

ON DER WIJS SPIE GEL

JAARLIJKS RAPPORT
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE



Vlaamse
overheid

2020

ONDERWIJS
INSPECTIE

OOG VOOR KWALITEIT

ON DER WJUS SPIE GEL

EDITIE 2020

COLOFON

Samenstelling

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Onderwijsinspectie

Verantwoordelijke uitgever

Lieven Viaene, inspecteur-generaal
Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

Grafische vormgeving

Drukkerij Pattyn
Naar een concept van Heidi Reyniers  Red Spot bv

Drukwerk

Drukkerij Pattyn

Foto's

Getty Images en onderwijsinspectie

Wettelijk depot

D/2020/3241/010

Copyright

Niets uit deze publicatie mag worden gekopieerd of op een andere wijze worden verspreid zonder bronvermelding.

INHOUDSTAFEL

Voorwoord	4
Deel 1 Doorlichtingen 2018-2019	8
1 Inspectie 2.0: doorlichten in dialoog	8
2 De doorlichtingen in 2018-2019	18
3 Resultaten gewoon basisonderwijs	18
3.1 Steekproef	18
3.2 Adviezen	18
3.3 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?	19
3.4 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs?	23
3.5 Algemeen besluit	36
3.6 Kwaliteitsprofiel	38
4 Resultaten gewoon secundair onderwijs	39
4.1 Steekproef	39
4.2 Adviezen	39
4.3 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?	39
4.4 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs?	43
4.5 Algemeen besluit	62
4.6 Kwaliteitsprofiel	64
5 Resultaten buitengewoon onderwijs	65
5.1 Steekproef	65
5.2 Adviezen	66
5.3 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?	67
5.4 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs?	72
5.5 Algemeen besluit	88
5.6 Kwaliteitsprofiel	91
6 In welke mate voeren scholen een beleid op het vlak van woonbaarheid, veiligheid en hygiëne?	93
Deel 2 In de kijker	100
1 Kwaliteitsvolle kleuterparticipatie: onderzoek en bron van inspiratie	102
2 Begrijpend leesonderwijs in onze basisscholen: volgens de verwachtingen?	108
3 Begrijpend lezen in het secundair onderwijs: tijd voor sensibilisering	112
4 Een nieuwe regeling voor de vervolgschoolcoaching: drie jaar later	114
5 Proefdoorlichtingen duaal leren: zicht op de implementatie	119
6 Niveaudecreet deeltijds kunstonderwijs: één jaar later	122
Deel 3 Andere opdrachten	126
1 Overzicht van de andere opdrachten in 2018-2019	128
Deel 4 Een blik op de toekomst	130
1 Ondersteuningsnetwerken: van terreinverkenning naar een referentiekader voor kwaliteitsvolle ondersteuning?	132
2 Op bezoek bij 28 internaten: een verkenning	141
3 Slotbeschouwing	145
4 Op de plank ...	149



Beste lezer

Wat is kwaliteitsvol onderwijs? Die vraag wordt vaak beantwoord vanuit uiteenlopende visies. Maar voor de onderwijsinspectie beantwoordt het referentiekader voor onderwijskwaliteit (het OK) die vraag. De kern van het referentiekader bestaat uit kwaliteitsverwachtingen. Ze zijn verdeeld over vier rubrieken: 'resultaten en effecten', 'ontwikkeling van de lerenden', 'kwaliteitsontwikkeling' en 'beleid'. In het referentiekader staat de ontwikkeling van de lerende centraal. Dat referentiekader kwam tot stand in samenwerking met vele betrokkenen en dat maakt dat het een gedragen kader is. Maar het OK is best ambitieus. Wat van scholen verwacht wordt, is niet weinig. Maar de kwaliteitsverwachtingen zijn wel helder.

Het doorlichtingsdesign, Inspectie 2.0, sluit aan op het referentiekader voor onderwijskwaliteit. De methodologie en het instrumentarium binnen Inspectie 2.0 zijn in het schooljaar 2018-2019 voor het eerst volledig uitgerold gedurende een gans schooljaar én met juridische consequenties. In deze Onderwijsspiegel krijg je een zicht op het geheel van die doorlichtingen.



De onderwijsinspectie komt als enige overheidsentiteit tot op de klasvloer. Ze komt in alle instellingen, van kleuteronderwijs tot volwassenenonderwijs, van Limburg tot West-Vlaanderen, van kleine basisscholen tot grote centra voor volwassenenonderwijs, bij alle onderwijsverstrekkers. De onderwijsinspecteurs komen over de vloer bij startende scholen voor een erkenningsonderzoek, maar ze kloppen ook aan bij gezinnen waar kinderen huisonderwijs krijgen. Er gebeuren controles bij kinderen die onderwijs krijgen in ziekenhuizen, gesloten instellingen of privéscholen. Onderwijsinspecteurs hebben talloze gesprekken met leraren, met directeurs, met ouders, met leerlingen en met cursisten. Ze controleren én stimuleren de onderwijskwaliteit. Kortom: de Vlaamse onderwijsinspectie houdt vele vingers aan de pols in het Vlaamse onderwijs. De onderwijsinspecteurs komen in de klassen én zijn vertegenwoordigd op beleidsvergaderingen. Op die manier kunnen zij een brug slaan tussen de praktijk en het beleid. Ook deze Onderwijsspiegel heeft als doel om informatie over de scholen te bezorgen aan de beleidsmakers, zodat zij geïnformeerde maatregelen kunnen treffen om het onderwijs te versterken. Maar ook leraren, directeurs en ondersteuners kunnen met deze Onderwijsspiegel aan de slag om het onderwijs voor hun leerlingen te verbeteren.

Veel leesplezier!

Lieven Viaene, inspecteur-generaal



ON DER WJUS SPIE GEL

DEEL 1 DOORLICHTINGEN

DOORLICHTINGEN

2018-2019

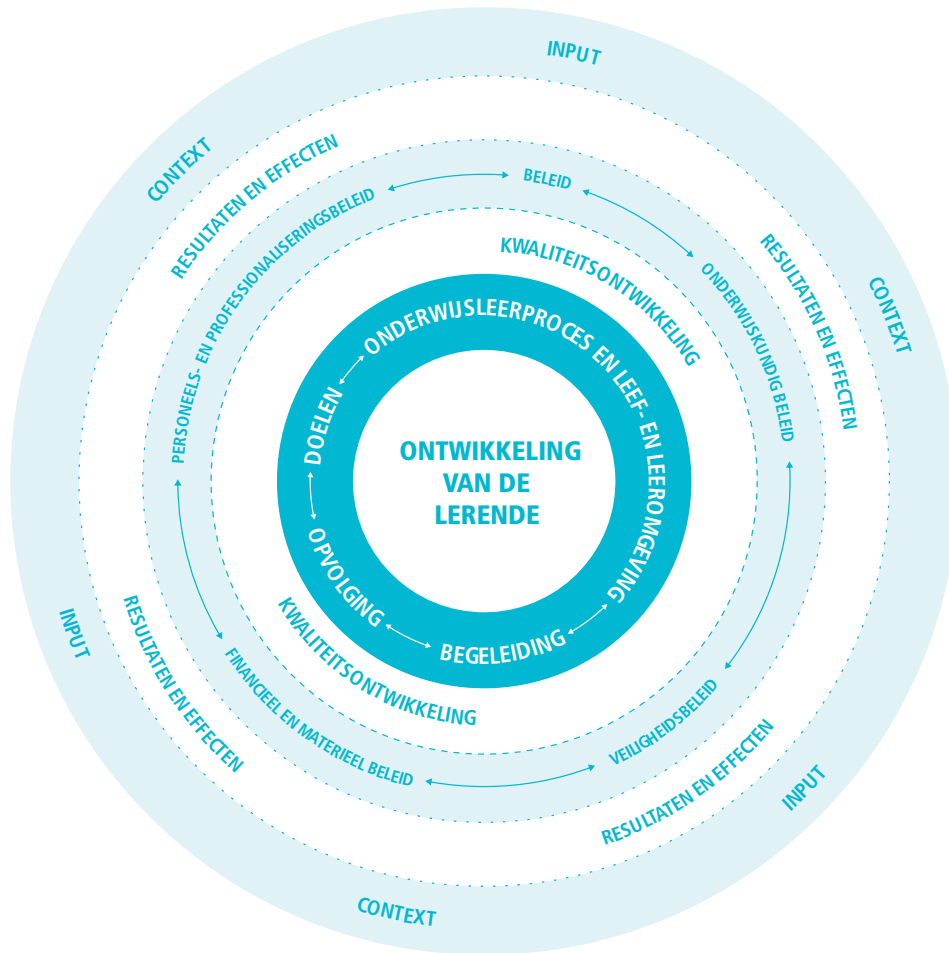
1 Inspectie 2.0: doorlichten in dialoog

Het referentiekader voor onderwijskwaliteit

Hoewel het voor zich spreekt dat onderwijsinstellingen werken aan onderwijskwaliteit, kreeg het begrip onderwijskwaliteit pas recent een concrete en breed gedragen invulling. Een diepgaande dialoog tussen de verschillende belanghebbenden in het onderwijsveld (leerlingen, ouders, leraren, directeurs, pedagogische begeleiders en vele anderen) bracht verschillende inzichten over kwaliteitsvol onderwijs in kaart. Die opvattingen werden naast de mening van wetenschappers en deskundigen gelegd aan de hand van een literatuurstudie (Onderwijsinspectie, 2017). De aspecten van onderwijskwaliteit waarvoor een breed draagvlak bestaat, bundelden de gesprekspartners in 37 kwaliteitsverwachtingen verdeeld over vier rubrieken:

- de school bereikt resultaten en effecten
- de school stimuleert de ontwikkeling van alle lerenden
- de school onderzoekt en ontwikkelt op systematische wijze haar onderwijskwaliteit
- de school voert een beleid, rekening houdend met haar context- en inputkenmerken.

Samen vormen zij het referentiekader voor onderwijskwaliteit, kortweg het OK¹. Het OK kwam tot stand via cocreatie. Het bevat dan ook de consensus over wat kwaliteitsvol onderwijs minimaal inhoudt, vanuit de perspectieven van de verschillende belanghebbenden in het Vlaamse onderwijsveld.



Figuur 1: Visuele voorstelling van het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK).

Het nieuwe extern toezicht: Inspectie 2.0

De onderwijsinspectie baseerde haar doorlichtingsconcept Inspectie 2.0 op de verwachtingen voor kwaliteitsvol onderwijs uit het OK. De doorlichtingen volgens de nieuwe aanpak gaan uit van zeven centrale principes.

De onderwijsinspectie wil de *ontwikkeling van de lerende centraal stellen*. De vraag of kinderen, jongeren en volwassenen het kwaliteitsvol onderwijs krijgen waarop ze recht hebben, blijft daarom een kerndoel van het toezicht. De bereikte resultaten en effecten bij de lerenden vormen bij doorlichtingen een cruciale informatiebron. De lerenden zijn een vaste gesprekspartner tijdens de doorlichtingen.

De onderwijsinspectie wil *methodologisch onderbouwd doorlichten*. Het extern kwaliteitstoezicht is in grote mate gestandaardiseerd via ontwikkelingschalen die zijn gebaseerd op het OK. Beoordelingen komen tot stand door een triangulatie van bronnen, zoals een instellingsportret met kwantitatieve en kwalitatieve data, documenten, observaties, gesprekken en gevalstudies.

De onderwijsinspectie wil *controleren en stimuleren*. Vanuit die dubbele opdracht staan dialoog en partnerschap centraal in het toezicht. Het aanreiken van constructieve feedback vormt een belangrijk onderdeel van de doorlichting. De feedback biedt kansen aan onderwijsinstellingen om een actief lerende rol op te nemen.

Partnerschap houdt naast dialoog ook nabijheid en transparantie in. Daarom wil de onderwijsinspectie de onderwijsinstellingen *frequent doorlichten*. Ze communiceert helder en maakt haar instrumenten en procedures bekend. Informatie die de onderwijsinspectie verzamelt, koppelt ze op geregelde tijdstippen terug naar het onderwijsveld.

De onderwijsinspectie wil *inhaken op de interne kwaliteitszorg van onderwijsinstellingen*. Iedere onderwijsinstelling is immers uniek en heeft haar eigen input- en contextkenmerken of haar eigen pedagogisch project. Onderwijsinstellingen hebben de autonomie om zelf te kiezen op welke wijze zij hun kwaliteit systematisch bewaken. De organisatie-eigen invulling van interne kwaliteitszorg wordt door de onderwijsinspectie gerespecteerd en vormt het vertrekpunt van een doorlichting.

De onderwijsinspectie wil de *scholen vertrouwen geven*. De onderwijsinstellingen zijn immers zelf de eerste verantwoordelijken voor de kwaliteit en voor het bewaken en ondersteunen ervan. Enkel bij ernstige tekortkomingen wordt de procedure tot intrekking van de erkenning gestart.

De onderwijsinspectie wil de *administratieve lasten beperken*. Ze engageert zich om tijdens doorlichtingen enkel bestaande en functionele documenten van de onderwijsinstelling te vragen, die noodzakelijk zijn om het onderzoek te voeren naar de kwaliteitsverwachtingen uit het OK.

De onderwijsinspectie ontwikkelde vanuit deze centrale principes een doorlichtingsdesign dat bestaat uit twee delen. Beide delen vinden plaats tijdens één doorlichtingsbezoek. Het ene deel, het systeemonderzoek, onderzoekt de kwaliteitsontwikkeling van de onderwijsinstelling. Het geeft aan de onderwijsinstelling feedback over haar onderwijskundige visie en beleid, organisatieontwikkeling en interne kwaliteitszorg. Het andere deel, het substantief onderzoek, gaat de doeltreffendheid tot op de klasvloer na van de systematische kwaliteitsbewaking. Dit onderzoek koppelt aan de onderwijsinstelling terug in welke mate ze kwaliteitsvol onderwijs biedt dat tegemoetkomt aan de kwaliteitsverwachtingen uit het OK.

Het substantief onderzoek bestaat uit drie delen. Zo onderzoekt de onderwijsinspectie een kwaliteitsgebied: dat is een thematische clustering van kwaliteitsverwachtingen uit het OK, die op schoolniveau wordt onderzocht. Verder onderzoekt de onderwijsinspectie de onderwijsleerpraktijk in een aantal leergebieden, vakken, types, opleidingsvormen of opleidingen. Een beperkte toetsing van de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH) behoort ook tot het substantief onderzoek.



Figuur 2: De structurele component van *Inspectie 2.0*: het doorlichtingsdesign.

