijzer uit het basisonderwijs of het clb, wordt niet steeds gevolgd door ouders.

#### D.2.5 De indeling in onderwijsvormen is achterhaald

Veel onderwijsexperten zijn van mening dat de actuele indeling van het secundair onderwijs in de onderwijsvormen (aso-bso-kso-tso-dbso) achterhaald is. Een paar vaststellingen in dat verband zijn:

- De maatschappelijke appreciatie voor de onderwijsvormen is erg verschillend en vaak meebepalend voor de studiekeuze van leerlingen. Hooggeschoolde ouders kiezen, als het enigszins kan, voor hun kinderen een aso-school en mijden bso-tso-studierichtingen. De onderwijsvormen werken daardoor de sociale segregatie mee in de hand. Het bestendigt ook het watervalstelsel omdat leerlingen niet van in het begin op hun plaats zitten.

---

<sup>5</sup> Janssen, Rianne, De Fraine, Bieke, Verschaffel, L. Janssens, D., Rymenans, Rita, Van Damme, J. *Afname en verwerking van een begintoets wiskunde en Nederlands in het eerste leerjaar B van het secundair onderwijs*. OBPWO 06.00 Eindrapport. 2006-2007, KU Leuven.

- Studierichtingen zoals bijv. Industriële wetenschappen en Elektromechanica in het tso zijn echte doorstroomrichtingen geworden, maar de leerlingen krijgen minder algemene vorming (o.a. op gebied van talen) dan in het aso.
- In verschillende aso-studierichtingen – in het bijzonder Humane wetenschappen en Economie-moderne talen – zitten veel leerlingen die wellicht beter aan hun trekken zouden komen in tso-studierichtingen zoals Sociale en technische wetenschappen en de studierichtingen binnen het studiegebied Handel.
- De studierichtingen in het aso zijn veeleer een verzameling van vakken dan een samenhangend geheel van leerinhouden.
- Er zijn weinig argumenten om het kso als een aparte onderwijsvorm te behouden, aangezien het kso kenmerken vertoont van tso en bso.
- Professionele bacheloropleidingen trekken zowel leerlingen uit het aso en tso aan, uit een brede waaier van studierichtingen en met zeer grote verschillen in instroomniveau en voorkennis. Dit is bijzonder inefficiënt.

### **D.2.6 Het onderwijsaanbod is versnipperd en niet transparant**

Er is een enorm aanbod van studierichtingen in het Vlaamse secundair onderwijs, in het bijzonder vanaf de tweede graad. Elk van deze studierichtingen heeft zijn eigen vakkenstructuur en leerplannen, die dan nog eens kunnen verschillen tussen netten en zelfs scholen. Veel studierichtingen tellen weinig leerlingen. Met enige overdrijving kan men stellen dat, op middenschole en aso-scholen na, zowat elke secundaire school in Vlaanderen haar eigen palet aan studierichtingen heeft.

Tegelijkertijd zijn er tussen veel van die onderscheiden studierichtingen vaak slechts minimale verschillen. Vaak is het ook onduidelijk wat de verschillen zijn in inhoud en finaliteit van bepaalde studierichtingen: in welke mate bereiden ze al dan niet beter of minder goed voor op specifieke studierichtingen in het hoger onderwijs en/of bepaalde beroepen. Dit is niet erg transparant en bemoeilijkt uiteraard de studiekeuze én het advies daarover. Er is niemand in Vlaanderen die nog alle studierichtingen die er bestaan goed kan positioneren.

Dit gebrek aan transparantie wordt nog versterkt door de grote kwaliteitsverschillen tussen scholen (zelfs bij identieke studierichtingen) én het feit dat er weinig objectieve gegevens beschikbaar zijn over slaagkansen in het hoger onderwijs en/of appreciatie door de arbeidsmarkt in functie van de gevolgde studierichtingen.

De totstandkoming van het noodzakelijke aanbod van studierichtingen moet uiteraard rationeel benaderd worden, maar tegelijkertijd moet het ook een antwoord bieden op de grondwettelijke invulling van de vrije schoolkeuze (en dit geldt zowel voor de organisatie van het onderwijs als van de pedagogische begeleidingsdiensten).

### **D.2.7 De finaliteit van veel studierichtingen is onduidelijk**

Voor veel studierichtingen in het secundair onderwijs is de finaliteit onduidelijk. De grootste problematiek stelt zich in het tso en het kso. Veel van de studierichtingen hebben daar een dubbel doel: jongeren zowel voor bereiden op de intrede op de arbeidsmarkt als op het aanvangen van studies in het hoger onderwijs. Sommige scholen leggen bewust bepaalde accenten in deze of gene richting; andere doen dat niet.

Maar ook de andere onderwijsvormen kampen met een onduidelijke finaliteit. Aso-richtingen worden verondersteld jongeren voor te bereiden op het hoger onderwijs, maar vaak is niet duidelijk in welke mate bepaalde studierichtingen een goede voorbereiding zijn op welbepaalde studies aan hogescholen en universiteiten. Wat is bijvoorbeeld een goed traject als men later studies voor rechten, talen, leraar of verpleegkunde wil aanvatten?

Ook bij de finaliteit van verschillende bso-richtingen kunnen vragen worden gesteld. De leerdoelen staan soms ver van de realiteit op de werkplek.

## D.2.8 Er zijn mismatches tussen studierichtingen en maatschappelijke noden

Het studieaanbod in het secundair onderwijs zoals het nu bestaat is historisch gegroeid. Het aantal leerlingen dat een studierichting bevolkt is louter in functie van het aanbod van de scholen en de keuze van de leerlingen en ouders.

Daardoor ontstaat regelmatig een grote mismatch tussen leerlingen die bepaalde studierichtingen volgen en de reële vraag vanuit de arbeidsmarkt voor mensen met bepaalde kwalificaties, al dan niet met het tussenstadium van het hoger onderwijs. Concreet: in sommige studierichtingen zitten teveel leerlingen t.o.v. wat de arbeidsmarkt vraagt, waardoor ze het moeilijk zullen hebben om aan werk te geraken – of zullen moeten werken in een totaal ander beroep dan ze voor ogen hadden. Omgekeerd zitten er dan te weinig leerlingen in studierichtingen die toeleiden naar knelpuntberoepen op de arbeidsmarkt.

De eerste doelstelling is het vormen en ontwikkelen van leerlingen. De tweede doelstelling is hen maatschappelijk inzetbaar maken. Foute studiekeuze wegens het niet geïnformeerd zijn en het moeten kiezen op te jonge leeftijd zijn meebepalend voor deze mismatch. Scholen moeten veel meer brede scholen worden en leerlingen moeten gevormd worden zodat ze breed inzetbaar zijn op de snel fluctuerende arbeidsmarkt. Vandaar de noodzakelijke sterke nadruk van het beleid op studiekeuze en operationele functionaliteit.

## D.2.9 Leerlingen hebben binnen hun studierichting weinig of geen keuzemogelijkheden

Enigszins paradoxaal is dat leerlingen vaak kunnen kiezen uit een zeer grote waaier aan studierichtingen, maar dat ze binnen deze studierichtingen weinig of geen keuzemogelijkheden hebben. Wie kiest voor een bepaalde studierichting moet meteen ook alle vakken en lessen volgen die het leerplan en de school daarvoor voorzien.

In de derde graad zijn er op dit principe weliswaar een aantal uitzonderingen (de seminaries en vrije ruimte in het aso, de keuze van een GIP in het bso/tso, ...) maar de algemene vaststelling blijft overeind dat leerlingen weinig kansen krijgen in het secundair onderwijs om hun keuzebekwaamheid te ontwikkelen. Deze blijft beperkt tot de scharniermomenten bij elke graad, waar, zoals eerder reeds aangegeven, veel andere factoren een rol spelen.

## D.3 Leerinhouden en vakken

Ook voor de kern van het onderwijsgebeuren, de leerinhouden en de didactische aanpak, zijn er een aantal aandachts- en verbeterpunten:

- de beperkte aandacht voor techniek binnen de algemene vorming
- ontbreken van economische elementen in veel studierichtingen
- de nood aan een nog grotere beheersing van vreemde talen
- de determinerende rol van wiskunde binnen het onderwijsaanbod
- de beperkte kunst- en cultuureducatie
- de functie van Latijn bij de studiekeuze
- het onderscheid tussen technische en praktijkvakken
- de overladenheid van sommige leerplannen.

Elk van deze punten wordt hierna kort toegelicht.

### D.3.1 Techniek zit onvoldoende vervat in de algemene vorming

Techniek is alomtegenwoordig in de maatschappij. Inzicht in het maatschappelijk belang van techniek en de impact ervan op de samenleving is van belang voor iedereen. De invoering van technologische vorming in de eerste graad was mede bedoeld om dit te bewerkstelligen, maar de meeste waarnemers zijn het erover eens dat de huidige invulling van dit vak de belangstelling voor techniek niet aanwakkert, en soms zelfs nog afzwakt. De meerderheid onder de leerlingen komt na de eerste graad nooit meer in contact met techniek. De belangstelling van jongeren voor studierichtingen met een sterk technische component neemt bovendien al decennia af.

De voorbije jaren is er in steeds bredere kring het besef gegroeid dat techniek, zowel in het basis- als in het secundair onderwijs, meer aandacht moet krijgen en zinvol en aantrekkelijk ingevuld moet worden. Mede onder impuls van Accent op Talent, dat ervoor pleitte dat techniek een onderdeel zou worden van de algemene vorming, door succesvolle initiatieven in het basis- en secundair onderwijs (o.a. in proeftuinen, projecten van de RVO Society, ...) en dankzij de operationalisering van het referentiekader TOS 21 lijken de voorwaarden vervuld om hier de komende jaren effectief werk van te kunnen maken.

### **D.3.2 Veel jongeren verlaten het onderwijs zonder economisch-maatschappelijke kennis**

Veel jongeren worden op 18 jaar volwassen zonder enige kennis van elementaire economische wetmatigheden. Ze hebben nauwelijks besef van hoe bepaalde economische principes de samenleving beïnvloeden, hoe welvaart tot stand komt, hoe herverdeelmechanismen werken, enz. Als adolescent hebben ze vaak nog te weinig benul van praktische zaken zoals hun aansprakelijkheid, hun rechten als consumenten, financiële handelingsbekwaamheid, ... Ze hebben vaak weinig weet van hoe een gezin functioneert als economische entiteit, van de principes van de sociale zekerheid, hoe de arbeidsmarkt in elkaar zit, enz.

### **D.3.3 De beheersing van de vreemde talen laat nog te wensen over**

Een sterke internationale gerichtheid is een essentiële voorwaarde voor Vlaanderen om de maatschappelijke en economische uitdagingen van de globalisering tegemoet te treden en de kansen ervan te benutten. Dit vergt, naast een uitstekende beheersing van het Nederlands, ook een zeer goede kennis van verschillende vreemde talen.

Er zijn indicaties dat de beheersing van het Frans en de kennis van het Duits in het Vlaamse secundair onderwijs achteruitgaan, en dit in alle onderwijsvormen. Indien deze trend zich zou doorzetten, dan zal dit negatieve implicaties hebben op de latere loopbaan- en ontwikkelingsmogelijkheden van de actieve bevolking en de noodzakelijke internationale dimensie van het economisch gebeuren hypothekeren. In zijn laatste rapport heeft de commissie Accent op Talent overigens aanbevolen dat tegen 2020 minstens twee derde van de Vlaamse 18-jarigen Engels en Frans zo beheersen op niveau B2 (volgens het Europees Referentiekader voor Talen). Daarnaast zou minstens een derde van de 25-jarigen minstens niveau B1 moeten halen voor een derde vreemde taal. Om dergelijke doelstellingen te bereiken zal een aanzienlijke inspanning nodig zijn (ook in het hoger en het volwassenenonderwijs).

