

VLAAMSE GEMEENSCHAPSCOMMISSIE

DE RAAD

ZITTING 2006-2007

9 NOVEMBER 2006

HOORZITTING

‘Onderwijsondersteuning van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel’

VERSLAG

namens de Commissie voor Onderwijs en Beroepsopleiding uitgebracht door
de heer Jan BEGHIN

namens de Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie uitgebracht door
de heer Kris VAN DIJCK

Aanwezig :

VGC : de heren Fouad Ahidar, voorzitter, Jan Béghin, Frédéric Erens, Dominiek Lootens-Stael, Walter Vandenbossche, en mevrouwen Carla Dejonghe en Marie-Paule Quix

Vlaams Parlement : mevrouwen Monica Van Kerrebroeck, voorzitter, Kathleen Helsen, Kathleen Martens, An Michiels, Marie Rose Morel, Anissa Temsamani, Greet Van Linter, Gerda Van Steenberge, Linda Vissers, de heren Dirk De Cock, Sven Gatz, Warner Marginet, Jef Tavernier, Steven Van Ackere, Kris Van Dijck

Dames en Heren,

De Commissie voor Onderwijs, Vorming, Wetenschap en Innovatie organiseerde op donderdag 9 november 2006 samen met de Commissie voor Onderwijs en Beroepsopleiding van de Vlaamse Gemeenschapscommissie in een gemeenschappelijke commissievergadering een hoorzitting over ‘Onderwijsondersteuning van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel’.

De heer Kris Van Dijck en de heer Jan Béghin werden aangeduid als verslaggevers namens de respectieve commissies.

I. Mevrouw Magda Deckers, bijzondere opdrachthouder voor het Nederlandstalig basisonderwijs in Brussel en directeur Voorrangsbeleid Brussel

Mevrouw Magda Deckers : Voor de vierde keer op rij zal ik de stand van zaken in verband met VBB, VoorrangsBeleid Brussel, doornemen met de commissieleden. Het nieuwe opzet van deze gezamenlijke Vlaams Brusselse hoorzitting maakt dat vandaag zo goed als alle Brusselse partners worden gehoord en daarom werd u ter voorbereiding een synthesesnota toegestuurd. Daarin vindt u de evaluatie van het laatste experiment dat binnen VBB is gerealiseerd, en dit kon u vooraf doornemen. Ik wil dan ook proberen de toegestane tijd niet te overschrijden en mij beperken tot de stand van zaken van VBB enerzijds bekeken vanuit een evolutief standpunt ten aanzien van de opdracht die mij in 2000 is toevertrouwd door de Vlaamse overheid in overleg met de VGC. Anderzijds zal ik de situatie ook bekijken vanuit het standpunt van wetenschappelijk onderzoek, zoals ingenomen door de evaluatoren.

De opdracht die ik in 2000 meekreeg, was een netoverstijgende ondersteuningsstructuur uit te bouwen voor het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. Binnen de uitgewerkte structuur was het ook de bedoeling coördinatie en samenwerking tot stand te brengen met de verschillende onderwijspartners. Waar staat VBB in de uitgezette beleids- en tijdslijn ? Die lijn is verdeeld in periodes die grotendeels overeenstemmen met de politieke legislaturen. Van 2000 tot 2005 is er gestart met een aanbodgestuurd VBB, vervolgens werd de optie genomen om naar vraagsturing in de Brusselse scholen te evolueren tussen 2005 en 2009 om dan hopelijk na 2009 te kunnen verdergaan met een volledig geïntegreerd Brussels begeleidingsgedeelte.

In de aanbodgestuurde fase hebben gewerkt. Dit betekent dat we als extern project zelf de probleemanalyse bij de verschillende scholen in Brussel uitgevoerd. Op basis daarvan zijn we zeer sterk beginnen sturen vanuit VBB door een plan uit te zetten per school. Die plannen verschillen uiteraard en zijn te onderscheiden naargelang van kleuter en lager onderwijs en de problematiek die we via de probleemanalyse naar boven hebben gehaald. De probleemanalyse werd niet enkel vanuit leerkrachten – en directieperspectief ingeschat, maar tevens aan de hand van een nulmeting op basis van de resultaten van de leerlingen. Het is geen geheim dat het Brusselse onderwijs kampt met een enorme achterstand ten aanzien van het Nederlands. Daarom is bij alle kinderen onderzoek gevoerd naar spreekvaardigheid op vierjarige leeftijd, naar leesvaardigheid en schrijfvaardigheid. De universiteiten van Brussel, Leuven en Gent hebben daarvan een zeer uitvoerige evaluatie gemaakt en de conclusie daarvan luidde dat er een positieve trend was in die stijgende cijfers. We konden een stap verder zetten in de benadering van de scholen zelf. De eerste fase is dan ook doelbewust afgesloten omdat het gevaar bestaat dat de scholen afhankelijk worden van de sturing en de initiatieven van VBB, van dit soort van ondersteuning. Onze sturing mag immers niet “dodend” werken voor het eigen probleemoplossend vermogen van de scholen. We moeten met beide voeten op de grond blijven en mogen niet streven naar populariteit bij scholen, maar wel naar een situatie waarbij de scholen sterk genoeg worden om de uitdaging, die dezelfde blijft ongeacht de ondersteuning, in de toekomst professioneel het hoofd te kunnen bieden. Alle kinderen, ongeacht herkomst, afkomst of taalgroep, moeten de Nederlandstalige eindtermen kunnen behalen. Dat moet het streefdoel in het Nederlandstalig onderwijs blijven. Daarom hebben we het aanbodgestuurde karakter van VBB duidelijk en bewust willen afbouwen en omvormen naar vraaggestuurde begeleiding.

Het concept van vraagsturing werd eerst duidelijk gedefinieerd. In onderwijskringen gonst het immers van de term, maar dat kan net zo goed betekenen dat er wordt getelefoneerd of gemaïld naar een begeleider met een vraag, waarvoor uit die hoek dan een pasklare oplossing wordt geboden. In die zin hebben wij geprobeerd het concept voor Brussel zeer concreet vast te leggen op een professionele en wetenschappelijk onderbouwde manier. Vanuit het concept dat in 2004 al is voorgesteld, zijn we vertrokken met een experimentele fase in Brussel. Die hebben we net achter de rug en daarvan hebt u het evaluatieverslag vooraf ontvangen. Het experiment liep in 37 scholen die in Brussel

het eerst zijn toegetreden tot VBB, omdat zij als eerste de vijf jaren van het aanbodgestuurde traject achter de rug hebben en er meteen een proefgroep bestond om na te gaan hoe het experiment vraagsturing zou uitdraaien. Waarom is er zoveel belang gehecht aan een experiment? Omdat we al hadden beslist om in september 2006 de vraagsturing aan alle 118 scholen van Brussel voor te leggen.

Het experiment is dus geëvalueerd en daaruit zijn een aantal kenmerken naar voren gekomen. Waar VBB in het begin sturend heeft opgetreden door zelf de probleemanalyse te doen, laten we het nu over aan de school zelf om aan de hand van al haar gegevens de pijnpunten naar boven te halen ten aanzien van de populatie en het behalen van de einddoelen. Uit die zelfevaluatie, die perfect als basis kan dienen voor de ontwikkelingen in het Vlaamse beleid voor scholen, zoals GOK en zorg, volgt dat er veel meer mogelijkheden voorhanden zijn om de pijnpunten aan te duiden. De scholen kunnen, als zij dit wensen en als ze geloven in de deskundigheid van VBB, hun pijnpunt opnieuw voorleggen aan VBB om daar verder hulp bij te krijgen.

Een tweede verschil bestaat erin dat aan de scholen ingeval van een bepaald probleem, geen perspectief meer wordt geboden van vijf jaar ondersteuning. Er worden in deze fase trajecten aangeboden van één jaar, om veel resultaatgerichter te kunnen werken. Het is eigen aan deze aanpak dat de resultaatbepalingen die wij vooropstellen voor de bewuste school, concreet worden vastgelegd ten aanzien van directie, leerkrachten en leerlingen. Er is dus geen sprake van vaag engagement, maar wel van doelgericht werken naar leerlingenresultaten. Daar gaat het tenslotte om.

De begeleiding die we aanbieden in de scholen blijft dezelfde als in de aanbodgestuurde fase: praktijkgericht, concreet, en zeer 'schoolnabij', op maat van elke school. Wat we duidelijk hebben versterkt in deze fase is het leren complementair werken met partners. In de aanbodgestuurde fase zijn we begonnen met het leren samenwerken als verschillende partners. Dat is in de vraaggestuurde fase doorgetrokken naar het complementair zijn met partners. Dat laat scholen toe door het bos de bomen nog te zien en te weten wie waarvoor staat. Bovendien kunnen scholen ook uitmaken welk aandeel de verschillende partners in de oplossing van een bepaald probleem kunnen invullen.

Het concept vraaggestuurde begeleiding werd in 2006 veralgemeend naar alle scholen van Brussel. Op dit ogenblik bevinden we ons in de fase van de

algemene vraaggestuurde begeleiding. We stelden aan alle 118 scholen opnieuw de vraag of ze begeleiding onder VBB nog wensten. Als dat zo was, dan zouden ze na zelfevaluatie een gemotiveerde vraag moeten stellen. Van de 118 scholen hebben 88 scholen dat ook gedaan. Dit staat voor ongeveer driehonderd verschillende soorten vragen, want kleuter- en lageronderwijs kunnen hun verschillende specifieke problematieken aan VBB voorleggen. Het betekent ook dat van de 18 scholen die tot nu toe geen aanvraag hadden gedaan voor VBB, er 9 wel weer zijn ingestapt. U vindt de cijfers ter zake in bijlage.

De strategie die VBB nu hanteert, bestaat erin om voor elke school op basis van de vraag die deze heeft gesteld een traject uit te zetten van één jaar. Binnen dat jaar moet de school een aantal resultaten behalen op het vlak van leerkracht én leerlingen.

De complementaire werking met de partners wordt in deze fase versterkt en er zal ook deze keer een ernstige, wetenschappelijk onderbouwde evaluatie gebeuren van meet af aan in september, met de klemtoon op leerlingenresultaten. We willen hiermee voornamelijk nagaan of we bij de overstap van aanbodgestuurde naar vraaggestuurde begeleiding de leerlingenresultaten van de voorbije vijf jaren kunnen behouden of zelfs verbeteren. Dat is uiteindelijk het doel. Er wordt nu massaal getest bij vijfjarigen, in het derde leerjaar en in het vijfde leerjaar, met dien verstande dat er voor het onderdeel vaardigheid in het taalvaardigheids-onderwijs nog heel wat ontwikkelingswerk moest gebeuren. Bij één van de belangrijke onderdelen daarvan, namelijk de spreekvaardigheid van kinderen in het Nederlands, bleek dat er massa's soorten observatieschema's zijn waarmee leerkrachten de vorderingen in het gebruik van de Nederlandse taal moeten opvolgen. Elke wetenschappelijk verantwoorde en geloofwaardige toetsing over spreekresultaten ontbreekt daar echter. VBB heeft vanuit die algemene – dat geldt dus niet enkel voor Brussel – leemte, op basis van de haalbaarheidsstudie die is uitgevoerd door het Centrum voor Taal en Onderwijs in opdracht van de minister van Onderwijs, spreekvaardigheidstoetsen Nederlands ontwikkeld voor vijfjarigen, voor negenjarigen en voor elfjarigen. Zo kunnen we binnen het Nederlandstalig onderwijs de evoluties op de voet volgen zonder al te veel nattevingerwerk te verrichten.

In 2004 hadden we ook vastgelegd dat we binnen het nieuwe concept van vraagsturing meer aandacht zouden besteden aan nieuwe leerkrachten. Het behoeft hier geen betoog dat Brussel

kamp met een probleem van wisseling van leerkrachten elk jaar. Toch mogen we over de voorbije vijf jaar vaststellen dat er een daling is ingezet en dit positief evolueert. Het blijft evenwel een probleem voor de continuïteit inzake leerlingen, teamvorming op schoolniveau, de zorg van de directie voor integratie van telkens nieuwe leerkrachten, maar ook inzake de omkadering of de ondersteuners bij het onderwijs, die elk jaar weer moeten herbeginnen met dezelfde inspanningen in dezelfde scholen omdat zoveel leerkrachten verdwijnen. VBB heeft daarom besloten dat er veel meer moet worden gefocust op een veilige ontvangst van nieuwe leerkrachten. Dit moet professioneel worden aangepakt en ze moeten weten wat hen te wachten staat in het Brussels Nederlandstalig onderwijs. Dat houdt niet in dat we het over een rampgebied zouden hebben, maar wel dat ze weten dat het Brussels Nederlandstalig onderwijs 'anders' is dan onderwijs elders in Vlaanderen. Het vraagt een andere vorm van professionaliteit. Dit jaar zijn we daarom van in augustus van start gegaan met een 'warm onthaal' voor nieuwe leerkrachten in Brussel in samenwerking met alle partners hier aanwezig. De nieuwe krachten kunnen zo kennismaken met wie de 'omstaanders' van hun onderwijs zijn en op wie ze kunnen terugvallen. Zo moet duidelijk zijn dat ze er niet alleen voor staan. Vervolgens worden in het eerste trimester ook drie inhoudelijke ondersteuningsdagen georganiseerd met alle partners samen. Zo kunnen we preventief die mensen voorbereiden om op de best mogelijke manier om te gaan met het specifieke probleem dat een jong kind niet begrepen wordt in de klas. Ze leren hoe ze naar resultaten toe kunnen werken op dat moment. Het is immers op dat ogenblik dat leerkrachten vaak afhaken : na enkele maanden in Brussel zonder merkbaar succes. Dan richt men de blik op andere jobs. Alle partners hebben dan ook geredeneerd dat we een ommekeer in die beweging moesten bewerkstelligen. In uw mapje vindt u ook cijfers over het aantal leerkrachten waarover het gaat dit schooljaar en over wat de aanwezigheid betreft van die mensen bij de ondersteuningsinitiatieven. Ze waren er overigens voltallig.