Naast haar controlerende opdracht, stimuleert de onderwijsinspectie onderwijsinstellingen om zorg te dragen voor de kwaliteit en hierbij hun eigen weg te zoeken. Daarvoor gaat de onderwijsinspectie tijdens de verschillende fasen van de doorlichting in dialoog met de schoolleiding, met de leraren en met de andere leden van het schoolteam. Om dat partnerschap concreet vorm te geven, gebruikt de onderwijsinspectie het model van de 'ontwikkelingsgerichte dialoog'. Hierbij besteedt de onderwijsinspectie tijdens gesprekken en andere doorlichtingsactiviteiten aandacht aan vier componenten: (1) het waarnemen van het schoolgebeuren, (2) het inleven in de context, visie en de kwaliteitsontwikkeling van de onderwijsinstelling, (3) vaststellingen aanreiken en er samen met het schoolteam over reflecteren en (4) het methodologisch onderbouwd beoordelen.



Figuur 3: De culturele component van Inspectie 2.0: de ontwikkelingsgerichte dialoog.

Om onderwijsinstellingen aan te moedigen om hun kwaliteit te (blijven) ontwikkelen, rapporteert de onderwijsinspectie aan de hand van ontwikkelingsschalen. Zij drukken uit in welke mate het ontwikkelingsniveau van de onderwijsinstelling spooft met de kwaliteitsverwachting uit het OK.

De onderwijsinspectie kiest voor ontwikkelingsschalen met vier ontwikkelingsniveaus: beneden de verwachting, benadert de verwachting, volgens de verwachting, overstijgt de verwachting.

Beneden de verwachting

Er zijn meerdere essentiële elementen die voor verbetering vatbaar zijn.

Benadert de verwachting

Er zijn naast sterke punten ook nog meerdere punten ter verbetering. Daardoor komt het geheel nog niet tegemoet aan de verwachting.

Volgens de verwachting

Er zijn veel sterke punten en geen belangrijke punten of gebieden ter verbetering. Het geheel komt tegemoet aan de verwachting.

Overstijgt de verwachting

Er zijn veel sterke punten, met inbegrip van significante voorbeelden van goede praktijk.

Vervolgens wordt elk van de vier onderzoeken (naar de onderwijsleerpraktijk, naar de kwaliteitsontwikkeling, naar het kwaliteitsgebied, naar de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne) samengevat in tekorten, ontwikkelkansen of sterke punten.

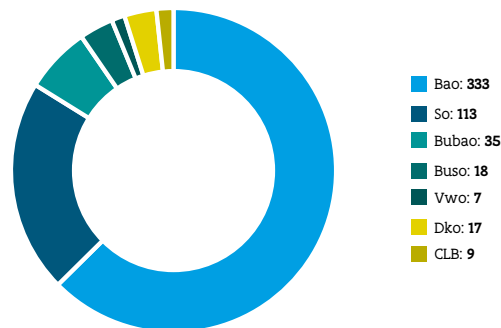
Een tekort verwijst naar een ernstig werkpunt. Daarnaast stimuleert de onderwijsinspectie de doorgelichte instellingen door ook ontwikkelkansen te vermelden. Alle onderzoeken die niet leiden tot een tekort of tot een ontwikkelkans, beschouwen we als een sterkte.

Op basis hiervan doet de onderwijsinspectie in het doorlichtingsverslag aanbevelingen met het oog op de verdere kwaliteitsontwikkeling van de school. De onderwijsinspectie adviseert om de kwaliteit van de sterktes te borgen, om de ontwikkelkansen te benutten en de tekorten weg te werken.

2 De doorlichtingen in 2018-2019

Doorgelichte instellingen

In schooljaar 2018-2019 werden 532 instellingen doorgelicht. Figuur 4 geeft per onderwijsniveau het aantal doorgelichte onderwijsinstellingen weer. Het gaat om 333 scholen voor gewoon basisonderwijs (bao), 113 scholen voor gewoon secundair onderwijs (so), 35 scholen voor buitengewoon basisonderwijs (bubao), achttien scholen voor buitengewoon secundair onderwijs (buso), zeventien academies deeltijds kunstonderwijs (dko), negen centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) en zeven centra voor volwassenenonderwijs (vwo).



Figuur 4: Aantal doorlichtingen per onderwijsniveau (2018-2019).

Bij het selecteren van de instellingen die in een bepaald schooljaar doorgelicht worden, streeft de onderwijsinspectie naar een weerspiegeling van het onderwijsveld qua onderwijsverstrekkers en regionale spreiding. Ook werden in de eerste plaats scholen gekozen die het langst geleden doorgelicht werden. Daarnaast werden in 2018-2019 een - eerder beperkt - aantal scholen doorgelicht die drie schooljaren eerder een ongunstig advies kregen. In het buitengewoon basisonderwijs werden zes van de 35 scholen gekozen omdat er zorgen waren over het beleid in deze scholen.

In de steekproef behoren 323 scholen tot het vrij gesubsidieerd onderwijs, 96 scholen en academies tot het gemeenschapsonderwijs (GO!) en 97 scholen en academies tot het officieel gesubsidieerd onderwijs.

Niveau	Vrij gesubsidieerd onderwijs	Gemeenschapsonderwijs (GO!)	Officieel gesubsidieerd onderwijs
Bao	205	58	70
So	82	25	6
Bubao	23	9	3
Buso	13	2	3
Dko		2	15
Totaal	323	96	97

Figuur 5: Aantal doorgelichte instellingen per onderwijsverstrekker (2018-2019).

In totaal werden 132 scholen en academies in Antwerpen doorgelicht, 100 in West-Vlaanderen, 116 in Oost-Vlaanderen, 89 in Vlaams-Brabant, 61 in Limburg en achttien in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG).

Niveau	Antwerpen	West-Vlaanderen	Oost-Vlaanderen	Vlaams-Brabant	Limburg	BHG
Bao	87	66	76	59	34	11
So	31	23	22	19	18	
Bubao	3	9	8	5	6	4
Buso	6	1	4	3	3	1
Dko	5	1	6	3		2
Totaal	132	100	116	89	61	18

Figuur 6: Aantal doorgelichte instellingen per provincie (2018-2019).

Methodologische keuzes

In deze Onderwijsspiegel rapporteren we beperkt over de onderwijsniveaus met een klein aantal instellingen (dco, CLB en vwo). Enerzijds analyseerden we de resultaten van de doorlichtingen vanuit een beschrijvende, kwantitatieve insteek. Anderzijds voerden we een systematische kwalitatieve analyse uit op de 499 doorlichtingsverslagen van het gewoon en buitengewoon basisonderwijs en secundair onderwijs. Waar de kwalitatieve analyse relevante informatie aan het licht bracht, vulden we de cijfermatige gegevens aan met frequent geobserveerde vaststellingen door de doorlichtingsteams.

Tijdens elke doorlichting onderzoekt de onderwijsinspectie één kwaliteitsgebied. Dat kwaliteitsgebied is een thematische clustering van (delen van) kwaliteitsverwachtingen uit het OK die op schoolniveau wordt onderzocht. Er zijn vier kwaliteitsgebieden: leerlingenbegeleiding, omgaan met diversiteit, personeelsbeleid en professionalisering, rapporteren en oriënteren. We maakten de keuze om in deze Onderwijsspiegel niet alle kwaliteitsgebieden volledig te bespreken, maar we beperken ons tot twee gebieden: taalgericht

onderwijs (D2) en personeelsbeleid en professionalisering (4 ontwikkelingsschalen). Omwille van de grote aandacht voor begrijpend lezen en taal (zie ook de artikels in deel 2 van deze Onderwijsspiegel) kozen we voor taalgericht onderwijs. Omwille van een te kleine steekproef rapporteren we echter niet over taalgericht onderwijs (D2) in het buitengewoon onderwijs. De ontwikkelingsschalen omgaan met diversiteit (D1) en leerlingbegeleiding bleken onvoldoende discriminerend en daardoor weinig relevant om te rapporteren. Verder onderzoek naar deze ontwikkelingsschalen is lopende. De ontwikkelingsschalen 'rapporteren en oriënteren' werden niet onderzocht in schooljaar 2018-2019.

Het kwaliteitsgebied 'personeelsbeleid en professionalisering' werd maar in een deel van de doorlichtingen onderzocht. Het gaat om 84 scholen basisonderwijs, 38 scholen secundair onderwijs, zeven scholen buitengewoon basisonderwijs en zeven scholen buitengewoon secundair onderwijs. De schaal 'taalgericht onderwijs' is beschikbaar voor 111 scholen basisonderwijs, achttien scholen gewoon secundair onderwijs, twaalf scholen buitengewoon basisonderwijs en drie scholen buitengewoon secundair onderwijs. Door de kleinere aantallen betrokken scholen, kunnen best geen te sterke conclusies getrokken worden over personeelsbeleid en over taalgericht onderwijs.

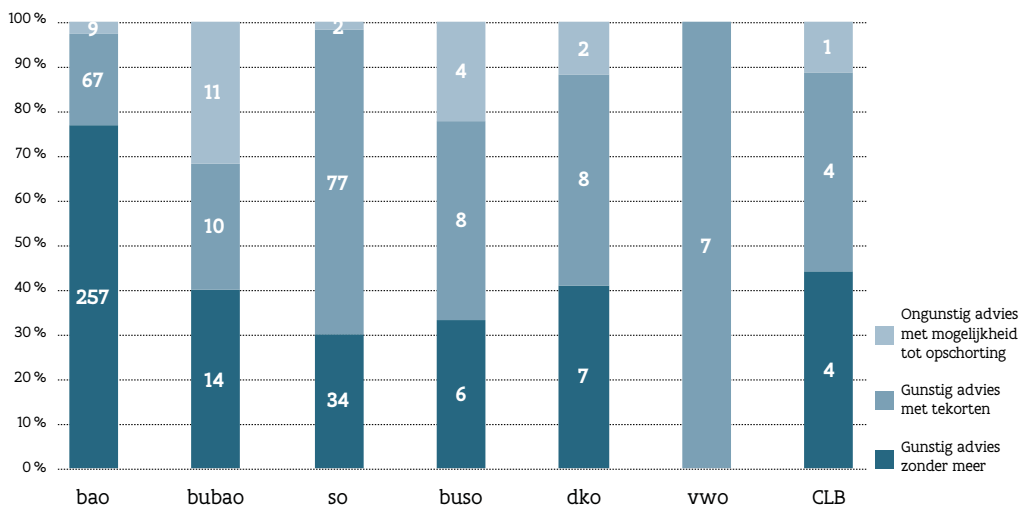
In deze macrorapportage vermijden we zo veel mogelijk uitspraken op basis van minder dan tien doorlichtingen. Daarom hebben we de vakken in het secundair onderwijs gegroepeerd in veertien vakkenclusters.

Adviezen

Elke doorlichting eindigt met een advies. Er zijn twee soorten adviezen: een gunstig advies en een ongunstig advies. Met een gunstig advies adviseert de onderwijsinspectie die Vlaamse Regering om de erkenning van de instelling voort te zetten. Met een ongunstig advies adviseert de onderwijsinspectie de Vlaamse Regering om de procedure tot intrekking van de erkenning op te starten. Binnen elk van beide soorten adviezen zijn er twee varianten. De vier mogelijke adviezen zijn dan:

- gunstig advies
- gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich dient te engageren om aan de tekorten te werken
- ongunstig advies met de mogelijkheid om te verzoeken dat de procedure tot intrekking van de erkenning niet opgestart wordt op voorwaarde dat het bestuur het engagement aangaat om zich bij het werken aan de tekorten extern te laten begeleiden
- ongunstig advies met de onmogelijkheid om te verzoeken dat de procedure tot intrekking van de erkenning niet opgestart wordt.

Het laatste type advies werd niet toegekend in 2018-2019. Van de 532 doorlichtingen resulteerde de meerderheid (n = 322; 60,5 %) in een gunstig advies zonder meer. Een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich dient te engageren om aan de tekorten te werken, werd toegekend aan 181 instellingen (34 %). Een ongunstig advies werd toegekend aan 29 instellingen (5,5 %) (zie figuur 7).



Figuur 7: Adviezen per onderwijsniveau (2018-2019).

De 29 instellingen die in 2018-2019 een ongunstig advies kregen zijn scholen buitengewoon basisonderwijs (n = 11), scholen gewoon basisonderwijs (n = 9), scholen buitengewoon secundair onderwijs (n = 4), scholen gewoon secundair onderwijs (n = 2), scholen deeltijds kunstonderwijs (n = 2), en één CLB.



3 Resultaten gewoon basisonderwijs

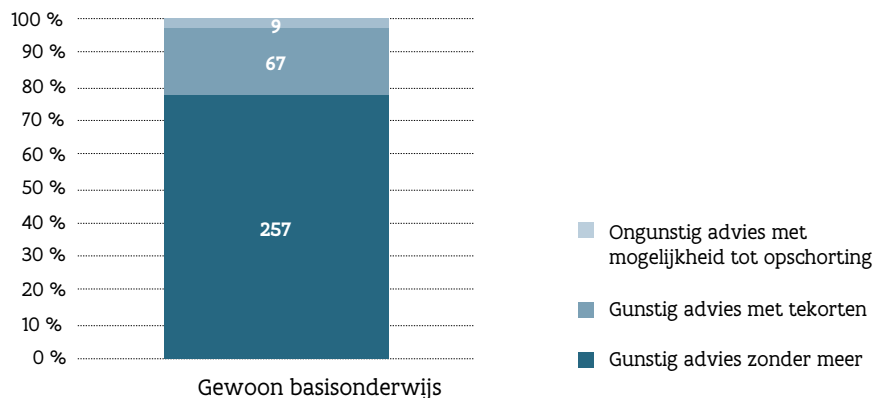
3.1 Steekproef

In totaal werden 333 scholen in het gewoon basisonderwijs doorgelicht. Vijftien van deze scholen (4,5 %) zijn autonome kleuterscholen. Negentien van deze scholen (5,7 %) bieden enkel een lagere afdeling aan. De overige scholen (n = 299; 89,8 %) hebben zowel een kleuter- als een lagere afdeling. In de steekproef behoren 205 onderwijsinstellingen (61,6 %) tot het gesubsidieerd vrij onderwijs, 58 (17,4 %) tot het gemeenschapsonderwijs (GO!) en 70 (21 %) tot het gesubsidieerd officieel onderwijs.

