



ADVIES

Algemene Raad

26 november 2009

AR/GDR/ADV/002

Raamadvies over educaties

Raamadvies over educaties

Inhoud

1	Situering van het advies	1
2	Educatie als hefboom	2
3	Het primaat van de pedagogische missie	3
3.1	Een turbulente omgeving.....	4
3.2	Pedagogische missie als bron en houvast	5
3.3	Educaties en recente onderwijskundige ontwikkelingen	7
4	De rol van schoolteams: pleidooi voor een welbewust beleid vanuit het pedagogisch project	8
4.1	De bijdrage van educaties aan kwaliteitsvol onderwijs	9
4.2	Scholen beslissen zelf	9
4.3	Scholen zijn niet alleen verantwoordelijk.....	10
5	De rol van de pedagogische begeleidingsdiensten en de nascholing	10
6	De rol van de lerarenopleiding	10
7	De rol van de overheden: een veld met verschillende lagen	11
8	De rol van de aanbieders	12
9	Er is nood aan structureel overleg.....	13
10	Uitleiding	14

1 Situering van het advies

Burgerschapseducatie, consumenteneducatie, educatie voor duurzame ontwikkeling, financiële educatie, gezondheidseducatie, herinneringseducatie, kunst- en cultuureducatie, media-educatie, milieueducatie, verkeerseducatie, vredeseducatie, ... Onder de noemer van 'educaties' komt een lange stoet van maatschappelijke verwachtingen aan de poort van de onderwijssector aankloppen. Onderwijs vormt immers voor allerlei maatschappelijke sectoren en actoren een interessante 'setting' om maatschappelijke doelen te realiseren. T.a.v. het gezin, dat uiteraard in eerste orde verantwoordelijk is voor de opvoeding van kinderen en jongeren, vervullen scholen een complementaire rol. Ze delen die verantwoordelijkheid met andere maatschappelijke actoren (verenigingsleven, jeugdwerk, welzijnswerk, cultuur, ...).

Maar scholen krijgen en hebben vragen over of en hoe ze deze maatschappelijke verwachtingen kunnen vertalen naar hun curriculum en ze gebruik kunnen maken van het educatief aanbod dat voor onderwijs ontwikkeld wordt door actoren uit andere maatschappelijke sectoren (verder de 'aanbieders' genoemd).

Bij het begin van een nieuwe legislatuur formuleert de Vlaamse Onderwijsraad een aantal aanbevelingen op het vlak van 'educaties' in het basis- en secundair onderwijs. Het Vlaams Regeerakkoord (juli 2009) bevat beleidsintenties die heel wat maatschappelijke verwachtingen inhouden naar onderwijs. De beleidsnota Onderwijs 2009-2014 bevestigt deze intenties en verwijst regelmatig naar educaties. Beleidsnota's uit andere beleidsdomeinen voegen daar nog verwachtingen en plannen aan toe. Met dit advies richt de raad zich dan ook niet enkel tot de minister bevoegd voor onderwijs. Het advies is ook bedoeld voor de functioneel bevoegde ministers die vanuit hun beleidsdomein via onderwijs bepaalde inhoudelijke doelen willen bereiken.

Dit advies sluit aan bij het raamadvies over educaties dat de Vlor in mei 2002 formuleerde¹. De concepten en aanbevelingen uit dat advies worden getoetst aan maatschappelijke en onderwijskundige ontwikkelingen. In dit nieuwe advies plaatst de Vlor een aantal kanttekeningen bij eerder geformuleerde concepten en uitgangspunten en stelt hij bepaalde uitdagingen scherper. De raad formuleert tot slot aanbevelingen voor de rol van de betrokken actoren: schoolteams, pedagogische begeleidingsdiensten, aanbieders van educaties, overheden.

Het advies werd voorbereid door een werkgroep van de Algemene Raad onder voorzitterschap van mevr. Eva Adriaensens. Het werd goedgekeurd met eenparigheid van stemmen door de Algemene Raad van 26 november 2009.

2 Educatie als hefboom

In het advies van 2002 omschreef de Vlor het begrip educaties als volgt: "Educaties ontwikkelen bij kinderen en jongeren kennis, inzicht, vaardigheden en houdingen die bijdragen tot hun persoonlijke ontwikkeling en tot hun maatschappelijk functioneren op een wijze die aansluit bij hun behoeften, mogelijkheden en ervaringen bij relevante vragen vanuit de samenleving". Voor de raad drukt deze definitie nog steeds goed uit wat de essentie is van het begrip.

Deze definitie maakt ook duidelijk dat het onderscheid tussen 'onderwijs' en '(een) educatie' in zekere zin kunstmatig is. Zeker voor het basisonderwijs komt deze omschrijving zowat overeen met de opdracht van de basisschool en verwijst het dus niet noodzakelijk naar een specifieke/nieuwe opdracht. Educaties zijn labels voor algemene doelen en doelstellingen uit verschillende leergebieden die vanuit een bepaalde thematiek of focus op opvoedingsnoden bijeengebracht worden. Het zijn zinvolle oefeningen om te toetsen of de bestaande leerplannen rond cruciale pedagogische thema's (in relatie met de maatschappij/realiteit van vandaag en morgen) een volwaardig aanbod bevatten. Waar deze visie op de integratie van maatschappelijke thema's in het curriculum in het basisonderwijs goed ingeburgerd is, geldt dat niet overal in dezelfde mate voor het secundair onderwijs. Hier bestaat de uitdaging erin om voldoende horizontale verbindingslussen te leggen tussen de bestaande vakken. Op die manier worden maatschappelijke thema's niet zozeer als 'bijkomende doelen' naast de vakken geïntroduceerd, maar eerder als een kans om verbindingen te leggen tussen vakken die de maatschappelijke relevantie voor het geheel van het curriculum aantonen.

De vaststelling dat het onderscheid tussen 'onderwijs' en 'educatie' niet scherp is, neemt echter niet weg dat 'educatie' ook in een meer specifieke betekenis gebruikt wordt. Met name hanteren actoren uit andere maatschappelijke domeinen het begrip om te verwijzen naar educatieve activiteiten die ze voor scholen, maar ook voor non-formele leercontexten opzetten om hun maatschappelijke doelen te bereiken. In die betekenis komt het begrip educatie dus ook in onderwijs (als formele leercontext) binnen. Dit advies gebruikt het begrip in deze specifieke betekenis en dit in twee lagen:

- Educaties zijn maatschappelijk betrokken inhoud, thema's, attitudes en denkstructuren;
- Educaties worden didactisch ondersteund door werkvormen, instrumenten, procedures en materialen.