Zo komen we bij de laatste fase waarin beleidsmatig is voorzien, vanaf het schooljaar 2008-2009. Daar zal nog veel meer de klemtoon worden gelegd op het complementair werken tussen verschillende partners, zodat we kunnen spreken van een uiterst geïntegreerd begeleidingsaanbod in Brussel. Hierover kan ik niet verder uitweiden, omdat tussen de beleidsmakers en de diverse partners nog moet worden uitgeklaard wat de verschillende mogelijkheden zijn. Tot zover de stand van zaken voor VBB.

Mijn tweede opdracht bestond erin samenwerking en coördinatie tussen de verschillende partners in Brussel te bewerkstelligen. Om te kunnen spreken van een zeer geïntegreerd begeleidingsaanbod, hebben we van meet af aan langzaam maar zeker en doelgericht aan de mogelijkheden gesleuteld. Niet overhaast, maar dat betekende ernstige investeringen in het proberen realiseren van gelijkgerichtheid binnen de gehanteerde visies. Het is immers dodelijk voor de scholen in Brussel als er vele partners zijn, hoewel dit luxueus kan lijken. Als deze echter niet op dezelfde golflengte zitten qua inhoud, visie en mogelijkheden, of als er geen duidelijke profilering is over welke deskundigheden waar thuishoren, dan ontstaan er gevechten en concurrentiële standpunten. Erger nog : zo wordt de school uiteindelijk niet geholpen. Zo komen scholen op een spoor terecht waar ze maar op alles intekenen, maar geen resultaten behalen, al loopt iedereen daar de deur plat. Het vergde van alle partners een grote inspanning om samen naar die gelijkgerichte visie te streven.

Ook in het leren om complementair te werken met elkaar is zwaar geïnvesteerd. We zijn er niet om elkaar groot te maken of populair te worden in Brussel, maar wel om vanuit de probleemervaring van een school de verschillende deskundigheden te bundelen en daarop te focussen binnen dezelfde school met, als doel de kans op betere resultaten te verhogen.

Een laatste punt van investering is erop gericht het coördinerend vermogen van de scholen zelf te doen toenemen. Daar komt het uiteindelijk op aan. Wij kunnen dat als partners wel proberen te doen, maar scholen moeten mensen en instanties kunnen kiezen in functie van hun problemen. Dat is het wat tegelijk ook met de begeleiding werd aangenomen.

Tot slot wil ik een overzicht geven van wat in de rest van de voormiddag aan bod komt. Ik vertrek daarbij van hoe Brussel er in dit vakgebied eigenlijk uitziet. Er is de basisschool waar de participanten met volle overtuiging en met hart en ziel en deskundigheid werken aan het verhogen van de professionaliteit van directie, leerkrachten en team. Op dat niveau hebben zij als Brusselse scholen dezelfde mogelijkheden als de andere scholen in Vlaanderen. Ze kunnen terugvallen op pedagogische begeleiding vanuit de verschillende onderwijsnetten, met daarin ook de GOK-begeleiding. Ze kunnen ook op de CLB's een beroep doen en op de lerarenopleiding, van waaruit professionelen worden uitgestuurd. Op geregelde tijdstippen zullen ze via inspectie en doorlichting een beeld krij-

gen van waar ze staan in het behalen van de beoogde resultaten. Dat is de buitencirkel, maar voor Brussel is er ook nog de binnencirkel : eigen aan Brussel zijn de typische ondersteuningsinstanties ten behoeve van het basisonderwijs. Dat zijn met name VBB, dat door de Vlaamse overheid voor vier vijfde en voor één vijfde door het VGC wordt gesubsidieerd, en dan ook Taalvaart, Bits², Schoolopbouwwerk en Nascholing die er waren lang voor VBB. Daarnaast bestaan er ook nog talloze projecten. Het is in die binnencirkel dat er in eerste instantie is gewerkt afstemming, gelijkgerichtheid en vergroting van de ondersteuningscapaciteit.

Dat is wat er voor het basisonderwijs is gebeurd. We hadden het geluk dat de Vlaamse overheid en de VGC de handen in elkaar hebben geslagen en vanaf 2005 Broso, ondersteuning voor het secundair onderwijs in Brussel, mee hebben helpen oprichten. De coördinator daarvan is ook aanwezig en zij zal u duidelijk maken waarover het gaat. Ik geloof dat u met dit schema ziet hoe noodzakelijk coördinatie en samenwerking is. Ik hoop echter dat u ook beseft hoe groot de impact van het beleid is om dit te kunnen waarmaken.

II. Vragen van de leden

De heer Dirk De Cock : U had het over het grote verloop van leerkrachten in het Brusselse Nederlandstalig onderwijs. Jonge leerkrachten die 'ervaring hebben opgedaan in de Brusselse context' zijn gegeerde werknemers in het onderwijsveld in Vlaanderen, al was het maar om het GOK-beleid daar beter te ondersteunen. Ik bedoel daarmee dat zij met vrij weinig ervaring van een of twee jaar, toch heel wat specialistische kennis hebben opgedaan in Brussel. Hebt u een zicht op het procentueel verloop in het verleden ? Ik vind de drie dagen dat u die mensen samenbrengt een goed initiatief. U brengt ze met elkaar in contact zodanig dat ze zich een groep voelen en zich gesteund voelen. Dat zal er allicht toe bijdragen om ze te houden. Ik veronderstel dat u daarvan nog geen concrete resultaten kunt hebben, omdat dit pas is opgestart. Zijn er nog andere initiatieven bekend, mogelijk binnen de scholen zelf, om die mensen in de Brusselse context te houden ?

De heer Jan Béghin : Ik wil graag weten of men er enig zicht op heeft of er meer leerkrachten die afkomstig zijn uit Brussel, in het Brussels onderwijs gaan werken of dat er meer leerkrachten van buiten Brussel naar Brussel komen werken én wonen ? Dat is niet onbelangrijk in het kader van de 'brede school'. Als we die willen uitwerken en alle leer-

krachten zijn afkomstig uit West-Vlaanderen en Limburg, dan is het niet evident om tijdens het weekend bijvoorbeeld of 's avonds zaken te organiseren. Dat heeft niets te maken met de kwaliteit van de leerkrachten, maar wel met het inleven in de wijk, in de buurt, in de stad. Is er dus een toename van het aantal leerkrachten die ook in Brussel wonen of zijn komen wonen ?

Mevrouw Magda Deckers : Wat de cijfers betreft, hebben wij enkel zicht op de ingeschreven VBB-scholen. Uit een vergelijking blijkt dat het aantal vermindert. Omdat we het eerste jaar geturft hebben van waar we telkens opnieuw zijn moeten beginnen. Dat leverde 183 keer op over het geheel. Vijf jaar later hebben we dat herhaald. In juni hebben de 90 ingeschreven scholen gemeld dat er 83 wijzigingen in het personeelsbestand waren. De ondersteuningsdagen leverden een honderdtal aanwezigen op. Beide cijfers geven een indicatie dat er een daling is, maar er worden geen concrete metingen daaromtrent gedaan.

Over het gegeerde van de Brusselse leerkrachten, moeten we enige nuancering in acht nemen. Aan de ene kant is men vanuit andere regio's en voornamelijk uit de Rand, wat we dit jaar hebben ondervonden, wel op zoek naar mensen die in Brussel hebben gewerkt om daar de deskundigheid in te brengen die ze hebben opgedaan. Dat percentage is echter bijzonder klein, en behelst naar mijn weten een tiental leerkrachten op meer dan 1300.

Het blijft een feit dat de leerkrachten uit de verschillende provincies afkomstig zijn en niet meteen inwoners van Brussel zijn of worden. Het blijft een 'va et viens' uit de andere provincies en dat ze wegtrekken uit Brussel gebeurt vaak niet op grond van hun deskundigheid, maar wel na een aantal maanden omdat men aanvoelt dat men het niet aankan of geen succes boekt. De factor "gegeerd zijn" als leerkracht is minimaal ten overstaan van de beslissing van de leerkracht zelf om deze zware uitdaging vaarwel te zeggen. Er is een probleem inzake de 'brede school' en de weinige mogelijkheden die er zijn om die kern rond de school en de beleving van de leerkracht daarvan te optimaliseren. Daarom proberen we die initiatieven verder uit te breiden, zodat we de leerkrachten die hier zijn een soort van 'handvaten' kunnen aanreiken om de rijkdom van Brussel te ervaren en dit in hun lesgeven te benutten. Zo is er bijvoorbeeld voor de nieuwe leerkrachten een agenda ontworpen waarin elke week een suggestie staat van wat men in Brussel kan gaan bekijken, bezoeken, ervaren of meemaken. Dit mes snijdt aan twee kanten. We hebben enerzijds ervaren dat de kinderen die niet vooruit-

gaan in het Nederlandstalig onderwijs, niet die kinderen zijn – en misschien gooi ik nu de hond in het kegelspel – die anderstalig zijn, maar wel dat dit alles te maken heeft met een gebrek aan kennis van de wereld. We moeten dus zeker leerkrachten die van overal komen, in die mate ondersteunen dat zij dan wel die kennis van de wereld kunnen doorgeven aan de kinderen. Dat blijft de torenhoge uitdaging voor Brussel.

De heer Kris Van Dijck : Ik heb een puur kwantitatieve vraag, want ik weet dat er kwalitatief wordt gewerkt. In de cijfers merk ik evenwel dat het vooral de gemeentescholen zijn die niet participeren. 62 procent doet dat wel. Hebt u een indicatie waarom bepaalde scholen niet die stap zetten en waarom dit vooral gemeentescholen zijn ?

Mevrouw Magda Deckers : Daar hebben wij geen enkele aanwijzing voor.

De heer Walter Vandenbossche : U bent intussen zo'n zes jaar actief in Brussel en hebt ook vanuit uw professionele ervaring een goede vergelijkingsbasis tussen wat u in Limburg aan werk hebt verricht en wat in Brussel gebeurt. Ik heb af en toe het gevoel dat wij aan louter symptoombehandeling doen en een vat zonder bodem proberen te vullen. Die uitspraak doet absoluut geen afbreuk aan het buitengewone werk waarmee iedereen bezig is met betrekking tot onderwijsondersteuning in Brussel. Alleen was een van onze collegeleden zo boud om te stellen dat er gewoon te veel Franstaligen in ons onderwijs zitten. Voelt u zich vandaag ook sterk genoeg om een uitspraak te doen over de basisvoorwaarden waaraan een onderwijssysteem, in casu het Nederlandstalig onderwijs in Brussel, moet voldoen om echt resultaat te boeken ? Mijn politieke hart huilt tranen met tuiten als ik onze jongeren in het secundair onderwijs zie afzien omwille van taalgebrek of gebrek aan sociale kennis en wereldkennis. Ik heb net een debat achter de rug over doorstroming van het secundaire naar het universitaire niveau. Dat is quasi nihil voor bepaalde groepen. Het zijn allemaal erge fenomenen, waarbij eigenlijk die basisvraag moet worden gesteld, als we ernaar streven echt resultaat te boeken. Daar gaat het langzaam maar zeker ook over.

Mevrouw Magda Deckers : Vanuit mijn ervaring hier en in Limburg, durf ik te zeggen dat de basisqualiteiten van het basisonderwijs ten overstaan van leerkrachten en directies fundamenteel te vinden zijn in het geloof dat men koestert in zijn vorm van onderwijs, maar vooral in de kinderen. Ten tweede moet men de nodige capaciteit hebben om flexibel met de uitdagingen om te gaan. Flexibili-

teit en attitude ten aanzien van de problemen waarmee men geconfronteerd wordt en het zoekgedrag zijn cruciaal. Een diploma als leerkracht mag niet voldoende geacht worden om alles aan te kunnen. Een ander fundamenteel element is het beleidsvoerend vermogen van de school op zich als totaliteit. Men moet weten waar men naartoe wil met het onderwijs. Toen ik hier aankwam, was het vrij normaal dat een serieuze niveauperlating zich aftekende. Op vijf jaar is er in die mate verandering opgetreden dat dit niet langer wordt aanvaard. Het gevoel dat we een vat zonder bodem proberen te vullen, daar kan ik inkomen, maar als die voorwaarden niet vervuld zijn, dan kan er van resultaten geen sprake zijn. Bovendien moet men ervan overtuigd zijn dat ook met anderstaligen, dus ook met een hoog percentage Franstaligen, de eindtermen Nederlands kunnen worden gehaald. Dat is in Brussel inderdaad veel moeilijker dan in andere situaties, maar het kan en daarin moet men geloven. Het moet ook duidelijk zijn dat dit niet het werk zal zijn van één leerkracht in het eerste leerjaar, maar wel dat dit een teamaangelegenheid is voor kinderen van 2,5 tot 12 jaar.