In totaal werden 87 onderwijsinstellingen in de provincie Antwerpen doorgelicht, 66 in West-Vlaanderen, 76 in Oost-Vlaanderen, 59 in Vlaams-Brabant, 34 in Limburg en elf in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

3.2 Adviezen

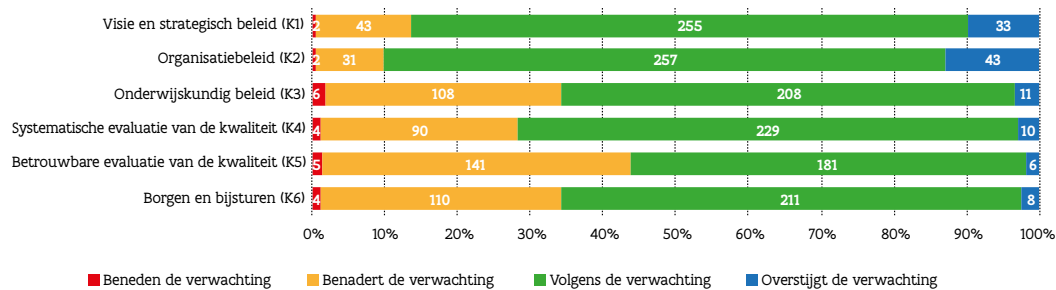
Bij de doorlichtingen in het gewoon basisonderwijs kregen 257 van de 333 scholen (77,2 %) een gunstig advies zonder meer. Daarnaast kreeg 20,1 % van de scholen (n = 67) een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. In negen scholen in het gewoon basisonderwijs (2,7 %) resulteerde de doorlichting in een ongunstig advies met de mogelijkheid om te verzoeken dat de procedure tot intrekking van de erkenning niet opgestart wordt op voorwaarde dat het bestuur het engagement aangaat om zich bij het werken aan de tekorten extern te laten begeleiden. De categorie 'gunstig advies zonder meer' betekent echter niet dat aan alle kwaliteitsverwachtingen van het referentiekader voor onderwijskwaliteit voldaan is. De meerderheid van de scholen in deze categorie heeft voor minstens één ontwikkelingsschaal een ontwikkelkans waaraan ze moeten werken.



Figuur 8: Adviezen gewoon basisonderwijs (2018-2019).

3.3 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?

In het systeemonderzoek staat de kwaliteitsontwikkeling van de school centraal. Meer bepaald onderzoeken de onderwijsinspecteurs de visie en het strategisch beleid (K1), het organisatiebeleid (K2), het onderwijskundig beleid (K3), de systematische evaluatie van de kwaliteit (K4), de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K5) en het borgen en bijsturen (K6). De resultaten in dit hoofdstuk beschrijven al deze aspecten van kwaliteitsontwikkeling.



Figuur 9: Kwaliteitsontwikkeling in het gewoon basisonderwijs (2018-2019).

Visie en strategisch beleid

In 86,5 % van de doorlichtingen (n = 288) komen de visie en het strategisch beleid aan de verwachting tegemoet. Dit houdt in dat de school weet wat ze met haar onderwijs wil bereiken, hoe ze de schoolwerking wil vormgeven en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen wil stimuleren. Deze visie is afgestemd op de input en de context van de school en op de regelgeving en vindt breed en zichtbaar ingang in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk. De school stimuleert daarenboven de gezamenlijke verantwoordelijkheid om deze visie te realiseren.

In de scholen waar de visie en het strategisch beleid nog niet aan de verwachting tegemoetkomen (n = 45; 13,5 %), weten de scholen doorgaans wel wat ze willen bereiken maar niet op welke manier ze dit kunnen bereiken. De visie van de school staat in grote lijnen op punt maar kan meer schooleigen gemaakt worden. De helft van deze scholen laat bijvoorbeeld kansen liggen om de visie af te stemmen op haar input en context zoals een gewijzigde instroom van leerlingen. Enkele scholen dienen hun visie beter af te stemmen op de regelgeving. Een belangrijk werkpunt is echter het strategisch beleid. Een duidelijke doelgerichtheid, prioritering en fasering in het strategisch beleid ontbreken doorgaans. Hierdoor vindt de visie slechts gedeeltelijk ingang in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk.

Organisatiebeleid

Het organisatiebeleid komt in ongeveer 90 % van de doorgelichte scholen (n = 300; 90,1 %) aan de verwachting tegemoet. Dit betekent dat de school een beleid ontwikkelt en voert, waarbij participatie en dialoog belangrijk zijn. Ze staat open voor externe vragen en verwachtingen en speelt daar geregeld op in. Ze stimuleert vernieuwing, reflectie en expertisedeling tussen de teamleden. Ze werkt samen met anderen om de onderwijsleerpraktijk en de schoolwerking te versterken. Ze communiceert frequent, transparant en doelgericht over haar werking met interne en externe belanghebbenden.

In de overige doorlichtingsverslagen (n = 33; 9,9 %) vermelden de onderwijsinspecteurs naast een aantal positieve aspecten meerdere verbeterpunten voor het organisatiebeleid in de school. Een positief aspect is dat de scholen waar het organisatiebeleid niet aan de verwachting tegemoetkomt, nagenoeg allemaal openstaan voor participatie van externen en voor externe vragen en verwachtingen. Een knelpunt blijft echter de participatie van ouders en de communicatie met ouders. Daarenboven houden scholen in het maken van beleidskeuzes weinig rekening met de inbreng van externe partners. De grootste uitdagingen situeren zich echter op het vlak van de interne participatie. Eigen teamleden krijgen niet altijd de kans om te participeren aan het beleid. Interne communicatie is onvoldoende transparant en frequent en interne expertisedeling wordt te weinig gestimuleerd. Er zijn vaak heel wat professionaliseringsinitiatieven maar er is te weinig aandacht voor leren van en met elkaar of er ontbreken formele structuren die dit faciliteren. Daarnaast is er in een aantal scholen nood aan een beter evenwicht tussen doelgerichte aansturing vanuit het beleid en autonomie van individuele leraren(teams). Er wordt vaak samengewerkt, maar door een gebrek aan aansturing versterkt deze samenwerking niet altijd de onderwijsleerpraktijk en/of de schoolwerking.

Onderwijskundig beleid

In vergelijking met visie en strategisch beleid en organisatiebeleid komen minder scholen (n = 219; 65,8 %) in het gewoon basisonderwijs voor onderwijskundig beleid aan de verwachting tegemoet. Deze scholen ontwikkelen de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk en geven de onderwijsleerpraktijk en de professionalisering vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken. Ze ondersteunen hierbij hun teamleden.

Dit neemt niet weg dat het onderwijskundig beleid in één derde van de scholen (n = 114; 34,2 %) niet aan de verwachting tegemoetkomt. Uit nagenoeg al deze doorlichtingen blijkt dat de school de kwaliteit van haar onderwijsleerpraktijk fragmentair of niet schoolbreed ontwikkelt. Dit betekent dat de aandacht in het beleid voor de verticale samenhang tussen onderwijsdoelen en voor de samenhang tussen kleuter- en lager onderwijs in vele gevallen versterkt kan worden. Volgens de doorlichtingsteams ontbreken doelgerichte en duidelijke afspraken over onderwijskundige aspecten of wordt de doelgerichtheid van deze afspraken niet door het volledige schoolteam gedragen. Onvoldoende afstemming tussen het beleid en de onderwijsleerpraktijk ligt hieraan vaak ten grondslag; ofwel is er een duidelijk beleid dat onvoldoende verankerd wordt in doelgerichte afspraken, ofwel zijn er veel initiatieven en afspraken op de klasvloer die niet voortvloeien uit of verankerd worden in een samenhangend en doelgericht beleid. In een aantal scholen zijn er wel

duidelijke afspraken maar worden deze door de grote autonomie van de individuele leraren niet consequent toegepast op de klasvloer. Tot slot is er ruimte voor verbetering in de ondersteuning die de school biedt aan haar teamleden. Er zijn heel wat professionaliseringsinitiatieven maar het ontbreekt soms aan coaching en aansturing van leraren op de klasvloer en een professionaliseringsplan dat gefaseerd is en afgestemd is op een doordacht beleid.

Tot slot blijkt dat het onderwijskundig beleid in nagenoeg geen enkele doorgelichte school naar verschillende niveaus zoals individuele leraren, leergebiedgroepen en het voltallige schoolteam vertaald werd. Slechts 11 scholen (3,3 %) formuleren afspraken op individueel niveau, deelteamniveau, schoolniveau en, indien van toepassing, op schooloverstijgend niveau. Voor professionalisering stellen we hetzelfde vast. Ook dit wordt nauwelijks gestimuleerd op schoolniveau, deelteamniveau of individueel niveau. Nochtans kan het stimuleren van een vertaling naar concrete afspraken voor verschillende niveaus het onderwijskundig beleid versterken.

Systematische evaluatie van de kwaliteit

In bijna driekwart van de onderzochte scholen (n = 239; 71,8 %) komt de systematische evaluatie van de kwaliteit aan de verwachting tegemoet. Dat wil zeggen dat scholen systematisch verschillende aspecten van de schoolwerking evalueren en hierbij ruime aandacht voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk hebben.

Op tien scholen na beantwoordt geen enkele school (n = 323; 97 %) aan de verwachting inzake het cyclische karakter van de evaluatie. Naar aanleiding van eerdere evaluaties formuleren scholen verbeteracties maar die verbeteracties zelf worden vaak niet systematisch geëvalueerd.

In de scholen waar de systematische evaluatie van de kwaliteit nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (n = 94; 28,2 %), zijn de evaluaties doorgaans fragmentair en/of weinig schoolbreed. De onderwijsleerpraktijk evalueren ze hooguit gedeeltelijk en veeleer occasioneel. De doorlichtingsteams rapporteren dat verschillende scholen ook bij nieuwe initiatieven of bijsturingen weinig planmatig de vinger aan de pols houden. Evaluaties gebeuren daarenboven zelden op niveau van de school.

Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit

Over de betrouwbaarheid van de evaluatie is het beeld minder positief dan over de systematiek van de evaluatie. In iets meer dan de helft van de onderzoeken (n = 187; 56,2 %) komt dit aspect van de kwaliteitsontwikkeling aan de verwachting tegemoet. Dat houdt in dat de school bij haar evaluatie aandacht besteedt aan de resultaten en effecten bij de leerlingen. Hierbij baseert ze zich op diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen en betreft ze relevante partners.

De scholen waar de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (n = 146; 43,8 %), benutten de beschikbare kwalitatieve en kwantitatieve bronnen of de expertise van relevante partners te weinig doelgericht bij hun evaluatie. Ze slagen er volgens de doorlichtingsteams onvoldoende

in om de resultaten en effecten bij kleuters en leerlingen longitudinaal in kaart te brengen, te analyseren en op te tillen tot conclusies op klas- of schoolniveau. Resultaten van gevalideerde toetsen, de prestaties in het vervolgonderwijs en doorlichtingsverslagen spelen in sommige scholen nauwelijks een rol in de kwaliteitsontwikkeling. Hetzelfde geldt voor tevredenheidsmetingen bij ouders en leerlingen. Een verklaring hiervoor die vaak aangehaald werd, is de beperkte datageletterdheid bij het schoolteam hetgeen een diepgaande analyse en interpretatie van de beschikbare informatie bemoeilijkt.

Bij bijna alle scholen (n = 327; 98,2 %) stellen we daarenboven volgende knelpunten vast inzake betrouwbaarheid van de evaluatie: (1) ze maken nauwelijks intensief gebruik van de beschikbare informatie, (2) ze betrekken zelden zowel interne als externe partners bij hun evaluaties en (3) ze hebben zelden diepgaande aandacht voor de resultaten van de decretaal verplichte gevalideerde toetsen op het einde van het basisonderwijs. Nochtans maken deze drie aspecten deel uit van een kwaliteitsvol beleid.

Borgen en bijsturen

In 65,8 % van de doorlichtingen (n = 219) komt het niveau van borgen en bijsturen aan de verwachting tegemoet. In dat geval heeft de school zicht op haar sterke punten en werkpunten. Ze bewaart en verspreidt wat kwaliteitsvol is en ze ontwikkelt doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.

In de scholen waar het borgen en bijsturen nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (n = 114; 34,2 %), gaat het beperkt verankeren van de eigen sterktes hand in hand met het beperkt aanpakken van de werkpunten. De doorlichtingsteams stellen vast dat sommige afspraken na verloop van tijd verwateren. Goede praktijkvoorbeelden binnen één leergebied zijn nauwelijks een hefboom voor de andere leergebieden. In nagenoeg al deze scholen belemmert een onvolledig zicht op de eigen sterke punten en werkpunten het borgen en bijsturen.

Tot slot stellen we vast dat acht scholen (2,4 %) bij de kwaliteitsontwikkeling in belangrijke mate rekening houden met veranderingen in het onderwijsbeleid en met de werkcontext, terwijl dit toch een belangrijk aspect is van een kwaliteitsvol beleid.

Conclusie

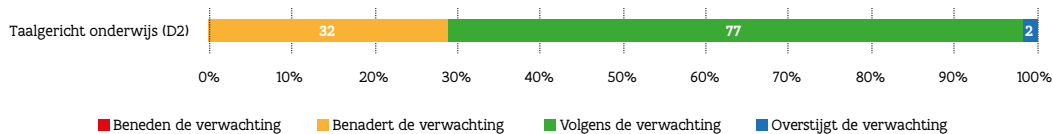
Wat betreft de kwaliteitsontwikkeling in Vlaamse basisscholen stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de visie en het organisatiebeleid doorgaans kwaliteitsvol zijn. Dit is minder vaak het geval voor het onderwijskundig beleid enerzijds en voor aspecten van de evaluatie en bijsturing van het beleid anderzijds.

De onderwijsinspectie stelt vast dat de kwaliteitsontwikkeling in iets meer dan de helft van de doorgeleichte basisscholen (n = 177; 53,2 %) een sterkte is. In ongeveer een derde van de scholen (n = 112; 33,6 %) is de kwaliteitsontwikkeling een ontwikkelkans. In 44 scholen (13,2 %) is er een tekort voor kwaliteitsontwikkeling.

3.4 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs?

Het substantief onderzoek bestaat uit verschillende delen. Enerzijds onderzoekt de onderwijsinspectie een kwaliteitsgebied. Hier rapporteren we over het kwaliteitsgebied personeelsbeleid en professionalisering en over de schaal 'taalgericht onderwijs' uit het kwaliteitsgebied 'omgaan met diversiteit'. Anderzijds onderzoekt de onderwijsinspectie in iedere doorlichting de onderwijsleerpraktijk in een aantal leergebieden en in de kleuterafdeling.

Taalgericht onderwijs



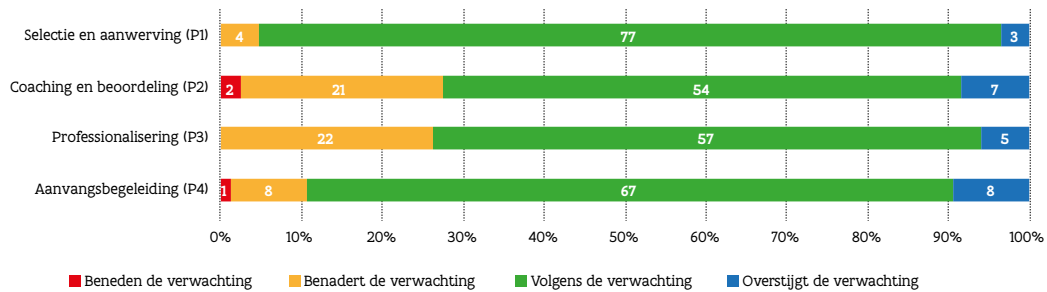
Figuur 10: Taalgericht onderwijs in het gewoon basisonderwijs (2018-2019).