¹ Algemene Raad, Raamadvies over educaties, 21 mei 2002.

Vandaag vindt de Vlor het belangrijk om een aantal klemtonen te leggen in dat specifieke begrip van educatie:

- De raad wijst op het dynamisch karakter van het begrip. Een educatie is geen statisch geheel van leerinhouden. Het gaat veeleer om het bewust en planmatig organiseren van leerprocessen die een bepaalde leerinhoud aanbieden, gericht op de brede vorming van kinderen en jongeren als persoon en aansluitend bij maatschappelijke vragen;
- Een tweede klemtoon betreft de samenhang tussen verschillende educaties. Educaties zijn geen onderling geïsoleerde gehelen. Tussen de verschillende educaties bestaan tal van verbanden²;
- De term educatie mag ten derde de aandacht niet afleiden van de inbedding van educatieve doelen in een breder onderwijskundig kader. Educaties zijn niet beperkt tot het leren en onderwijzen van kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen in de klas, maar houden ook verband met schoolbeleid, de (informele) schoolcultuur, klasklimaat, en met attitudevorming, houdingen en waarden van àl wie betrokken is bij het pedagogisch project van de school (leraren, ondersteunend personeel, ouders, ...);
- Tot slot wijst de raad op de toekomstgerichte dimensie van het begrip educaties. Het is wenselijk dat educaties bij kinderen en jongeren duurzame kennis, inzichten, vaardigheden en houdingen bewerkstelligen die hen in staat stellen zich voor te bereiden 'op wat nog komen moet'.

Vanuit dit dynamisch, geïntegreerd, structureel en toekomstgericht perspectief zijn educaties belangrijke hefboomen voor een brede en maatschappelijk relevante vorming van kinderen en jongeren.

3 Het primaat van de pedagogische missie

Het vorige raamadvies beklemtoonde dat elke educatie ontstaat vanuit een maatschappelijke behoefte en dat het logisch is dat deze een weerslag krijgt in de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Van de scholen wordt dan ook verwacht dat ze gecoördineerde inspanningen doen om een aantal maatschappelijke thema's te behandelen en zo een brede invulling geven aan de beoogde basisvorming van alle leerlingen.

Uit het onderwijsveld komen echter regelmatig signalen dat de verwachtingen vanuit de samenleving de laatste jaren sterk toenemen.³ Niet alleen de hoeveelheid, ook de diversiteit

² Deze benadering is ook aanwezig in het concept van de nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs.

³ Een recent advies van de Nederlandse Onderwijsraad bevestigt dit. Het advies kon beroep doen op een historische inventarisatie van maatschappelijke verwachtingen (peiljaren 1957, 1973, 1989 en 2007). Hieruit is te besluiten dat er de laatste vijftig jaar *altijd* wel druk is geweest op scholen om hun taken te verbreden. Dat is op zich geen verrassing gezien de school een maatschappelijke taak heeft en dus onderhevig is aan maatschappelijke ontwikkelingen. Wat echter wel aandacht verdient, is de conclusie van de Nederlandse Onderwijsraad dat de maatschappelijke druk vanaf de jaren negentig *enorm toeneemt* als gevolg van een samenloop van demografische, economische, maatschappelijke en bestuurlijke ontwikkelingen. *Onderwijs en maatschappelijke verwachtingen. Scholen kiezen*

van verwachtingen is toegenomen. Er is ook sprake van *tegenstrijdige* verwachtingen van allerlei stakeholders. In deze context vraagt de raad aandacht voor een perspectiefwisseling: een turbulente, onvoorspelbare omgeving die als een onuitputtelijke bron verwachtingen voor scholen produceert (zie verder 3.1), maakt het noodzakelijk om *vanuit het perspectief van de school* na te denken over hoe scholen omgaan met educaties (zie verder 3.2). Een actueel begrip van 'educaties' moet zowel de onderwijssector (scholen, intermediaire organisaties, overheid) als de andere maatschappelijke actoren voldoende houvast bieden om in deze turbulente omgeving hun rol en verantwoordelijkheid vorm te geven.

3.1 Een turbulente omgeving

De maatschappelijke omgeving waarin scholen zich vandaag bevinden is weinig stabiel. Sociologen duiden onze maatschappij en cultuur met termen als 'volatiliteit, zelfontplooiing, zelfexpressie, postmaterialisme, oppervlakkigheid, onmiddellijkheid, kortstondigheid, tijdelijkheid, diversiteit, consumentisme, een cultuur gefocust op ervaring en beleving, een meerkeuzemaatschappij'⁴.

Tal van maatschappelijke ontwikkelingen zijn potentiële 'bronnen' voor vragen naar educaties⁵:

- Uit verschillende omgevingsanalyses blijkt dat kinderen en jongeren opgroeien in steeds diversere samenlevingsvormen. Ook op het vlak van waarden en normen vertoont de samenleving een diffuus en weinig coherent beeld. Stijgende en aanhoudende migratiedruk leidt tot de aanwezigheid van verschillende cultuurgemeenschappen en schept voor scholen tal van uitdagingen rond waardevorming, eigenheid van pedagogisch project, burgerschap, ... Deze uitdagingen vergen ook van scholen een weloverwogen diversiteitsbeleid dat rekenschap geeft van diversiteit in al zijn facetten.
- Onze samenleving wordt gekwalificeerd als 'individualistisch', wat gepaard gaat met een functieverandering van bepaalde 'socialiserende' instituties (gezin, familie, school, buurt, vereniging, kerk, ...). Van het onderwijs verwacht men dat het bijdraagt aan individuele zelfontplooiing en creativiteit.
- De hedendaagse samenleving is door en door gemondialiseerd. Er is sprake van intensifiëring, uitbreiding, versnelling en toenemende impact van de interactie over de hele wereld en van toenemende macht van mondiale netwerken van wederzijdse afhankelijkheid. Deze mondialisering vindt zijn weerslag in een stijgende impact van internationale instellingen zoals de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO), de Wereldbank, de Unesco, de Verenigde Naties (VN) Ook het onderwijsbeleid staat onder invloed van internationale sturingsprocessen⁶.

zelfbewust positie. Advies uitgebracht aan de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (december 2008).