### **D.3.4 Het vak wiskunde is te determinerend voor de schoolloopbaan van leerlingen**

Wiskunde geniet een zeer hoge status in het Vlaamse secundair onderwijs. Dit verklaart ook mede de zeer sterke resultaten van onze jongeren in de internationale PISA-onderzoeken.

Maar er is ook een keerzijde. Zowel in het aso als in het tso is er een scherpe scheidingslijn tussen studierichtingen met veel of weinig wiskunde. Voor wie niet zo goed scoort op wiskunde, maar wel op bijv. talen of andere vakken, vindt niet gemakkelijk nog een sterke richting die ook hoge eisen stelt op de gebieden waarvoor men meer aanleg heeft. Het beheersingsniveau voor wiskunde is vaak het belangrijkste criterium om leerlingen uit te sluiten voor bepaalde studierichtingen.

### **D.3.5 Kunst en cultuur komt te weinig aan bod in de algemene vorming**

Volgens het Bamford rapport<sup>6</sup> hebben Vlaamse scholen veel mogelijkheden om leerlingen kunst en cultuur bij te brengen, maar weten niet alle leraren van aanpakken. De verschillen tussen scholen zijn enorm. Bovendien doen we nauwelijks aan erfgoed- en media-educatie. Cultuureducatie in de Vlaamse scholen is vooral kunsteducatie geworden: lessen over schilders, beeldhouwers, componisten, ... Media-educatie is minimaal en wordt bovendien zelden met kunsteducatie gelinkt.

---

<sup>6</sup> Anne Bamford, 'Kunst- en cultuureducatie in Vlaanderen' (2007). Zie <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/?get=&nr=300>

Voor muzische en plastische opvoeding zijn de Vlaamse scholen wel redelijke goed toegerust, maar scholen delen heel weinig goede praktijken met elkaar.

Er is nauwelijks samenwerking tussen het secundair onderwijs en het deeltijds kunstonderwijs. De kwaliteit van het deeltijds kunstonderwijs is hoog, maar het is geen leerplichtonderwijs en er komen veeleer kinderen uit gezinnen met een sterkere sociaaleconomische achtergrond op af. Ook culturele instellingen bereiken nauwelijks een divers publiek, zelfs al hebben ze een groot cultureel aanbod voor kinderen.

### **D.3.6 Latijn fungeert vaak vooral als een selectievak**

Ongeveer 1 leerling op 5 in de eerste graad kiest momenteel voor de optie Latijn (in het tweede jaar van eerste graad bedraagt het percentage 18% en binnen de A-stroom 22%). In het zesde jaar bedraagt het aandeel van de jongeren die nog in een studierichting met Latijn zitten nog 9%. De helft van de leerlingen die start met Latijn laat dit vak dus vallen in de loop van het secundair onderwijs.

De grote keuze voor Latijn heeft weinig te maken met het feit dat de kennis van Latijn noodzakelijk of alleszins nuttig is voor bepaalde studierichtingen (in essentie klassieke filologie, bachelor lerarenopleiding met Latijn, Romaanse talen, godgeleerdheid): ouders kiezen voor Latijn in de eerste graad omwille van het algemeen vormend karakter, in het bijzonder omdat het hoge eisen stelt aan de kinderen. Studierichtingen met Latijn trekken, gemiddeld genomen ook de sterkste leerlingen aan, wat zich o.m. ook weerspiegelt (gemiddeld genomen) in de resultaten in het hoger onderwijs. Veel ouders hopen dat hun kinderen ook tot deze groep behoren en sturen hun kinderen naar “de Latijnse”.

### **D.3.7 Het onderscheid tussen technische en praktische vakken is achterhaald**

In het technisch en beroepssecundair onderwijs wordt er een onderscheid gemaakt tussen “technische vakken” en “praktijkvakken”. In principe brengen technische vakken kennis aan, terwijl praktijkvakken bedoeld waren om vaardigheden te verwerven. Dit onderscheid tussen technische en praktijkvakken heeft ook andere implicaties, o.a. de hoeveelheid lessen die leraren die deze vakken geven op weekbasis dienen te presteren en het loon van die leraren.

Dit onderscheid blijkt in de praktijk steeds meer achterhaald. Bovendien zal het onderscheid door de introductie van werkplekleren, dat juist de integratie van theorie en praktijk beoogt, en door de tendens naar competentiegericht leren in arbeidsmarktgerichte opleidingen, nog verder vervagen.

### **D.3.8 Sommige leerplannen zijn te overladen**

Sommige leerplannen zijn zo overladen dat er onvoldoende tijd is om alle elementen uit die leerplannen op een evenwichtige en kwaliteitsvolle manier aan te brengen. Zo wordt er niet altijd een onderscheid gemaakt tussen het essentiële en het bijkomstige. Overvolle leerplannen bieden leraren ook weinig mogelijkheden naar het creatief invullen van de lessen, om rekening te houden met het opvoedingsproject van de school en met de interesses van leerlingen.

Bovendien zijn sommige leerplannen verouderd en bevatten ze elementen die niet echt nodig zijn, noch voor het bereiken van de eindtermen, noch voor vervolgotrajecten.

## **D.4 Didactiek en werkvormen**

Inzake didactiek en werkvormen zijn de belangrijkste aandachts- en verbeterpunten de volgende:

- te weinig gebruik van activerende werkvormen
- te weinig aandacht voor creativiteit en ondernemingszin
- te weinig competentiegericht benadering
- nog weinig ervaring met het ontwikkelen van onderzoekscompetenties
- leren leren te weinig vervat binnen de vakken
- weinig klasdifferentiatie

- toegenomen zorgdruk<sup>7</sup> voor scholen
- behoefte aan bijkomende evaluatievormen
- onvoldoende attestering van deelcompetenties.

#### D.4.1 Leraren gebruiken nog te weinig activerende werkvormen

De leraar die voor de klas staat, zelf het meest aan het woord is en de leerlingen als groep aanspreekt, is nog steeds de meest dominante onderwijsvorm in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Uitzondering op deze regel zijn wel vaak de praktijk- en beroepsgerichte vakken, waar leerlingen leren door te handelen.

Activerende werkvormen winnen in Vlaanderen wel steeds meer terrein, ook in het aso. Groeps- en duo-werk en gebruik van elektronische leeromgevingen komen in steeds meer vakken voor. Leraren geven taken waarbij ze zich meer als coach en begeleider gaan opstellen. Steeds meer leerlingen participeren in ondernemerschapsonderwijs (miniondernemingen e.d.). Heel wat scholen hebben gebruik gemaakt van de mogelijkheden om projectwerk te stimuleren (in het aso o.a. via de vrije ruimte). Sommige structurele veranderingen, zoals meer integratie van vakonderdelen en van theorie en praktijk binnen de leerplannen (vooral tso-bso), werken dit eveneens in de hand.

Toch is dit nog bijlange niet bij alle leraren en alle vakken het geval. Ook zijn nog te weinig leraren vertrouwd met de inpassing van dergelijke activiteiten in het leerplan, omdat deze vaak van nature vakoverschrijdend zijn.

#### D.4.2 Leerlingen ontwikkelen te weinig hun creativiteit en ondernemingszin

De meeste observatoren zijn het erover eens dat onze jongeren in het secundair onderwijs nog te weinig hun creativiteit en ondernemingszin kunnen ontwikkelen. Dit hangt uiteraard samen met de andere vaststellingen over de geringe keuzemogelijkheden binnen studierichtingen, de sterke kennisoriëntatie en het beperkt gebruik van activerende werkvormen.

Uit het onderzoek van de Koning Boudewijnstichting bleek dat bijna 90% van de directeurs, zowel in het basis- als in het secundair onderwijs, minstens gedeeltelijk akkoord ging met de stelling *“Er moet meer tijd besteed worden aan de ontwikkeling van creativiteit en ondernemingszin bij leerlingen”*.

Ook hier kunnen we vaststellen dat er hier de laatste jaren een duidelijke kentering aan de gang is. Zo zit bijvoorbeeld het ondernemerschapsonderwijs in de lift en wordt creativiteit van leerlingen bevorderd in tal van vernieuwende projecten.

#### D.4.3 Het onderwijs is sterk kennisgericht en weinig competentiegericht

Traditioneel is ons secundair onderwijs sterk gericht op kennisoverdracht. Op dit gebied zijn we ook vrij succesvol, zoals o.m. blijkt uit de PISA-resultaten. Ook in het hoger onderwijs, in het bijzonder aan de universiteiten, wordt deze kennisgerichte benadering voortgezet. Maar er wordt te weinig aandacht besteed aan het inoefenen van die kennis in praktijkgerichte contexten of het zelfstandig (leren) werken door de leerlingen.

Er is weinig traditie in Vlaanderen om het secundair onderwijs meer competentiegericht te maken, waarbij leerlingen op een geïntegreerde wijze kennis, vaardigheden en attitudes verwerven voor een aantal functionele contexten. De meeste eindtermen en leerplannen zijn vooral gebaseerd op kennis-, eerder dan competentiegericht.

---

<sup>7</sup> Hoewel dit punt niet direct te maken heeft met didactiek en werkvormen hebben we het om praktische redenen hieronder gecatalogeerd. Het heeft raakpunten met verschillende andere van de opgesomde punten.



#### **D.4.4 Het aanleren van onderzoekscompetenties staat nog in de kinderschoenen**

Het secundair onderwijs heeft als opdracht de leerlingen voor te bereiden op doorstroom naar het hoger onderwijs. Dit betekent dat er reeds in het secundair onderwijs onderzoekscompetenties moeten aangeleerd worden.

De leraren in het secundair onderwijs beschikken evenwel vaak niet over de nodige wetenschappelijke competenties. De huidige lerarenloopbaan biedt ook weinig wetenschappelijke uitdaging om onderzoekscompetenties te onderhouden en te verhogen. De leraren moeten ook de nodige didactiek onder de knie hebben om deze competenties over te kunnen brengen naar de leerlingen.

De vernieuwde lerarenopleiding zou leraren beter moeten voorbereiden om de onderzoekscompetenties over te brengen op de leerlingen.

#### **D.4.5 Er gaat te weinig aandacht naar leren leren doorheen de vakken**

In vele scholen wordt er aandacht besteed aan leren leren of leren kiezen, maar te vaak los van de vakken en de leerinhouden.

“Leren leren” zou integraal doorheen het curriculum en binnen de verschillende vakken aan bod moeten komen.

#### **D.4.6 Er is te weinig differentiatie op de klasvloer**

In het secundair onderwijs is er nog weinig ruimte voor differentiatie op de klasvloer, vooral met betrekking tot zwakke en sterke leerlingen. Er zijn onvoldoende mogelijkheden ingebouwd voor individuele leertrajecten, bijvoorbeeld gericht op het wegwerken van taalachterstand.

Het begrip ‘regelmatige leerling’ zou op een minder strikte en meer transparante manier gedefinieerd moeten worden.

#### **D.4.7 Scholen ervaren een toegenomen zorgdruk**

Onze scholen worden geconfronteerd met een toegenomen zorgdruk in scholen, naast en bovenop de vakinhoudelijke leerlingenbegeleiding.

Er is in scholen vaak nog weinig knowhow aanwezig om met specifieke (gedrags)problemen van leerlingen correct om te gaan.

#### **D.4.8 Leraren hebben nood aan bijkomende evaluatievormen**

Er is nood aan andere vormen van evaluatie: niet enkel evalueren van formeel leren, maar ook evalueren van handelen. Dit wordt des te belangrijker naarmate activerende werkvormen en competentieleren aan belang toenemen.