Taalgericht onderwijs werd in 111 basisscholen onderzocht. De onderwijsinspecteurs stellen vast dat het taalgericht onderwijs in 79 scholen (71,2 %) aan de verwachting tegemoetkomt. In deze scholen heeft het schoolteam zicht op de talige competenties van de leerlingen en stemt het de onderwijsleerpraktijk daarop af. Het schoolteam heeft aandacht voor taalgericht onderwijs en stimuleert de taalverwerving bij de leerlingen. In twee scholen (1,8 %) is de manier waarop het schoolteam inspeelt op de talige competenties van de leerlingen, een voorbeeld van goede praktijk.

In bijna 30 % van de scholen (n = 32; 28,8 %) komt het taalgericht onderwijs niet aan de verwachting tegemoet. In deze scholen heeft het schoolteam intuïtief zicht op de talige competenties van de leerlingen en is de onderwijsleerpraktijk niet voor alle leerlingen afgestemd op hun talige competenties. Voor taalzwakke, anderstalige en meertalige leerlingen verloopt deze afstemming doorgaans moeilijker. Deze scholen laten daarnaast kansen liggen om in alle leergebieden de zelfredzaamheidstaal, themataal en instructietaal progressief op te bouwen. Aandacht voor doelgerichte, onderbouwde en interactieve taalverwervingsinitiatieven en gepaste taalsteun zijn eveneens verbeterpunten.

Personeelsbeleid en professionalisering

Personeelsbeleid en professionalisering werden in 84 basisscholen onderzocht aan de hand van vier ontwikkelingschalen: selectie en aanwerving (P1), coaching en beoordeling (P2), professionalisering (P3) en aanvangsbegeleiding (P4).



Figuur 11: *Personeelsbeleid en professionalisering in het gewoon basisonderwijs (2018-2019).*

Selectie en aanwerving

Het proces van selectie en aanwerving komt in bijna alle scholen (n = 80; 95,2 %) aan de verwachting tegemoet. Deze scholen maken gebruik van duidelijke criteria bij het selecteren en aanwerven van de teamleden. Ze houden daarenboven rekening met de competenties die de schoolwerking kunnen versterken, zodat de teamleden optimaal ingezet kunnen worden. Tijdens deze doorlichtingen leek het lerarentekort nog geen impact te hebben op het goed kunnen selecteren van nieuwe teamleden.

Coaching en beoordeling

Wat coaching en beoordeling betreft, presteren 64,3 % van de scholen (n = 54) volgens de verwachting. Deze scholen voeren formele en informele gesprekken met de teamleden, hebben gerichte aandacht voor coaching en voeren een transparant, rechtvaardig en stimulerend evaluatiebeleid. Teamleden krijgen in deze scholen feedback over de manier waarop ze hun opdracht vervullen. In zeven scholen (8,3 %) overstijgt de coaching en beoordeling op school zelfs de verwachting. In deze scholen is de hele functioneringscyclus een voorbeeld van goede praktijk.

In meer dan een kwart van de scholen (n = 23; 27,4 %) komt de coaching en beoordeling echter niet aan de verwachting tegemoet. In sommige van deze scholen worden geen formele functionerings- en/of evaluatiegesprekken gevoerd of worden ze enkel met beginnende leraren of weinig systematisch gevoerd. Hierdoor laten ze kansen liggen om de teamleden doelgerichte feedback te geven over de manier waarop ze hun opdracht vervullen en meer specifiek over pedagogisch-didactische aspecten. Het evaluatiebeleid is nog niet altijd transparant en stimulerend. Werkpunten uit evaluatiegesprekken worden niet altijd vertaald in professionaliseringsinitiatieven en in gerichte coaching en opvolging.

Professionalisering

De resultaten voor professionalisering liggen in dezelfde lijn als deze voor coaching en beoordeling. Bijna driekwart van de scholen (n = 62; 73,8 %) presteren volgens de verwachting voor dit kwaliteitsaspect. In deze scholen staat het voortdurend leren van het schoolteam centraal. Ze koppelen de professionalise-

ringsnoden van de teamleden aan de prioritaire doelen. Ze nemen ook initiatieven die leiden tot expertisedeling of tot het ontwikkelen en actualiseren van expertise van de teamleden. Deze initiatieven hebben een positieve impact op de onderwijsleerpraktijk.

In scholen waar de professionalisering nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (n = 22; 26,2 %) kent men in grote lijnen de professionaliseringsnoden van de teamleden. Het professionaliseringsbeleid in deze scholen is echter weinig planmatig en slechts beperkt gericht op de prioritaire doelen van de school en de professionele ontwikkeling van de teamleden. De scholen laten daarenboven kansen liggen om expertise zowel schoolintern als -extern te ontwikkelen en te delen. Bestaande initiatieven worden te weinig opgevolgd en ondersteund op de klasvloer waardoor ze een beperkt positieve impact op de onderwijsleerpraktijk hebben.

Aanvangsbegeleiding

De kwaliteit van de aanvangsbegeleiding beantwoordt in ongeveer 90 % van de scholen (n = 75; 89,3 %) aan de verwachting. De begeleiding van beginnende teamleden is in deze scholen gericht op integratie in de schoolwerking en gekoppeld aan coaching in de klaspraktijk en aan de professionele ontwikkeling. In acht scholen (9,5 %) is de manier waarop men de aanvangsbegeleiding organiseert, een voorbeeld van goede praktijk.

Scholen waar de aanvangsbegeleiding nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (n = 9; 10,7 %) laten kansen liggen om deze aanvangsbegeleiding systematisch uit te bouwen en doelgericht te koppelen aan individuele noden, praktijkondersteuning of feedback.

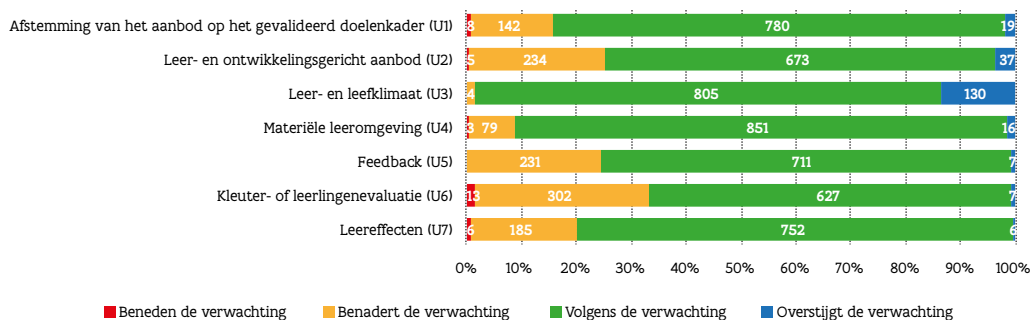
Conclusie

De onderwijsinspecteurs beoordelen de kwaliteit van het personeelsbeleid en de professionalisering in de doorgelichte basisscholen globaal als vrij positief. De selectie en werving van personeel en de aanvangsbegeleiding verlopen doorgaans kwaliteitsvol. Coaching, beoordeling en professionalisering vormen vaker een uitdaging.

De onderwijsinspectie stelt vast het kwaliteitsgebied personeelsbeleid en professionalisering in ongeveer de helft van de scholen (n = 47; 56%) als een sterkte wordt beschouwd, in 33 scholen (39,3 %) als een ontwikkelkans en in vier scholen (4,7 %) als een tekort.

Onderwijsleerpraktijk in het gewoon basisonderwijs

In het gewoon basisonderwijs voerde de onderwijsinspectie 949 onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk, verspreid over de kleuterafdeling en verschillende leergebieden in de lagere afdeling. In de kleuterafdeling gebeurde dit in een geïntegreerd onderzoek, over de leergebieden heen. Deze zeven ontwikkelingschalen werden gebruikt in de onderzoeken: afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader² (U1), leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (U2), leer- en leefklimaat (U3), materiële leeromgeving (U4), feedback (U5), kleuter- of leerlingenevaluatie (U6) en leereffecten (U7).



Figuur 12: Onderwijsleerpraktijk in het gewoon basisonderwijs (2018-2019).

In de meerderheid van de onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk ($n = 799$; 84,2 %) stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de afstemming op het gevalideerd doelenkader tegemoetkomt aan de verwachting. Dit wil zeggen dat het aanbod spoort met het gevalideerd doelenkader en dat het nagenoeg volledig is. Het aanbod is evenwichtig en afgestemd op het verwachte beheersingsniveau.

Het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod wordt in 74,8 % van de onderzoeken ($n = 710$) positief ingeschat. Dit houdt in dat de leraren de beginsituatie van de groep leerlingen benutten om haalbare en uitdagende doelen te stellen en om het onderwijsleerproces vorm te geven. Het aanbod is veelal samenhangend, betekenisvol en activerend en ondersteunt het leren. De onderwijsorganisatie in deze scholen bevordert het bereiken van de doelen.

Op het vlak van leer- en leefklimaat leidt bijna 98,5 % van de onderzoeken ($n = 935$) tot een inschaling 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting'. Dat betekent dat de leraren een positief en stimulerend leer- en leefklimaat creëren. De leraren motiveren de leerlingen, ondersteunen hen, waarderen hen, gaan vaak met hen in interactie en houden rekening met hun inbreng. Daarenboven maken ze efficiënt gebruik van de lestijd.

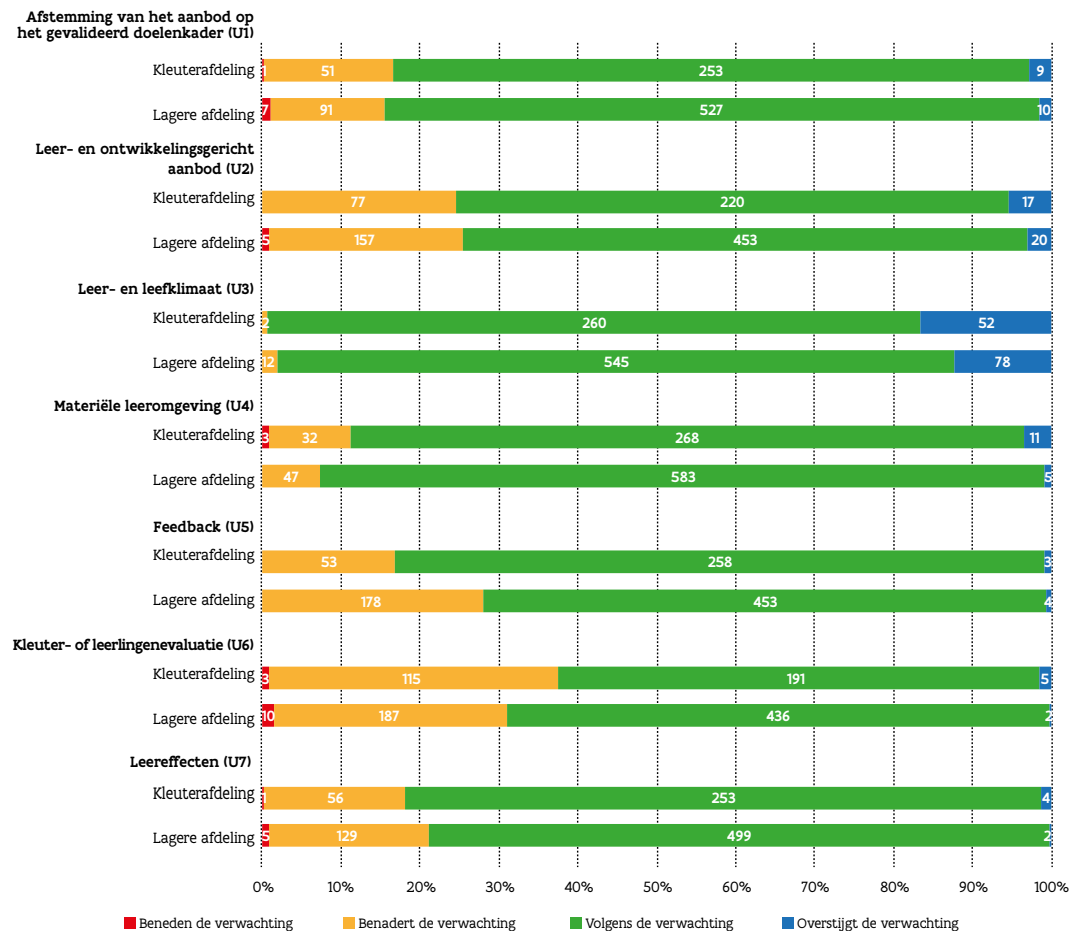
Over de materiële leeromgeving spreken de onderwijsinspecteurs zich positief uit in 91,4 % van de onderzoeken ($n = 867$). Dat wil zeggen dat de materiële leeromgeving het bereiken van de doelen ondersteunt. Bovendien zetten de leraren de beschikbare uitrusting efficiënt in.

De feedback blijkt in 75,7 % van de onderzoeken ($n = 718$) tegemoet te komen aan de verwachting. De leraren geven geregeld ontwikkelingsgerichte feedback, waarbij ze vertrekken vanuit de doelen en de leerervaringen van de leerlingen. De feedback is zowel op het product als op het proces gericht. De feedback is veelal duidelijk, constructief en gedoseerd en vindt plaats in een klimaat van veiligheid en vertrouwen.

Voor de kleuter- en leerlingevaluatie komen 66,8 % van de onderzoeken ($n = 634$) aan de verwachting tegemoet. In deze scholen is de evaluatie representatief voor het gevalideerd doelenkader en voor het

aanbod. De evaluatie is daarenboven transparant, betrouwbaar, breed, afgestemd op de doelgroep en geïntegreerd in het onderwijsleerproces.

Wat de leereffecten betreft toont 79,9 % van de onderzoeken (n = 758) aan dat scholen tegemoetkomen aan de verwachting. Dat wil zeggen dat de onderwijsleerpraktijk, de kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk en het welbevinden van de leerlingen aantonen dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output bereikt.