⁴ Frans Lammertyn (2008), 'Het begin van de 21^{ste} eeuw, een sociologische tijdsdiagnose', in A. Desmet, H. Baert, M. Bouverne-De Bie, L. Verbeke (eds.), Handboek samenlevingsopbouw in Vlaanderen, Die Keure

⁵ Deze oplistings is illustratief bedoeld en pretendeert geen volledigheid.

⁶ Zie bvb. J. Verhoeven, G. Kelchtermans en K. Michiels (2005), *Mc Onderwijs in Vlaanderen. Internationalisering en commercialisering van het hoger onderwijs (OBPWO 02.05)*. Mechelen, Wolters-Plantyn en het advies van de Vlor: "Naar een sterke internationalisering van het Vlaamse onderwijs" (december 2007).

- Om vandaag te kunnen participeren aan de maatschappij moeten mensen steeds meer kennis weten te verwerven. Wetenschappelijke en technologische ontwikkelingen maken dat kennis zich steeds sneller ontwikkelt én ook sneller weer achterhaald is. Het wetenschappelijk onderzoek vormt een institutie die zijn eigen weg gaat, een eigen dynamiek kent die grenzen verlegt.
- Een andere dimensie van deze ontwikkelingen betreft de risico's die eraan verbonden zijn: de risico's van nucleaire energie, milieuvervuiling, genetische technologie, toegenomen mobiliteit, ... Onze maatschappij is een risicomatschappij geworden⁷.
- De samenleving is in toenemende onderhevig aan economisering. Economische argumenten worden doorslaggevend voor het nemen van beslissingen. Verwacht wordt dat de stijgende dominantie van het economisch denken ook het onderwijs steeds meer zal raken. Een ander gevolg van de toenemende economisering is de impact van het denken in termen van inzetbaarheid van mensen. Talenten dienen ontdekt, competenties ontwikkeld en gevaloriseerd ... om ze maximaal te benutten voor een competitieve economie.

3.2 Pedagogische missie als bron en houvast

Wanneer we educaties benaderen en vorm geven vanuit maatschappelijke verwachtingen lopen scholen het reële risico zich te verliezen in een voortdurend veranderend, onvoorspelbaar en tegenstrijdig veld van vragen en verwachtingen. Dat roept de vraag op of we het begrip educaties vandaag niet vanuit een ander perspectief moeten benaderen.

Om het concept 'educaties' te vatten en vorm te geven kan men vertrekken van de aanwezigheid van de vele maatschappelijke urgenties/problemen, en zich dan afvragen hoe de onderwijssector (scholen, intermediaire organisaties, overheid) hier via allerlei 'educaties' op kan inspelen en hoe het veld van educaties best georganiseerd wordt. Omdat al snel evident wordt dat onderwijs als sector nooit aan alle maatschappelijke verwachtingen kan voldoen, roept deze benadering bijna automatisch de vraag op hoe onderwijs zich moet 'wapenen tegen' de druk vanuit de samenleving. Op die manier komt de onderwijssector al snel in een deficitair en een defensief model terecht waar de aandacht vooral gaat naar wat scholen *niet* kunnen en naar hoe ze kunnen *weerstand* aan die maatschappelijke druk.

Aansluitend bij zijn 'Visie op onderwijs' stelde de Vlor in het vorige raamadvies dat onderwijsinstellingen via educaties vorm geven aan hun *recht* (en dus niet enkel hun *plicht*) om leerlingen en studenten maatschappelijk kritisch te vormen⁸. In dit nieuwe raamadvies vraagt de Vlor uitdrukkelijk aandacht voor het *recht* van scholen om leerlingen kritisch te vormen. Scholen zijn niet enkel bezig met maatschappelijke thema's omdat het 'moet' of omdat het door de eindtermen of ontwikkelingsdoelen opgelegd wordt. De raad vindt dat zij voldoende ruimte en ondersteuning moeten krijgen om vanuit hun eigen pedagogisch project te werken aan wat ze zelf maatschappelijk belangrijk vinden.

In dit raamadvies over educaties wil de Vlor deze pedagogische missie van onderwijs meer expliciet als vertrekpunt nemen. De raad verdedigt het principe dat scholen vanuit hun eigen pedagogisch project of schoolwerkplan actief en pro-actief bezig zijn met de brede vorming van kinderen en jongeren. De centrale vraag luidt dan: wat moeten en kunnen scholen kinderen en jongeren aanbieden, hoe kunnen ze hen maximale kansen geven om zich te

⁷ Het begrip 'risicomatschappij' gaat terug op het werk van Ulrich Beck die het begrip in 1986 introduceerde in zijn *Risikogesellschaft? Auf dem Weg in eine andere Moderne*.

⁸ Vlaamse Onderwijsraad (1999), *Visie op onderwijs*.

ontwikkelen tot een harmonisch persoon? Daartoe horen onder meer het vermogen om zelf keuzes te maken, creatief betekenis te geven aan de wereld rondom, zinvolle relaties aan te gaan, ...

In deze benadering komt de *preventieve en toekomstgerichte dimensie* van het begrip educaties sterker naar voren. Een risicomaatschappij die voortdurend aan verandering onderhevig is, schept immers grote uitdagingen voor de opvoeders van kinderen en jongeren. Via educaties kan de school hen de kennis, houdingen en vaardigheden aanreiken om met (onvoorspelbare) veranderingen om te gaan.

Op die manier sluit het begrip educaties ook goed aan bij de *creatieve* dimensie van onderwijs. Creatieve opvoeding is leren 'de link leggen tussen de buiten- en binnenwereld'⁹. Een creatief en innovatief onderwijs gaat de confrontatie aan met maatschappelijke thema's.