Leraren hebben vaak onvoldoende ervaring en houvast voor de evaluatie van de verworven competenties bij de leerlingen.

#### **D.4.9 Bereikte deelcompetenties worden onvoldoende geattesteerd**

Het huidige evaluatiebeleid laat enkel op het einde van het schooljaar een uitspraak toe of leerlingen geslaagd zijn of niet. Wanneer een leerling niet geslaagd is, heeft hij echter toch een aantal competenties bereikt. Deze competenties worden nu niet geattesteerd.

## D.5 Organisatie en werking van scholen

Een aantal aandachts- en verbeterpunten hebben te maken met de school als organisatie en met de werking van scholen:

- de bepaling van het begrip “school”
- de verschillen in schaalgrootte
- de wijze van financiering
- de flexibiliteit bij de inzet van personeel
- het beleidsvoerend vermogen
- het werkgeverschap
- de opdrachtschrijving van leraren
- de systemen voor kwaliteitszorg
- de ouderdom van de scholeninfrastructuur.

### D.5.1 Het begrip “school” is niet duidelijk omlijnd

In Bijlage A werd reeds aangegeven dat het begrip school niet eenduidig is afgelijnd. Er is enerzijds de “reglementaire” bepaling, waarbij een (erkende) school een entiteit is die een minimaal aantal leerlingen heeft (in functie van het onderwijsaanbod) en die leerplannen volgt die conform zijn met de eindtermen (waar beschikbaar). Maar deze bepaling verschilt van de situatie op het terrein: enerzijds kan een school verschillende vestigingsplaats hebben, anderzijds komt het ook veelvuldig voor dat zich op dezelfde plaats twee of meer scholen bevinden die samen een pedagogische entiteit vormen (en zich als één school presenteren naar buiten), maar die zich in aparte scholen hebben opgedeeld.

De opdeling van scholen in verschillende schoolentiteiten – die vanuit de regelgeving als aparte scholen dienen beschouwd te worden – is onder meer het gevolg van de degressieve berekening van de uren-leraar, waarbij grotere scholen per leerling minder uren-leraar ontvangen dan kleinere scholen.

### D.5.2 Scholen verschillen sterk in het aantal leerlingen

Zoals reeds geïllustreerd in Bijlage A zijn de verschillen in de leerlingenaantallen tussen scholen aanzienlijk. Deels heeft dit te maken met de opsplitsing in afzonderlijke entiteiten, die sommige scholen hebben doorgevoerd. Maar het heeft ook te maken met het verschil in aanbod (middenscholen zijn uiteraard gemiddeld kleiner dan scholen die drie graden aanbieden) en het waarborgen van de vrije keuze.

In feite zijn de verschillen qua leerlingenaantallen tussen scholen nog groter dan ze op het eerste gezicht lijken: indien men pedagogische entiteiten met elkaar zou vergelijken dan zijn er in Vlaanderen zowel secundaire scholen met minder dan 100 leerlingen als met meer dan 2.000 leerlingen.

Het is evident dat deze extreem grote diversiteit het moeilijk maakt om gemeenschappelijke beleidsmaatregelen te nemen, omdat de effecten op grote scholen meestal anders zijn dan deze op kleine scholen.

Er zijn nu vele kleine scholen, voor wie de maatschappelijke verwachtingen haast niet waar te maken zijn. Een grotere schaal verhoogt het beleidsvoerend vermogen en er zijn meer mogelijkheden om een functionele organisatie uit te bouwen.

### D.5.3 De financieringsregels zijn niet optimaal

Aandachtspunten in verband met de huidige wijze van financiering zijn de volgende:

- Er is een strikte scheiding tussen personeels-, werkings- en investeringsmiddelen. Er bestaan nagenoeg geen mogelijkheden om te schuiven tussen personeels- en werkingsmiddelen.
- Er is geen automatisch recht op investeringsmiddelen (of trekkingsrechten) zoals in het hoger onderwijs.
- De overheid kent steeds meer gekleurde middelen (ICT, mentorschap, GOK, bedrijfsstages, bijscholing, ...) toe, bovenop de standaard middelen waarop scholen recht hebben. Dit beperkt het autonoom handelen van scholen en leidt soms zelfs tot administratief bochtenwerk.

- De degressieve berekening van de uren-leraar (hoe groter een school, hoe minder ze krijgt per leerling) zorgt ervoor dat grote scholen zich administratief opsplitsen in scholen
- Voor investeringsmiddelen bestaan er verschillen tussen het GO! en de andere netten, gezien de verschillende eigendomssituatie (slechts 60% van de grote investeringen worden door de overheid vergoed, waardoor de scholen moeten putten uit andere bronnen, waaronder de werkingsmiddelen).

#### **D.5.4 Onvoldoende flexibiliteit voor de inzet van leraren**

De complexe regelgeving op gebied van personeelszaken beperkt de scholen in hun autonoom handelen. Het systeem van bekwaamheidsbewijzen houdt weinig rekening met het feit dat leraren zich tijdens hun loopbaan verder kunnen ontwikkelen en bekwamen op andere gebieden.

#### **D.5.5 Scholen tonen te weinig beleidsvoerend vermogen**

Het beleidsvoerend vermogen van scholen is de mate waarin scholen in staat zijn om een zelfstandig beleid te voeren, rekening houdend met de door de overheid toegestane beleidsalternatieven en met de eigen doelstellingen van de school, en de mate waarin de activiteiten van de leraren en de directeur op elkaar afgestemd zijn, in functie van het leren van de leerlingen.

Het beleidsvoerend vermogen van de Vlaamse scholen is beperkt. Heel wat scholen beschikken over een pedagogische visie, die min of meer geëxpliciteerd is. Maar die visie is niet noodzakelijk doorleefd of doorstaat soms de toetsing aan de realiteit of de lange termijn niet.

Uit wetenschappelijk onderzoek<sup>8</sup> in verband met het beleidsvoerend vermogen van scholen blijkt onder meer dat schoolbesturen soms moeite hebben om bekwame mensen aan te trekken. Sommige schoolbesturen missen ook professionaliteit of laten na strategische beleidskeuzes te maken. Sommige directeurs missen onderwijskundig leiderschap, sommige anderen zijn onvoldoende sterk op het vlak van personeels- of financieel beleid. De directeur wordt soms ook overstelpt met administratieve en andere verplichtingen, waardoor hij niet kan groeien in zijn rol als schoolleider. Zijn salaris staat ook niet in verhouding tot zijn verantwoordelijkheid.

Dit alles heeft te maken met verschillende factoren, waaronder de omvang en complexiteit van de regelgeving (die de ruimte voor beleidsontwikkeling en –uitvoering beperken en zelfs leiden tot defensief gedrag), de kleine schaalgrootte van veel scholen, weinig expertise op niveau van de schoolbesturen en het ontbreken van degelijke externe expertise op dit gebied. Er zijn momenteel ook nog veel beperkingen om bekwame mensen van buiten het onderwijs aan te trekken voor beleids- en directiefuncties.

#### **D.5.6 Scholen vullen het werkgeverschap nog beperkt in**

De kwaliteit van het klasgebeuren wordt niet enkel bepaald door de deskundigheid van de leraar, maar ook door de relatie werkgever-werknemer.

De school heeft als werkgever achterstand ten opzichte van andere sectoren. Er zijn beperkte (of alleszins onderbenutte) kansen tot het scheppen van een motiverend kader. De vlakke loopbaan en de behoudsgezindheid van veel leraren bemoeilijken een dynamisch personeelsbeleid. De uitbouw van een professioneel directie- en middenkader wordt bemoeilijkt door de huidige personeelsregelgeving.

#### **D.5.7 De formele opdracht van een leraar is gebaseerd op een aantal lestijden per week**

De taken en verantwoordelijkheden voor leraren worden hoofdzakelijk bepaald op schoolniveau, en kunnen worden teruggevonden in drie documenten: het arbeidscontract dat wordt gesloten tussen de leraar

---

<sup>8</sup> Zie bijv. Van Petegem P., Mahieu P., Dang Kim T., Warmoes V. en Devos G. “Het beleidsvoerend vermogen in basis- en secundaire scholen”, 2006, Wolters-Plantyn en Devos G. “Professionalisering van schoolbesturen: hefboomen voor een sterke bestuurskracht” in Personeel en organisatie, Plantyn, 2008.

en het schoolbestuur (inrichtende macht), het personeels- of arbeidsreglement van de school en de functiebeschrijving. Sommige verplichtingen voor leraren zijn ook terug te vinden in het school- en het examenreglement. Al deze bepalingen samen geven de grenzen aan waarin de leraar zich kan en moet bewegen.

De formele opdracht van leraren vertrekt van een aantal lestijden per week, een situatie die in het buitenland bijna niet voorkomt. Toch zien we hier toch een aantal evoluties. Sinds 2004 werd geleidelijk aan de functiebeschrijving voor leraren ingevoerd, waarin o.a. instellingsgebonden activiteiten en overleg zijn opgenomen. Deze activiteiten zijn ook opgenomen in het beroepsprofiel van de leraar (waarin tien typefuncties voorkomen en aantal basishoudingen). Functionerings- en evaluatiegesprekken zouden de komende jaren de regel moeten worden, maar dit stoot op praktische problemen door het feit dat enkel een directeur als evaluator mag optreden.

#### **D.5.8 Er zijn weinig voldragen systemen van interne kwaliteitszorg**

Er is een sterk uitgesproken streven naar kwaliteit in de meeste Vlaamse secundaire scholen. Kwaliteit vertrekt vanuit de deskundigheid van de leraren en andere schoolmedewerkers. Ook de eigenheid van de school, de schoolvisie en de schoolcultuur zijn belangrijke factoren die bijdragen tot een kwaliteitscultuur. De laatste jaren wordt de kwaliteit van het secundair onderwijs op enkele gebieden op een meer systematische manier gemeten, o.m. in de peilingtoetsen en de PISA-onderzoeken. Ook het gebruik van zelfevaluatie en zelfbevraging binnen bijvoorbeeld vakgroepwerking nemen toe. De toegenomen samenwerking tussen leraren wijst op steeds meer kiemen voor een systeem van interne kwaliteitszorg.

Toch is er nog niet veel sprake van een systeem voor integrale kwaliteitszorg. De meeste scholen ontberen daarvoor de expertise en adequate interne structuren (o.a. middenkader en stafmedewerkers). De weerstand tegen “meten” van de kwaliteit en eventuele formele benchmarking en ranking is groot. Het één hoeft echter niet tot het ander te leiden.

We zijn veraf van systemen en systematieken voor interne kwaliteitszorg zoals die reeds aan hogescholen bestaan. Daarvoor moeten er ook meer gegevens voorhanden zijn met betrekking tot de onderwijs- en de schoolprocessen. Schoolinformatiesystemen staan nog in hun kinderschoenen (binnen de inspecties is een project ‘Datawarehouse’ opgestart, waarvan de gegevens op termijn ook ter beschikking van de scholen zullen staan).

#### **D.5.9 Een belangrijk deel van de schoolinfrastructuur is verouderd**

Het is algemeen bekend dat de infrastructuur van veel Vlaamse secundaire scholen verouderd is. Veel schoolgebouwen zijn meer dan 50 jaar oud, in belabberde staat en/of niet erg functioneel. Sommige scholen barsten uit hun voegen, andere zitten met overbodige ruimte. Ook de technische uitrusting van veel scholen is niet meer aangepast aan de noden van deze tijd.