Inzake de doorstroming naar het secundair onderwijs wil ik u het volgende meegeven. Als men daar hetzelfde evidente uitgangspunt hanteert én inziet dat dit de situatie in Brussel is : anderstaligheid, een hoge graad van kansarmoede, en een minderheid aan Nederlandstaligen, dan kan dat een evidentie op zich zijn, maar dat mag niet leiden tot het markeren van een beginstreep voor het secundair onderwijs om tot een bepaalde eindstreep te komen. Men in het basisonderwijs ook niet zeggen : dit is waar we beginnen in het Nederlandstalig kleuteronderwijs en daar zullen we terechtkomen. Het is een Brussels verhaal en dat moet een uitgangspunt zijn. Die overtuiging komt er stilaan wel, en dan deel ik het gevoel van de bodemloze put weer niet. De put wordt millimeter per millimeter, per centimeter en per decimeter gevuld.

Mevrouw An Michiels : Ik zie dat er ook in het vrij onderwijs een aantal scholen niet opnieuw zijn ingestapt of hebben afgehaakt. Is daar een verklaring voor ?

Mevrouw Magda Deckers : Daar is een verklaring voor en ik ben er blij om dat het zo loopt. Ik zei al dat we in het begin bewust hebben gekozen voor een zeer sterk aanbodgestuurd model. Daardoor hebben we vele scholen een beetje de strop aangetrokken en er wat veel druk op gezet, omdat er voor bepaalde scholen aardig wat moest veranderen. Dat gaat niet alleen door te horen en te zien en mee te maken wat er kan gebeuren, maar dat

moet men zich eigen maken en toepassen. Een aantal scholen die hebben afgehaakt, 12, hebben duidelijk ter motivatie aangebracht dat ze een soort van sabbatjaar wilden inlassen om alles te implementeren. Een aantal scholen wil ook even de druk die we op de ketel hebben gezet, verminderen omdat er anders teamproblemen of conflicten ontstaan. En dan zijn er nog waar door grote verschuivingen in het team, met praktisch allemaal nieuwe leerkrachten, men eerst weer aan de teamvorming wil gaan werken. Van elke school kennen we de motieven en die zijn allemaal positief.

De heer Jan Béghin : Het streefdoel moet uiteraard zijn dat iedereen de eindtermen haalt en dat blijft een aartsmoeilijke opdracht, al schetst u het kader daarvoor. Toch vind ik het onaanvaardbaar dat kinderen naar de humaniora stappen zonder de taal volledig te beheersen, want dat schept voor andere vakken weer moeilijkheden. Is het niet zinvol in de scholen met veel problemen systematisch een zevende leerjaar in te voegen in het lager onderwijs waar men niets dan taal leert ? Vele leerkrachten hebben dit al gesuggereerd. Waarom dit niet doen in scholen die sterk multicultureel zijn samengesteld waarvan men weet dat de groep die de eindtermen niet haalt, groter zal zijn dan in andere scholen ? Ik weet dat dit leidt tot een soort van getoklassen, maar moeten we dit risico niet lopen ?

Mevrouw Magda Deckers : Ook daar moeten we een onderscheid maken als we bekijken waar leerlingen de eindtermen niet halen. We kennen nu inderdaad de mogelijkheden van elke school vanbinnen en vanbuiten. Het niet halen van de eindtermen wordt zeker niet altijd bepaald door anderstaligheid of de afkomst. Het is zeer duidelijk gelieerd aan hoe de school functioneert. Als er dan een maatregel zou worden genomen om een zevende jaar toe te voegen, dan komen we er toch niet, want het hangt er voor die scholen veelal van af anders te leren denken en werken met het geloof in het onderwijs. Dat krijgen we niet met een zevende jaar, denk maar aan de vroegere taalbadklasjes als overbrugging naar het eerste leerjaar. Het basisonderwijs is een en al taal. Taal leer je dan ook door taal te mogen gebruiken en niet door 'erover' te leren. Dat heeft fundamenteel met een andere manier van onderwijzen te maken. Dat heeft te maken met interactie en niet met een leerkracht die het zeer goed kan uitleggen. Kinderen moeten de kans krijgen om het Nederlands heel veel te gebruiken. Een zevende of zelfs een achtste jaar zullen dan geen soelaas bieden. Van 2,5 tot 12 jaar moeten we gewoon sterk geloven in het gebruiken van de taal.

De heer Dirk De Cock : U detecteert een aantal scholen waar de schoolcultuur blijkbaar nog niet goed zit. Kunt ons een idee geven hoe groot dit probleem is ?

Mevrouw Magda Deckers : Dit probleem is niet meer zo groot. Het gaat over 10 procent van de scholen waar we serieuze inspanningen moeten leveren. Dat loopt gelijk met de ervaring van de netten vanuit hun begeleiding en met wat de inspectie vaststelt.

III. Mevrouw Helga De Braeckelee, coördinator Brusselse Ondersteuningscentrum Secundair Onderwijs, Broso

Mevrouw Helga De Braeckelee, Brusselse Ondersteuningscentrum Secundair Onderwijs, Broso : Ik wil u vandaag graag laten kennismaken met Broso en het werk dat het verricht. Ik overloop met u de doelstellingen, het feit dat het project ook aansluit bij de beleidsprioriteiten, de concrete Brusselsituatie voor het secundair onderwijs van vorig schooljaar en de eerste resultaten van de Broso-begeleiding in functie van kwaliteitszorg en zorgbeleid. Ten slotte bekijk ik nog even de perspectieven en noden.

Vzw Broso is een netoverschrijdend project dat werd opgericht op 1 september 2005 met de steun van de Vlaamse Gemeenschap en de VGC. Concreet zijn er vijf detacheringen uit de Vlaamse Gemeenschap, 1 uit de VGC en er zijn uiteraard werkingskosten. Broso kreeg de structuur mee van een vzw met daaraan gekoppeld de geijkte instellingen zoals een algemene vergadering en een raad van bestuur en in ons geval is er ook een adviesgroep. Zelf ben ik de projectcoördinator en werk ik samen met nog vijf projectbegeleiders die allemaal zelf in de eerste plaats een basisdiploma leraar hebben. Sommigen beschikken ook nog over een extra diploma, dikwijls een postacademische opleiding tot remediaal leerkracht of specialist. Zij verspreiden zich over alle 30 Brusselse secundaire scholen en proberen er maximaal aanwezig te zijn. Dat betekent ongeveer dat elke begeleider een halve dag per school actief kan zijn. Er komen daarbovenop ook nog administratieve taken, persoonlijke ontwikkeling, enzovoort. Broso probeert ook heel intensieve contacten te onderhouden met de Brusselse partners, maar ook netoverschrijdend met de pedagogische begeleidingsdienst, en bovendien zijn er zeer goede en nauwe contacten met de inspectie, een aantal hogescholen en uiteraard onze sponsororganisaties.

Binnen ons project werden duidelijke doelstellingen in kaart gebracht. Als we veranderingen willen aanbrengen op het vlak van taalbeleid en taalvaardigheid, gezien het logische verband tussen het verhogen van taalvaardigheid en de schoolresultaten, dan willen we die veranderingen ook echt zien in de scholen. De eerste doelstelling is daarbij een verankering van die veranderingen op microniveau, namelijk de klas. Niet alles kan uiteraard op dat niveau worden waargemaakt. Zoals mevrouw Deckers al zei, is het ook van wezenlijk belang het beleidsvoerend vermogen van de scholen te doen toenemen. Dat proberen we te doen via het professionaliseren van leerkrachten en directie of management, in de ruime zin van het woord. Dat gaat dan immers niet alleen over nascholing, maar ook over intervisie, supervisie, coaching en noem maar op. Met de ervaring uit al dat werk zouden we dan ook iets gelijkaardigs kunnen doen als vandaag in verband met beleidsadvisering op het macroniveau.

Het project sluit in elk geval toch al aan bij de nieuwe beleidsprioriteiten van de minister. In eerste instantie stellen we ons tot doel goed te zijn voor de sterken en sterk te zijn voor de zwakken. We streven naar een maximale ontplooiing van elke Brusselse leerling. Dat wordt dus meteen ook een veel complexere taak. Onze werking zal niet alleen inhouden dat we leren omgaan met taalachterstanden, taalzwaktes en taalproblemen of dat we louter wat negatief is in de verf zetten. Het moet ook en vooral gaan om een voortgezette taalontwikkeling in het kader van levenslang leren, zodat ook sterke, normale leerlingen zich beter kunnen ontwikkelen.

In de beleidsverklaring spreekt de minister over genormeerde taaltoetsen. Ook dat hebben we dit jaar al aangepakt. We zijn nogal grootschalig begonnen, want we hebben alle eerstejaarsleerlingen in het secundair onderwijs digitaal getoetst aan de hand van diataal. Dat doen we twee keer per jaar met een nulmeting in september en een effectmeting in mei/juni.

Wat doen we met die toetsen? Vooral de schoolse taalvaardigheid, de receptieve, wordt getoetst. We bekijken dus het begrijpend lezen, omdat dit een voorwaarde is om te komen tot studerend lezen en dit weer cruciaal is om te kunnen studeren. Woordenschat is geen overkoepelende vaardigheid maar heeft wel een scharnierfunctie: zonder voldoende woordenschat kan je niet luisteren naar wat de leerkracht zegt, kan je niet begrijpen wat in de handboeken staat. Ook om een antwoord te formuleren, heb je woordenschat nodig. Daarom

heeft woordenschat een scharnierfunctie. We behandelen ook objectieve informatie over de leerling. Wat ik nog niet heb vermeld is, is dat onze doelgroep wel de leerkrachten en het management is, maar niet meteen de leerlingen. Daarover willen we wel informatie, maar altijd vanuit het perspectief van hoe de leerkracht ermee zal omgaan. Inzake begeleiding willen we vooral kijken naar de totaliteit van de klas, om na te gaan op welk niveau de klas zal instromen. Vervolgens moeten we de vertaling kunnen maken naar het beleidsvoerend vermogen van een school, moeten we ook de klassen van een school in hun totaliteit beschouwen. De directeur weet zo wat de instroom is in het eerste jaar in de school. Ook voor onszelf is het interessant te zien welk beeld er ontstaat als we de 30 scholen samenvoegen.

We hebben er bewust voor gekozen de toetsen een signaalfunctie mee te geven, maar met de mogelijkheid er ook diagnostische functies aan toe te kennen, mocht dat nodig blijken in de loop van het begeleidingstraject. Een aantal waarden zijn daartoe al aanwezig in de toets zelf. Bovendien wilden we een voldoende profilering van de resultaten, maar vooral mogelijkheden tot begeleiding op het niveau van de klas (mediërend). Die term wil ik bewust graag lanceren in het kader van de begeleiding in het secundair onderwijs. Er wordt te veel gepraat over remediëren, maar dat kan pas nadat er is gemedieerd. Dat laatste gebeurt vooraf en met heterogene groepen, op het niveau van de klas. Het gaat niet op een aantal leerlingen eruit te halen die tijdens de middagpauze en na vier uur worden bijgewerkt. Ten tweede is er de mogelijkheid tot remediëren op het niveau van de leerling zelf. Als de mediërende fase niet voldoende heeft opgeleverd, dan kan er volgens individuele handelingsplannen aan remediëring worden gedaan. Op het niveau van de school dienen ten slotte de screeningresultaten als belangrijke input om het talenbeleid van de school uit stippelen.

Dan wordt natuurlijk de vraag gesteld hoe Broso dit allemaal denkt waar te maken. We willen vooral planmatig werken, ontwikkelingsgericht op alle verschillende niveaus van onze doelgroepen, namelijk leraren en directies, en zeker integraal. Daarvoor hebben we als basis de strategie genomen zoals die bij GOK ook wordt gebruikt. We beginnen met een duidelijke BSA, een beginsituatieanalyse. Aan de hand daarvan worden handelingsplannen opgesteld met duidelijke doelstellingen, die gerealiseerd worden via actieplannen volgens de SMART-principes: specifieke, meetbare, aanvaardbare, realistische en tijdsgebonden doelstellingen. De bereikte doelen worden op het einde

van het jaar gecontroleerd en dan komen we nu na een eerste jaar in de fase van het bijsturen. Daarna begint die cyclische werking opnieuw.

Wat betekent dit alles nu concreet voor Brussel vorig schooljaar met de leerlingen uit het eerste jaar secundair. Met welke groepen en welke populatie moeten we werken ? In onze 30 scholen vinden we zeer variabele percentages homogeen Nederlandstaligen onder de leerlingen. Dit zijn leerlingen van wie zowel de vader als de moeder Nederlandstalig zijn. Dat percentage varieert van 0 tot zelfs nog 72 percent. Binnen Brussel algemeen, over de hoofden heen van de leerlingen in het eerste jaar, dan komen we op nog gemiddeld 26 percent homogeen Nederlandstaligen voor het eerste jaar. Zetten we dat uit voor de zes jaren, dan komen we nog op 37,3 percent. Met die leerlingen beginnen we dus.