De Vlor sluit zich aan bij het pleidooi voor de school als een 'oefenplaats' waar nieuwe generaties kunnen werken aan de vernieuwing van de samenleving¹⁰. De raad erkent dat de school wel degelijk verantwoordelijk is voor een maatschappelijk relevant aanbod aan kennis en onderwijsactiviteiten, maar vraagt evengoed erkenning voor het feit dat de school het resultaat daarvan niet in de hand heeft. De samenleving kan niet voorschrijven wat de 'uitkomst' moet zijn van de onderwijsactiviteiten die de school opzet. Als 'oefenplaats' is de school een plaats waar de samenleving zichzelf *vrije* tijd (cf. het Griekse 'scholè') geeft om zichzelf te vernieuwen. Deze benadering gaat uit van het 'primaat' van de pedagogische missie van onderwijs¹¹.

⁹ Peter Adriaenssens (Intermezzo in *Gedeeld Verbeeld*, p. 30-31: "Creatieve opvoeding is leren het verband te leggen tussen de buiten- en binnenwereld. [...] In het leren van waarden en normen kan een kind niet breed genoeg geïnspireerd worden. Naast thuis en de school, moet het spectrum van plaatsen, die je uitdagen tot een standpunt, zich uitbreiden. De wereld die te wachten staat, bombardeert voortdurend ons normensysteem. Voor die aanval moet je paraat staan. De straat, actualiteitsbeelden, de krant in de klas, het bezoek op locatie, het verhaal uit het boek, allen vormen ze samen een waarschuwingssalvo dat jongeren voorbereidt op wat zal komen. Begeleid door leerkrachten leert de jongere democratisch debatteren. [...] Creatie ontmoet waarden die de ontwikkeling bijshaven, complexer maken en een betere basis leggen voor persoonlijke keuzes". In zijn toespraken over creativiteit en innovatie in het onderwijs doet ook Ken Robinson een oproep om in het onderwijs pedagogie opnieuw centraal te stellen: "The heart of education is the one thing that many policy makers seem not to understand: which is pedagogy". Zie het filmfragment op http://www.ond.vlaanderen.be/proeftuinen/sbk_wpl/default.htm.

¹⁰ Zie o.m. de open brief van Jan Masschelein e.a. aan Pascal Smet, 'Leerlingen zijn geen targets', gepubliceerd in De Standaard van dinsdag 1 september 2009.

¹¹ Ook het Vlor-advies over internationalisering van het onderwijs van 20 december 2007 hanteert deze benadering: "Naast maatschappelijke opdrachten heeft onderwijs in de eerste plaats de verantwoordelijkheid om jonge mensen op te voeden tot rijke persoonlijkheden en bij te dragen tot hun integratie in de samenleving, maar dan wel op een kritisch-creatieve manier. Onderwijs zal jongeren én volwassenen leren om maatschappelijke ontwikkelingen kritisch te bevragen en er creatief en innovatief mee om te gaan. Onderwijs leert jongeren en volwassenen bewust omgaan met normen en waarden, met diversiteit en met zingeving. Onderwijs heeft daarom nood aan een functionele autonomie zonder dominantie maar wel met inpassing van de maatschappelijke verwachtingen in de eigen cultuur en dynamiek. (...) Onderwijs moet zich 'responsive' opstellen t.a.v. deze ontwikkelingen maar dan wel op een assertieve manier waarbij het pedagogisch perspectief voorop blijft staan".

3.3 Educaties en recente onderwijskundige ontwikkelingen

Deze visie op educaties sluit goed aan bij meer algemene onderwijskundige ontwikkelingen. In het basisonderwijs lag altijd al de klemtoon op ontwikkeling van de persoon en niet op de overdracht van vakinhouden. Of anders uitgedrukt: de cultuurinhouden uit de verschillende domeinen dragen bij tot de opvoeding en de algemene vormings- of ontwikkelingsdoelen. Het basisonderwijs kent al langer de traditie van een geïntegreerde aanpak van wereldoriëntatie en muzische vorming. In de leerplannen van het basisonderwijs ligt een relatief groot gewicht bij de algemene attitudes en strategieën om zich in de werkelijkheid te oriënteren, op de aanwezigheid van doelen die met vorming van waarden en normen te maken hebben en met de vorming van de persoonlijkheid.

Deze benadering sluit ook goed aan bij de achterliggende principes van de nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs die ingaan vanaf 1 september 2010¹². Dat nieuwe concept vertrekt van een visie op basisvorming: “Iedere leerling heeft recht op een relevante basisvorming. Basisvorming bereidt een lerende voor op kritisch-creatief functioneren in de samenleving en de uitbouw van een persoonlijk leven”. Het nieuwe ordeningskader operationaliseert deze visie op de basisvorming in zeven *contexten* of toepassingsgebieden in combinatie met een gemeenschappelijke *stam*. De *stam* omvat essentiële vaardigheden die als eindtermen generiek zijn geformuleerd, d.w.z. ontdaan van elke context. Ze zijn gemeenschappelijk voor alle contexten en transfereerbaar naar verschillende opvoedings- en onderwijsactiviteiten van de school, passend in de schoolcultuur. Stam en contexten moeten in hun samenhang gelezen worden, zodat ze hun dynamiek blijven behouden en niet worden verengd, maar tot zinvolle gehelen kunnen worden gehergroepeerd volgens de keuze van de school en leraar.

De Vlor sprak zich eerder al uit over dit nieuwe concept¹³. Volgens de raad laat het meer ruimte voor projectmatige werking in scholen. De raad vond het goed dat scholen de vakoverschrijdende eindtermen kunnen kleuren vanuit hun eigen opvoedingsproject en ze ook sterk kunnen afstemmen op hun leerlingenpopulatie.

Educaties benaderen vanuit de pedagogische missie van onderwijs sluit ook aan bij het beleidsvoerend vermogen van scholen. Waar de overheid zich op een aantal domeinen terughoudend opstelt, kunnen scholen die beleidsruimte benutten om een eigen beleid te voeren. Verschillende instanties (onderwijskoepels, pedagogische begeleidingsdiensten, nascholing, inspectie, overheid, ...) schuiven het stimuleren van beleidsvoerend vermogen naar voren als hefboom voor het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs. Voor scholen is het belangrijk om t.a.v. de maatschappelijke verwachtingen die onder de noemer van ‘educaties’ naar onderwijs vertaald worden, een koers te varen die aansluit bij de eigen beginsituatie en het pedagogisch project. Onder meer netwerking en het responsief vermogen zijn in het kader van educaties belangrijke dragers van dat beleidsvoerend vermogen.