Voor bepaalde scholen brengen de eisen op het vlak van brandveiligheid, infrastructuur en uitrusting het budget uit evenwicht. Dit zijn vooral scholen, die in oudere gebouwen zijn ondergebracht en/of scholen die hun uitrusting niet regelmatig hebben vernieuwd. De extra uitrustingsmiddelen toegekend aan nijverheidsscholen om onder andere het machinepark te beveiligen, hebben vanaf het schooljaar 2006-2007 wel tot een positief effect geleid.

De Onderwijsspiegel voor het schooljaar 2002-2003 gaf een overzicht van de kwaliteit van het onderwijs op basis van het onderzoek van een aantal vakken en studiegebieden. Uit dit overzicht bleek duidelijk dat leerplangerichtheid en leerplanrealisatie in grote mate bepaald worden door de beschikbaarheid van vaklokalen en van geschikte leermiddelen en leermethodes. Opmerkingen over tekorten op het vlak van infrastructuur en leermiddelen vinden we in de verslagen over de vakken aardrijkskunde, beeldende kunsten, lichamelijke opvoeding en sport, moderne talen, muzikale opvoeding, natuurwetenschappelijke vakken, en de studiegebieden Hout (labapparatuur, didactische modellen en monsters) en Mechanica-elektriciteit (operationele leermiddelen in het lab, basisuitrusting van de werkplaatsen). Dit betekent niet dat de andere, niet-vernoemde vakken of studierichtingen over een optimale uitrusting of over leermiddelen beschikken, die het onderwijscomfort in de hand werken.

In veel schoolgebouwen constateert de inspectie veiligheidsproblemen. Het gaat dan over zaken als de brandveiligheid van de gebouwen, het beheer en de opslag van producten met gevaarlijke eigenschappen,

de sanitaire installaties, de EHBO-voorzieningen, de gebrekkige beveiliging van machines en het aankoopbeleid dat onvoldoende rekening houdt met (veiligheids)voorschriften.

Zowel op gebied van technische uitrusting als voor de schoolgebouwen is er wel een inhaaloperatie aan de gang. Toch zal het zelfs dan nog meerdere decennia duren eer de infrastructuur van de Vlaamse secundaire scholen als modern en functioneel kan bestempeld worden.

De “normen” voor schoolinfrastructuur zijn eveneens verouderd. Er zijn immers vaak te weinig lokalen voorzien voor groepswork, begeleid zelfgestuurd leren of zelfstudie van leerlingen en overleg tussen leraren. Vaak wordt een goede vakgroepwerking deels afgeblokt door onvoldoende infrastructuur. Al te vaak is een leraarskamer tegelijk refter, koffieplaats, babbellokaal, werkplaats, ...

## D.6 De school in relatie tot de omgeving

Een aantal aandachts- en verbeterpunten hebben te maken met hoe de school zich verhoudt tot andere organisaties en actoren:

- andere scholen
- de scholengemeenschap
- lokale organisaties
- actoren uit de arbeidsmarkt
- pedagogische begeleiders
- groepen vertegenwoordigd in formele participatieorganen
- centra voor leerlingenbegeleiding
- organisaties voor vrijetijdsbesteding van jongeren.

### D.6.1 Scholen wisselen nog te weinig hun ervaring en expertise uit

De ervaringsuitwisseling tussen Vlaamse secundaire scholen is vrij beperkt. Leraren kunnen iets opsteken van goede praktijken in andere scholen via bijscholing en pedagogische studiedagen. Er is ook ervaringsuitwisseling door middel van allerhande elektronische leerplatformen en indirect via publicaties en adviezen van onderwijsexperten, pedagogische begeleiders en inspecteurs. Tussen de proeftuinen werden ook talrijke netwerkactiviteiten georganiseerd.

Toch is er nog weinig traditie voor meer directe vormen van ervaringsuitwisseling (peer-to-peer visitaties, intervisiegroepen, schooloverschrijdende projecten, praktijkgebaseerd wetenschappelijk onderzoek, ...). Er is ook weinig traditie inzake toegepast pedagogisch onderzoek gebaseerd op de reële praktijk van de leraar in de klas.

### D.6.2 De toegevoegde waarde van de scholengemeenschappen is nog onduidelijk

Beleidsmakers vertrekken meer en meer van de scholengemeenschappen bij het formuleren van decreten, besluiten van de Vlaamse Regering en omzendbrieven. Op het niveau van de scholengemeenschappen neemt het professionalisme geleidelijk aan toe. Veel scholengemeenschappen zijn een facilitator geweest voor proeftuinen omdat zij een platform vormden waarop de samenwerkende scholen elkaar beter leerden kennen en expertise deelden met elkaar.

Toch is er bij veel schoolbesturen nog geen sprake van “groot enthousiasme” voor de scholengemeenschappen. De scholengemeenschappen blijken globaal genomen niet meer aan kracht te winnen. Uit de enquête van de Koning Boudewijnstichting bleek dat slechts 20% van de directeurs in het secundair onderwijs volledig akkoord gaat met de stelling dat “de bevoegdheden en verantwoordelijkheden op niveau van de scholengemeenschappen moeten toenemen”, en nog eens 36% gedeeltelijk hiermee akkoord gaat. De aarzelende houding heeft wellicht te maken met het feit dat nogal wat schooldirecteurs vrezen dat een grotere bevoegdheid van scholengemeenschappen zou leiden tot verlies aan eigenheid van de school.

Feit is alleszins dat het innovatief vermogen van het onderwijs zich momenteel hoofdzakelijk situeert op niveau van de individuele school met haar pedagogische omkadering.

### D.6.3 De school is nog te veel een wereld op zichzelf

De meeste Vlaamse scholen hebben een zekere traditie op gebied van maatschappelijke betrokkenheid. Als onderdeel van hun opvoedingstaak betrekken ze leerlingen en de hele schoolgemeenschap in maatschappelijke initiatieven van allerlei aard (ontwikkelingssamenwerking, armoede, milieuzorg, ...). Andere scholen zijn dan weer sterk actief op cultureel of sportief gebied. De laatste jaren is een trend waarneembaar waarbij scholen zich actiever positioneren binnen het maatschappelijk gebeuren. Er zijn ook initiatieven voor “de brede school” die de school wil verbreden op sociaal en cultureel gebied. In proefprojecten wordt uitgetest hoe scholen een zinvolle samenwerking kunnen opzetten met verenigingen of instellingen die bezig zijn met sport, jeugd, cultuur, milieu, welzijn ... Initiatieven zoals de versterking van de RTC's, de proeftuinen, werkpleklers, stages voor leraren, ondernemerschapsonderwijs, de toegang tot competentiecentra, het flankerend onderwijsbeleid, ... zwingelen deze ontwikkeling aan.

Toch blijven veel scholen op zichzelf gericht. Ze zoeken weinig contact met externe organisaties en de lokale gemeenschap. Samenwerking met externen wordt vaak louter functioneel opgevat, bijv. het aanbieden van stageplaatsen of het ter beschikking krijgen van infrastructuur. Soms ervaart men een grotere externe gerichtheid als bedreigend voor de eigenheid van de school.

### D.6.4 De zij-instroom in het onderwijs is beperkt

De onderwijssector is een van de economische sectoren die relatief weinig “zij-instromers” telt. Daaronder verstaan we mensen die na een stuk van hun loopbaan in een andere sector de schoolteams komen verzoegen. Er zijn twee belangrijke redenen waarom deze instroom laag is:

- Om vastbenoemd te kunnen worden, dient men te beschikken over een onderwijsdiploma. Wie dat nog niet heeft, moet daarvoor een opleiding volgen. Dit is uiteraard een zinvolle vereiste voor leraren, maar het is eigenlijk niet erg zinvol dat ze soms ook wordt vereist voor wie geen les geeft.
- Enkel voor wie technische en praktijkvakken geeft, kan nu de anciënniteit worden erkend, en dan nog maximaal voor 10 jaar. Een ingenieur die na twintig jaar in het bedrijfsleven, chemie en fysica zou komen geven op school vertrekt van anciënniteit nul. Idem voor een vertaler tolk Engels-Frans die naar het onderwijs zou willen overstappen.

Ook in directiefuncties is er nagenoeg geen zij-instroom.

### D.6.5 De afstemming met de arbeidsmarkt functioneert niet goed

Het bso, dbso en, in mindere mate, het tso en kso, hebben momenteel als finaliteit om jongeren voor te bereiden op de arbeidsmarkt. De afstemming tussen onderwijs en arbeidsmarkt is evenwel niet optimaal. Er is geen coherent systeem dat een link legt tussen de competenties die leerlingen zouden moeten verwerven in professioneel gerichte opleidingen in het secundair onderwijs en de startkwalificaties die nodig zijn om bepaalde beroepen te kunnen aanvaatten - al worden aanzetten in die richting gezet.

In de meeste sectoren ontbreken ook structurele samenwerkings- en overlegplatforms tussen scholen en bedrijven. Er is weinig traditie van beoordeling en feedback vanuit de arbeidsmarkt naar de opleidingen en scholen toe. Er is bovendien slechts in beperkte mate informatie beschikbaar (o.a. sectoranalyses van de VDAB) over de relatie tussen de gevolgde studierichting en de (eerste) jobs die men na het schoolverlaten uitoefent.

### D.6.6 De rol van de pedagogische begeleidingsdiensten bij vernieuwing is onduidelijk

Bij de onderwijshervorming begin jaren '90, werden de (netonafhankelijke) inspectie en de (netgebonden) pedagogische begeleidingsdiensten als evenwaardige partners van het kwaliteitszorgsysteem in het secundair onderwijs opgevat. Dat is nog steeds zo. De rol en de opdracht van de inspectie in de scholen is erg duidelijk in het nieuwe kwaliteitsdecreet; de inspectie heeft ook een eigen visie over het onderwijs uitgewerkt. De opdracht van de pedagogische begeleidingsdiensten wordt evenwel ook in de nieuwe regelgeving niet strikt vastgelegd.

De meningen over de organisatie en werking zijn verdeeld, maar alleszins niet eenduidig positief. Sommige scholen ervaren een te verregaande bemoeienis en gebrekkige deskundigheid. De pedagogische begeleidingsdiensten stellen zich trouwens zelf vragen bij de omvang van de eigen opdracht en werking. Zo staat in bepaalde gevallen één begeleider in voor de ondersteuning van tientallen scholen. Er wordt veelal vraaggestuurd gewerkt. Zwakke scholen vragen op eigen initiatief echter niet om begeleiding, waardoor pedagogische begeleiders moeilijk toegang hebben tot die scholen. Door een goed evenwicht te zoeken tussen aanbod- en vraaggestuurd werken proberen pedagogische begeleiders ook die scholen te bereiken. Vortrekkersscholen vinden soms moeilijk een pedagogische begeleider die een eind mee wil gaan in de vernieuwing.

Naast vakgebonden begeleiding, hebben de scholen vandaag en morgen vooral nood aan schoolbegeleiding, bijv. ondersteuning op het vlak van beleidsvoerend vermogen en interne kwaliteitszorg.

### **D.6.7 De taakverdeling tussen scholen en centra voor leerlingenbegeleiding is niet optimaal**

Op dit ogenblik is de zorg- en vooral de studiekeuzebegeleiding een gedeelde verantwoordelijkheid tussen scholen en centra voor leerlingenbegeleiding (clb's).

Veel observatoren stellen vragen bij de huidige taakverdeling tussen scholen en de clb's. In principe vervullen de clb's een tweedelijnsrol en focussen ze op de studiekeuzebegeleiding en preventieve gezondheidszorg. Omwille van de voortschrijdende ontwikkeling van zorgactiviteiten en leerlingenbegeleiding op schoolniveau is wellicht een nieuwe en duidelijker rolafbakening tussen scholen en clb's nodig. Naar de toekomst toe krijgen clb's een belangrijke verantwoordelijkheid bij het uitwerken van een efficiënte leerlingenbegeleiding op school.