Ik neem de resultaten van de nulmeting vorig jaar door. Voor begrijpend lezen komen we op een dle van 50. Dle staat voor didactische leeftijdsequivalent, met andere woorden een leerling leest op 50 maanden leesonderwijs, geteld vanaf het eerste jaar basisonderwijs. Bij normale ontwikkeling zou een kind met 10 maanden leesonderwijs moeten beginnen. Eind tweede leerjaar 20, eind derde leerjaar 30, enzovoort tot het zesde leerjaar, 60 maanden. Leerlingen die wij hebben getest in het eerste jaar, lezen op 50 maanden. Bij instroming zouden ze op 60 moeten zitten, maar globaal is dat dus 50, of een achterstand van een jaar. De laagste waarden die we daarin meten, spreken van niveau 30 maanden, de hoogste van 89 maanden. Dat is eind derde jaar secundair. Die leerlingen hebben we in Brussel ook. Het negatieve beeld van Brussel wil ik daarom doorprikken : we hebben ook heel sterke leerlingen. Er is ook een heel groot verschil tussen leerlingen uit de A en de B-stroom. De eerste zullen ongeveer die waarden halen, de B-stroom zit ongeveer op 39 maanden.

Voor woordenschat komen we op een bijna normaal equivalent van 57,8. Dat is twee maanden achterstand en het is heel snel bij te benen. Opnieuw zien we verschillen tussen de laagste waarden van 35 tot 88. Het is vaak zo dat we dat verschil in begrijpend lezen daadwerkelijk zien, dat er in dezelfde klas een leerling op niveau eind derde leerjaar leest en eentje op niveau eind derde jaar secundair. Er is wel degelijk een significant verband tussen dat begrijpend lezen en woordenschat. De correlatiecoëfficiënt is daarin 0,7. Ik ga daar niet dieper op in maar wil nog benadrukken zoals mevrouw Deckers, dat er inderdaad andere redenen dan taal zijn waarom leerlingen uitvallen : ge-

brek aan kennis van de wereld, leesstrategische aanpak, de vaardigheid om technisch te lezen. We telden om strategische redenen even uit welk aandeel taal inneemt in de slechte taalverwerving op het vlak van begrijpend lezen bij de Brusselse eerstejaarsleerlingen. Dat bedroeg 51 percent voor Brussel. 49 percent heeft dus een andere oorzaak. Heel veel scholen krijgen inderdaad GOK-uren. In de eerste graad is dat op grond van sociaaleconomische factoren, omdat er veel kansarmoedekinderen zijn en de kennis van de wereld dus achterblijft.

De positiebepaling op het zorgcontinuüm geeft aan wat de draagkracht is van de scholen. We zijn ervan uitgegaan dat scholen kunnen weten welke populatie ze zullen binnenkrijgen, maar misschien zijn er grote noden en dan moeten we die positie juist inschatten. De meeste scholen zitten in de fase van de incidentele zorg. Dan worden bij problemen de koppen bij elkaar gestoken op een extra klasraad. Een aantal scholen bevinden zich in de fase van de georganiseerde zorg met nog steeds de nadruk op de negatieve zaken : er is een probleem als X dan Y. De sterke, positieve kant ontbreekt daarin volkomen. De volgende fasen zijn de integrale en de ketenzorg, maar dat vinden we in Brussel quasi nog niet.

Vervolgens hebben we ook de handelingsplannen gesynthetiseerd. De meeste scholen willen een verandering op het kleinste niveau, de klas. Daarvoor kregen we overal, in alle 30 scholen groen licht. Op het tweede niveau werd dan bekeken wat de school wil investeren om de leerkrachten te professionaliseren, bijvoorbeeld via nascholing. Dan vallen al heel wat scholen af. Als we dan nog verder analyseren hoeveel directies of management doelstellingen gaan kiezen op hun niveau om het eigen beleidsvoerend vermogen te verhogen, dan ging het nog over 18 van de 30 scholen. We hebben dus in kaart gebracht hoeveel van onze 30 scholen een groeipotentieel hebben, hoeveel er verandering willen, maar ook bereid zijn daarin te investeren en op het mesovlak te werken. Er zijn dus 18 scholen die zonder enige begeleiding en advisering groeipotentieel hebben. Dat is zowat de helft.

Wat zijn de eerste resultaten ? We hebben een aantal doelstellingen vooropgezet : de beginsituatie bepalen als input voor een begeleidingsproces, instroom- en uitstroomgegevens verzamelen, screenen aan de hand van genormeerde signaleringstoetsen, statistische verwerken, analyseren, formuleren van conclusies en begeleidingsadviezen, en handelingsplannen opstellen. Ook al was het een groot-schalige operatie – tweeduizend leerlingen zijn

tweemaal gemeten – toch is alles perfect verlopen. De scholen waren aanvankelijk argwanend, maar bij het begin van het tweede Broso-jaar zeggen ze dat het jammer is dat het enkel met de eerstejaars mogelijk is. Ook in het tweede jaar zijn er veel latere instromers. Scholen willen de beginsituatie in het derde jaar ook kennen. Veel scholen zijn bereid dat zelf te financieren.

De digitale toetsen bieden een niveau aan van vijfde leerjaar basisonderwijs tot en met derde jaar secundair onderwijs. Het is ideaal om een leerlingvolgsysteem op te zetten. Het geeft de Broso-begeleiding en het beleid een schat aan informatie en cijfermateriaal.

Het beleidsvoerend vermogen van scholen slaat op planning, doelstellingen, bijsturingen enzovoort. Op het niveau van het secundair onderwijs is het niet zo goed gesteld met het beleidsvoerend vermogen. Een school heeft een ruime waaier aan analyse van de beginsituatie. Een school kent zijn noden maar weet niet hoe het curriculum consequent gemanipuleerd moet worden. Uit het doorlichtingsverslag blijkt dat veel scholen de eindtermen voor Nederlands na de eerste graad niet bereiken. Hoe kunnen ze daar op een bewuste manier mee omgaan? In het basispakket en het keuzepakket kunnen ze meer tijd vrijmaken om de eindtermen Nederlands te realiseren. Als ze dat toch doen, ontbreekt het vaak aan doelstellingen. Zo richten sommige scholen bvb. twee extra uren in uit het keuzepakket. De leraars proberen hun leerlingen te motiveren met toffe teksten en spelletjes. Alleen ontbreekt het aan doelstellingen. Leraars weten niet waaraan ze moeten werken. Ze weten niet wat de bedoeling is van de twee bijkomende uren.

Het management kan bovendien niet altijd de zorgstructuren manipuleren. Scholen met nul procent homogeen Nederlandstaligen en een uitval van honderd procent op een aantal vaardigheden, en goede zorg nog altijd in de fase van de incidentele zorg zitten, hebben heel wat werk voor de boeg. Die scholen zouden minstens moeten kunnen overstappen van incidentele op georganiseerde zorg. Hoe moeten ze dat doen? Hoe kunnen ze professionalisering gericht inzetten afhankelijk van de noden?

Als er al doelstellingen zijn, dan worden de realisaties niet vaak in kaart gebracht aan het einde van het schooljaar. Hoe moeten we onze werking volgend jaar bijsturen? Er is een grote nood aan zelfevaluatie. Er wordt niet consequent genoeg gewerkt met de bevindingen van de inspectie en met

de doorlichtingsverslagen. Scholen weten dat de eindtermen niet bereikt zijn na de eerste graad. Als daar niet planmatig aan gewerkt wordt, volgt een nieuw vraagteken na de volgende doorlichting.

De doelstellingen in de handelingsplannen zijn niet evenwichtig. Veranderingen zijn nodig op micro- en op mesoniveau, en dit via de nodige professionalisering. Er wordt nog te veel gezocht naar oplossingen buiten de lesuren. De fase van het mediëren (het maximaal benutten van de gewone lestijden) komt nog onvoldoende aan bod. Vaak worden twee extra uren gebruikt als er een probleem is. Deze extra uren zijn dikwijls bedoeld voor homogene (zwakke) groepen. Alle zwakken worden bij elkaar gezet en geremedieerd. Wat daar ook mee bedoeld wordt.

Er wordt heel weinig prospectief gewerkt. Veel initiatieven zijn enkel bestemd voor het eerste jaar terwijl er sprake zou moeten zijn van doorstroming.

De taak wordt al te vaak toegekend aan de leerkracht Nederlands. Hij moet het maar doen. Taalbeleid is echter geen beleid Nederlands. Taal is ruimer dan Nederlands. Een taalbeleid maakt geen kans op slagen als de verantwoordelijkheid alleen bij de leraar Nederlands ligt. Het kan gecoacht worden door de leraar Nederlands, maar hij kan het niet alleen dragen. De minister heeft het terecht over taalgericht vakonderwijs. Het kernwoord is niet taal, maar vakonderwijs. Taal is een medium om bvb. in de vakken biologie, geschiedenis en aardrijkskunde de doelstellingen te bereiken. Taal helpt de leerinhouden transparanter te maken. Taal is een medium om de doelstellingen te bereiken.

Coaching maakt weliswaar deel uit van de Broso-begeleiding maar is praktisch gezien niet altijd mogelijk. Er is maximaal één halve dag coaching per school. Als we alleen met een kernteam werken is dat geen probleem. Willen we met een volledige lerarenpopulatie werken, dan moeten ze op bepaalde momenten vrijgeroosterd worden.

Scholen shoppen ook op het vlak van nascholing. De informatie stroomt binnen de school niet altijd vlot door. De klastitularis uit het eerste jaar kent de instroom, maar door een gebrek aan bvb. personeelsvergaderingen vernemen de andere leraars dat niet.

Werken aan taalbeleid moet vooral op micro- of klasniveau gebeuren. We noemen dat voortaan

taalgericht vakonderwijs. We werken met kern-teams of vakwerkgroepen. De meeste scholen weten dat het waardevol is om te werken aan taalgericht vakonderwijs. Op dit ogenblik staat dat in het secundair onderwijs nog in de kinderschoenen. We zijn in de tweede helft van vorig schooljaar begonnen te sensibiliseren. Als we ervan uitgaan dat enkel de leraar Nederlands weet wat bedoeld wordt met taalgericht vakonderwijs en de opdracht krijgt zijn collega's te coachen zonder omkadering, dan kunnen we de doelstelling van taalgericht vakonderwijs beter vergeten.

Scholen die het al invoeren denken nog te veel aan de uitspraak dat elke leraar een taalleraar moet zijn. Dat stemt overeen met de hoogste fase in het continuüm van taalgericht vakonderwijs. Er staat één leraar voor de klas die zo taalbewust is dat hij over een enorme trukendoos beschikt. Hij haalt op om het even welk moment een truc uit zijn trukendoos. Zo is het niet. Scholen willen dat, maar vergeten de beginfase van co-teaching of geschakeld taalvakonderwijs. Twee leraren werken samen. De ene geeft taal en de andere zijn vak. De leraar Nederlands werkt als voorbereiding met de geschiedenis teksten die de leraar Geschiedenis twee weken later zal behandelen. De leraar Nederlands kan bijvoorbeeld vragen om een verslag te schrijven volgend op een proef bij Biologie. Beiden vullen elkaar aan vanuit hun eigen leerplan en handboek.

Pas als de vakleraars opgeleid zijn is taalgericht vakonderwijs mogelijk. In taalgericht vakonderwijs staat er maar één leraar voor de klas. De taalcoach houdt zich achter de schermen. Hij geeft af en toe gerichte informatie. Daar zijn we nog niet aan toe.

In onze begeleiding valt het ook op dat leraars niet bewust met de eindtermen kunnen omgaan. Ik denk daarbij hoofdzakelijk aan de eindtermen Nederlands. Een doorlichtingsverslag geeft aan dat de eindtermen niet bereikt zijn. De leraar zit met de handen in het haar. Wat betekent "bereikt" precies? Hoe kan ik dat in kaart brengen? Hoe kan ik er planmatig aan werken? We zorgen op dat vlak voor de nodige steun. Daarnaast proberen we een aantal leermiddelen taalgericht maken.

Wat wel goed loopt, is dat er op vrijwel elke school een ankerfiguur of kernteam voor taalbeleid is. Scholen ontwikkelen – vaak met vallen en opstaan – een taalbeleid. Er wordt veel tijd besteed en belang gehecht aan intervisie, supervisie, coaching en oplossingsgericht management. Er is vooral vraag naar intervisie. We werken nog niet met de individuele leraar omdat werken met klas-

sen en teams belangrijker is om informatie te laten doorstromen.