¹² Decreet tot bekrachtiging van het besluit van de Vlaamse Regering van 13 februari 2009 betreffende de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basis- en secundair onderwijs (30 april 2009). Zie ook L. Creemers en B. Maes (2008), ‘Een boom met wortels. Nieuw vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor het gewoon secundair onderwijs’, in *Impuls. Tijdschrift voor Onderwijsbegeleiding*, 39ste jaargang, nr. 2, oktober-december 2008, 51-65.

¹³ Advies over de herziening van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen voor wereldoriëntatie (BAO) en natuurwetenschappen, techniek en vakoverschrijdende eindtermen (SO) (januari 2009)

Het 'primaat van de pedagogische missie' en de vraag naar ruimte voor het eigen pedagogisch project, houdt dus ook in dat de school openstaat voor nieuwe ontwikkelingen en inzichten. De missie van de school zal aan kracht winnen wanneer ze deze externe impulsen meeneemt in de permanente discussie over die missie. Scholen kunnen in die zin tegelijk open en selectief zijn. Dat kenmerkt hen als een organisatie met een sterk responsief vermogen.

Een ander concept dat raakvlakken heeft met de problematiek van educaties is 'de brede school'. Een gangbare definitie ervan luidt: een brede school is gericht op brede ontwikkeling van kinderen en jongeren, biedt ondersteuning aan de brede leer- en leefomgeving (gezin, lokale gemeenschap), bestaat uit een breed netwerk van samenwerkingsverbanden met partners uit verschillende sectoren¹⁴. Lokaal zijn er veel voorbeelden te vinden van samenwerking tussen scholen en andere maatschappelijke sectoren (sociaal-culturele verenigingen, jeugdverenigingen, sport, ...). Het concept brede school houdt ook sterk verband met gelijke onderwijskansen.

Ook de evolutie naar meer competentieontwikkend onderwijs sluit goed aan bij dit begrip van educaties. Competenties mogen dan wel een 'elastisch' begrip zijn, experts zijn het wel eens over een aantal veel voorkomende kenmerken: contextgebonden; verenigen vaardigheden, kennis, inzichten, attitudes en eigenschappen; kunnen in de tijd veranderen; moeten worden geleerd of ontwikkeld; staan in verbinding met andere competenties en conditioneren elkaar¹⁵. De raad stelt vast dat dit abstracte begrip van competenties in zijn concrete invulling dikwijls verengd wordt tot het perspectief van 'inzetbaarheid op de arbeidsmarkt'. Het begrip 'educaties' (zie punt 2) kan dit openbreken door competentieontwikkeling breed in te vullen als gericht op een harmonische ontplooiing van de persoon als geheel.

4 De rol van schoolteams: pleidooi voor een welbewust beleid vanuit het pedagogisch project

Hoger werden in het begrip 'educaties' twee lagen onderscheiden:

- Educaties zijn maatschappelijk betrokken inhoud, thema's, attitudes en denkstructuren;

¹⁴ Het begrip 'brede school' in Vlaanderen heeft geen decretale basis en er bestaat nog geen breed gedragen definitie ervan. Er circuleren wel een aantal gangbare definities, zie bvb. de definitie van het expertisecentrum Brede school Vlaanderen (KATHO Tielt), geraadpleegd op <http://www.bredeschool.be/wat.aspx>: "In een brede school wordt met verschillende (lokale) partners gewerkt aan een ruime ondersteuning van kinderen, jongeren, het gezin en de lokale gemeenschap. (...) Een Brede School is een samenhangend netwerk van toegankelijke voorzieningen uit verschillende sectoren waarbij er gewerkt wordt aan lokale behoeften. (...) Centraal staat het werken aan gelijke onderwijskansen, het uitbreiden van de ervaringswereld, het creëren van ontmoetingsplaatsen en vormingsmomenten voor kinderen, jongeren en volwassenen. Een Brede School is (...) een duurzaam netwerk van gelijkwaardige partners die dezelfde doelen nastreven". Een sterk overlappende definitie is te vinden op de site van de overheid: <http://www.ond.vlaanderen.be/bredeschool/visie/definitie.htm>

¹⁵ Zie bijdragen van verschillende deskundigen en de synthesetekst in de probleemverkenning: Vlaamse Onderwijsraad (2008), *Competentieontwikkend onderwijs. Een verkenning*. Antwerpen-Apeldoorn:Garant.

- Educaties worden didactisch ondersteund door werkvormen, instrumenten, procedures en materialen.

Centraal in dit advies staat de dubbele vraag hoe scholen moeten en kunnen inspelen op maatschappelijke verwachtingen. Maar scholen staan ook voor de concrete vraag of en hoe ze ingaan op het didactische aanbod (materialen, activiteiten, ...) dat aanbieders extern aan onderwijs voor scholen ontwikkelen.

4.1 De bijdrage van educaties aan kwaliteitsvol onderwijs

De criteria voor het al dan niet opnemen van educaties en van een educatief aanbod van externe aanbieders door scholen situeren zich op drie niveaus die onderling samenhangen:

- educaties dragen bij aan het realiseren van de *eindtermen/ontwikkelingsdoelen*;
- educaties dragen bij aan het realiseren van het *leerplan*;
- educaties dragen bij aan de uitvoering van het *pedagogisch project* van de school.

De Vlor beschouwt educaties niet zozeer als activiteiten die scholen 'naast' of 'bovenop' de eindtermen en ontwikkelingsdoelen en hun leerplan realiseren. Vanuit een dynamisch, geïntegreerd en structureel perspectief is het wenselijk om educaties op schoolniveau in te bedden in een samenhangend geheel van ontwikkelingsdoelen, eindtermen, leerplannen, schoolwerkplan. Vanuit dit perspectief vindt de raad het ook belangrijk dat scholen het werken aan educaties afstemmen op hun algemeen intern kwaliteitszorgproces. Educaties kunnen bijdragen tot de ontwikkeling van een schooleigen kwaliteitsconcept. Een debat over de plaats van educaties in het curriculum en over de geschikte methodische aanpak daarvan, zwengelt de discussie over het eigen pedagogisch project aan.