### **D.6.8 Formele participatieorganen brengen weinig toegevoegde waarde**

Het decreet op de leerlingenparticipatie (1999), het participatiedecreet (2004) en de aansluitende regelgeving hebben de voorbije jaren gezorgd voor formele inspraakorganen in scholen. De decreten hebben tot dusver echter niet gebracht wat ervan verwacht werd. De participatie van leraren aan de formele en geregleerde participatieorganen heeft vaak weinig impact; de betrokkenheid bij minder formele vergaderingen en werkgroepen levert vaak meer resultaten op.

Er is nog niet voldoende interesse van ouders en van externen voor formele participatie en medebesluitvorming. Dit heeft deels te maken met de complexiteit van de regelgeving. Ouders en leerlingen gedragen zich steeds meer als "consumenten" en minder als "stakeholders". Betrokkenheid in minder formele settings neemt wel toe en wordt minder als een probleem ervaren.

### **D.6.9 De school is weinig betrokken bij vrijetijdsactiviteiten van jongeren**

Vrijetijdsbesteding (sport, muziek, jeugdbeweging, ...) is erg belangrijk voor het ontdekken en ontwikkelen van talenten en het aanleren van competenties die ook van belang zijn in de verdere (school)loopbaan: leren organiseren, onderhandelen (met ouders), leren keuzes maken (tussen verschillende hobby's), time-management (combinatie hobby en school), ontwikkelen van sociale vaardigheden (deel uitmaken van team, gezagspersonen (h)erkennen), uitbouwen van netwerken, ...).

Niet alle leerlingen hebben echter in dezelfde mate toegang tot deze verschillende vormen van vrijetijdsbesteding, wat maakt dat niet alle leerlingen dezelfde kansen hebben tot talentontwikkeling en het aanleren van competenties buiten de schoolcontext.

## **D.7 De resultaten van de leerlingen**

Ten slotte zijn er ook nog een aantal aandachts- en verbeterpunten m.b.t. de resultaten en uitkomsten van het secundair onderwijs. Deze hebben te maken met:

- het ontbreken van een duidelijk referentiekader voor kwaliteitsbeoordeling
- enkele zorgwekkende indicatoren

- de beoordeling van scholen door de inspectie op basis van een ondergrens
- de grote verschillen in de prestaties van leerlingen
- de bestendinging van de sociale ongelijkheid
- het zittenblijven
- de ongekwalificeerde uitstroom
- de schoolmoeheid en spijbelproblematiek
- het watervalstelsel
- de attitudes nodig voor de arbeidsmarkt
- het aandeel doorstromers dat effectief een diploma hoger onderwijs haalt.

### **D.7.1 Er ontbreekt een referentiekader voor het beoordelen van de resultaten van leerlingen**

Een probleem bij het beoordelen van de resultaten van het Vlaamse secundair onderwijs is dat er geen duidelijke referentiekader is waarbinnen de resultaten kunnen beoordeeld worden.

In tegenstelling tot vele andere landen, zijn er geen landelijke examens op het einde van het secundair onderwijs. Wie het hoger onderwijs wil aanvatten krijgt enkel te maken met toelatingsexamens voor geneeskunde en bepaalde artistieke opleidingen. Er is evenmin een “beoordelingssysteem” vanuit de arbeidsmarkt over de schoolverlaters die zich aanbieden voor hun eerste job. De drie factoren samen maken het niet gemakkelijk om uitspraken te doen over het niveau en de breedte van de competenties die leerlingen in het secundair onderwijs effectief hebben verworven, en nog minder over de evoluties daarin.

Ook de eindtermen voldoen niet als referentiekader voor het beoordelen van de kwaliteit. Om te beginnen bestaan voor veel vakken in de derde graad, en met name in het bso, kso en tso niet eens specifieke eindtermen (als alternatief worden op termijn wel aan beroepen gekoppelde opleidingsprofielen voorzien). Waar er eindtermen bestaan, gaat het enkel om minimumnormen. Bovendien wordt het al dan niet bereiken ervan niet systematisch en eenvormig geëvalueerd. De peilingstoetsen en bijhorende paralleltoetsen brengen daarin geleidelijk verandering.

Een derde problematiek is dat de finaliteit van veel studierichtingen, in het bijzonder in het tso, onduidelijk is: is het doorstroom, kwalificatie voor een job, of een combinatie van beide? En als de finaliteit doorstroom is: voor welke studierichtingen?

Ten slotte is er de vaststelling dat er heel veel contextfactoren zijn (omgevingsfactoren, leerlingenkenmerken, ...) die medebepalend zijn voor het kwaliteitsniveau dat leerlingen behalen. Een alternatief zou zijn om veeleer te focussen op leervorderingen van leerlingen, maar dat veronderstelt een duidelijk referentiekader (en bijhorende meting) zowel aan het begin als op het einde van het leertraject.

### **D.7.2 Naast hoopgevende zijn er ook zorgwekkende indicatoren**

Ondanks het ontbreken van een duidelijk referentiekader voor het meten van het niveau dat leerlingen behalen, zijn er enkele zorgwekkende aanduidingen:

- De TIMMS-analyses geven aan dat er tussen 1995 en 2003 een significante negatieve trend was voor wiskunde en wetenschappen voor leerlingen in het tweede jaar van de eerste graad (dit werd ook vastgesteld in andere Europese landen, weliswaar gemiddeld minder uitgesproken).
- In een enquête van de Koning Boudewijnstichting gaf een meerderheid van de directeurs aan dat volgens hen het kennisniveau van instromende leerlingen de laatste vijf jaar was afgenomen.
- Vooral inzake wiskunde bleek in PISA 2006 een terugval van het niveau van de sterkste groep t.o.v. 2003.
- Volgens recent onderzoek is het aantal schoolverlaters zonder diploma of getuigschrift secundair onderwijs de laatste jaren nog licht toegenomen. Ook de spijbelproblematiek (vooral in grootsteden) neemt nog toe.
- Vanuit het hoger onderwijs komt de algemene feedback dat het instroomniveau afneemt en/of dat studenten bepaalde competenties minder beheersen (bijv. foutloos schrijven). Wel is het niet duidelijk of dit te maken heeft met de toegenomen instroom van tso- en bso-leerlingen.



Dit is uiteraard geen zwart-wit verhaal; er zijn ook indicaties die wijzen op een (gemiddelde) stabilisatie of zelfs toename van het niveau dat de leerlingen behalen (resultaten peilingtoetsen, vermindering schoolse vertraging, mening van directeurs over de leerlingresultaten in de KBS-studie.

Dit is trouwens een vaststelling die ook opgaat voor vele andere Europese landen. Ook in het buitenland zijn er scholen die in een vicieuze cirkel zijn terechtgekomen van zwak presterende leerlingen, hoge uitstroom van bekwame leraren, aantrekken van minder gemotiveerde leerlingen, enz. In enkele landen probeert men speciaal voor deze scholen met bepaalde maatregelen goede leraren aan te trekken. Een voorbeeld daarvan is Teach First.

#### **Teach First**

Bij “Teach First” (en vergelijkbare programma’s in andere landen) worden de allerbeste studenten aan de universiteiten – artsen, wetenschappers, taalkundigen, ... – geselecteerd om, na een spoedcursus van 3 maanden, gedurende twee jaar les te geven in de meest problematische scholen van Engeland. Het programma is zeer succesvol, zowel naar aantrekkingskracht voor studenten als voor de resultaten van de leerlingen. Het aantal kandidaten is vele malen groter dan het aantal plaatsen en bijna de helft van hen blijft nadien in het onderwijs.

### **D.7.3 De inspectie hanteert een ondergrens bij de beoordeling van scholen**

Met de hervorming van het systeem van kwaliteitsborging en –controle werd de nadruk verschoven naar de uitkomsten van het onderwijsproces.

Toch kenmerkt het Vlaamse onderwijslandschap zich door een erg zacht systeem van onderwijsinspectie. De inspectie hanteert een ondergrens bij de beoordeling van het onderwijs. Er wordt bovendien slechts uiterst zelden vastgesteld dat een school onder deze grens presteert. Daardoor lijken de belangen van de leerlingen en ouders soms ondergeschikt aan de belangen van de scholen.

### **D.7.4 Er zijn grote prestatieverschillen tussen leerlingen en scholen**

Een van de opvallende vaststellingen van de internationale PISA-studies zijn dat de verschillen tussen sterke en zwakke leerlingen vrij groot zijn, en bovendien veel groter dan in veel andere landen. De niveauverschillen tussen leerlingen voor leesvaardigheid, wiskunde en wetenschappen zijn gekoppeld aan de scholen waarin ze schoollopen: 52% van de variatie in de prestaties van 15-jarige leerlingen op gebied van wetenschappen kan verklaard worden door verschillen tussen scholen, terwijl het gemiddeld in de OESO 33% bedraagt.

Ook andere analyses bevestigen dat de kwaliteit die door de verschillende scholen geboden wordt, sterk verschillend is. Studies geven ook aan dat jongens doorgaans minder goed presteren dan meisjes; de ongekwalificeerde uitstroom is trouwens hoger bij jongens. Allochtone leerlingen doen het op school veel minder goed dan de autochtone, al heeft dit vooral te maken met het lage sociaal-economische milieu waartoe de meeste allochtone leerlingen behoren.

### **D.7.5 Het secundair onderwijs bestendigt de sociale ongelijkheid**

De prestatieverschillen van leerlingen blijken sterk gerelateerd te zijn aan de sociaaleconomische situatie van de leerlingen. Bijna nergens anders is de invloed van de sociale situatie van de ouders zo determinerend voor de schoolresultaten dan bij ons: 19% van de variatie in de PISA-prestaties van Vlaamse leerlingen kan verklaard worden door hun achtergrond, wat significant hoger is dan het OESO-gemiddelde van 14,4%. In Finland en Noorwegen kan minder dan 9% van de variatie in schoolresultaten verklaard worden door de socio-economische status.

Met andere woorden: het onderwijssysteem reproduceert sociale ongelijkheid, veeleer dan ze te milderen. Elk scharniermoment in de onderwijsloopbaan werkt als een filter die ongelijke kansen in de hand werkt, vaak met segregerende effecten. De onderwijsvormen werken de sociale segregatie mee in de hand. Via het onderwijs was in het verleden sociale bevordering mogelijk; vandaag lijkt dit minder het geval.

Uiteraard mag dit niet enkel verklaard worden vanuit de kenmerken van het onderwijs, al is het één van de onderliggende factoren hiervoor.

### **D.7.6 Het aantal zittenblijvers is te hoog**

In bijlage A werden reeds cijfers gegeven die aangeven dat het zittenblijven hoog is. Het fenomeen start al in het basisonderwijs (meer bepaald zelfs al in het eerste leerjaar) en zet zich in het secundair onderwijs vooral door in bso-, kso- en tso-richtingen (waarbij overigens de onderwijsachterstand soms in een andere onderwijsvorm is opgelopen).

Een jaar zittenblijven is een weinig flexibel mechanisme. Ofwel ga je door naar een volgend jaar, ofwel moet je je jaar overdoen. Gevolg is dat soms jongeren “doorgedelibereerd” worden die in het daaropvolgend jaar niet mee kunnen voor bepaalde vakken, of, omgekeerd, dat leerlingen moeten zittenblijven ondanks het feit dat ze voor bepaalde vakken wel goed scoren. Een tussenweg is er meestal niet.