IV. Mevrouw Lief Vandevort, directeur Schoolopbouwwerk Brussel VZW

Mevrouw Lief Vandevort, directeur Schoolopbouwwerk Brussel VZW : Het woord schoolopbouwwerk werd in Vlaanderen voor het eerst gebruikt in het Onderwijsvoorrrangsbeleid (OVb), dat in 1991 werd goedgekeurd. Scholen kregen extra middelen als zij een plan indienden over taalvaardigheidsonderwijs, intercultureel onderwijs, preventie en remediëring van leermoeilijkheden en communicatie met de ouders. Om te bewijzen dat ze zouden werken aan communicatie met de ouders, moesten de scholen een contract afsluiten met een buitenschoolse partner die instond voor het schoolopbouwwerk. Gedurende een aantal jaren konden de schoolopbouwwerkorganisaties vrij beslissen over hun aanpak. Ze zochten extra middelen voor samenwerkingsprojecten met scholen. Ze dienden die projecten in bij het Vlaams Fonds voor Integratie van Kansarmen. Later werd dat het Stedelijk Impulsfonds en nu is dat het Stedenfonds. Omdat de aanvragen heel divers waren, heeft de Vlaamse Regering in 1997 beslist alles op één lijn te brengen. Ze heeft toen een visietekst over schoolopbouwwerk goedgekeurd : de tekst "schoolopbouwwerk". Naar een doelgericht en emancipatorisch concept werd door de Vlaamse regering goedgekeurd op 23 juli 1997.

In Brussel waren inmiddels een aantal organisaties tot stand gekomen die zich bezighielden met schoolopbouwwerk. Na een evaluatie in 2001 uitgevoerd door mevrouw Deckers besliste de VGC de organisaties bij te sturen. Toen is beslist dat de inhoudelijke werking afgestemd diende te worden op de visietekst van 1997. Dat leidde eind 2003 tot de oprichting van Schoolopbouwwerk Brussel VZW. Deze VZW verzamelt alle Brusselse schoolopbouwwerkers sedert 1 januari 2004. Momenteel heeft de VZW 13,5 voltijdse equivalenten schoolopbouwwerkers in dienst. Daarvan worden er 13 gesubsidieerd door het Stedenfonds.

In de visietekst van 1997 werd voor het eerst vastgelegd wat verstaan dient te worden onder schoolopbouwwerk. De visietekst bepaalde doelstellingen en doelgroepen. Belangrijk is dat de visietekst expliciet stelde dat school noch buurtorganisaties doelgroep zijn van het schoolopbouwwerk. Het zijn partners in het gezamenlijk bereiken van de doelstelling : het ondersteunen van kansarme ouders en jongeren.

De visietekst bepaalde eveneens dat de opbouw-
werkmethode toegepast wordt. Er wordt project-
matig gewerkt. Een project wordt in een aantal
fasen uitgewerkt. Daarbij wordt eerst de situatie
geanalyseerd. De analyse vormt de basis voor het
project. Een project wordt in een aantal fasen uit-
werkt. Het project wordt gepland en gerealiseerd.
Binnen de projecten moet men duidelijk bepalen
welke doelstellingen met nastreeft.

Er zijn twee soorten doelstellingen : product-
doelstellingen en procesdoelstellingen. In het eer-
ste geval wordt bepaald wat opbouwwerk, scholen
en ouders samen willen bereiken. In het tweede
geval bepaalt men hoe men een en ander wil berei-
ken en welke veranderingsprocessen men wil tot
stand brengen, zowel bij de doelgroep als in de
meewerkende scholen. Schoolopbouwwerkers be-
schouwen zichzelf als procesbegeleiders binnen de
projecten.

Het project bestaat uit allerhande activiteiten
die samen met de ouders uitgevoerd worden.
Zowel binnen als buiten de scholen. De acties spe-
len zich thuis af, op school of in de brede leefomge-
ving. Het kan gaan om onderwijsondersteuning,
ouderondersteuning of participatiebevordering.
Belangrijk is dat de acties gekozen worden in func-
tie van de projectdoelen. Het projectthema en de
doelstellingen zijn belangrijk. De acties zijn de in-
vulling ervan.

Wij werken bijgevolg niet vraaggestuurd. We
werken projecten uit op basis van een aantal vra-
gen waarmee scholen en ouders in de werkregio
kampen. Samen met scholen en ouders maken we
afspraken over de projectdoelen en over de activi-
teiten. Activiteiten die buiten het project vallen,
nemen wij normaalgezien niet op.

We hebben zes regio's afgebakend in Brussel.
Het schoolopbouwwerk ondersteunt kansarmen.
We hebben de regio's afgebakend op basis van de
criteria uit de Kansarmoedeatlas. Een 2^{de} criterium
was de aanwezigheid van Nederlandstalige scho-
len. Regio 1 komt ongeveer overeen met de vijf-
hoek. Er zijn een aantal buurten uit weggelaten
omdat daar geen Nederlandstalige scholen zijn.
Regio 2 is Oud-Laken en aansluitend een aantal
straten in Jette en de Noordwijk. Ze vormen één
sociologisch geheel. Regio 3 is bijna heel Schaar-
beek plus Sint-Joost-ten-Node. Regio 4 bestaat uit
een aantal buurten en straten uit Etterbeek, Else-
ne, Sint-Gillis en Vorst. Regio 5 is Anderlecht.
Regio 6 is Oud-Molenbeek en Oud-Koekelberg.

Ik benadruk dat we de regio's afgebakend heb-
ben op basis van de doelgroepen. We komen zo te-
gemoet aan de vraag uit de visietekst om met die
welbepaalde doelgroepen te werken. In de scholen
werken wij evenwel met alle ouders. We proberen
alle ouders te bereiken.

In de zes regio's lopen zes projecten. Het eerste
project probeert de participatie van ouders aan het
leven op school te verhogen. Het tweede project
gaat over de omgang met taal. Hoe kunnen ouders
die niet Nederlandstalig zijn hun kinderen die Ne-
derlands leren steunen ? Het derde project gaat na
hoe scholen moeten communiceren met de ouders.
Elke school had wel een doelgroep die ze maar
moeilijk konden bereiken.

Het vierde project is wegwijs in het leren van je
kind. Ouders zitten met de vraag wat er precies ge-
beurt met hun kind. Hoe bepaalt een school wat er
onderwezen moet worden aan het kind ? Wat moet
mijn kind kennen na de basisschool ? Hoe kunnen
ouders hun kinderen daarin steunen ? Ouders zul-
len vertrouwd worden gemaakt met de eindtermen
en de manier waarop een school die probeert te
halen.

Het vijfde project is eveneens gericht op ouders
die thuis geen Nederlands spreken. Hoe kunnen
wij onze kinderen in het Nederlandstalig onderwijs
steunen ? Hoe kan de school ons helpen ? Hoe
kunnen wij de school helpen ?

Het zesde project gaat over de doorstroming in
het basisonderwijs. Daarbij ligt de nadruk op de
overgangsmomenten : de instroom in de eerste
kleuterklas, de overgang van kleuterschool naar la-
gere school en de overgang van lagere school naar
middelbare school. Wat moeten ouders daarover
weten ? Hoe kunnen ouders en school daaraan
werken ? Hoe kunnen kinderen daarin gesteund
worden ?

We werken op dit ogenblik samen met 49
schoolvestigingen : 42 basisscholen en 7 secundaire
scholen, verdeeld over de verschillende netten. We
werken met heel wat verschillende partners samen
: schoolgebonden en buurtgebonden partners. We
proberen samen een en ander te realiseren voor de
scholen. We proberen niet alleen de band tussen
school en ouders aan te halen, maar ook die tussen
buurtorganisaties en scholen. De leefomgeving van
de kinderen moet als leeromgeving en leersituatie
gebruikt worden. Nieuwe leerkrachten moeten de
buurt leren kennen.

Onze werking wordt natuurlijk geëvalueerd. Ons team evalueert voortdurend zichzelf. We vragen ons voortdurend af of we bereiken wat we willen bereiken. We evalueren de lopende projecten jaarlijks samen met ouders en scholen.

We worden ook extern geëvalueerd. Wij hebben een meetinstrument laten ontwikkelen om de ouderbetrokkenheid in de regio in kaart te brengen. Dat instrument is ontwikkeld door professor Vettenburg van de UGent. Zij heeft zeven dimensies van betrokkenheid gedefinieerd. Dit instrument is eind vorig jaar voor het eerst toegepast. We beschouwen dat als onze nulmeting. We hebben de stand van zaken vastgelegd van elke dimensie en in elke regio. De meting werd uitgevoerd door medewerkers van het Steunpunt GOK onder leiding van professor Kris Vanden Branden. Zij hebben 241 ouders geïnterviewd, de directies van de basisscholen en de schoolopbouwwerkers.

Om een meetinstrument te ontwerpen hebben we ouderbetrokkenheid eerst moeten definiëren. Daar bestaat nogal wat literatuur over. In de meeste onderzoeken die over ouderbetrokkenheid handelen vindt men weinig concrete definities terug. Wel schetsen auteurs vaak diverse typologieën om ouderbetrokkenheid of -participatie te beschrijven en in te vullen. Bij deze valt op dat vele auteurs telkens een gradatie van betrokkenheid weergeven. Toch is het niet zo dat er een hiërarchische relatie bestaat tussen de verschillende vormen van betrokkenheid. Bijvoorbeeld : het lidmaatschap van een ouder in een schoolraad staat niet hoger aangeschreven als de hulp die een ouder biedt bij een schoolfeest. Het zijn immers twee verschillende dimensies, die niet met elkaar vergeleken kunnen worden. Professor Vetenburg heeft voor ons een definitie ontwikkeld. Ze gaat daarbij uit van de stelling dat betrokkenheid meerdere dimensies kent. Ze onderscheidt er 7 : de kennis, emotionele, rationele, overtuigings-, competentie-, gedrags- en tijdsdimensie. Deze dimensie staan niet los van elkaar. De wijze waarop ze worden ingevuld en het samenspel tussen de dimensies bepalen de kwaliteit van de betrokkenheid.

Met welke uitdaging ziet het schoolopbouwwerk zich geconfronteerd ? De dimensies van betrokkenheid zijn in elke regio in kaart gebracht. De conclusie is dat ouders veel interesse tonen in onderwijs en dat scholen ouderbetrokkenheid willen. De wijze waarop ouders interesse tonen stemt echter niet altijd overeen met de wijze waarop de scholen interesse wensen. We moeten ervoor zorgen dat de vraag van de ouders en de vraag van de scholen nauwer op elkaar aansluiten. Beide partij-

en moeten elkaar erkennen en met elkaar samenwerken.

Een tweede uitdaging is de vraag van de scholen om alle ouders te bereiken. Scholen willen dat alle ouders over de vloer komen. Omdat dat een utopie is, willen wij onze werking zo uitbouwen dat onze projecten en activiteiten over zaken gaan waarover men verder praat en die uitdeinen in de gemeenschap. Wie niet aanwezig is, verneemt er onrechtstreeks een en ander over. Dat zet hen op hun beurt aan het denken. Onderwijs moet een gespreksonderwerp worden in de gemeenschap, in de buurt zodat kinderen of jongeren van allerlei kanten dezelfde impliciete boodschap krijgen dat onderwijs (en de school) belangrijk is.

Verder is er een op het eerste zicht tegenstrijdige invulling van betrokkenheid : de instrumentele en de emancipatorische benadering. Elke school heeft uiteraard zijn eigen doelstellingen en ideeën over ouderparticipatie. Dat zijn vaak instrumentele bedoelingen : de school verwacht van de ouders dat ze hun kind begeleiden, dat ze er zorg voor dragen dat het kind de schooltaken uitvoert, dat ouders optreden bij onaangepast gedrag enzoverder. De bedoeling van scholen in hun samenwerking met het schoolopbouwwerk gaat vaak over de creatie van een beter informatiekanaal naar de ouders om de boodschappen van de school aan de ouders, over te kunnen brengen. Informatiedoorstroom wordt vaak beperkt tot éénrichtingsverkeer. Daarbij wordt vergeten dat ouders vaak informatie hebben die erg nuttig kan zijn voor de school, wat pleit voor een tweerichtingsverkeer in de informatiestroom. Bovendien zullen ouders die (leren) meepraten en meebeslissen in de school en over onderwijs, ook eerder participeren aan andere domeinen van de samenleving. Voor ons gaat participatie nog verder : het gaat ook om het recht op participatie en het recht op zelfrealisatie an sich. Het pleidooi voor participatie houdt dan een belofte in van democratisering en optimale ontplooiing. De instrumentele en de emancipatorische invalshoek zijn geen tegenstellingen, ze liggen in elkaars verlengde. Een goede werking rond betrokkenheid en participatie vereist beide invalshoeken.

Een andere zware uitdaging is onze werking uitbreiden tot het secundair onderwijs. We werken al drie jaar samen met enkele secundaire scholen. Dat verloopt nog altijd moeizaam. Secundaire scholen hebben geen vanzelfsprekend antwoord op de vraag waarom ouderbetrokkenheid belangrijk is. De directie van een basisschool vindt het vanzelfsprekend dat ouders en school een gezamenlijke opdracht te vervullen hebben ten aanzien van

de kinderen. In secundaire scholen is dat niet altijd zo. Leerkrachten in secundaire scholen maken werk van de zelfstandigheid van jongeren. Ze richten zich eerder op de jongeren zelf. Men heeft het over leerlingenparticipatie. Men denkt er minder na over de betekenis van ouderparticipatie. Ouders voelen zich eveneens minder sterk aangesproken. Jongeren nodigen hun ouders evenmin uit om naar de school te komen. Er is nog een conceptueel probleem in het secundair onderwijs.