4.2 Scholen beslissen zelf

De raad ondersteunt het principe dat scholen vanuit hun pedagogisch project de eindbeslissing hebben over de mate waarin en de wijze waarop ze ingaan op educaties:

- zowel op het vlak van doelstellingen: welke maatschappelijk betrokken inhoud, thema's, attitudes neemt de school op in haar curriculum;
- als op het vlak van didactische ondersteuning via het aanbod van externe aanbieders (werkvormen, instrumenten, procedures, materialen).

In het vorige advies beklemtoonde de raad al dat onderwijs als sector over 'onderhandelingsmarge' beschikt t.a.v. andere sectoren. Deze geldt niet alleen op beleidsniveau (zie punt 7) maar komt in zekere zin ook de scholen zelf toe.

De raad beveelt de scholen aan zorgvuldig om te gaan met het educatief aanbod. Dit is op dit ogenblik immers zodanig groot en divers, dat keuze en selectie absoluut noodzakelijk zijn. Het welbewust overwegen van de eigen prioriteiten kan scholen wapenen tegen het risico van verstrooiing. Het vermogen om hierin gericht en selectief keuzes te maken, is een van de centrale dragers van beleidsvoerend vermogen van scholen. Vanuit hun pedagogisch project kunnen scholen met aanbieders overleggen over het concrete aanbod en de manier waarop aanbieders in of met scholen hiermee aan de slag gaan.

De raad beseft dat hier enorme uitdagingen liggen voor het kritisch en responsief vermogen van scholen. De school heeft daarom ook een belangrijke verantwoordelijkheid in het bepalen van de mate en de wijze waarop ze wil ondersteund worden bij het realiseren van educaties (zie punten 5 en 6).

In het bijzonder is aandacht nodig voor de ondersteuning van de leraren. Dat geldt zowel voor beginnende als voor oudere leraren.

4.3 Scholen zijn niet alleen verantwoordelijk

De contexten waarin kinderen en jongeren kennis en vaardigheden ontwikkelen, vertonen nu meer variatie dan vroeger. Dat de school geen monopolie heeft op het leren van kinderen en jongeren beschouwt de raad niet zozeer als een bedreiging dan wel als een kans. In het raamadvies van 2002 wees de raad al op de noodzaak voor de onderwijssector (scholen, intermediaire organisaties, overheid) om op het vlak van educaties samen te werken met actoren uit andere maatschappelijke sectoren. De raad haalde toen al als argument naar voren dat scholen ingebed zijn in een ruimer educatief en sociaal netwerk waarin diverse actoren ook hun verantwoordelijkheid moeten en kunnen opnemen¹⁶.

5 De rol van de pedagogische begeleidingsdiensten en de nascholing

Hoewel scholen uiteindelijk zelf de beslissingen nemen, spelen ook de koepels van inrichtende machten c.q. de netten een rol op het vlak van educaties op schoolniveau. Net zoals in het advies van 2002, gaat dit raamadvies uit van de vraaggestuurde werking van de netgebonden pedagogische begeleidingsdiensten.

Het recent goedgekeurde kwaliteitsdecreet biedt duidelijke aanknopingspunten om de rol en de opdracht van de begeleidingsdiensten op het vlak van educaties te omschrijven. Zo kunnen scholen een beroep doen op de pedagogische begeleidingsdiensten voor ondersteuning bij de realisatie van hun eigen pedagogisch project. Het kiezen van en het werken aan doelen op het vlak van educaties maakt hier deel van uit. Pedagogische begeleidingsdiensten ondersteunen scholen ook in de bevordering van hun onderwijskwaliteit en in de ontwikkeling tot een professionele lerende organisatie. Dat kan via bevordering en ondersteuning van netwerkvorming, vorming en ondersteuning van leidinggevenden en personeelsleden. Het decreet voorziet ook uitdrukkelijk dat pedagogische begeleidingsdiensten het beleidsvoerend vermogen van instellingen versterken en de kwaliteitszorg van instellingen ondersteunen. Gegeven het brede begrip van educaties van dit advies, zijn deze hefboomen ook cruciaal voor het ondersteunen van scholen in het werken aan educaties. De pedagogische begeleidingsdiensten hebben ook een opdracht in het aanreiken, stimuleren en ondersteunen van onderwijsinnovaties. Dat biedt een duidelijke opening tot eventuele vernieuwingen die via educaties vorm krijgen.

6 De rol van de lerarenopleiding

Het advies van 2002 stelde dat lerarenopleidingen op basis van de eigen missie kiezen voor bijkomende aandacht voor een bepaalde educatie. In het veld van de lerarenopleidingen

¹⁶ Ook in zijn advies over de nieuwe vakoverschrijdende eindtermen (januari 2009) vond de Vlor dat er in de toelichting bij het nieuwe concept te weinig aandacht is voor het informeel leren dat de vakoverschrijdende eindtermen sterk bepaalt. De meeste vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen zijn nastrevenswaardig en belangrijk, maar voor sommige is het zo dat de school niet als enige verantwoordelijk is voor het nastreven ervan bij de leerlingen. Volgens de Vlor dragen ook de leerlingen een eigen verantwoordelijkheid, is er het belang en de impact van informeel en non-formeel leren, en speelt uiteraard de maatschappelijke context waarin de jongeren opgroeien een rol.

vonden sindsdien belangrijke evoluties en hervormingen plaats die nu volop geïmplementeerd worden.

In dit advies over educaties beperkt de raad zich tot het meegeven van een algemene zorg. De raad acht het wenselijk dat toekomstige leraren, studenten uit om het even welke opleiding, leren omgaan met het curriculum in de brede betekenis van het woord. Wat zijn de verschillende mogelijkheden om een curriculum te organiseren? Hoe kan je doelstellingen in het curriculum vertalen (verticaal/vak- of leergebiedgebonden, horizontaal/vak- of leergebiedoverschrijdend, ...)? Volgens de raad is een grondige reflectie over de organisatie van het curriculum een zinvolle ingang om toekomstige leraren de plaats van educaties te leren begrijpen, als een geheel van elementen die de realisatie van het curriculum ondersteunen.