Zittenblijven zorgt voor een negatief zelfbeeld voor jongeren en draagt bij tot een verminderde leermotivatie en het watervalstelsel. Het is ook economisch een verliespost. Zittenblijvers komen een jaar later binnen in de actieve bevolking en kosten een jaar meer studiekost.

### **D.7.7 De ongekwalificeerde uitstroom is nog steeds aanzienlijk**

De term “ongekwalificeerde uitstroom” verwijst meestal naar jongeren die het secundair onderwijs verlaten zonder dit voltooid te hebben in een van de verschillende onderwijsvormen (aso, bso, kso, tso, dbso, leertijd, buso) en die dus niet beschikken over een doorstroom- of professionele kwalificatie.

Er bestaan verschillende definities en meetmethoden voor deze ongekwalificeerde uitstroom. Naargelang deze definities worden cijfers gehanteerd van 10 tot 15 procent van een leeftijdscohort. Jongens scoren daarin slechter dan meisjes.

Internationaal en ook in vergelijking met Wallonië en Brussel doet het Vlaamse onderwijs het niet slecht: op basis van de indicatoren berekend uit de gegevens van de Europese Labour Force Survey (in België de Enquête van de Arbeidskrachten) haalden we in 2006 met 10% een van de laagste en dus beste scores van heel Europa (in 1999 was het cijfer nog meer dan 13%). Deze percentages zijn wel een onderschatting van de ongekwalificeerde schoolverlaters omdat in de internationale vergelijkingen personen die op dat ogenblik een opleiding volgen (bijv. bij de VDAB) worden meegeteld als “gekwalificeerd”.

Toch blijft een cijfer van 10% onaanvaardbaar hoog. Vanuit ViA en Accent op Talent is opgeroepen om dit cijfer te halveren tegen 2020. Wie de arbeidsmarkt betreedt zonder kwalificatie, maakt immers een veel grotere kans om in de werkloosheid te vervallen dan wie wel het secundair onderwijs succesvol afsloot. En zelfs als men aan een job geraakt, zijn er meestal veel minder loopbaanperspectieven en professionele ontwikkelingsmogelijkheden.

### **D.7.8 Te veel jongeren zijn schoolmoe en/of weinig gemotiveerd**

Het welbevinden van leerlingen kan beter. Veel jongeren in onze secundaire scholen zijn schoolmoe en/of weinig gemotiveerd. Dit fenomeen komt meer voor bij jongens dan bij meisjes, en meer in het bso en tso dan in het aso. Toch blijkt ook in het aso schoolmoeheid toe te nemen. Uit de enquête van de Koning Boudewijnstichting bij directeurs is ook gebleken dat “schoolmoeheid van leerlingen” een van de weinige gebieden is waar er in de Vlaamse scholen, gemiddeld genomen, de voorbije jaren weinig of geen vooruitgang is geboekt. Een derde van de directeurs vond zelfs dat er de laatste vijf jaar een (lichte) toename van de schoolmoeheid was opgetreden. De resultaten zijn wel beter in het basisonderwijs en bij de proeftuinen voor onderwijsvernieuwing. Verschillende proeftuinscholen zijn er overigens in geslaagd het spijbelgedrag bij jongeren te doen verminderen.

Er zijn velerlei oorzaken van spijbelgedrag en schoolmoeheid bij jongeren. Deels liggen die in de pedagogische aanpak die jongeren onvoldoende aanspreekt en het te weinig uitdagend onderwijs, waarbij jongeren activiteiten buiten de schoolse context veel interessanter vinden. De niet-aangepaste accommodatie in de scholen speelt soms ook een rol. Maar anderzijds hebben spijbelgedrag en schoolmoeheid ook veel te ma-

ken met schoolexterne factoren zoals problematische thuis- en gezinscontexten, psychische problemen en de wijze waarop binnen de jongerencultuur wordt omgegaan met regels en verplichtingen, individualiteit en in groep samenleven.

Schoolmoeheid en schoolmotivatie zijn dus niet louter het gevolg van het onderwijssysteem maar zijn ook gerelateerd aan jeugdcultuur en –welzijn. Bso en buso zijn vaak een zware opgave. Soms is er een beperkte harde kern van blijvende "ordeverstoorders", vooral in de grotere steden.

#### **Motivatie voor het onderwijs internationaal vergeleken**

In het internationaal PISA-onderzoek van 2003 kregen de deelnemende leerlingen een aantal vragen voorgeschiedt die betrekking hebben op hun motivatie voor de school en het onderwijs. Daaruit bleek, algemeen gesproken, dat dit bij Belgische leerlingen aanzienlijk lager was dan in de meeste andere OESO-landen. Zo stelde 81% van de 15-jarige leerlingen in OESO-landen dat *"Mijn school is een plaats waar ik me thuis voel"* terwijl dit percentage slechts 56% bedroeg in België. 11% van de Belgische leerlingen vond dat *"De school is tijdverspilling geweest"* (OESO-gemiddelde 8%) en 63% was akkoord met de stelling *"De school heeft me zaken geleerd die nuttig kunnen zijn in een job"* (OESO gemiddelde 72%). De Vlaamse topscore voor wiskunde ging verder gepaard met minder dan gemiddeld enthousiasme: 23 % stelde *"Ik kijk uit naar mijn wiskundelessen"* terwijl het OESO-gemiddelde 31% bedroeg. Dit resultaat was vergelijkbaar met dat in Nederland, Luxemburg en Frankrijk.

Uit het PISA-onderzoek in 2006 bleek verder dat in een gemiddeld OESO-land 72% van de 15-jarigen vond dat het voor hen belangrijk is om goed te presteren voor wetenschapsvakken; in Vlaanderen bedroeg dat slechts 59%, ondanks het feit dat ze sterk presteerden. Onze leerlingen hebben ook wat minder vertrouwen in hun wetenschappelijke competenties dan ze eigenlijk mogen hebben, vergeleken met leerlingen in het buitenland.

### **D.7.9 Het watervalstelsel blijft hardnekkig**

Met het begrip "watervalstelsel" in het secundair onderwijs wordt het fenomeen bedoeld waarbij leerlingen eerst 'te hoog' of 'verkeerd' mikken en vervolgens dienen af te 'zakken' naar andere studierichtingen en onderwijsvormen. Leerlingen proberen eerst 'zwaardere richtingen' en zakken vervolgens, al dan niet gecombineerd met zittenblijven, naar 'lichtere richtingen' af. Dit cascade-effect kan zich zowel binnen een onderwijsvorm voordoen als tussen onderwijsvormen. Vaak zijn het ook studierichtingen waarin de leerling zich minder thuisvoelt en/of zijn talenten kan ontplooien. Het zijn meestal ook negatieve studiekeuzen. Het gevolg is vaak dat leerlingen (nog meer) schoolmoe worden en, in het slechtste geval, de school verlaten zonder diploma.

Wat onder 'zwaardere en lichtere onderwijsvormen en studierichtingen' wordt verstaan, houdt niet alleen verband met het leerprogramma, maar ook met de maatschappelijke status die aan de studierichtingen wordt toegekend. Het begrip "watervalstelsel" veronderstelt eigenlijk ook dat er een rangorde of hiërarchie tussen verschillende studierichtingen is. Daarbij worden dan meestal de theoretische boven de technische en de technische boven de beroepsrichtingen ingeschat.

Het watervalstelsel is een oud zeer binnen het Vlaamse secundair onderwijs, al zijn er indicaties dat het niet meer toeneemt tussen de onderwijsvormen.

### **D.7.10 Jongeren missen bepaalde attitudes die belangrijk zijn voor de arbeidsmarkt**

Bedrijven zijn over het algemeen relatief tevreden met de competenties die jongeren verworven hebben als ze de arbeidsmarkt betreden. Maar de situatie verschilt nogal naargelang de studierichting en soms zelfs naargelang de school. Globaal gesproken vinden bedrijven dat het niveau van algemene kennis behoorlijk is; wél problematisch is soms het gebrek aan attitude om bij te leren. Er wordt in het Vlaamse onderwijs weinig voorbereid op 'werknemerschap': werken aan attitudes binnen en tegenover de arbeidsmarkt.

### **D.7.11 Veel jongeren die doorstromen naar het hoger onderwijs slagen niet**

Door de brede toegang tot het hoger onderwijs (meer dan 80% van de leerlingen die het secundair onderwijs verlaat, bezit het recht om hoger onderwijs te volgen) en het feit dat toelatingsexamens of geschikt-

heidsvereisten slechts voor een zeer beperkt aantal studierichtingen bestaan, fungeert het eerste jaar in het hoger onderwijs de facto als selectiejaar.

De slaagpercentages in het hoger onderwijs, en in het bijzonder in het eerste jaar, zijn niet erg hoog. Naar schatting haalt minder dan twee derde van de studenten in het hoger onderwijs ooit, en vaak met vertraging, een diploma hoger onderwijs. Het is nog onduidelijk in welke mate het flexibiliseringsdecreet in het hoger onderwijs deze situatie de komende jaren zal wijzigen.

Het diploma secundair onderwijs geeft breed toegang tot het hoger onderwijs, maar het secundair onderwijs bereidt niet in alle onderwijsvormen en studierichtingen voor op het hoger onderwijs. Dit veroorzaakt een verkeerde boodschap bij afstuderenden van het secundair onderwijs en leidt ook tot mislukking. Naast de vakinhoudelijke elementen, zijn er een aantal andere succesfactoren te onderscheiden die de kans op slagen in het hoger onderwijs vergroten: studievaardigheden, geletterdheidvaardigheden, ICT-vaardigheden, creativiteit en vaardigheden op vlak van presentatie en het vertolken van de eigen mening. De eisen die het hoger onderwijs op dit vlak stelt, worden niet altijd geëxpliciteerd of sluiten niet aan bij de eindtermen en zijn bijgevolg onvoldoende gekend door de scholen van het secundair onderwijs.

## E. De grootstedelijke problematiek

Scholen zijn geen geïsoleerde entiteiten waarbinnen het leerproces zich afspeelt. Ze kunnen dus niet los gezien worden van de soms complexe context waarin ze functioneren. De uitdagingen voor het secundair onderwijs in onze centrumsteden en vooral in steden als Brussel, Antwerpen en Gent zijn meestal groter dan in de rest van Vlaanderen. Vele van de in de voorgaande bijlage geciteerde aandachts- en verbeterpunten zijn er meer nadrukkelijk aanwezig. Daarom dat we in deze aparte bijlage de belangrijkste van deze punten nog eens expliciet vermelden.

### E.1 Meer leerlingen uit kansarme gezinnen

De werkloosheid verschilt in de grote steden van buurt tot buurt, maar ze is in het algemeen groot. Eén op drie kinderen uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest wordt geboren in een gezin zonder inkomen uit arbeid. Zevenentwintig procent van de Brusselaars onder de 18 jaar leeft in een gezin dat door werkloosheid wordt getroffen, 28 % van de Brusselse bevolking leeft onder de armoedegrens.

In december 2007 had 10 % van de Gentse bevolking geen werk. Die werkloosheidsgraad ligt hoger dan de Vlaamse werkloosheidsgraad die 6,05 % bedraagt. Van alle Antwerpenaren die op de arbeidsmarkt actief zijn, was in december 2007 12,1 % werkzoekend. Negen procent van de werkzoekenden deed een beroep op steun van het OCMW.

In deze tijd van economische crisis nemen werkloosheid en armoede nog toe. Stijgende voedselprijzen en dalende koopkracht hebben een groter impact op mensen met lagere inkomens. Het is duidelijk dat armoede of langdurige werkloosheid van de ouders het leven en leren van kinderen sterk beïnvloedt en hun talenten, mogelijkheden en aspiraties beperkt. Armoede kan leiden tot ontsporing en tot sociale uitsluiting.