Ook op organisatorisch vlak hebben wij enkele uitdagingen. Wij krijgen nieuwe vragen. We krijgen vragen van basisscholen en secundaire scholen uit regio's waar wij niet actief zijn. We ontvangen ook vragen uit het hoger onderwijs. Ook daar is men zich bewust van het feit dat doorstroming niet altijd lukt. De oplossing daarvoor wordt gezocht in communicatie met de gemeenschap en de ouders. Daarvoor komt men dan aankloppen bij het schoolopbouwwerk.

Een andere uitdaging blijft het versterken van de complementariteit met de partners, zowel degenen die hier vandaag aanwezig zijn als andere partners, zoals centra voor leerlingenbegeleiding en organisaties in de wijken en de buurten. We werken daar allemaal aan. Een andere uitdaging is onze werking afstemmen op het GOK-beleid. Wij werken op dit ogenblik met tweejarige projecten. Vanaf het schooljaar 2008-2009 willen we driejarige projecten. Dat stemt overeen met de GOK-planning van de scholen. Op dit ogenblik is er echter nog niets geweten over de GOK-werking vanaf 2008.

Met welke knelpunten wordt het schoolopbouwwerk geconfronteerd? Wij kunnen niet rekenen op enige structurele erkenning of enig structureel kader. Er is alleen de visietekst goedgekeurd in 1997. Het schoolopbouwwerk wordt nog steeds gefinancierd door het Stedenfonds. Het Stedenfonds eindigt dit jaar. Volgend jaar is een overgangsjaar. Niemand weet hoe het Stedenfonds er in 2008 uit zal zien. Het personeel zit dus in een onzekere situatie. Door de aard van hun functie zijn onze medewerkers heel zichtbaar in scholen en partnerorganisaties. Dat begint ons parten te spelen. Wij stellen vast dat onze personeelsleden heel gegeerd zijn in andere organisaties. Dat is eigenlijk een compliment. Ons statuut is niet heel goed. De betaling is niet denderend. Onze medewerkers hebben uiteenlopende diploma's en achtergronden. Ze worden zowel door onderwijsorganisaties als door culturele organisaties aangesproken. Wij worden momenteel geconfronteerd met een nogal groot personeelsver-

loop. Daarenboven hebben wij te kampen met een structureel personeelstekort.

V. Vragen van de leden

De heer Sven Gatz : Het beleid heeft twee jaar geleden het Brussels curriculum ingevoerd. Er zijn twee mogelijkheden : extra aandacht voor Nederlands in de eerste graad of een bijkomend jaar binnen de eerste graad. Ondanks het feit dat wij ervan uitgaan dat dit curriculum is ingevoerd op vraag van het werkveld, wordt er weinig gebruik gemaakt van de tweede variant. Scholen durven dat precies niet. Ze zijn bang de indruk te wekken dat hun leerlingen niet op het gewenste niveau zitten. Deelt mevrouw De Braeckelee mijn mening?

Hoe staat mevrouw De Braeckelee tegenover dat Brussels curriculum? Wordt dat naar voren geschoven tijdens de remediëring? Of wordt dat aan het schoolbeleid overgelaten?

Brengt dat derde jaar zoden aan de dijk?

Ik denk dat het secundair onderwijs nu even ver staat als het lager onderwijs vijf tot tien jaar geleden. Ik merk veel moedeloosheid bij de leerkrachten. Niet omdat ze hun taak niet aankunnen, maar omdat de situatie in hun klas enorm is veranderd. Ik denk dat we meer aandacht zullen moeten schenken aan deze mentale begeleiding. Dat heeft een directe invloed op de manier waarop iemand voor de klas staat en daar problemen aanpakt.

Mevrouw Helga De Braeckelee : Als de begeleider geregeld langs gaat en intensief samenwerkt, doet hij aan mentale coaching. Hij heeft het niet alleen over inhoud, kennis en vaardigheden. Hij biedt ook ondersteuning aan. Dat is een belangrijk facet van onze werking.

Ik wil de moedeloosheid onder de Brusselse leerkrachten niet veralgemenen. Veel is afhankelijk van de draagkracht en het compenserend vermogen van de school. Sommige scholen kennen een heel problematische instroom maar slagen er toch in goede dingen te doen. Andere scholen kennen een sterke instroom maar doen er na een jaar niets mee.

Op 13 september heeft de inspectie een studie over het Brussels curriculum overhandigt aan minister Vandenbroucke. Ik heb deze studie nog niet gelezen. Ik kan me alleen baseren op mijn eigen ervaring. Het Brussels curriculum is een goed initiatief. Alleen kwam het een beetje te vroeg. Er werden oplossingen aangereikt op een moment dat

scholen nog niet goed wisten hoe ze een en ander konden invullen. Sommige scholen twijfelen om gebruik te maken van de opties en vragen zich af wat de buitenwereld ervan zal vinden.

Op basis waarvan kiest een school voor de eerste of de tweede variant ? Moet een school een negatieve keuze maken voor de driejarige variant ? Betekent kiezen voor de driejarige variant niet dat een school toegeeft met problemen te kampen ? Ik denk dat de instap niet heel bewust is gebeurd. Scholen die in het systeem gestapt zijn hebben het nog niet efficiënt doorgevoerd. Nu pas beseffen ze welke mogelijkheden ze hadden. Met wat ze nu weten, hadden ze het ongetwijfeld anders georganiseerd. Er is maar één school die de driejarige variant heeft aangevraagd. Uit de effectmeting van eind juni bleek dat een aantal scholen maar een kleine vooruitgang geboekt heeft op het vlak van de twee vaardigheden. Het mattheuseffect speelt. Wie veel heeft, zal meer krijgen door goed onderwijs. Wie een instroom met drie jaar achterstand heeft, mag nog de beste leraar voor de klas zetten. Hij zal nog niet groeien. Ondanks de inspanningen groeien leerlingen met achterstand niet. Dat stellen we nu vast. De kloof wordt elk jaar groter. Voor die scholen is de driejarige variant ideaal. Op 1 september van dit jaar was het niet meer mogelijk om nog in de driejarige variant te stappen. Het project zit immers in zijn laatste fase. Een aantal scholen was vragende partij maar wettelijke afspraken stonden in de weg.

Mevrouw Marie-Paule Quix : De organisaties onderhouden nauwe contacten. Hoe verlopen die precies ? Werken de organisaties complementair of overlappen sommige aspecten ?

Welk criterium hanteert het schoolopbouwwerk om in de zes regio's een project toe te wijzen ? Het is belangrijk dat Nederlandstalige scholen kunnen samenwerken met Nederlandstalige buurtgebonden partners. In hoeverre wordt er aandacht geschonken aan de taal van de buurtgebonden partners ?

Mevrouw Lief Vandevort : Bij de start van het vernieuwde schoolopbouwwerk, hebben we een grote enquête gedaan bij alle directies van Nederlandstalige scholen, de potentiële Nederlandstalige partners en ouders. De interviews zijn bijna letterlijk uitgeschreven. Op die tekst is er een tekstanalyse toegepast om de thema's die de verschillende groepen belangrijk vonden, te detecteren. Alle partners is gevraagd om te bepalen welke thema's ze prioritair vonden voor de regio. Het schoolopbouwwerk heeft een keuze gemaakt en gedurende

2 jaar daar rond gewerkt. Op basis van de ervaringen in die periode is dan het thema voor de tweede projectperiode, die in september gestart is, bepaald. Een belangrijke zorg is de verwezenlijkingen van de voorbije jaren te continueren.

Uiteraard hebben we voornamelijk Nederlandstalige buurtgebonden partners, vooral voor de naschoolse activiteiten. Soms werken we ook samen met Franstalige partners, vooral als het gaat over het bereik van die doelgroep.

Mevrouw Helga De Braeckeleer : Broso en VBB werken op vier vlakken samen, ten eerste op het persoonlijke vlak. Bij de start van Broso is er overlegd over de visie op taalvaardigheidsonderwijs, over de doorstroming naar het secundaire onderwijs. Anderzijds is er ook structurele samenwerking door de opname van VBB in de stuurgroep van Broso. Op schoolvlak proberen we hoe langer hoe meer om basisscholen in contact te brengen met secundaire scholen. De doorstroming van informatie mag niet beperkt blijven tot het afleveren van een getuigschrift basisonderwijs. De scholen moeten gedetailleerdere gegevens over de leerlingen uitwisselen. Tot slot zijn er ook blijvende discussies over de gelijkgerichtheid van aanpak en begeleidingsvisie. De persoonsgerichte individuele begeleiding van de leerkracht in het secundair onderwijs moet toenemen. De Broso-analyse van de probleemgebieden en de behoeften zal daarbij helpen.

VI. De heer Werner Schrauwen, coördinator Nascholingscentrum Brussels Hoofdstedelijk Gewest

De heer Werner Schrauwen, coördinator Nascholingscentrum Brussels Hoofdstedelijk Gewest : Het Nascholingscentrum Brussels Hoofdstedelijk Gewest is een netoverschrijdende nascholingsorganisatie voor Brusselse kleuter-, lagere en secundaire scholen. De nascholing moet betaalbaar zijn en specifiek gericht op de Brusselse situatie. Het centrum bestaat sinds 1997, maar organiseert activiteiten vanaf 1998. Sinds twee jaar beschikt het over een leermiddelencentrum.

Het centrum werkt eigen programma's uit en organiseert bijscholing in de eigen lokalen in Laken. Het prettige is dat leerkrachten van verschillende scholen elkaar ontmoeten en hun hart kunnen luchten. De programma's worden niet alleen in open sessies aangeboden maar ook per team. Die teamgerichte sessies hebben het voordeel dat het effect op het taalbeleid van de school sneller en groter is.

Bij aanvang heeft het centrum een groot behoefteonderzoek uitgevoerd. De geplande activiteiten bleken te beantwoorden aan de behoeften. Uit het behoefteonderzoek blijkt dat vorming voor omgang met moeilijke leerlingen in het secundair onderwijs in bepaalde regio's op de eerste plaats komt. Dat maakt nu deel uit van het aanbod. Het centrum werkt samen met de partners die hier vertegenwoordigd zijn, maar ook met andere partners zoals de ABC, de Foyer enzovoort. Het centrum beperkt zich niet tot onderricht, maar tracht de deelnemers ook concrete materialen onder andere taalpakketten, mee te geven. Het centrum ontwikkelt ook audiovisueel materiaal. Het centrum concentreert zich op de meertalige uitdagingen en de sociale en culturele diversiteit.

In de studie van professor Ponjaert en de heer Patrick Lambrecht van de VUB wordt schooltaalbeleid, Ponjaert, van Braak en Lambrecht omschreven als een geheel van afspraken, opgesteld na bewuste reflectie, tussen alle schoolbetrokken actoren over de wijze waarop de brede school omgaat met taaldiversiteit. Wat in de klas gebeurt, is niet alleen de zaak van de school, maar heeft ook te maken met de ouders, de buurt, de cultuur. De cursussen houden rekening met drie niveaus, namelijk ouders, school en klas. Sommige cursussen zijn specifiek gericht op een niveau. Ik geef enkele voorbeelden : cursus 'Tien TEAMvoor taal' richt zich specifiek op het schoolbeleid, maar houdt rekening met de andere niveaus.

Soortgelijke bekommernissen zijn terug te vinden in de beleidsnota van de Vlaamse minister, de taalbeleidsinitiatieven van de inspectie en de publicaties van de VLOR

De cursus 'Communicatie met Brusselse ouders' is ontstaan door de samenwerking van het centrum met VBB, SOW en oorspronkelijk ook de Foyer. De cursus is bedoeld voor leraren van alle onderwijsniveaus. De cursus 'Meer dan een taalbeschouwing' biedt materiaal dat bestemd is voor de vijfde en de zesde klas van het lager onderwijs en de eerste en tweede klas van het secundair onderwijs. Die cursus heeft uiteraard te maken met de lessen zelf, dus de klas.

'Taalvaardigheid bij de jongste kleuters' is ontwikkeld om kleuterleerkrachten te helpen kinderen die vaak geen Nederlands kennen, te begeleiden. De cursus 'Luisteren en spreken' is een speerpunt voor het kleuteronderwijs. De verteltas is een middel om de taalontwikkeling van kleuters in de klas maar ook thuis te bevorderen. In de verteltas zitten boekjes en ander materiaal, dikwijls een vi-

deoband. De leerkracht werkt in de klas met de tas en geeft hem met de kinderen mee naar huis, in de hoop dat ouders met hun kind het boekje lezen, de video bekijken enzovoort. In de nascholing maken we de leerkracht duidelijk dat het niet voldoende is om het materiaal te gebruiken maar dat hij ook de ouders moet overtuigen van het belang van taalontwikkeling.

Woorden zijn belangrijke elementen van taal, ze komen zowel terug bij spreken, lezen als schrijven. Daarom heeft het centrum daar een programma 'Werken met woorden' over ontwikkeld. Voor het lager onderwijs zijn er voorts nog de cursussen 'Spellen in de Brusselse klas' en 'Luistertaken'.