7 De rol van de overheden: een veld met verschillende lagen

Niet enkel de onderwijsoverheid komt in beeld wanneer het gaat om educaties. Er zijn ook andere beleidsniveaus betrokken. Internationale, federale, lokale (steden, gemeenten, provincies) beleidsniveaus spelen een rol. Zij zetten aanbieders uit verschillende maatschappelijke sectoren aan of stellen hen in staat om materialen of begeleide activiteiten aan te bieden aan scholen.

Deze verschillende beleidsdomeinen en -niveaus hanteren niet allemaal dezelfde 'bestuurslogica'. Dat betekent dat onderwijs, als Vlaams bevoegdheidsdomein, en de scholen zelf, op een of andere manier met die verschillende bestuurslagen en met hun verschillende logica's moeten omgaan.

Overheden zijn weliswaar participanten aan de permanente discussie over de opdracht van de school, maar de raad vindt dat het niet zonder meer aan allerlei overheden toekomt om via bepaalde educaties hun doelen te bereiken. De raad is daarom van oordeel dat er over beleidsdomeinen en -niveaus heen overleg noodzakelijk is over educaties: zowel over de relevantie voor het curriculum als over de wijze van implementatie ervan (via een didactische ondersteuning van werkvormen, instrumenten, procedures, materialen).

De raad is ervan overtuigd dat dergelijke beslissingen van andere overheden tot betere resultaten zullen leiden wanneer de onderwijssector daadwerkelijk betrokken wordt en inspraak heeft in de beoordeling van de relevantie en in de wijze waarop aanbieders hun educatief aanbod invullen en vormgeven. De raad aanvaardt niet dat andere beleidsdomeinen beslissingen nemen die scholen raken zonder daarover met de onderwijssector in overleg te gaan.

Ook wanneer andere overheden bepaalde initiatieven financieren, vraagt de raad dat de onderwijssector inspraak heeft in initiatieven die rechtstreeks implicaties hebben voor scholen. De raad vraagt dat de betrokken overheden bij de implementatie ook middelen voorzien die een duurzame en effectieve verankering van het educatief aanbod in het onderwijsveld mogelijk maken. Dat kan onder meer via een herkenbaar aanspreekpunt vanuit onderwijs voor de betrokken aanbieders, via het beschikbaar stellen van onderwijskundige expertise op het vlak van procesbegeleiding en implementatietrajecten in scholen, expertise op het vlak van methodologische vormgeving van het educatief aanbod voor scholen (bvb. de afstemming op het curriculum). De raad doet verder geen normatieve uitspraken over de concrete organisatie en de positionering van deze verankering.

8 De rol van de aanbieders

De alsmear toenemende maatschappelijke verwachtingen van de laatste jaren leidden tot een aangroei aan de kant van de aanbieders¹⁷. Het veld van 'aanbieders' is gekenmerkt door een grote diversiteit (NGO's, middenveldorganisaties, belangengroepen, expertisecentra, universiteiten, ...). Hoe kan dat veld zinvol aansluiten bij wat scholen vanuit hun pedagogische missie aanbieden, rekening houdend met ontwikkelingsdoelen en eindtermen en het eigen pedagogisch project? De raad formuleert een aantal aandachtspunten aan het adres van de aanbieders.

- De Vlor vraagt om te waken over de actualiteit en de relevantie van hun aanbod. Dat kan alleen door grondig kennis te nemen van de principes en de inhoud van het curriculum dat scholen dienen te realiseren, door rekening te houden met vragen en noden vanuit de scholen, door hun aanbod af te toetsen aan de mogelijkheid een bijdrage te leveren aan het beleidsvoerend vermogen van scholen en door onderlinge afstemming tussen aanbieders van gelijkaardige of verwante thema's.
- De aanbieders staan voor de uitdaging om afstemming te realiseren op alle onderwijscurricula zonder daarbij in te boeten op creativiteit en innovatie. Voor de Vlor mag de vraag naar afstemming van het educatief aanbod op het curriculum immers niet leiden tot een verstarring van dat curriculum. Net door het aanbod van de organisaties die op tal van maatschappelijke thema's actief zijn, kan het onderwijscurriculum nieuwe zuurstof krijgen.
- Een belangrijk aandachtspunt is de aansluiting en afstemming op het ontwikkelingsniveau van de leerlingen. Het werken met leerlijnen kan daar een zinvol instrument voor zijn.
- De Vlor vraagt dat de aanbieders in hun benadering van scholen niet alleen met het curriculum rekening houden, maar ook de specifieke context van de school voor ogen nemen. Kenmerken zoals de ligging van de school, de samenstelling van de leerlingenpopulatie, het onderwijsaanbod, samenwerkingsverbanden (bvb. scholengemeenschappen), de methodisch-didactische aanpak van de school en de schoolcultuur bepalen in belangrijke mate het project dat de school kan of wil uitbouwen. Scholen staan voor een voortdurende evenwichtsoefening tussen de realisatie van hun kerntaken en het opnemen van nieuwe, actuele maatschappelijke aandachtsgebieden. Aanbieders moeten zich er bewust van zijn dat scholen maar zinvol kunnen inspelen op een educatief aanbod wanneer daar voldoende draagvlak voor is binnen het schoolteam.
- Het raamadvis van 2002 wees op het gebrek aan aandacht vanwege de aanbieders voor de communicatie met en afstemming op het niveau van schoolteams en begeleidingsdiensten. Hoewel het schoolteam steeds de motor blijft, moeten de aanbieders, in overleg met de netgebonden pedagogische begeleidingsdiensten, schoolteams kunnen begeleiden bij hun keuze om zich te profileren op basis van de educatie waarvoor zij een aanbod hebben. Deze optie veronderstelt een specifieke deskundigheid van die aanbieders. Voor de inhoud en de methodiek zijn de begeleidingsdiensten hier belangrijke partners. De Vlor vindt dat aanbieders zo tot op zekere hoogte zelf een rol kunnen spelen in het procesmatig ondersteunen van scholen.

¹⁷ Daarnaast dienen zich ook steeds meer 'commerciële' aanbieders aan. De Vlor neemt hiertegenover de nodige terughoudendheid aan.