De samenleving en het onderwijs kunnen niet voorbij gaan aan deze problemen. In het secundair onderwijs geldt de maximumfactuur niet, maar kostenbeheersing is meer dan ooit een verantwoordelijkheid voor alle scholen, zeker in grootstedelijke gebieden.

Naast de catastrofale gevolgen voor de kinderen zijn er gevolgen voor de school als organisatie: het aantal onbetaalde schoolrekeningen stijgt in belangrijke mate. Zeker in grootstedelijke gebieden kan dit scholen in financiële moeilijkheden brengen.

Uit de Onderwijsspiegel van het schooljaar 2004-20059 blijkt dat 51 % van alle GOK-leerlingen in het secundair onderwijs school loopt in grote steden als Antwerpen, het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG), Gent, Genk, Mechelen, Oostende, Sint-Niklaas, Kortrijk of andere van de 13 centrumsteden. Zestig procent van de GOK-uren zitten geconcentreerd in de grote steden met meer dan 50 000 inwoners. In Antwerpen en Brussel zijn in de helft van de studiegebieden die er worden aangeboden, meer dan de helft van de leerlingen, GOK-leerlingen.

Dit levert een ruwe indicatie op van de complexe problematiek in de scholen en van het zorgkarakter van de aanwezige leerlingen.

---

<sup>9</sup> Een GOK-leerling voldeed toen aan minstens één van de gelijkekansenindicatoren 1 tot 4 die van toepassing zijn voor het basisonderwijs en voor de eerste graad van het secundair onderwijs.

- 1) Het gezin ontving in het schooljaar, voorafgaand aan het schooljaar waarop de inschrijving betrekking heeft, minstens één schooltoelage van de Vlaamse Gemeenschap.
- 2) De leerling is tijdelijk of permanent opgenomen door een gezin of persoon, een voorziening of sociale dienst bedoeld in de gecoördineerde decreten van 4 april 1990 inzake bijzondere jeugdbijstand.
- 3) De ouders behoren tot de trekkende bevolking.
- 4) De moeder is niet in het bezit van een diploma van het secundair onderwijs, een getuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het bso of van een daarmee gelijkgesteld studiebewijs.
- 5) De taal die gebruikt wordt voor de gangbare communicatie in het gezin is niet het Nederlands.

Voor de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad SO gelden de volgende gelijkekansenindicatoren:

- 1) De leerling heeft een schoolse achterstand van ten minste twee jaar.
- 2) De leerling is een neveninstromer.
- 3) De leerling volgde het voorafgaande schooljaar onthaalonderwijs.

## E.2 Meer onderwijsachterstand

Steden als Antwerpen, Brussel, Gent, Genk, Hasselt, Mechelen scoren ook hoog voor schoolse vertraging. In Antwerpen, Brussel, Genk, Gent en Mechelen en in minder mate in Oostende heeft 1 leerling op 5 in het lager onderwijs al achterstand opgelopen. In de overige steden schommelt dit aandeel tussen 10 en 18 %. Tot en met het vijfde leerjaar zit Antwerpen aan de top wat achterstand betreft.

Op het platteland zitten iets meer dan 7 leerlingen op leeftijd in het secundair onderwijs. In het merendeel van de steden is dit minstens 10 % minder. Alleen in Brussel zit bijna 10 % van de achterstandsleerlingen in het aso. Brussel en Antwerpen zitten omzeggens voor alle studiegebieden in de kopgroep van achterstand-leerlingen.

De achterstand in de eerste graad van het secundair onderwijs wijkt in Antwerpen, Brussel HG, Genk, Gent en Mechelen sterk af van het Vlaamse gemiddelde, wat kan wijzen op een minder harmonische relatie tussen de basisschool en de secundaire school. Ook in Mechelen, Gent en Genk is de toestand zorgwekkend.

## E.3 Een onaangepast studieaanbod

Veel Brusselse scholen bieden geen B-stroom aan, waardoor leerlingen die veeleer in de B-stroom horen toch in de A-stroom terecht komen<sup>10</sup>. Meer dan 6 van de 10 scholen in Brussel bieden aso aan, tegenover 5 op 10 scholen in Antwerpen. In Brussel zit 58 % van de leerlingen in het aso, tegenover 33 % in Antwerpen.

Het tso en vooral het nijverheidstechnisch onderwijs is zwak vertegenwoordigd in het BHG<sup>11</sup>. Enkele studiegebieden, voornamelijk uit de nijverheidssector (Bouw, Hout, Auto) zijn zwak of niet vertegenwoordigd in Brussel, Antwerpen en Gent en de bezettingsgraad is bovendien laag. Het voortbestaan van technische scholen, voornamelijk in de harde sector komt onder druk te staan omwille van financiële aspecten op het vlak van investeringen in gebouwen, technologie, verplichtingen i.v.m. veiligheid en door de dalende motivatie van jongeren voor dit type van onderwijs.

De spreiding en het aanbod van de studiegebieden in de zachte sector zijn vergelijkbaar in Brussel en Antwerpen. De spreiding van de studiegebieden over de verschillende scholen is onevenwichtig. Laag bevolkte studiegebieden en studierichtingen komen frequent voor.

De studiegebieden aso, Handel, Personenzorg en Lichaamsverzorging omvatten ongeveer 80 % van alle leerlingen in alle steden, maar vooral in Antwerpen, Brussel HG, Genk, Gent en Mechelen. Bepaalde studiegebieden blijken ook erg in trek bij bepaalde bevolkingsgroepen. We moeten ons hierbij afvragen of het keuze- en oriënteringsproces van deze leerlingen steeds goed verloopt.

## E.4 Verouderde en onvoldoende infrastructuur

In grote steden is de schoolinfrastructuur soms nog sterker verouderd dan elders in Vlaanderen. In sommige steden is er ook een tekort aan schoolgebouwen. Dat is zeker het geval in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. In Brussel stelt de stijging van het leerlingenaantal in absolute cijfers in combinatie met een verschuiving van het leerlingenprofiel scholen voor grote uitdagingen in de eerste plaats in het basisonderwijs. Er zijn echter signalen (de 'volverklaringen' doorgegeven aan het Lokaal Overlegplatform) dat er ook capaciteitsproblemen in aantocht zijn in het secundair onderwijs. Het probleem is complex, want sommige Brusselse scholen maken een exponentiële groei mee en hebben plaatsgebrek; andere hebben voldoende ruimte, maar hebben het moeilijk om veel leerlingen aan te trekken.

In Antwerpen voorspelt de schepen van onderwijs dat er vanaf 2011 te weinig kleuter- en lagere scholen kunnen zijn voor Antwerpse leerlingen. Tegen 2016 voorziet hij ook moeilijkheden voor secundaire scholen omwille van de gigantische verjonging.

In steden is er nauwelijks nog plek voor schoolgebouwen. De vastgoedprijzen maken het onmogelijk om bestaande gebouwen aan te kopen en nieuwbouw is in steden bijna uitgesloten. De focus op nieuwbouw

---

<sup>10</sup> In Brussel zit slechts 8 % van de leerlingen in 1B, terwijl dat in Gent 11 % is en in Antwerpen 16 %.

<sup>11</sup> Het tso telt in Brussel 16 % van de leerlingen, het bso 19 % en het kso 6%. Voor Gent zijn die cijfers respectievelijk 23 % (tso), 23 % (bso) en 4% (kso). Voor Antwerpen 28 % (tso), 31 % (bso) en 6% (kso).

bij de subsidieverlening betekent voor scholen in de stad een groot probleem. Een aantal wettelijke bepalingen inzake subsidiëring en aankoop zijn helemaal niet op maat van onderwijs in de grootstad gesneden.

## E.5 Heterogeniteit op het vlak van taal

In het BHG is in het Nederlandstalig secundair onderwijs het aantal leerlingen uit homogeen Nederlandstalige families sterk teruggelopen<sup>12</sup>. Er geldt hier ook een dalende instroom van buiten het BHG en een toenemende instroom vanuit het stadsgewest.

De taalproblematiek in het Brusselse Nederlandstalig onderwijs loopt enigszins parallel met die in andere grootsteden, maar is tegelijk specifiek doordat in Brussel ook de omgevingstaal geen Nederlands is en doordat de taalattitude er weinig Nederlandsvriendelijk is. Veel ouders kiezen in Brussel voor het Nederlandstalig onderwijs omwille van andere dan taalgebonden redenen.

Verskillende leerlingengroepen (en zeker de Turkse) hebben moeite met Nederlandse taalverwerving en met Nederlands als school- en instructietaal. Leerlingen die thuis Turks spreken, presteren doorgaans zwakker dan leerlingen uit andere taalgroepen. Dit wordt bevestigd door het schoolloopbanenonderzoek in het Vlaamse basisonderwijs en de bijkomende analyses die bv. voor 25 Gentse scholen werd uitgevoerd. Socio-economische statuskenmerken versterken nog eens de achterstand<sup>13</sup>. Deze leerlingengroepen lopen onder meer daardoor van in het basisonderwijs leer- en ontwikkelingsachterstand op.

Door de inzet van veel ondersteunende instanties en van de scholen zijn in het Brussels Hoofdstedelijk gebied wel processen op gang gekomen die op termijn voor kwaliteitsverbetering kunnen zorgen. Zo stijgt over de jaren heen wel het niveau van begrijpend lezen. Het leunt nu stilaan aan bij de normale pedagogische leeftijd die men mag verwachten na het 6<sup>de</sup> leerjaar basisonderwijs, maar de kennis van woordenschat daalt nog steeds.

Taalproblemen gekoppeld aan leerproblemen worden toch nog vaak te laat opgemerkt, leerlingen worden nog te laat gescreend en revalidatiecentra hebben enorme wachtlijsten, zodat de problemen van leerlingen blijven cumuleren.

Taalproblemen (in verband met begrijpend lezen en woordenschat) zorgen ook in het secundair onderwijs voor problemen in niet-taalvakken, waardoor soms de eindtermen niet meer kunnen worden gehaald. In klassen komen sterk verschillende taalniveaus voor (met soms tot drie of meer schooljaren verschil), zodat differentiatie absoluut noodzakelijk is. Veel leraren weten echter niet hoe ze die differentiatie efficiënt moeten aanpakken. Heel wat leerlingen worden bedreigd met laaggeletterdheid of stromen daardoor ongekwalificeerd uit.

Ook met de slaagkansen van heel wat Brusselse leerlingen aan hogescholen en universiteiten is het niet zo goed gesteld, doordat zij vaak onvoldoende scores op de mondelinge en schriftelijke beheersing van de academische taal. De beheersing van het Engels vormt een ander aandachtspunt voor het Brusselse publiek, dat in zijn muziek- en televisiekeuze minder Angelsaksisch gericht is dan in Vlaanderen.

Specifieke problemen zijn er in Brussel ook voor Frans, waarvoor dezelfde eindtermen gelden als in Vlaanderen, ook al zijn veel leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs van huize uit Franstalig en al wordt er van in het derde leerjaar basisonderwijs Frans gegeven. Recent werden er maatregelen genomen zodat basisscholen de mogelijkheid hebben om afhankelijk van de plaatselijke noden, meer te investeren in uren Nederlands. Maar hier duikt soms ook het probleem op van leerlingen die wel over voldoende mondelinge, maar onvoldoende schriftelijke Franse taalvaardigheid beschikken. Foutloos spellen in het Frans vereist immers ook heel wat functionele kennis die vaak niet verworven is.