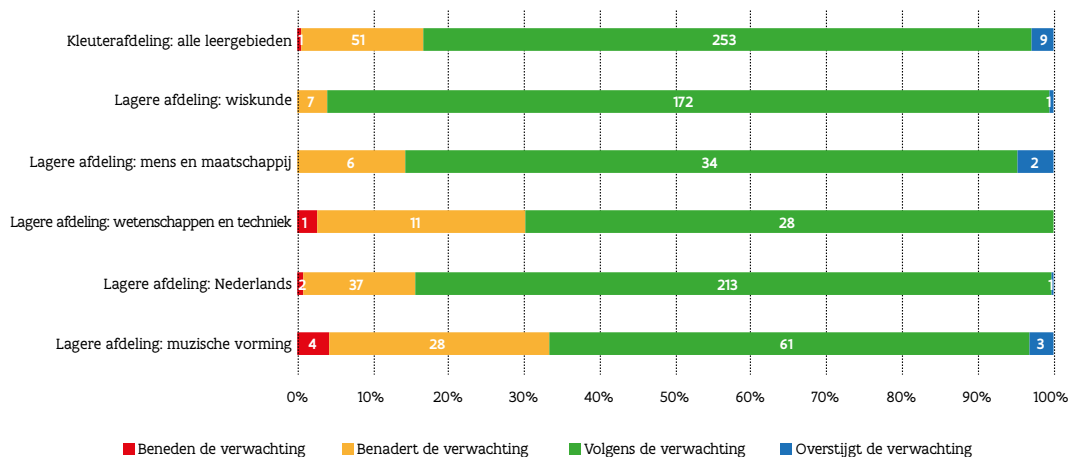


Figuur 13: Onderwijsleerpraktijk in de kleuter- en lagere afdeling van het gewoon basisonderwijs (2018-2019).

Door de band genomen is het beeld van de onderwijsleerpraktijk gelijklopend voor de kleuterafdeling en de lagere afdeling (zie figuur 13). Het aandeel onderzoeken dat tegemoetkomt aan de verwachting is nagenoeg even groot in de kleuter- als in de lagere afdeling voor afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader (U1), leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (U2), leer- en leefklimaat (U3), materiële leeromgeving (U4) en leereffecten (U7). De kwaliteit van de feedback (U5) schatten de onderwijsinspecteurs in de kleuterafdeling doorgaans iets positiever in dan in de lagere afdeling. Voor evaluatie (U6) komen de lagere afdelingen procentueel iets vaker tegemoet aan de verwachting.

Hieronder worden de resultaten voor de kleuterafdeling en de leergebieden in de lagere afdeling diepgaander beschreven. Omwille het kleine aantal onderzoeken in de leergebieden Frans (n = 15) en lichamelijke opvoeding (n = 9) worden deze in de onderstaande beschrijving niet opgenomen.

Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader



Figuur 14: Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader in het gewoon basisonderwijs (2018-2019).

De onderzoeken naar de onderwijsleerpraktijk wijzen uit dat de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader over het algemeen tegemoetkomt aan de verwachting. Voor het leergebied wiskunde verloopt deze afstemming in nagenoeg alle onderzoeken volgens of beter dan de verwachting. Ook voor mens en maatschappij, Nederlands en onderzoeken binnen de kleuterafdeling stellen de onderwijsinspecteurs in meer dan 80 % van de onderzoeken een goede afstemming op de doelen vast. Voor het leergebied wetenschappen en techniek en het leergebied muzische vorming wordt deze verwachting in mindere mate waargemaakt. In onderstaande paragrafen gaan we dieper in op deze resultaten.

In 52 van de onderzochte *kleuter*afdelingen (16,6 %) waar de afstemming op het gevalideerd doelenkader nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, kan het evenwicht binnen en tussen de leergebieden verbeterd worden. De afstemming van het aanbod op de ontwikkeling van de kleuters is eveneens een werkpunt. De onderwijsinspecteurs merken in heel wat van deze scholen op dat themagerichtheid en gerichtheid op activiteiten primeren op doelgerichtheid. Ook geven leraren in enkele scholen blijk van onvoldoende kennis over het gevalideerd doelenkader.

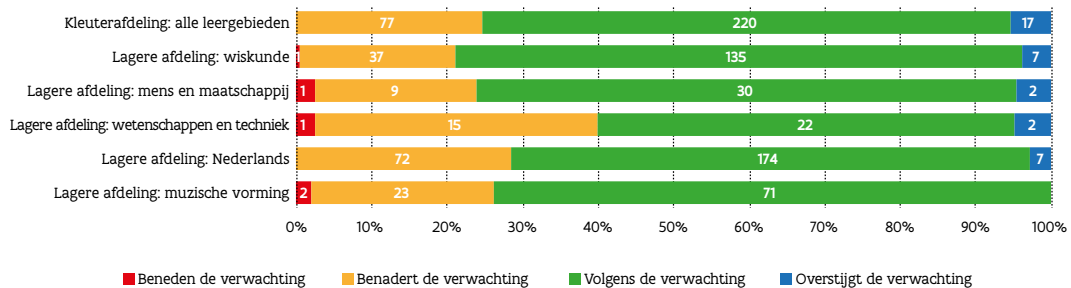
Voor het leergebied *wiskunde* komt de afstemming op het gevalideerd doelenkader in zeven scholen (3,9 %) niet tegemoet aan de verwachting. In sommige van deze scholen is men net gestart met de implementatie van het nieuwe leerplan van de eigen onderwijskoepel en zijn de leraren hier nog weinig mee vertrouwd. Het aanbod spoort slechts gedeeltelijk met het gevalideerd doelenkader. De volledigheid, het evenwicht van het aanbod en de afstemming op het verwachte beheersingsniveau zijn nog werkpunten. Dezelfde werkpunten stellen de onderwijsinspecteurs vast in enkele van de zes scholen (14,3 %) waar de afstemming op het gevalideerd doelenkader voor het leergebied *mens en maatschappij* niet tegemoetkomt aan de verwachting.

De afstemming op het gevalideerd doelenkader voor het leergebied *wetenschappen en techniek* komt in 30 % van de scholen (n = 12) niet tegemoet aan de verwachting. In deze scholen zijn de volledigheid, het evenwicht van het aanbod of de afstemming op het verwachte beheersingsniveau werkpunten. Vaak zijn dit scholen die recent met het nieuwe doelenkader aan de slag zijn gegaan en zich nog in een implementatiefase bevinden.

Wat betreft het leergebied *Nederlands*, komen 39 scholen (15,4 %) nog niet tegemoet aan de afstemming op het gevalideerd doelenkader. In het aanbod van bijna al deze scholen wordt sterk de nadruk gelegd op technische vaardigheden zoals technisch lezen en spellen. Creatieve vaardigheden zoals schrijven, spreken en luisteren krijgen hierdoor weinig aandacht. Hiaten en onevenwicht in het aanbod worden nog niet voldoende in kaart gebracht en aangepakt. De afstemming op het verwachte beheersingsniveau evenals op het taalbeheersingsniveau kan in enkele scholen eveneens verbeterd worden.

In een derde van de scholen (n = 32; 33,3 %) komt de afstemming op het gevalideerd doelenkader voor het leergebied *muzische vorming* niet tegemoet aan de verwachting. De domeinen media, drama en bewegingsexpressie komen in heel wat van deze scholen onvoldoende aan bod hetgeen een onevenwicht in het aanbod tot gevolg heeft. Daarenboven is de mate waarin de verschillende domeinen van muzische vorming aan bod komen, in sommige van deze scholen sterk leraarsafhankelijk.

Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod



Figuur 15: Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod in het gewoon basisonderwijs (2018-2019).

Doorgaans schatten de onderwijsinspecteurs het leer- en ontwikkelingsaanbod positief in. Voor wiskunde, waar 78,9 % van de onderzoeken volgens de verwachting presteert, is de beoordeling van het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod het meest positief. Het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod lijkt de grootste uitdaging voor het leergebied wetenschappen en techniek.

In bijna een kwart van de doorgelichte *kleuterafdelingen* ($n = 77$; 24,5 %) komt het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod niet tegemoet aan de verwachting. De leraren hebben veelal een intuïtief zicht op de beginsituatie van de kleuters. Vooral op de talige competenties van de kleuters ontbreekt een duidelijk zicht. Ze stellen veelal haalbare en uitdagende doelen voor de meeste kleuters. De afstemming van het onderwijsleerproces op de talige competenties en de interesses van de kleuters is evenwel voor verbetering vatbaar. Door een gebrek aan afspraken over de graduele opbouw van kennis, vaardigheden en attitudes laten heel wat leraren kansen liggen om een samenhangend aanbod te realiseren. De leraren besteden daarenboven beperkte aandacht aan strategieën die het leren, het probleemoplossend denken en de zelfsturing bevorderen. Daarnaast is het voor de leraren een groeikans om het aanbod betekenisvoller en meer activerend te maken door meer aandacht te besteden aan de (talige) hoekenwerking. Een doelgerichte hoekenverrijking kan een stimulans zijn voor meer interactie tussen de kleuters.

Het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod voor het leergebied *wiskunde* voldoet in 38 scholen (21,1 %) aan de verwachting. In deze scholen stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de doelgerichte afstemming van het onderwijsleerproces op de brede beginsituatie van de leerlingen voor verbetering vatbaar is. De leraren laten kansen liggen om de leeractiviteiten te richten op actieve deelname van de leerlingen en op interactie. De meeste leraren besteden ook hier beperkte aandacht aan strategieën die het leren, het probleemoplossend denken en de zelfregulatie bevorderen. De leraren gebruiken slechts occasioneel authentieke en realistische contexten. Afspraken over de graduele opbouw van kennis en vaardigheden ontbreken in enkele gevallen.

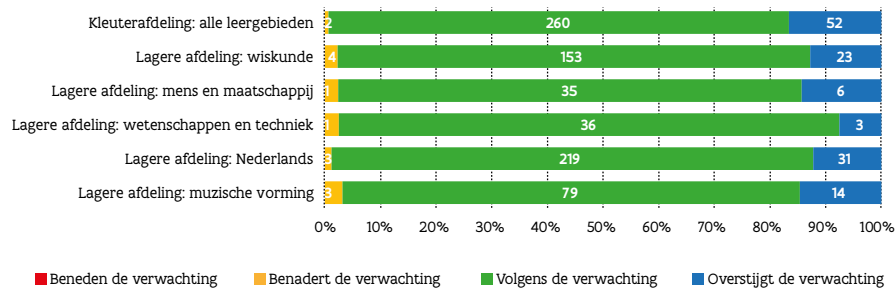
Wat het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod voor het leergebied *mens en maatschappij* betreft, komt bijna een kwart van de scholen (n = 10; 23,8 %) niet tegemoet aan de verwachting. Veel van deze scholen laten kansen liggen om een graduele opbouw van de ruimte- en tijds-kaders te verzekeren. Afstemming van het onderwijsleerproces op de mogelijkheden en de interesses van leerlingen is eveneens vaak een uitdaging. De leraren gebruiken in een themagerichte werking vaak authentieke contexten maar op een weinig doelgerichte wijze. De tijd- en ruimte-kaders worden hierbij weinig dynamisch aangewend.

Het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod voor het leergebied *wetenschappen en techniek* vertoont gelijkaardige werkpunten als voor het leergebied mens en maatschappij. De situatie is hier echter minder positief. Veertig procent van de scholen (n = 16) komt niet tegemoet aan de verwachting. De onderwijsinspecteurs stellen vast dat de domeinen natuur en techniek veelal geïsoleerd benaderd worden. De horizontale samenhang met andere domeinen en leergebieden is voor verbetering vatbaar. Daarnaast laten vele scholen kansen liggen om de leerlingen de wereld vanuit een onderzoeksgerichte houding en vanuit verschillende invalshoeken te laten verkennen.

Het beeld voor het leergebied *Nederlands* is vrij gelijkaardig. Hier komt bijna 30 % van de scholen (n = 72; 28,5 %) niet tegemoet aan de verwachting. De afstemming van het onderwijsleerproces op de beginsituatie van de leerlingen gebeurt in deze scholen vooral voor spelling en technisch lezen. Voor de andere taalvaardigheden is de beeldvorming minder expliciet. Het onderwijsaanbod mist veelal een graduele opbouw doorheen de leerjaren en een afstemming met de andere leergebieden. De meeste leraren besteden beperkte aandacht aan strategieën die de taalvaardigheid, het probleemoplossend denken en de zelfregulatie bevorderen. Ondersteuning op vlak van taal in de vorm van een brede basisvorming en gerichte remediëring is in vele scholen een verbeterpunt. Tot slot is het bevorderen van leesplezier voor sommige scholen nog een uitdaging.

In de 25 scholen (26 %) waar het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod voor het leergebied *muzische vorming* nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, formuleren de onderwijsinspecteurs verbeterpunten voor de afstemming van het onderwijsleerproces op de muzische talenten van de leerlingen. De leraren hebben beperkt aandacht voor de graduele opbouw van de domeinen en voor de horizontale samenhang met andere leergebieden. Ze laten kansen liggen om de leerlingen aan te zetten tot exploreren, experimenteren en creatief vormgeven. Het aanbod en de onderwijsorganisatie zijn vaak leraarsafhankelijk en nog te weinig gericht op het bereiken van de doelen.

Leer- en leefklimaat



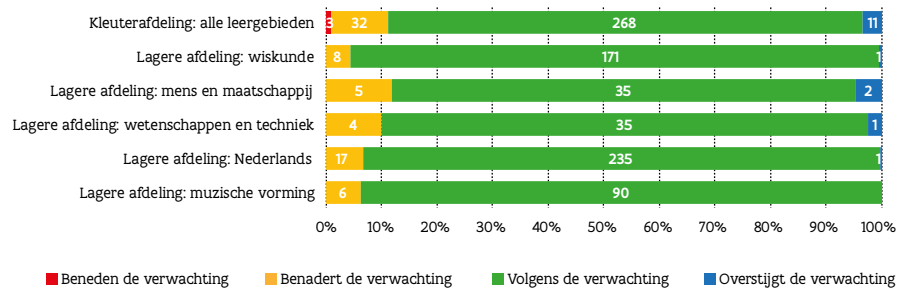
Figuur 16: Leer- en leefklimaat in het gewoon basisonderwijs (2018-2019).

Het leer- en leefklimaat wordt zeer positief ingeschaald. In meer dan 96,9 % van alle onderzoeken komt het leer- en leefklimaat tegemoet aan de verwachting. Hierbij zijn er geen opvallende verschillen tussen de leergebieden. Dit betekent dat de scholen een positief en stimulerend leer- en leefklimaat creëren. De leraren motiveren de leerlingen, ondersteunen hen, waarderen hen, gaan vaak met hen in interactie en houden rekening met hun inbreng. Daarenboven maken ze efficiënt gebruik van de lestijd.

In de scholen waar het leer- en leefklimaat nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, vormen een effectief klasmanagement en een efficiënt gebruik van de lestijd werkpunten. De leraren motiveren, ondersteunen en waarderen de leerlingen maar laten kansen liggen om met hen in interactie te gaan en rekening te houden met hun inbreng. Daarnaast is het in enkele scholen voor de leraren een uitdaging om op een doeltreffende manier om te gaan met ongepast gedrag van leerlingen.