9 Er is nood aan structureel overleg

Zoals hoger al gesteld gaat het in 'educaties' om de vraag hoe de onderwijssector (scholen, intermediaire organisaties, overheid) omgaat met wat er maatschappelijk leeft en beweegt. Wanneer we dat vertalen naar het politieke/ bestuursniveau leidt dat tot een ontmoeting van de onderwijssector (scholen, intermediaire organisaties, overheid) met actoren in andere beleidsdomeinen (overheden, maatschappelijke organisaties/NGO's, ...). In 2002 wees de Vlor al op de noodzaak van een 'gestructureerd' overleg tussen de verschillende actoren waarin ze afspraken maken over visie, implementatiestrategie en afstemming van het aanbod. De raad bevestigt vandaag met klem dit pleidooi voor een gestructureerd centraal overleg tussen de verschillende actoren die betrokken zijn bij een bepaalde educatie. De Vlor pleit voor overleg op centraal niveau waarin minstens de volgende actoren vertegenwoordigd zijn:

- de betrokken overheden;
- de externe aanbieders;
- de koepels van onderwijsverstrekkers en/of hun pedagogische begeleidingsdiensten;
- (eventuele) andere schoolondersteunende partners;
- het onderwijspersoneel;
- de leerlingen;
- de ouders.

Vanuit zijn decretale samenstelling en overlegfunctie kan de Vlor hiervoor een forum bieden¹⁸.

Centraal in dit overleg staat volgens de raad een permanent debat tussen alle actoren over de relevantie van de betrokken educatie voor het curriculum.

Dit overleg op macroniveau zou ook de transparantie van het aanbod moeten verhogen. Het advies van 2002 stelde reeds een grote diversiteit vast in het veld van aanbieders (NGO's, overheid, universiteiten). De meeste organisaties ontvangen financiering of subsidies van andere departementen dan het departement Onderwijs en Vorming. De raad wees al in 2002 op een versnippering en overlapping op het terrein die in de hand gewerkt worden doordat zowel federale, regionale als provinciale en lokale overheden initiatieven nemen. Het is niet eenvoudig een duidelijk en volledig beeld te vormen van het bestaande aanbod.

Dat bemoeilijkt niet alleen de afstemming van het aanbod op de vragen van scholen, maar roept ook vragen op naar efficiëntie. De raad stelt vandaag vast dat de inzet van overheidsmiddelen op het vlak van educaties nog altijd onvoldoende transparant is. Hoger werd verwezen naar economisering in het onderwijs. De mondiale economische crisis versterkt deze trend. De verschillende overheden die met educaties bepaalde doelstellingen willen bereiken, zullen moeten nagaan of deze wel het meest efficiënt via het onderwijs bereikt kunnen worden. Niet voor alle maatschappelijke doelen is onderwijs immers de meest aangewezen setting. De Vlor vraagt daarom aan de overheid om over

¹⁸ Dergelijk centraal overleg kan evenwel niet als doel hebben het lokale gebeuren top down aan te sturen. Dat zou tot een verschraling leiden en tevens ingaan tegen het principe dat scholen uiteindelijk autonoom (en dus 'lokaal') een beleid inzake educaties uitbouwen. Ook lokaal is overleg aangewezen. Scholen bepalen best zelf hoe ze dat overleg lokaal organiseren

beleidsdomeinen en -niveaus heen de efficiëntie van de ingezette middelen op het vlak van educaties te onderzoeken.

Structureel overleg kan ook een gunstige invloed hebben op kwaliteitsbewaking. Wat betreft de vraag naar kwaliteitscriteria op het vlak van educaties, meent de raad dat deze niet kunnen afwijken van wat geldt voor goed onderwijs in het algemeen. Er is wel behoefte aan een consistente en heldere communicatie naar scholen over kwaliteitscriteria. Duidelijke communicatie kan scholen ondersteunen in het uitbouwen van hun eigen beleid (bvb. bij de selectie uit aanbod of het richten van een vraag naar aanbieders) en kan aanbieders ondersteunen bij het ontwikkelen van hun aanbod in functie van een afstemming op de vraag en het beleidsvoerend vermogen van scholen.

Het overleg tussen alle actoren kan ook het detecteren van kennisbehoeften als voorwerp hebben. Uitwisseling van ervaringen en ideeën kan leiden tot het vaststellen van leemten op het vlak van onderzoek en ontwikkeling.

Gestructureerd centraal overleg kan ook bijdragen aan de professionalisering van de educatieve medewerkers van aanbieders. De onderwijssector kan immers best bij de aanvang betrokken worden in de projecten die aanbieders voor scholen uitwerken. Op die manier kunnen scholen zelf, via hun vertegenwoordigers in het centraal overleg, het aanbod en de manier van ondersteuning aansturen. De pedagogische begeleidingsdiensten kunnen hier een intermediaire rol spelen.

10 Uitleiding

Met dit advies wil de Vlor aan het begin van een nieuwe legislatuur de verschillende actoren aanknopingspunten bieden om maatschappelijke thema's die zich onder de noemer 'educaties' aanbieden bij onderwijs, op een relevante, haalbare en breed gedragen manier vorm te geven.

De maatschappelijke verwachtingen t.a.v. onderwijs zijn divers en nemen voortdurend toe. Dat schept uitdagingen voor de cruciale rol die scholen spelen in de brede en harmonische ontwikkeling van kinderen en jongeren. De Vlor vraagt in dit advies respect voor het primaat van de pedagogische missie van onderwijs. De raad is ervan overtuigd dat de maatschappelijke relevantie van onderwijs het best tot zijn recht komt, wanneer scholen de ruimte krijgen om vanuit hun pedagogisch project een oefenplaats te zijn waar kinderen en jongeren leren werken aan de vernieuwing van de samenleving. De raad hoopt dat de verschillende betrokken actoren deze visie met elkaar delen en van daaruit een structureel overleg en een permanent debat organiseren. Dat debat zal blijvend moeten terugkomen op de vraag hoe onderwijs kinderen en jongeren kan vormen tot rijke persoonlijkheden die op een zinvolle manier vorm geven aan een leefbare samenleving.

Mia Douterlungne
administrateur-generaal

Ann Demeulemeester
voorzitter