Een efficiënte aanpak van meertalige klasgroepen, vraagt dat het Nederlands de eerste en gemeenschappelijke taal en communicatietaal blijft, zodat taal geen struikelblok vormt voor onderwijsdoelen. Andere ta-

---

<sup>12</sup> Tot het schooljaar 95-96 telde het Nederlandstalig secundair onderwijs in het BHG nog 70,7 % homogeen Nederlandstalige gezinnen; 17,3 % van de gezinnen was taalgemengd; 8 % van de gezinnen was homogeen Frans en 4 % was homogeen anderstalig. In het schooljaar 2007-2008 was de situatie als volgt geëvolueerd: 33,7 % van de gezinnen met kinderen in het Nederlandstalig secundair onderwijs is homogeen Nederlandstalig, 24,4 % is taalgemengd, 21 % is homogeen Franstalig en 20,9 % is homogeen anderstalig.

<sup>13</sup> Verhaeghe, J.P. en Van Damme, J. (2007) *Leerwinst en toegevoegde waarde voor wiskunde, technisch lezen en spelling in het eerste en tweede leerjaar in het Gents stedelijk onderwijs*. Steunpunt Studie- en Schoolloopbaan, Leuven.

len/thuistalen kunnen op kleuterleeftijd en later functioneel aangewend worden bijvoorbeeld via sensibilisering en taalinitiatie die vertrekt van de talen van de klas en van de schoolomgeving. Dit opent de geesten voor diversiteit en wekt de interesse voor taalleren. Verder moet de school minimaal een respectvolle houding aannemen tegenover de thuistaal van de kinderen.

## E.6 De spijbelproblematiek komt sterker naar voor

De spijbelproblematiek komt sterker voor in een grootstedelijke context. Spijbelgedrag en kansarmoede gaan immers hand in hand: bij spijbelende leerlingen spreekt meer dan één op vijf geen Nederlands, de helft van de ouders van spijbelende leerlingen heeft een lage opleiding, 42 % van alle problematische spijbelaars komt uit een buurt die meetelt als kansarmoede-indicator.

Het is duidelijk dat schoolverzuim leidt tot kwaliteitsvermindering. Uit onderzoek blijkt immers dat een schoolcultuur waarin spijbelen gedoogd wordt ook nefast is voor de andere, niet-spijbelende leerlingen<sup>14</sup>.

Een efficiënt spijbelbeleid is in elke school en wellicht ook op stedelijk niveau een noodzaak. In Brussel kan de overheid zorgen voor een betere samenwerking met de collega's van de Franstalige Gemeenschap en van de verschillende Brusselse gemeenten. Samenwerking met het CLB, met de LOP's en met de Comités Bijzondere Jeugdzorg is in alle steden noodzakelijk.

## E.7 Meer agressiviteit en gedragsproblemen

Een opeenhoping van individuele of groepsproblemen kan in een grootstedelijke context soms leiden tot normoverschrijdend gedrag, tot agressie of geweld in scholen. Inspanningen als het bevorderen van een integraal zorgbeleid, van goede interpersoonlijke relaties, van een positieve schoolcultuur, van sociale vaardigheden en van het welbevinden van leerlingen volstaan in extreme gevallen soms niet. Vaak missen goed bedoelende leraren-opvoeders voldoende knowhow, flexibiliteit en uithoudingsvermogen om met deze gecumuleerde problemen om te gaan.

In Nederland zijn scholen verplicht om gewelddadige incidenten in scholen te melden. In Antwerpen trachten men zicht te krijgen op de problematiek door bv. alle incidenten met wapens te registreren op het Centraal Meldpunt voor Risicoerlerlingen. Scholen en het beleid zouden zo een beter beeld krijgen van geweld op scholen en zouden op basis daarvan hun veiligheidsbeleid kunnen bijstellen. Eensgezindheid over het nut van de registratie bestaat er echter niet.

In heel wat steden lopen time-outprojecten die jongeren via individuele en groepsactiviteiten opvang en begeleiding bieden buiten de schoolse context. Ze neutraliseren niet alleen de probleemsituatie, maar versterken ook het schoolteam in het omgaan of voorkomen van dergelijke problemen. Scholen kunnen daarbij vaak rekenen op welzijnswerkers en politiediensten.

## E.8 Grotere culturele diversiteit en integratieproblemen

De globalisering en de migratiepolitiek heeft in Brussel het aandeel van leerlingen met een niet-Westerse achtergrond sterk doen stijgen<sup>15</sup>. Culturele diversiteit en moeilijkheden bij de integratie werken soms het moeizaam samenleven van verschillende culturen en taalgroepen in de hand. Zij vormen naast identiteitsproblemen en moeilijkheden veroorzaakt door echt of vermeend racisme, haarden van onbehagen in gezinnen en scholen. De afwijzing van de thuiscultuur op school kan nadelige gevolgen hebben voor de identiteitsontwikkeling en het zelfbeeld van de leerlingen.

Uiteraard spannen heel wat scholen en ondersteunende integratiediensten zich in om van interculturaliteit een positieve factor te maken, wat in een verder globaliserende wereld een noodzaak zal zijn. Het is nood-

---

<sup>14</sup> Ellen Claes, Marc Hooghe, Tim Reeskens. *De lege schoolbank. Het Vlaams beleid tegen spijbelen*. Samenleving en politiek, 13 (10), 2006, pp. 25-34

<sup>15</sup> In Brussel is het aandeel van leerlingen met een niet-Westerse achtergrond van 11,1% in het schooljaar 98-99 gestegen naar 34,1% in 2007-2008.



zakelijk dat scholen leren werken aan een anti-racistisch schoolklimaat en bovendien een positieve houding aannemen tegenover de thuistaal van de leerlingen<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup>Heyerick, L. *De thuistaal van allochtone leerlingen als hefboom voor gelijke onderwijskansen.*

## F. Personen betrokken bij het tot stand komen van het rapport

### F.1 Leden van de kerngroep

- Georges Monard, ere secretaris-generaal van het Ministerie van Onderwijs (voorzitter)
- Ann Verreth, Directeur VLHORA
- Bart De Rudder, Informaticacoördinator en leraar wiskunde, Sint-Maarten Middenschool Beveren
- Dilys Vyncke, Pedagogisch adviseur Engels-Duits-VOET GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
- Dorothea Van Hoyweghen, Kabinetsmedewerker, Kabinet Werk, Onderwijs en Vorming
- Geert Schelstraete, Adjunct kabinetchef Onderwijs, Kabinet Werk, Onderwijs en Vorming
- Hilde Meysman, Opleidingsdirecteur Bachelor in het onderwijs: secundair onderwijs, Arteveldehogeschool
- Jos Bollen, Coördinerend directeur, Scholengemeenschap Sint-Michiël, Bree
- Koen Pelleriaux, Kabinetchef Onderwijs, Kabinet Werk, Onderwijs en Vorming
- Micheline Scheys, Projectleider Strategisch Onderwijsbeleid, Departement Onderwijs
- Mil Kooyman, Voorzitter Beroepenhuis Gent en Scholengroep Gent GO!
- Nicole Speleers, Afdelingshoofd Instellingen en leerlingen SO en VO, Departement Onderwijs
- Patrick De Clercq, Directeur Koninklijk Atheneum Etterbeek
- Paul Yperman, Voorzitter Vlaamse Jezuïetencolleges
- Wouter Van den Berghe, Directeur Studie- en adviesbureau Tilkon (redacteur)

Reinhilde Pulinx van het Departement Onderwijs en Vorming<sup>17</sup> heeft de leden van de kern- en reflectiegroep van het begin tot het einde van het proces deskundig ondersteund, in het bijzonder door een accurate verslaggeving. Verdere verslaggeving gebeurde door *Anneleen Dhondt en Ruben Plees (Departement Onderwijs en Vorming)*.

### F.2 Leden van de reflectiegroep

- Kristien Arnouts, Inspecteur-generaal secundair onderwijs
- Wim Bergen, Departementshoofd Departement Lerarenopleiding, Katholieke Hogeschool Leuven
- Koen Bollaert, Directeur KTA/GITO Merelbeke
- Agnes Claeys, Inrichtende macht Leuvense Katholieke Scholen aan de Dijle
- Ludo De Caluwé, Directeur Middenschool Pius X Antwerpen
- Jan Denys, manager Corporate Communications & Public Affairs, Randstad Belgium
- Guy Ghysels, Directeur KTA Vesalius Oostende
- Luc Heyerick, Directeur departement Onderwijs, Stad Gent
- Bart Maes, Entiteit Curriculum, Ministerie van Onderwijs en Vorming
- Peter Op 't Eynde, Adjunct-directeur Regina Caelilyceum Dilbeek
- Erik Rutten, Coördinerend directeur KASO Maaseik-Kinrooi
- Luc Vercammen, Directeur Sint-Rita Kontich
- Henk Vlerick, coördinator PCDO Eeklo
- Benny Van der Linden, CLB-directeur
- Luc Van Praet, Coach-coördinator proeftuinen, Departement Onderwijs

---

<sup>17</sup> Momenteel Wetenschappelijk medewerker, Vakgroep Vergelijkende Cultuurwetenschappen, Universiteit Gent

### F.3 Personen aanwezig tijdens de hoorzittingen

Centra voor Leerlingenbegeleiding: Dirk Verrycken, Johan Declercq, Lieve Vandormael, Marc Vanderlocht, Filip Mels, Rudy Fransen, Cora Linskens, Dries Vandermeersch, Johan David, Marc Visage

Entiteit Curriculum: Roger Standaert, Willy Sleurs, Martine Zaman, Jan Meers, Bart Maes, Chris Van Woensel

SERV: Peter Van Der Hallen, Nele Muys, Lieven Desmet

Onderwijsinspectie: Marjan Meulewaeter, Marina Droessaert, Rik Tanghe, Luc De Man, Jean-Louis Leroy, Hector Smeesters, Wouter Schelfout, Kristien Arnouts, Peter Michielsens

Onderwijsvakbonden<sup>18</sup>: Hugo Deckers (ACOD), Raf Deweerdt (ACOD), Peter Gregorius (COC), Dirk Koppen (COC), Hilde Lavrijsen (COV), Romain Maes (COV), Luc Vandenbosch (VSOA),

Netten en koepels: Raymonda Verdyck (GO!), Chris Smits (VSKO), Dominiek Desmet (VSKO), Patrick Weyn (POV), Patriek Delbaere (OVSG), Annemie Desmet (OVSG), Christine Marius (OKO)

Vlaamse Scholierenkoepel: Ellen Windey

STAM: Ludo De Caluwé, Walter Van Dam

WIVO: Rudi Haven, Willy Brion, Ann Stael

Directieverenigingen GO!: Jean-Pierre Daems, Ingrid Desmedt, Herman Swerts

Andere: Chico Detrez, Luk Bosman, Dirk Gombeir

### F.4 Vergaderkalender van de kerngroep

- 14 april 2008
- 28 april 2008
- 13 mei 2008
- 26 mei 2008
- 9 juni 2008
- 23 juni 2008
- 4 juli 2008 (samen met reflectiegroep)
- 19 augustus 2008
- 8 september 2008
- 25-26 september 2008 (conclaf)
- 10 oktober 2008
- 27 oktober 2008
- 3 november 2008 (samen met reflectiegroep)
- 10 november 2008
- 27 november 2008
- 16 december 2008 (hoorzittingen)
- 6 januari 2009
- 19 januari 2009
- 26 januari 2009 (m.i.v. hoorzittingen)
- 9 februari 2009
- 2 maart 2009
- 11 maart 2009 (hoorzittingen)
- 26-27 maart 2009 (conclaf)
- 14 april 2009 (deels samen met de kerngroep)
- 20 april 2009

---

<sup>18</sup>De onderwijsvakbonden werden uitgenodigd maar wensten in dit stadium geen standpunten in te nemen.