Materiële leeromgeving

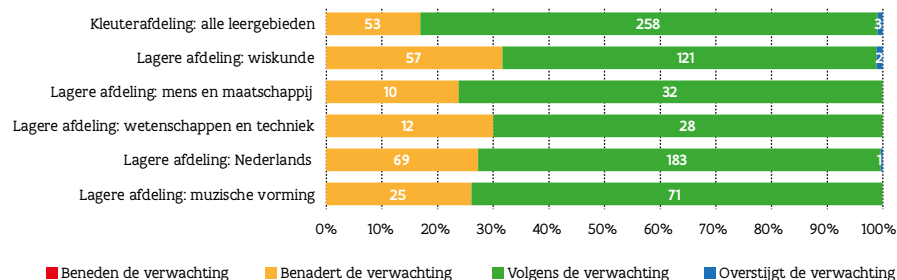


Figuur 17: Materiële leeromgeving in het gewoon basisonderwijs (2018-2019).

De materiële leeromgeving wordt, net als het leef- en leerklimaat, zeer positief ingeschaald. De materiële leeromgeving komt in minstens 88,1 % van alle onderzoeken tegemoet aan de verwachting.

In de scholen waar de materiële leeromgeving nog niet tegemoetkomt aan de verwachting, zijn de minimaal vereiste leer- of ontwikkelingsmiddelen in de lagere afdeling weliswaar aanwezig, maar zijn ze weinig stimulerend of worden ze niet efficiënt ingezet. Extra aandacht dient te gaan naar het doelgericht gebruik van wandplaten, het creëren van een uitnodigend, actueel boekenaanbod en de integratie van ICT in de lessen. In het kleuteronderwijs ontbreken in een aantal scholen stimulerende materialen en een doordacht gebruik van hoeken.

Feedback

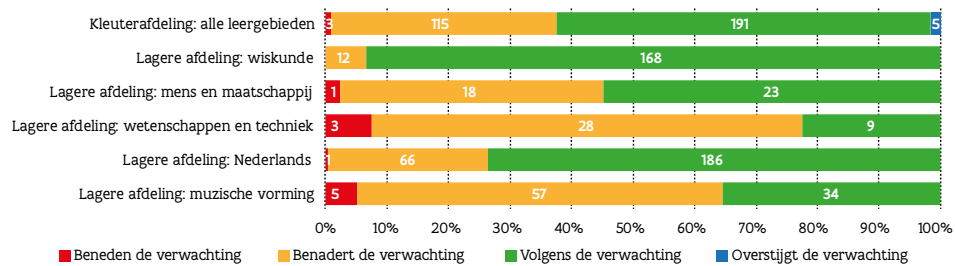


Figuur 18: Feedback in het gewoon basisonderwijs (2018-2019).

In ongeveer 30 % van de onderzoeken naar de onderwijsleerpraktijk in de lagere afdeling komt de gegeven feedback niet tegemoet aan de verwachting. Dat is anders voor de kleuterafdeling waar de onderwijsinspecteurs in 16,9 % van de gevallen vaststellen dat de verwachting niet bereikt wordt.

Voor alle leergebieden waarin de feedback niet aan de verwachting tegemoetkomt, stellen onderwijsinspecteurs vast dat de gegeven feedback weinig doelgericht en weinig ontwikkelingsgericht geformuleerd is. De feedback is vooral productgericht en zet leerlingen onvoldoende aan om uit hun fouten te leren. Daarenboven is de feedback niet systematisch ingebed in het onderwijsleerproces. Specifiek voor wiskunde stellen de onderwijsinspecteurs vast dat metacognitie en probleemoplossend denken in de feedback net als in het aanbod een beperkte plaats krijgen. Voor het leergebied Nederlands wordt er onvoldoende feedback gegeven over communicatie en creatieve vaardigheden zoals spreken en schrijven. Doordat in deze scholen niet alle domeinen even systematisch aan bod komen, laten ze kansen liggen om de feedback voor alle domeinen ontwikkelingsgericht te formuleren en systematisch in te bedden in het onderwijsleerproces.

Kleuter- en leerlingevaluatie



Figuur 19: Kleuter- en leerlingevaluatie in het gewoon basisonderwijs (2018-2019).

Wat de evaluatie betreft, zijn er duidelijke verschillen tussen de leergebieden. Opvallend is dat de evaluatie voor het leergebied wiskunde in nagenoeg alle onderzoeken positief wordt beoordeeld. Dat staat in groot contrast met andere leergebieden zoals wetenschappen en techniek en muzische vorming.

In de scholen waar de *kleuterevaluatie* nog niet aan de verwachting tegemoetkomt ($n = 118$; 37,6 %), rapporteren de onderwijsinspecteurs dat observaties en evaluaties beperkt representatief zijn voor het aanbod en vooral voor het gevalideerd doelenkader. De leraren laten kansen liggen om voldoende breed en gericht te observeren in functie van de opvolging van de ontwikkeling van de kleuters. Ze verzamelen observatiegegevens, maar de kwaliteit en de aard ervan zijn wisselend, vaak te eenzijdig gericht op bepaalde domeinen van de ontwikkeling en minder doelgericht en systematisch. Vooralsnog ontbreken er in vele scholen heldere criteria die een onderbouwd en volledig beeld van de ontwikkeling mogelijk maken, waarbij de evolutie van de kleuter duidelijk in kaart wordt gebracht. De afstemming van het onderwijsleerproces op de resultaten van de evaluatie vormt eveneens een groeikans.

In bijna de helft van de onderzoeken voor het leergebied *mens en maatschappij* ($n = 19$; 45,2 %) komt de evaluatie niet aan de verwachting tegemoet. De leraren laten kansen liggen om te komen tot een transparante, betrouwbare en brede evaluatie die is afgestemd op de doelgroep. Zo zijn de evaluatievormen voornamelijk product- en kennisgericht en nauwelijks procesgericht en gericht op vaardigheden en attitudes.

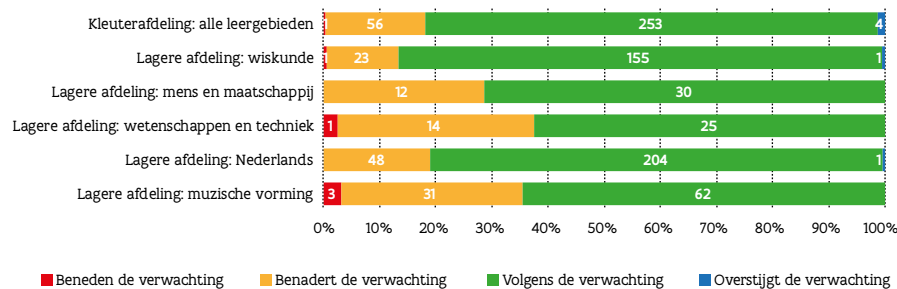
Schoolbrede afspraken over de evaluatie van dit leergebied ontbreken veelal, waardoor de kwaliteit sterk leeraarsafhankelijk is en er weinig verticale samenhang is in de evaluatiecriteria en -vormen.

In de onderzoeken voor het leergebied *wetenschappen en techniek* stellen de onderwijsinspecteurs dezelfde werkpunten vast. De kwaliteit van de evaluatie in dit leergebied komt in 77,5 % van de onderzoeken (n = 31) niet tegemoet aan de verwachting. Vooral voor het domein techniek zijn vele teams nog zoekende om te komen tot een transparante, betrouwbare en brede evaluatie die is afgestemd op de doelgroep. De leerlingen zelf spelen slechts occasioneel een rol in het evaluatieproces.

In ongeveer een kwart van de onderzoeken van het leergebied *Nederlands* (n = 67; 26,5 %) komt de evaluatie niet tegemoet aan de verwachting. Deze scholen evalueren vooral de technische taalvaardigheid waardoor spreken, luisteren en schrijven in mindere mate doelgericht geëvalueerd worden. Gradueel opgebouwde, meetbare beoordelingscriteria voor creatieve taalvaardigheden ontbreken doorgaans. De kwaliteit van de foutenanalyses en het gebruik ervan in functie van de onderwijsleerpraktijk hebben eveneens groeikansen.

De evaluatie van het leergebied *muzische vorming* komt in 65 % van de onderzoeken (n = 62) niet tegemoet aan de verwachting. In deze scholen kunnen de leraren nog werk maken van een transparante, betrouwbare en brede evaluatie die afgestemd is op de doelgroep en op het gevalideerd doelenkader. Objectieve beoordelingscriteria ontbreken vaak of zijn onduidelijk. Verschillende scholen zoeken actief naar een degelijke aanpak, maar ervaren dat als een hele uitdaging. De muzische ontwikkeling en talenten van kinderen in kaart brengen en erover rapporteren is eveneens een werkpunt.

Leereffecten



Figuur 20: Leereffecten in het gewoon basisonderwijs (2018-2019).

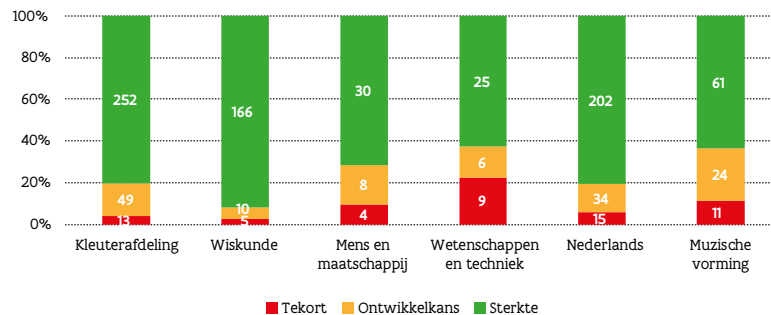
Wat de leereffecten betreft, zien we eveneens een verschil tussen de leergebieden. Meer dan een derde van de onderzoeken van het leergebied *wetenschappen en techniek* (n = 15; 37,5) en het leergebied *muzische vorming* (n = 34; 35,4 %) komen niet tegemoet aan de verwachting. Dat staat in contrast met het leergebied *wiskunde* (n = 156; 86,7 %), waar meer dan 85 % van de onderzochte scholen tegemoetkomen aan de verwachting.

In de scholen waar de leereffecten voor één of meerdere leergebieden nog niet aan de verwachting tegemoetkomen, zien de onderwijsinspecteurs slechts gedeeltelijke garanties dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output bereikt. Sommige teams leveren nog te weinig inspanningen die daadwerkelijk bijdragen tot de ontwikkeling van de kleuters of leerlingen. De meest frequente belemmeringen van leereffecten daarbij zijn de leerling- of kleuterevaluatie, het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod en - met uitzondering van het leergebied wiskunde - de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader.

Conclusie

Voor de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk in de doorgelichte basisscholen stellen de onderwijsinspecteurs vast dat deze scholen nagenoeg over de ganse lijn goed presteren. Het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod, de feedback en de kleuter- en leerlingevaluatie blijven echter een uitdaging.

De onderwijsinspectie stelt vast dat alle leergebieden in de meerderheid van de scholen een sterkte zijn. De kleuterafdeling (n = 252; 80,3 %), het leergebied wiskunde (n = 166; 91,7 %) en het leergebied Nederlands (n = 202; 80,5%) worden het vaakst als voldoende kwaliteitsvol beoordeeld. De leergebieden mens en maatschappij (n = 30; 71,4 %), wetenschappen en techniek (n = 25; 62,5 %) en muzische vorming (n = 61; 63,5 %) worden het minst vaak als kwaliteitsvol beoordeeld.



Figuur 21: Tekorten, ontwikkelkansen en sterktes voor de onderzochte leergebieden in het gewoon basisonderwijs (2018-2019).

3.5 Algemeen besluit

De kwaliteit van de doorgelichte scholen in het gewoon basisonderwijs is goed. De meeste scholen beantwoorden voor heel wat aspecten aan de verwachting. Dit neemt niet weg dat, ondanks de vele inspanningen die we in basisscholen zien, bijna een derde van de scholen tekorten heeft die weggewerkt moeten worden. Wat de kwaliteitsontwikkeling betreft stellen we vast dat het onderwijskundig beleid van een aanzienlijk deel van de scholen ondermaats is. Deze scholen ontwikkelen de kwaliteit van hun onderwijsleerpraktijk

fragmentair, weinig schoolbreed en onvoldoende doelgericht. Afspraken over onderwijskundige aspecten worden zelden op individueel niveau, deelteamniveau en school(overstijgend) niveau geformuleerd. Daarnaast worden er heel wat professionaliseringsinitiatieven genomen maar ontbreekt het in deze scholen veelal aan coaching en aansturing van leraren op de klasvloer. De systematiek van de evaluatie heeft eveneens bij een aanzienlijk deel van de doorgelichte scholen groeipotentieel. Ook hier stellen we vast dat evaluaties doorgaans fragmentair, weinig schoolbreed en eerder occasioneel gericht zijn op de onderwijsleerpraktijk. De betrouwbaarheid van de evaluaties kan in bijna de helft van de scholen beter. Beschikbare kwalitatieve en kwantitatieve bronnen of de expertise van relevante partners worden niet steeds doelgericht benut bij een evaluatie. Mogelijk belemmert een beperkte datageletterdheid bij het schoolteam een diepgaande analyse en interpretatie van de beschikbare gegevens. Het borgen van sterke punten en bijsturen van zwakke punten kan bij een derde van de scholen beter. Een sterk algemeen beleid is in al deze scholen een noodzaak.

Op basis van het substantief onderzoek stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de meerderheid van de basisscholen kwaliteitsvol onderwijs verstrekt. Het taalgericht onderwijs voldoet in grote lijnen aan de verwachting. Meer dan 70 % van de scholen heeft zicht op de talige competenties van de leerlingen en stimuleert de taalverwerving. Ook de selectie en aanwerving van personeel en hun aanvangsbegeleiding is in bijna alle scholen kwaliteitsvol. De coaching en beoordeling van het personeel, daarentegen, verlopen in meer dan een kwart van de scholen ongunstig. In sommige scholen worden geen formele functionerings- en evaluatiegesprekken gevoerd of worden ze enkel met beginnende leraren of weinig systematisch gevoerd. Het evaluatiebeleid is daarenboven niet altijd transparant en stimulerend. Hetzelfde geldt voor professionalisering. In een kwart van de scholen is het professionaliseringsbeleid weinig planmatig en slechts beperkt gericht op de prioritaire doelen van de school en de professionele ontwikkeling van de teamleden. Scholen laten kansen liggen om expertise zowel schoolintern als -extern te ontwikkelen en te delen.

De kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk is in de meerderheid van de basisscholen en voor de meeste leergebieden goed tot zeer goed. Vooral voor leer- en leefklimaat en materiële leeromgeving blinken de scholen uit. Ook voor de overige aspecten beantwoorden minstens twee derde van de teams aan de verwachting. Dit neemt niet weg dat een aanzienlijk deel van de teams werkpunten hebben. Wat de afstemming op het gevalideerd doelenkader betreft worstelen heel wat teams met het evenwicht binnen en tussen de leergebieden doorheen de jaren. Het aanbod is soms onvolledig en onvoldoende afgestemd op het verwachte beheersingsniveau. Ook de afstemming van het aanbod op de competenties en interesses van leerlingen blijkt voor een aantal teams een uitdaging. Strategieën die het leren, het probleemoplossend denken en de zelfregulatie bevorderen krijgen in deze scholen weinig aandacht. Activerende werkvormen en authentieke en realistische contexten worden slechts occasioneel gebruikt. Tot een kwart van de teams geven feedback die weinig doelgericht en weinig ontwikkelingsgericht geformuleerd is. Deze feedback is daarenboven vooral productgericht en zet leerlingen onvoldoende aan om uit hun fouten te leren. De evaluatie in deze teams is onvoldoende transparant, betrouwbaar en breed. Zo zijn de evaluatievormen voornamelijk product- en kennisgericht en nauwelijks procesgericht en gericht op vaardigheden en attitudes. In teams waar de leereffecten voor één of meerdere leergebieden nog niet aan de verwachting tegemoetkomen, zien de onderwijsinspecteurs, tot slot, slechts gedeeltelijke garanties dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output bereikt of dat het team nog te weinig inspanningen levert die daadwerkelijk bijdragen tot de ontwikkeling

van de kleuters of leerlingen. Al deze aspecten vormen vooral voor de leergebieden mens en maatschappij, wetenschappen en techniek en muzische vorming een uitdaging.

3.6 Kwaliteitsprofiel

Hieronder wordt een kwaliteitsprofiel van de doorgelichte scholen in het gewoon basisonderwijs gepresenteerd. Een kwaliteitsaspect is een kracht wanneer in 75 % of meer van de onderzoeken aan de verwachting wordt tegemoetgekomen, een kans wanneer in 50 tot 75 % van de onderzoeken aan de verwachting wordt tegemoetgekomen en een uitdaging wanneer in minder dan 50 % van de onderzoeken aan de verwachting wordt tegemoetgekomen.

	UITDAGING	KANS	KRACHT
Kwaliteitsontwikkeling		<ul style="list-style-type: none"> • Onderwijskundig beleid • Systematische evaluatie van de kwaliteit • Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit • Borgen en bijsturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Visie en strategisch beleid • Organisatiebeleid
Diversiteit		<ul style="list-style-type: none"> • Taalgericht onderwijs 	
Personeelsbeleid en professionalisering		<ul style="list-style-type: none"> • Coaching en beoordeling • Professionalisering 	<ul style="list-style-type: none"> • Selectie en aanwerving • Aanvangsbegeleiding
Onderwijsleerpraktijk		<ul style="list-style-type: none"> • Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod • Feedback • Kleuter- of leerlingenevaluatie 	<ul style="list-style-type: none"> • Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader • Leer- en leefklimaat • Materiële leeromgeving • Leereffecten

Figuur 22: Kwaliteitsprofiel van het gewoon basisonderwijs (op basis van de doorlichtingen 2018-2019).

Dit kwaliteitsprofiel geeft aan waar in de Vlaamse basisscholen doorgaans de sterktes en de uitdagingen liggen. Voor het schooljaar 2018-2019 formuleerden de onderwijsinspecteurs vooral kansen en minder uitdagingen. Onder meer de evaluatie van kleuters en leerlingen blijkt voor verbetering vatbaar. Scholen en hun begeleiders hoeven dus niet te wachten op een doorlichting om in te zetten op die elementen die in heel wat scholen voor verbetering vatbaar zijn.

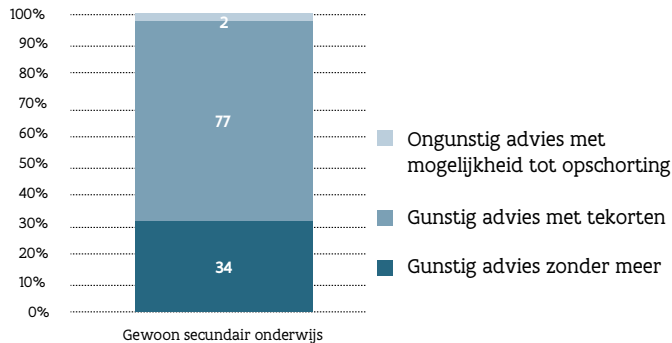
4. Resultaten gewoon secundair onderwijs

4.1 Steekproef

In totaal werden 113 scholen in het gewoon secundair onderwijs doorgelicht. In deze steekproef behoren 82 onderwijsinstellingen tot het gesubsidieerd vrij onderwijs (72,6 %), 25 tot het gemeenschapsonderwijs (GO!) (22,1 %) en zes tot het gesubsidieerd officieel onderwijs (5,3 %). In totaal werden 31 onderwijsinstellingen in de provincie Antwerpen (27,4 %) doorgelicht, 23 in West-Vlaanderen (20,4 %), 22 in Oost-Vlaanderen (19,5 %), negentien in Vlaams-Brabant (16,8 %) en achttien in Limburg (15,9 %).

4.2 Adviezen

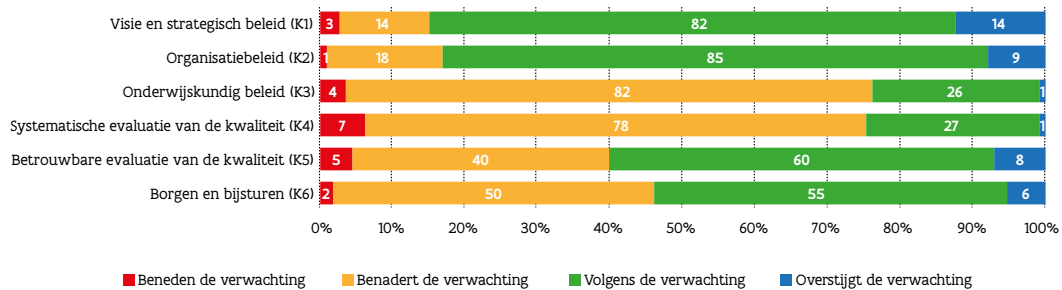
Bij de doorlichtingen in het gewoon secundair onderwijs kregen 34 van de 113 scholen (30,1 %) een gunstig advies zonder meer. De meerderheid van de scholen kreeg (n = 77; 68,1 %) een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. In twee scholen in het gewoon secundair onderwijs (1,8 %) resulteerde de doorlichting in een ongunstig advies met de mogelijkheid om te verzoeken dat de procedure tot intrekking van de erkenning niet opgestart wordt op voorwaarde dat het bestuur het engagement aangaat om zich bij het werken aan de tekorten extern te laten begeleiden.



Figuur 23: Adviezen in het gewoon secundair onderwijs (2018-2019).

4.3 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?

In het systeemonderzoek staat de kwaliteitsontwikkeling centraal. Meer bepaald onderzoeken de onderwijsinspecteurs de visie en het strategisch beleid (K1), het organisatiebeleid (K2), het onderwijskundig beleid (K3), de systematische evaluatie van de kwaliteit (K4), de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K5) en het borgen en bijsturen (K6). De resultaten in dit hoofdstuk omvatten de kwaliteitsontwikkeling in het gewoon secundair onderwijs.



Figuur 24: Kwaliteitsontwikkeling in het gewoon secundair onderwijs (2018-2019).

Visie en strategisch beleid

In 85 % van de doorlichtingen (n = 96) stellen de onderwijsinspecteurs een kwaliteitsvolle visie en een kwaliteitsvol strategisch beleid vast in de scholen voor gewoon secundair onderwijs. Dat houdt in dat de school weet wat ze met haar onderwijs wil bereiken, hoe ze de schoolwerking wil vormgeven en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen wil stimuleren. Deze visie is afgestemd op de input en de context van de school en op de regelgeving. Ze vindt breed en zichtbaar ingang in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk. De school stimuleert daarenboven de gezamenlijke verantwoordelijkheid om deze visie te realiseren.

In de scholen waar de visie en het strategisch beleid nog niet aan de verwachting tegemoetkomen (n = 17; 15 %), stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de school ook hier in grote lijnen weet wat ze met haar onderwijs wil bereiken. De belangrijkste knelpunten zijn: de afstemming van de visie op de input en context van de school en het concretiseren van de visie in een strategisch beleid. Hierdoor is de visie in deze scholen slechts beperkt richtinggevend voor de onderwijsleerpraktijk en zijn er grote verschillen tussen vakgroepen en leraren in de implementatie van de visie in de onderwijsleerpraktijk.

Veertien scholen (12,4 %) gaan uitdrukkelijk intern en extern een dialoog aan over hun visie en de implementatie ervan. Deze scholen evalueren hun visie en houden daarbij expliciet rekening met de evaluatie van hun werking en van hun onderwijsleerpraktijk en met eventuele veranderingen in de input of de context. Dit is een belangrijk element van een kwaliteitsvolle visie en een kwaliteitsvol strategisch beleid.

Organisatiebeleid

De doorlichtingsteams beoordelen het organisatiebeleid van 83,2 % van de doorgelichte scholen (n = 94) als kwaliteitsvol. Dit betekent dat de school een beleid ontwikkelt en voert waarbij participatie en dialoog belangrijk zijn. Ze staat open voor externe vragen en verwachtingen en speelt daar geregeld op in. Ze stimuleert vernieuwing, reflectie en expertisedeling tussen de teamleden. Ze werkt samen met anderen om de onderwijsleerpraktijk en de schoolwerking te versterken. Ze communiceert frequent, transparant en doelgericht over haar werking met interne en externe belanghebbenden.

In de overige doorlichtingsverslagen (n = 19; 16,8 %) vermelden de onderwijsinspecteurs dat deze scholen weliswaar openstaan voor participatie en externe vragen en verwachtingen, maar dat deze externe inbreng weinig richtinggevend is voor hun keuzes. Ook intern benutten deze scholen nog niet alle kansen om vernieuwing en expertisedeling tussen de teamleden te stimuleren. Ze werken samen met anderen, maar versterken daarmee nog niet altijd de onderwijsleerpraktijk of de schoolwerking. Tot slot is er ook ruimte tot verbetering voor de transparantie en de frequentie van de communicatie met interne en externe belanghebbenden.

Ondanks de positieve teneur inzake organisatiebeleid, slagen slechts negen scholen (n = 8,0 %) erin om een open, participatieve en innovatieve schoolcultuur te ontwikkelen. In een dergelijke cultuur stimuleert de school leerlingen, ouders, leden van het schoolteam en externe partners om deel te nemen aan de besluitvorming. Teamleden krijgen kansen om activiteiten samen voor te bereiden, uit te voeren en te evalueren. Door deze cultuur van intensieve samenwerking, zelfreflectie en regelmatige feedback is het team gericht op voortdurende verbetering. Samenwerking en autonomie zijn met andere woorden in balans.

Onderwijskundig beleid

In vergelijking met visie en strategisch beleid en organisatiebeleid komen beduidend minder scholen (n = 27; 23,9 %) in het gewoon secundair onderwijs tegemoet aan de verwachting voor onderwijskundig beleid. Deze scholen ontwikkelen de kwaliteit van hun onderwijsleerpraktijk en geven de onderwijsleerpraktijk en de professionalisering vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken. De teamleden worden door deze scholen ondersteund.

In de meerderheid van de scholen (n = 86; 76,1 %) komt de kwaliteit van het onderwijskundig beleid niet tegemoet aan de verwachting. De scholen werken aan de ontwikkeling van hun onderwijsleerpraktijk, maar doen dit fragmentair of niet schoolbreed. Een duidelijk pijnpunt in veel van deze scholen is de aansturing, ondersteuning en opvolging van vakgroepen en individuele leraren. Vaak behoort het vormgeven, implementeren en opvolgen van het onderwijskundig beleid tot de autonomie van vakgroepen hetgeen leidt tot duidelijke kwaliteitsverschillen in de onderwijsleerpraktijk tussen vakgroepen en zelfs tussen leraren. Afspraken zijn hierdoor vaak niet doelgericht geformuleerd, zijn niet duidelijk voor alle teamleden en de implementatie en effecten ervan worden beperkt opgevolgd. Vooral op het vlak van leerlingenevaluatie, feedback, leerlingenbegeleiding en kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk in het algemeen liggen er heel wat groeikansen. De scholen zetten vaak in op professionalisering maar doen dit weinig doelgericht en weinig afgestemd op de noden van de vakgroepen en individuele leraren.

Tot slot blijkt dat slechts één school (0,9 %) afspraken op individueel niveau, deelteamniveau, schoolniveau en, indien van toepassing, op schooloverstijgend niveau stimuleert. Voor professionalisering stellen de onderwijsinspecteurs hetzelfde vast. Nochtans kan een vertaling naar verschillende niveaus het onderwijskundig beleid versterken.

Systematische evaluatie van de kwaliteit

In slechts een kwart van de onderzochte scholen (n = 28; 24,8 %) komt de systematische evaluatie van de kwaliteit tegemoet aan de verwachting. Dat wil zeggen dat de school systematisch verschillende aspecten van de schoolwerking evalueert en daarbij nadrukkelijk aandacht heeft voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk.

De scholen waar de systematische evaluatie van de kwaliteit nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (n = 85; 75,2 %), evalueren weliswaar verschillende aspecten van hun schoolwerking zoals het welbevinden van de teamleden, maar hebben slechts beperkt aandacht voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk. Zo worden de feedback die aan de leerlingen gegeven wordt, de evaluatie van de leerlingen en de effecten die bij de leerlingen bereikt worden niet of niet systematisch geëvalueerd. Ook bij nieuwe initiatieven of bijsturingen houden deze scholen weinig planmatig de vinger aan de pols. Deze scholen kunnen de evaluaties van hun kwaliteit versterken door specifieke, meetbare doelen voorop te stellen, door een systematiek in te bouwen en door vakgroepen gericht aan te sturen en te ondersteunen.

Op één school na beantwoordt geen enkele school (n = 112; 99,1 %) aan de verwachting inzake het cyclisch karakter van de evaluatie. Naast het systematische is het cyclische karakter van kwaliteitszorg belangrijk. Een cyclus herhaalt niet de vorige maar voegt er iets aan toe. Op die manier wordt bij elke cyclus kwaliteit verder ontwikkeld. Onderwijsinspecteurs stellen vast dat scholen naar aanleiding van eerdere evaluaties verbeteracties formuleren maar die verbeteracties worden vaak niet systematisch geëvalueerd.

Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit

Het beeld voor de betrouwbaarheid van de evaluatie van de kwaliteit is positiever. In ongeveer 60 % van de onderzoeken (n = 68; 60,2 %) schatten de onderwijsinspecteurs dit aspect van de kwaliteitsontwikkeling positief in. Dat houdt in dat de school bij haar evaluatie aandacht besteedt aan de resultaten en effecten bij de leerlingen. Ze baseert zich op diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen en betreft relevante partners bij haar evaluatie.

De scholen waar de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit niet tegemoetkomt aan de verwachting (n = 45; 39,8 %), gebruiken de resultaten en effecten bij de leerlingen slechts fragmentair en niet schoolbreed bij hun evaluaties. Het welbevinden en de tevredenheid van de leerlingen worden vaak meegenomen in de evaluaties terwijl leerwinst, studievoortgang en studiesucces in het hoger onderwijs in beperkte mate geanalyseerd worden. Deze scholen benutten de beschikbare bronnen of de expertise van relevante partners dan ook niet optimaal bij de evaluatie van hun kwaliteit. Hierdoor komt de betrouwbaarheid van de evaluaties in het gedrang. Datageletterdheid van de teamleden blijkt een werkpunt in heel wat van deze scholen.