In het secundair onderwijs, waar we gelukkig niet meer alleen staan, bieden we literatuurkoffers in het Nederlands en Engels aan. De literatuurkoffers bevatten boeken over een bepaald onderwerp en horen bij een bepaalde nascholingscursus. De literatuurkoffers worden in de klas gebruikt. Het posterproject stelt woorden centraal. Leerkrachten hebben immers geconstateerd dat het begrippenarsenaal van de leerlingen, zeker in het begin van het secundair onderwijs, heel beperkt is. De schooltaalwoorden zijn belangrijk om de werkelijkheid te vatten maar ook om te leren. Ik heb het dan over woorden als vervolgens, daarenboven. Dat zijn vervelende woorden voor taalzwakke leerlingen. Het grote voordeel van het posterproject is dat zowel de leraar Nederlands als de vakleerkrachten met de woordenschat bezig zijn. Het is een opstapje naar taalgericht vakonderwijs.

Het centrum schrikt er niet voor terug om ook een cursus 'Taalgericht vakonderwijs' te geven. Zo heeft het een aantal cursussen voor wiskundeleerders om hen te laten ervaren hoe taalgericht wiskunde onderwezen kan worden. De programmering staat op www.nascholingbrussel.be.

Het leermiddelencentrum is geen bibliotheek maar wel een centrum met heel specifieke leermiddelen, namelijk methoden, handboeken, didactisch materiaal – aangekocht of zelf ontwikkeld –, achtergrondliteratuur. Iedereen die betrokken is bij het Brusselse Nederlandstalige onderwijs, kan in het Leermiddelencentrum terecht. Leerkrachten, directieleden, begeleiders, ondersteuners, nascholers en studenten van de lerarenopleiding kunnen er onder professionele begeleiding materialen en leermiddelen verkennen en ontlenen. Het centrum bestaat nog niet zo lang, maar krijgt dagelijks gemiddeld toch twee tot drie mensen of groepen over de vloer. Het leermiddelencentrum heeft een onlinenecatalogus.

De samenwerking tussen de Brusselse partners evolueert goed maar kan nog steeds beter. Het volstaat echter niet dat de ondersteuners samenwerken, ook de leerkrachten, de directies, de ouders, de begeleidingsdiensten moeten samen school maken.

Het centrum krijgt meer en meer vragen voor nascholing of voor het gebruik van onze materialen van buiten Brussel. We kunnen niet op alle vragen ingaan. Het getuigt van goed bestuur om de materialen die in het laboratorium Brussel ontwikkeld zijn, ook verder te verspreiden.

Nascholing werkt niet, als ze niet past in het schoolbeleid. Op dat vlak is er nog heel wat werk aan de winkel.

Ik heb een lijst gemaakt van alle materialen en leermiddelen die we hebben ontwikkeld. De lijst is heel ruim en gaat van het Kamishibai-theater tot leermiddelen op het internet. Het centrum heeft alle materiaal uitgewerkt voor de nascholingscursussen. Het zou aangenaam zijn als we steun krijgen om nog meer materiaal te maken. Zo kan het effect van de nascholing versterkt worden. De leermiddelen zijn een belangrijk hulpmiddel daarvoor.

VII. De heer Piet Vervaecke, coördinator Taalvaart

De heer Piet Vervaecke, coördinator Taalvaart : Taalvaart wil de kansen van alle kinderen in het Nederlandstalig basisonderwijs vergroten om vanuit hun sociale, culturele en talige diversiteit de eindtermen te behalen in een schoolomgeving waar het welbevinden en de betrokkenheid hoog is. Dit gebeurt via interne ondersteuning van het schoolteam met betrekking tot taalvaardigheidsonderwijs Nederlands en omgaan met diversiteit, in complementariteit met alle andere onderwijsactoren én in afstemming met beleidskeuzes op Vlaams en Brussels niveau. Deze ondersteuning leidt tot deskundigheidsverhoging van de school en de leerkrachten.

Ik zal aantonen dat interne ondersteuning werkt. Taalvaart is opgericht in 1989 als een operationele dienst binnen de VGC-administratie met als doel de Nederlandse taal te stimuleren. Taalvaart startte als kleine organisatie maar groeide mee uit tot een team van 30 voltijdse taalvaarders. In de eerste periode tot 2002 had Taalvaart vooral een kindgerichte werking. Kinderen werden rechtstreeks door Taalvaarders begeleid.

In 2002 werd de werking bijgestuurd, ingegeven door enerzijds de eigen evolutie, en anderzijds evoluties in de onderwijscontext, onder meer de komst van VVB, de blijvende toename van anderstaligen, de verdere toenemende diversiteit, het GOK-decreet. Taalvaarders werden interne ondersteuners van het taalvaardigheidsonderwijs, die tijdelijk, gedurende drie jaar, in de basisscholen aan de slag gaan met een leerkrachtgerichte werking.

Taalvaardigheid Nederlands en efficiënt omgaan met diversiteit zijn de grootste uitdagingen voor het Nederlandstalig onderwijs in Brussel, en het zijn ook de uitdagingen waar Taalvaart aan werkt. We werken aan de taalvaardigheid Nederlands van de leerlingen door samen met de leerkrachten te zoeken hoe het krachtige taalvaardigheidsonderwijs het best kan geïntegreerd worden in de specifieke school- en klassenwerking. We werken aan omgaan met diversiteit door samen met de leerkrachten te zoeken hoe er op een efficiënte manier kan omgegaan worden met de verscheidenheid in de leerlingengroep om aan alle kinderen maximale ontwikkelingskansen te bieden.

Heel wat scholen kregen al ondersteuning van Taalvaart. Tot 2002 werkte Taalvaart in een 50-tal scholen. Van 2002 tot 2004 werkten we in 34 scholen, vanaf 2004 in 32 andere scholen en in 2007 us er een nieuwe toewijzing. Dit betekent dat vanaf 2007 weer andere scholen in aanmerking komen voor interne ondersteuning van Taalvaart.

Taalvaart wil de vernieuwingsinhouden – taalvaardigheidsonderwijs en omgaan met diversiteit – realiseren bij de leerkracht als persoon, maar ook bij de school als organisatie. We doen dat met een procesmatige ondersteuning die zich concreet vertaalt in ondersteuningsinterventies. De ondersteuningsinterventies zijn geen vorming, zoals het Nascholingscentrum Brussel, of externe begeleiding, zoals bij Voorrangbeleid Brussel, maar interne ondersteuning. De interne ondersteuning werkt zowel op leerkrachtniveau als schoolniveau.

Een taalvaarter integreert zich drie jaar in een schoolteam en bouwt een leerkrachtgerichte werking uit. Vanuit een analyse wordt een ondersteuningsvoorstel geformuleerd. In overleg met de directie en de leerkrachten wordt een actieplan opgesteld, met doelen, acties en te bereiken resultaten. De school wordt dan transformatief ondersteund. Dat betekent dat Taalvaart de vernieuwingsinhoud niet alleen wil integreren in de werking maar ook in het spontane denken, het handelen en de overtuiging van de leerkracht en de schoolcultuur. Taalvaart houdt dus heel sterk reke-

ning met de beleving van de leerkracht en de manier waarop de vernieuwingen op de leerkracht afkomen, maar ook met de schoolcontent waarbinnen de vernieuwingen gerealiseerd moeten worden.

De vraag naar interne ondersteuning is groot. We hebben een wachtlijst, vele scholen vragen om een verlenging van de begeleiding. Pedagogische begeleiders vragen wanneer de volgende toewijzing is. Ook andere partners, onder andere VBB-begeleiders, geven aan dat interne ondersteuning een belangrijke steun kan betekenen voor de werking van een school. Taalvaart maakt werk van samenwerking, weet dat ze de uitdagingen niet alleen aankan en probeert daarom flexibiliteit in de samenwerking te koppelen aan doelgerichtheid.

Onderzoek naar veranderingen bewijst dat veranderingen efficiënter zijn als die niet alleen van bovenuit gestuurd worden maar als er ook, op de werkvloer, iemand naast de uitvoerders staat. Op die manier kunnen grootste veranderingen laagdrempelig en kleinschalig binnen de concrete klaspraktijk gerealiseerd worden. Taalvaart duikt samen met de leerkracht de klas in om de vernieuwingen te implementeren.

Drie jaar is net lang genoeg om een aantal aspecten daadwerkelijk te realiseren. Die periode voorkomt eventueel dat de taalvaarter zich te sterk integreert in een team waardoor er verschuivingen van verantwoordelijkheden zouden kunnen ontstaan.

We proberen onze werking zo goed mogelijk te evalueren, zowel intern als extern. Uit de zelfevaluatie blijkt dat Taalvaart er wel degelijk in slaagt om de kennis en vaardigheden van de leraren te versterken. Dat is een samenspel van de werking van Taalvaart, van VBB, van nascholing, van de GOK-werking. Het is niet gemakkelijk om leerkrachten ertoe te brengen om die kennis en vaardigheden over te dragen naar andere aspecten van het lesgeven. Een leerkracht werkte in de klas bijvoorbeeld al intensief met functionele leestaken, maar als huistaak kregen de kinderen nog altijd dezelfde, weinig functionele leeslesjes mee. Leraren doen de overdracht dus niet spontaan. De inbedding van de vernieuwing in de school is sterk afhankelijk van het beleidsvoerend vermogen van scholen. Dat is essentieel voor de slaagkansen van de vernieuwing.

De externe evaluatie leert ons dat de behoefte aan dit soort intensieve en leerkrachtnabije ondersteuning reëel is. Interne ondersteuning is een sterke kracht om vernieuwingen te steunen. Interne

aanwezigheid verrijkt de deskundigheid van de school.

Het belangrijkste knelpunt is zoals gezegd het gebrek aan deskundigheid van de school als organisatie of een zwak beleidsvoerend vermogen. Taalvaart probeert zich in de school te integreren en hanteert een laagdrempelige benaderingswijze. Het is echter moeilijk werken als de keuze voor de interne ondersteuning niet algemeen gesteund wordt door het schoolteam, als de schoolleiding de rol als ondersteuner en stimulans voor het vernieuwingsproces niet opneemt of als de visie en de missie van de school te ver staat van het aanbod. Daarom willen we het keuzeprocess meer bewaken en de directie meer betrekken als medeverantwoordelijke en partner in het vernieuwingsproces.

De belangrijkste uitdagingen bij Taalvaart op korte termijn zijn het verder verdiepen en versterken van onze eigen deskundigheid, het optimaliseren van het samenspel tussen de verschillende onderwijspartners, en het zoeken naar mogelijkheden om vanuit interne ondersteuning het beleidsvoerend vermogen van scholen te versterken.

Bits² wil de kansen van alle kinderen in het Nederlandstalig basisonderwijs vergroten om vanuit hun sociale, culturele en talige diversiteit de eindtermen te behalen in een schoolomgeving waar het welbevinden en de betrokkenheid hoog is.

Bits² ondersteunt leerkrachten die al een aantal basisvaardigheden van het taalvaardigheidsonderwijs verworven hebben. Ze proberen de computer efficiënt in te zetten als aanvullend leermiddel bij dat taalvaardigheidsonderwijs zodat ICT een element wordt van de krachtige leeromgeving.

Bits² werd in 1994 opgericht en verzorgt een brede waaier aan activiteiten met betrekking tot ICT en taalonderwijs. Aanvankelijk was het de bedoeling om het taalonderwijs te versterken door gebruik te maken van ICT. De twee belangrijke pijlers van de werking waren dan ook vorming en materiaalontwikkeling. Gezien de praktische problemen, hebben ze in die eerste periode ook heel wat aandacht, tijd en energie gestoken in informatica-uitrusting en internetaansluitingen van de scholen. Dat waren immers voorwaarden om de inhoudelijke doelstellingen te kunnen realiseren. Die taken werden geleidelijk overgenomen door andere partners en in 2004 werd de werking van Bits² bijgestuurd om beter te kunnen inspelen op de onvervulde behoeften van de scholen.

Twee aspecten van de visietekst van Vlaanderen verwoorden heel sterk de intenties van Bits² : ICT is geen doel op zich, ICT moet een bouwsteen worden van een krachtige leeromgeving. Vorig schooljaar ondersteunden de twee medewerkers 6 scholen, dit schooljaar dienden 17 scholen een aanvraag in, enkele worden al begeleid.

Bits² start vanuit de behoefte van de school of de leerkracht om ICT een functionele plaats te geven in de leeromgeving. De school of leerkracht vraagt hulp aan de begeleider van VVB of aan de taalvaarter. De vraag wordt beoordeeld in samenhang met de initiatieven van die organisaties. Bits² start dan, weer in overleg en samenwerking met de begeleiders, een ondersteuningstraject op van de leerkracht. Bits² focust op het ondersteunen van inhoud – wat is een goede ICT-taak – en het ondersteunen van de leerkrachtvaardigheden – hoe leerlingen ondersteunen bij ICT.

Na ondersteuning van Bits² stellen taalvaarders en VBB-begeleiders vast dat sommige leerkrachten de inzichten ook op andere momenten toepassen en er komen ook nieuwe vragen van dezelfde leerkrachten die voortbouwen op verworven inzichten. De vaardigheden worden dus overgedragen op andere domeinen en verdiept.

De uiteenzetting over Bits² illustreert hoe de partners complementair kunnen werken en elkaar kunnen versterken.

VIII. Vragen van de leden

De heer Sven Gatz : Directies moeten beschikken over een uitgebreid arsenaal vaardigheden. Hebben de sprekers tips hoe het beleid het beleidsvoerend vermogen van de school beter kan steunen ? De complexere situatie van Brussel lijkt zich door te zetten in de andere steden, dus ook daar zal de druk op het beleidsvoerend vermogen sterker worden.

De heer Piet Vervaecke : Die taak vergt inderdaad heel wat vaardigheid en deskundigheid. We zijn op zoek naar deskundige leiders die vernieuwingsprocessen die steeds weer op scholen afkomen, op een goede manier kunnen implementeren in een team. Begeleiding is mogelijk maar niet voldoende, er is vooral talent nodig.

Voorzitter Monica Van Kerrebroeck : De directies basisonderwijs moeten beter omkaderd worden. Naast bijkomende vorming is er misschien schaalvergroting mogelijk waarbij de taken dan

verdeeld kunnen worden. Dat moet echter lokaal beoordeeld worden.

De heer Werner Schrauwen : Het nascholingscentrum tracht daar met kleine stappen aan te werken. We hebben de verwelkomingsdag binnen het project Nieuwe Leraren in de basisschool dat we met alle Brusselse partners onder leiding van VBB hebben georganiseerd, ook de directeurs van nieuwe leraren uitgenodigd. Zo wilden we duidelijk maken dat de directies ook de nieuwe leerkrachten moeten begeleiden. Sommige directeurs hebben dan voor het eerst kennis gemaakt met een of andere ondersteuningsvorm.

De cursus ‘Taalbeleid’ voor directies en middenkader was afgevoerd omdat we dachten dat iedereen die al gevolgd had. Nu wordt die, mede op vraag van VBB, opnieuw aangeboden. Dat zijn initiatieven die de ondersteunende organisaties kunnen nemen, maar ik denk dat er een ruimere aanpak nodig is.

De heer Jan Béghin : De Foyer heeft vastgesteld dat leerlingen van buitenlandse oorsprong die komen uit het bicultureel onderwijs, het best scoren in het hoger onderwijs. Wat zijn de reacties van de sprekers daarop ?

Mevrouw Magda Deckers : Het is moeilijk om daar verder over uit te weiden omdat het VBB maar drie biculturele scholen steunt. Dat is een heel kleine groep. Het zijn dus plaatselijke ervaringen, die wetenschappelijk niet getoetst zijn.

Mevrouw Lief Vandevort : Eigenlijk weten we niet wat die positieve resultaten veroorzaakt. Dat ligt misschien aan de scholing maar kan ook liggen aan de ouders, die op een bewuste manier de school kiezen en hun kind beter opvolgen. Het zou interessant zijn om dat na te gaan.

De heer Jan Béghin : In de Scandinavische landen is bicultureel onderwijs algemeen verspreid, maar de situatie is natuurlijk niet zo complex als in Brussel, waar er veel meer nationaliteiten wonen.

De heer Kris Van Dijk : Wat denken de sprekers over een verplichte engagementsverklaring voor ouders die kiezen voor het Nederlandstalige onderwijs ? Ouders beloven daarin bereid te zijn hun kinderen mee te begeleiden en de Nederlandse taal onder de knie te krijgen.

Mevrouw Lief Vandevort : Het hangt ervan af wat dergelijke verklaring precies inhoudt. We proberen ouders ertoe aan te zetten om op een meer

bewuste manier om te gaan met de schoolkeuze. We proberen ouders duidelijk te maken waarover ze moeten nadenken bij het kiezen voor een school. Veel ouders zijn zich helemaal niet bewust van het feit dat ze moeten kiezen voor een bepaalde taalrol en dat die keuze consequenties heeft. Een motief is het vergroten van de kansen van hun kinderen op de arbeidsmarkt. De onmiddellijke consequenties voor hun kind en zichzelf schatten ze minder in.

Mensen hebben redenen om hun kind naar een bepaalde school te sturen. Die redenen mogen dan voor ons misschien niet de beste zijn, maar dat neemt niet weg dat hun keuze vast staat. Ze zullen dat papier zeker ondertekenen, maar het heeft geen waarde als het daarbij blijft.

Bewustmaken en voortdurend contact van de school met de ouders, zijn veel belangrijker.

De heer Werner Schrauwen : We proberen leraren bewust te leren omgaan met ouders. Dat zit in onze cursussen ‘Communicatie met ouders’ en ‘Schooltaalbeleid’. Meer regelgeving is niet altijd de goede oplossing. Het heeft eerder te maken met sensibilisering. Ouders en leerkrachten moeten elkaar leren begrijpen en niet voortdurend met het geheven vingertje klaarstaan. Het komt erop aan samen te gaan voor de opvoeding van de kinderen.

Voorzitter Monica Van Kerrebroeck : Ik dank de sprekers.

De verslaggevers,

Jan
BEGHIN

Kris
VAN DIJCK

De voorzitters,

Fouad
AHIDAR

Monica
VAN KERREBROECK

BIJLAGE


VRAAGGESTUURDE BEGELEIDING
GLOBAL OVERZICHT SCHOLEN
Schooljaar 2006-2007
Totaal Nederlandstalige basisscholen Brussels Hoofdstedelijk Gewest

Gesubsidieerd Vrij Onderwijs (GV)	64
Onderwijs van Steden en Gemeenten (OVSG)	29
Gemeenschapsonderwijs (GO)	25
TOTAAL	118

Aantal VBB-scholen per net
schooljaar 2006-2007

GV	46	46/64	72% van het Gesubsidieerd Vrij Onderwijs
OVSG	18	18/29	62% van het Gemeentelijk Onderwijs
GO	24	24/25	96% van het Gemeenschapsonderwijs
Totaal	88	88/118	74,5% van alle scholen van het BHG

Aantal scholen met een vraag aan VBB: 88

Aantal afgesloten engagementen: 88 100%

Totaal aantal scholen, die zich reeds engageerden t.o.v. VBB:
(2000-2006)

GV	57	57/64	89% van het Gesubsidieerd Vrij Onderwijs
OVSG	18	18/29	62% van het Gemeentelijk Onderwijs
GO	24	24/25	96% van het Gemeenschapsonderwijs
Totaal	99	99/118	84% van alle scholen van het BHG

OVERZICHT VBB-SCHOLEN IN DE VRAAGSTURING PER FAX, PER NET

VBB-scholen in de vraagsturing per fase

VBB-SCHOLEN	2005-2006	WEL VRAAGSTURING (2006-2007)	GEEN VRAAGSTURING (2006-2007)
FASE I	37	29	8
FASE II	15	12	3
FASE III	20	20	0
FASE IV	18	18	0

TOTAAL	90	79	11
%	100%	88%	12%

Nieuwe VBB-scholen, ingestapt in schooljaar 2006 - 2007, per net

ONDERWIJSNET	AANTAL
Vrij Gesubsidieerd Onderwijs	2
Gemeentelijk Onderwijs	1
Gemeenschapsonderwijs	6

TOTAAL	9
---------------	----------



INSTAPPENDE NIET VBB-SCHOLEN tijdens het schooljaar 2006-2007

School	Straat	Postnr.	Gemeente	Directie
GESUBSIDIEERD VRIJ ONDERWIJS				
Vrije Basisschool Lucerna	De Fennesstraat 81-83	1070	ANDERLECHT	Mevrouw Koca Sulan
BS Instituut Hellige Familie	Helmelsesteenweg 216	1030	SCHAARBEEK	Dhr. Stéf Colens
GEMEENSCHAPS-ONDERWIJS				
GO Tehuis Eitlerbeek	P.E. Devroyestraat 29	1040	ETTERBEEK	Mevr. Saamy Peetermans
BSGO De Bloesemde Kerselaar	L. Van der Sweelmeilaan 25	1170	WATERM-BOSVOORDE	Derdelindox Kristel
BSGO De Kleurdoos	Moustraat 24	1000	BRUSSEL	Van Bossuyt Dany
Wijkafdeling 1	Vaartstraat 24	1000	BRUSSEL	
Wijkafdeling 2 'De Klimpaal'	Paalstraat 61	1080	S-J-MOLENBEEK	
BSGO Zavelput	Gulden Kroonstraat 15	1082	S-A-BERCHEM	Hennemans Michèle
BSGO Floreal	Florealaan 14	1180	UKKEL	Lison Greet
BSGO 't Plant Zoenfje	K. Bogaerdstraat 4	1020	LAKEN-BRUSSEL	Clythens Ingrid
GEMEENTELIJK ONDERWIJS				
School Poelbois	Laarbecklaan 110	1090	JETTE	Geysens Ariane

SCHOLEN, DIE TOT OP HEDEN NIET INGEGAAN ZIJN OP HET VBB-AANBOD (2000-2006)

<u>Net</u>	<u>School</u>	<u>Adres</u>	<u>Gemeente</u>
OVSG	Harenheideschool	Verdunstraat 381	1130 Brussel (Haren)
OVSG	Kakelbontschool	Reper Vrevensstraat 100	1020 Brussel (Laken)
OVSG	Koningin Astridschool Kleuteronderwijs	Mutsaardlaan 69	1020 Brussel (Laken)
OVSG	Koningin Astridschool lager onderwijs	Mutsaardlaan 69	1020 Brussel (Laken)
OVSG	L. Wittouckschool	L. Wittoucksstraat 46	1020 Brussel (Laken)
OVSG	Peter Benoitschool	Driegatenstraat 2	1120 Brussel (Neder-Over-Heembeek)
OVSG	Basisschool Everheide	Windmolenstraat 39	1140 Evere
OVSG	Gemeentelijke Basisschool Paloke	Ninofsesteenweg 1001	1080 Sint-Jans-Molenbeek
OVSG	Gemeentelijke basisschool Regenboog	Ufersstraat 83	1080 Sint-Jans-Molenbeek
OVSG	Gemeentelijke basisschool Tijn Uytenspiegel	De Koninckstraat 65	1080 Sint-Jans-Molenbeek
OVSG	Gemeenteschool 11A	Hallestraat 34	1190 Vorst
GV	Sint-Lutgardisinstituut	J. De Greefstraat 3	1083 Ganshoren
GV	Sint-Pieterscollege - basisschool	Leon Theodorsstraat 167	1090 Jette
GV	Heilig Hart van Maria-Instituut	Oud Strijderslaan 61B	1140 Evere
GV	Sint-Kareischool	Klokbloemenstraat 14	1080 Sint-Jans-Molenbeek
GV	Lutgardiscollège	Zandgroeflaan 2	1160 Oudergem
GV	Rudolf Steinerschool	Sint-Janskruidlaan 14	1070 Anderlecht
GV	Basisschool Prinses Juliana	d'Oultremontstraat 19	1040 Etterbeek
GO	BSGO Eiterbeek 't Beekje	Mesenslaan 2	1040 Eiterbeek
TOTAAL:			11
			7
			1
			19



VOORRANGSBELEID BRUSSEL VZW (VBB vzw)
Hendrik Consciencegebouw – 4M09
K. Albert II-laan 15
1210 BRUSSEL

BIJZONDERE OPDRACHTHOUDER en DIRECTEUR
Magda Deckers

COÖRDINATIEASSISTENT
Marc Reynders

**MEDEWERKER FINANCIËEL
BEHEER**
Kathleen Coenegrachts

**ADMINISTRATIEF
MEDEWERKER**
Thea Storms

ONDERWIJSBEGELEIDERS

Lut Bylois
Marieke Lijnen
Marleen Lombaert
Lut Vranken
Yvan Ameye
Natacha Aleksic
Gerda Broekmans
Eve Suykens
Ingrid Depraetere
Dirk Van den Bossche
Veerle Peeters
Irina Estercam
Christine Sents
Veerle Vandommele
Muriel Vanoverschelde

1 september 2006



OPVANG NIEUWE LEERKRACHTEN schooljaar 2006 – 2007
--

De opvang van nieuwe leerkrachten in Brussel is een gezamenlijk initiatief van de Brusselse onderwijspartners, met name Voorrangsbeleid Brussel, Taalvaart, Bits², Nascholing Brussel en Schoolopbouwwerk Brussel.

1. Welkomdag

30.08.2006

100 deelnemers

2. Ondersteuningsdagen

- **drie doelgroepen:** - kleuteronderwijs
 - eerste graad
 - tweede en derde graad

▪ **DAG 1: 20.09.2006**

* deelnemers:	- KO:	28
	- 1 ^{ste} graad:	23
	- 2 ^{de} /3 ^{de} graad:	29
	Totaal:	80

▪ **DAG 2: 18.10.2006**

* deelnemers:	- KO:	29
	- 1 ^{ste} graad:	22
	- 2 ^{de} /3 ^{de} graad:	26
	Totaal:	77

▪ **DAG 3: 29.11.2006**

- **Terugkomdag: februari 2007**

NOOT:

Opvallend is dat 25% van de deelnemers GOK-leerkrachten en/of zorgcoördinatoren zijn.