In bijna alle scholen (n = 105; 92,9 %) stellen de onderwijsinspecteurs vast dat ze nauwelijks intensief gebruikmaken van de beschikbare informatie en/of dat ze om hun evaluaties te objectiveren zelden zowel interne als externe partners bij hun evaluaties betrekken en/of dat ze de leerlingresultaten systematisch benutten. Nochtans kunnen deze aspecten een kwaliteitsvol beleid versterken.

Borgen en bijsturen

In ongeveer de helft van de doorlichtingen (n = 61; 54 %) komt het niveau van borgen en bijsturen aan de verwachting tegemoet. In dat geval heeft de school zicht op haar sterke punten en werkpunten, bewaart ze en verspreidt ze wat kwaliteitsvol is. Ze ontwikkelt daarenboven doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.

In de scholen waar het borgen en bijsturen nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (n = 52; 46 %), hebben de teamleden veelal een onvolledig zicht op de sterke punten en werkpunten. Dit belemmert scholen enerzijds in het verankeren en verspreiden van wat goed is en anderzijds in het bijsturen waar nodig. Goede praktijkvoorbeelden binnen één vakgebied zijn nog weinig een hefboom voor de andere vakgebieden. Ze laten daarenboven kansen liggen om hun werking op basis van evaluaties bij te stellen.

Tot slot stellen de onderwijsinspecteurs vast dat slechts zes scholen (5,3 %) bij de kwaliteitsontwikkeling uitdrukkelijk rekening houden met veranderingen in onderwijsbeleid en met de werkcontext, hoewel ook dit een belangrijk aspect is van een kwaliteitsvol beleid.

Conclusie

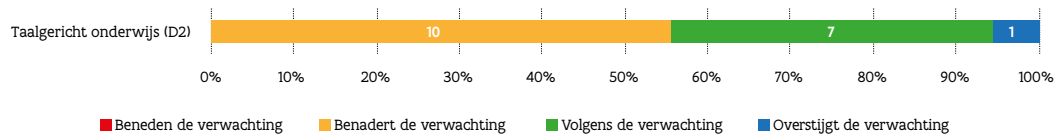
Wat betreft de kwaliteitsontwikkeling in de Vlaamse secundaire scholen, ziet de onderwijsinspectie een gemengd beeld. Er zijn verschillen tussen de scholen. Over het algemeen is het secundair onderwijs sterk in het formuleren van een visie en het uitrollen van strategisch beleid en het organisatiebeleid. Een belangrijk werkpunt is het onderwijskundig beleid. Op onderwijskundig vlak lijken sommige secundaire scholen op een eilandenarchipel: de vakgroepen werken los van elkaar. Dat maakt het onderwijskundig beleid gefragmenteerd. Een tweede werkpunt is het systematisch en betrouwbaar opvolgen van de onderwijskwaliteit in het secundair onderwijs.

De onderwijsinspectie stelt dan ook vast dat de kwaliteitsontwikkeling slechts in een kwart van de doorgelichte secundaire scholen (n = 26; 23 %) een sterkte is. In bijna de helft van de scholen (n = 48; 42,5 %) is de kwaliteitsontwikkeling een ontwikkelkans. In 39 scholen (34,5 %) is er een tekort voor kwaliteitsontwikkeling.

4.4 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs?

Het substantief onderzoek bestaat uit verschillende delen. De onderwijsinspectie onderzoekt in iedere doorlichting de onderwijsleerpraktijk in een aantal vakken en structuuronderdelen. Daarnaast onderzoekt de onderwijsinspectie een kwaliteitsgebied. In de rapportering over deze kwaliteitsgebieden gaat over slechts een deel van de 113 doorgelichte scholen.

Taalgericht onderwijs



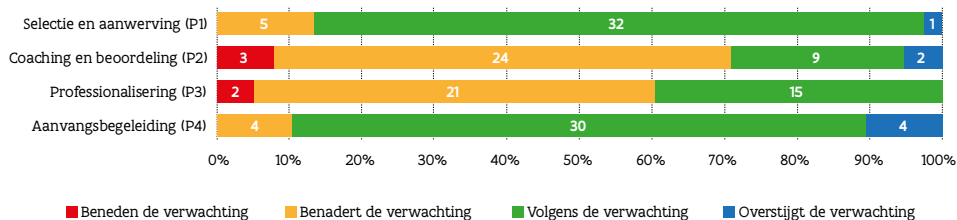
Figuur 25: Taalgericht onderwijs in het gewoon secundair onderwijs (2018-2019).

Taalgericht onderwijs werd in achttien secundaire scholen onderzocht. Uit deze onderzoeken blijken acht scholen (44,4 %) aan de verwachting tegemoet te komen. In deze scholen heeft het schoolteam zicht op de talige competenties van de leerlingen en stemt het de onderwijsleerpraktijk daarop af. Het schoolteam heeft aandacht voor taalgericht onderwijs en stimuleert de taalverwerving bij de leerlingen.

In de scholen waar het taalgericht onderwijs nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (n = 10; 55,6 %), hebben de schoolteams, op de eerste graad na waar een verplichte taalscreening gebeurt, een intuïtief zicht op de talige competenties van de leerlingen. De schoolteams stemmen de onderwijsleerpraktijk daarop voor de meeste leerlingen af, al zijn er grote verschillen tussen vakken of tussen leraren. Er is doorgaans slechts in beperkte mate aandacht aan de progressieve opbouw van zowel vak- als schooltaal. De werk- en groeperingsvormen bieden de leerlingen occasioneel kansen om vaktaal en schooltaal te oefenen in een functionele context. Occasioneel wordt er taalsteun (bijvoorbeeld structuur, ondersteunende visuele voorstellingen, taalbronnen) geboden die afgestemd is op de noden van de meeste leerlingen. De meeste van deze scholen staan voor de uitdaging om het draagvlak en de gezamenlijke doelgerichtheid voor het taalgericht onderwijs te vergroten door de essentie inzake taalgericht onderwijs door te geven aan alle leraren. Zo kan de taalverwerving bij alle leerlingen in alle vakken gestimuleerd worden.

Personeelsbeleid en professionalisering

Personeelsbeleid en professionalisering werden in 38 secundaire scholen onderzocht, aan de hand van vier ontwikkelingsschalen: selectie en aanwerving (P1), coaching en beoordeling (P2), professionalisering (P3) en aanvangsbegeleiding (P4).



Figuur 26: Personeelsbeleid en professionalisering in het gewoon secundair onderwijs (2018-2019)

Selectie en aanwerving

Wat selectie en aanwerving betreft, komen 33 scholen (86,8 %) tegemoet aan de verwachting. Dat houdt in dat de school duidelijke criteria gebruikt bij het selecteren en aanwerven van de teamleden. Ze houdt bij selectie en aanwerving rekening met de competenties die de schoolwerking kunnen versterken, zodat de teamleden optimaal kunnen worden ingezet.

In de scholen waar de selectie en aanwerving nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (n = 5; 13,2 %), worden criteria gebruikt die niet altijd even concreet en duidelijk zijn. Sommige scholen hebben een beperkt zicht op de competenties van het schoolteam en welke versterkt kunnen worden. Ze laten kansen liggen om bij selectie en aanwerving rekening te houden met de competenties die de schoolwerking kunnen versterken. Een gebrek aan geschikte kandidaten voor bepaalde openstaande vacatures en bij vervangopdrachten is daar in enkele scholen mee de oorzaak van.

Coaching en beoordeling

Wat coaching en beoordeling betreft, wijzen de onderzoeken uit dat minder dan 30 % van de scholen (n = 11; 28,9 %) volgens of boven de verwachting presteert. Deze scholen voeren informele en formele gesprekken met de teamleden en hebben gerichte aandacht voor coaching. De teamleden krijgen feedback over de manier waarop ze hun opdracht vervullen. De scholen voeren een transparant, rechtvaardig en stimulerend beleid op de personeelsevaluatie.

In de meerderheid van de onderzoeken (n = 27; 71,1 %) komt de coaching en beoordeling echter niet tegemoet aan de verwachting. In deze scholen worden voornamelijk informele gesprekken met de teamleden gehouden. Coaching en feedback worden voornamelijk ingezet bij beginnende, nieuwe en disfunctionerende teamleden. Het behoort in heel wat scholen niet tot de schoolcultuur om teamleden die langer in dienst zijn, systematisch en doelgericht feedback te geven over de manier waarop ze hun opdracht vervullen en hoe ze zich verder kunnen professionaliseren. Het evaluatiebeleid en de gehanteerde evaluatiecriteria zijn in beperkte mate transparant. Daardoor is het evaluatiebeleid niet altijd stimulerend genoeg. In enkele scholen worden geen evaluatiegesprekken gevoerd.

Professionalisering

De doorlichtingen wijzen uit dat ook wat professionalisering betreft minder dan de helft van de scholen (n = 15; 39,5 %) volgens of boven de verwachting presteren. In deze scholen staat het voortdurend leren van het schoolteam centraal. Ze koppelen de professionaliseringsnoden van de teamleden aan hun prioritaire doelen en nemen initiatieven die leiden tot expertisedeling of het ontwikkelen en actualiseren van expertise van de teamleden. Deze initiatieven hebben een positieve impact op de onderwijsleerpraktijk.

In de scholen waar professionalisering niet aan de verwachting tegemoetkomt (n = 23; 60,5 %), hebben bestaande professionaliseringsinitiatieven een eerder beperkte impact op de onderwijsleerpraktijk. Scholen hebben onvoldoende zicht op de behoeften aan professionalisering van hun teamleden en brengen deze behoeften weinig systematisch in kaart. Hun professionaliseringsbeleid is in beperkte mate gericht op de

professionele ontwikkeling van de teamleden en veelal weinig concreet en doelgericht uitgewerkt. Professionaliseringsinitiatieven worden in heel wat scholen aan individuele personeelsleden of vakgroepen overgelaten. Deze scholen laten daarnaast kansen liggen op het vlak van expertisedeling of -ontwikkeling. Teamleden worden beperkt gestimuleerd tot samenwerking en tot het verwerven van actuele inzichten met betrekking tot hun opdracht of hun vakgebied. Het is voor veel scholen dan ook een werkpunt om de teamleden vaker te laten reflecteren over het eigen functioneren en hen nog meer doelgericht te stimuleren tot samenwerking, expertisedeling en innovatie.

Aanvangsbegeleiding

De doorlichtingen wijzen uit dat nagenoeg alle bezochte scholen (n = 34; 89,5 %) tegemoetkomen aan de verwachtingen op het vlak van aanvangsbegeleiding. In deze scholen is de begeleiding van beginnende teamleden gericht op integratie in de schoolwerking en gekoppeld aan coaching in de klaspraktijk en aan de professionele ontwikkeling.

In de scholen waar de kwaliteit van de aanvangsbegeleiding de verwachting benadert (n = 4; 10,5 %), is de begeleiding veelal beperkt tot het doorgeven van praktische en organisatorische informatie. Deze scholen laten kansen liggen om aanvangsbegeleiding op maat te organiseren met ondersteuning op de klasvloer en kwaliteitsvolle feedback.

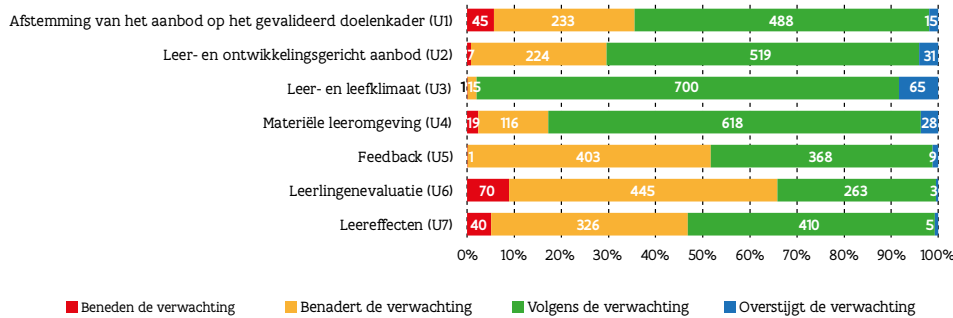
Conclusie

Wat betreft de kwaliteit van personeelsbeleid en professionalisering in Vlaamse secundaire scholen stellen de onderwijsinspecteurs globaal een wisselend beeld vast. De selectie en werving van personeel en de aanvangsbegeleiding verlopen doorgaans kwaliteitsvol. Coaching, beoordeling en professionalisering vormen een uitdaging.

De onderwijsinspectie stelt vast het kwaliteitsgebied personeelsbeleid en professionalisering in slechts zeven scholen (18,4 %) als een sterkte wordt beschouwd. In acht scholen (21,1 %) is er een tekort voor dit kwaliteitsgebied en in de meerderheid van de scholen (n = 23; 60,5 %) is dit een ontwikkelkans.

Onderwijsleerpraktijk in het gewoon secundair onderwijs

In het gewoon secundair onderwijs werden 781 onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk uitgevoerd, verspreid over verschillende vakken en structuuronderdelen. Dat gebeurde aan de hand van zeven ontwikkelingschalen: afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader³ (U1), leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (U2), leer- en leefklimaat (U3), materiële leeromgeving (U4), feedback (U5), leerlingevaluatie (U6) en leereffecten (U7).



Figuur 27: Onderwijsleerpraktijk in het gewoon secundair onderwijs (2018-2019).

In 64,4 % van de onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk (n = 503) blijkt het aanbod voldoende afgestemd te zijn op het gevalideerd doelenkader. Dat wil zeggen dat het aanbod spoort met de eindtermen en leerplannen en dat het nagenoeg volledig is. Het aanbod is evenwichtig en afgestemd op het verwachte beheersingsniveau.

Het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod wordt in ongeveer 70,4 % van de onderzoeken (n = 550) positief ingeschat. Dat wil zeggen dat de leraren de beginsituatie van de groep leerlingen benutten om haalbare en uitdagende doelen te stellen en om het onderwijsleerproces vorm te geven. Het aanbod is veelal samenhangend, betekenisvol en activerend en ondersteunt het leren. De onderwijsorganisatie in deze scholen bevordert het bereiken van de doelen.

Op het vlak van leer- en leefklimaat leidt 98 % van de onderzoeken (n = 765) tot een inschaling 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting'. Dat wil zeggen dat de leraren een positief en stimulerend leer- en leefklimaat creëren. De leraren motiveren de leerlingen, ondersteunen hen, waarderen hen, gaan vaak met hen in interactie en houden rekening met hun inbreng. De leraren maken efficiënt gebruik van de lestijd.

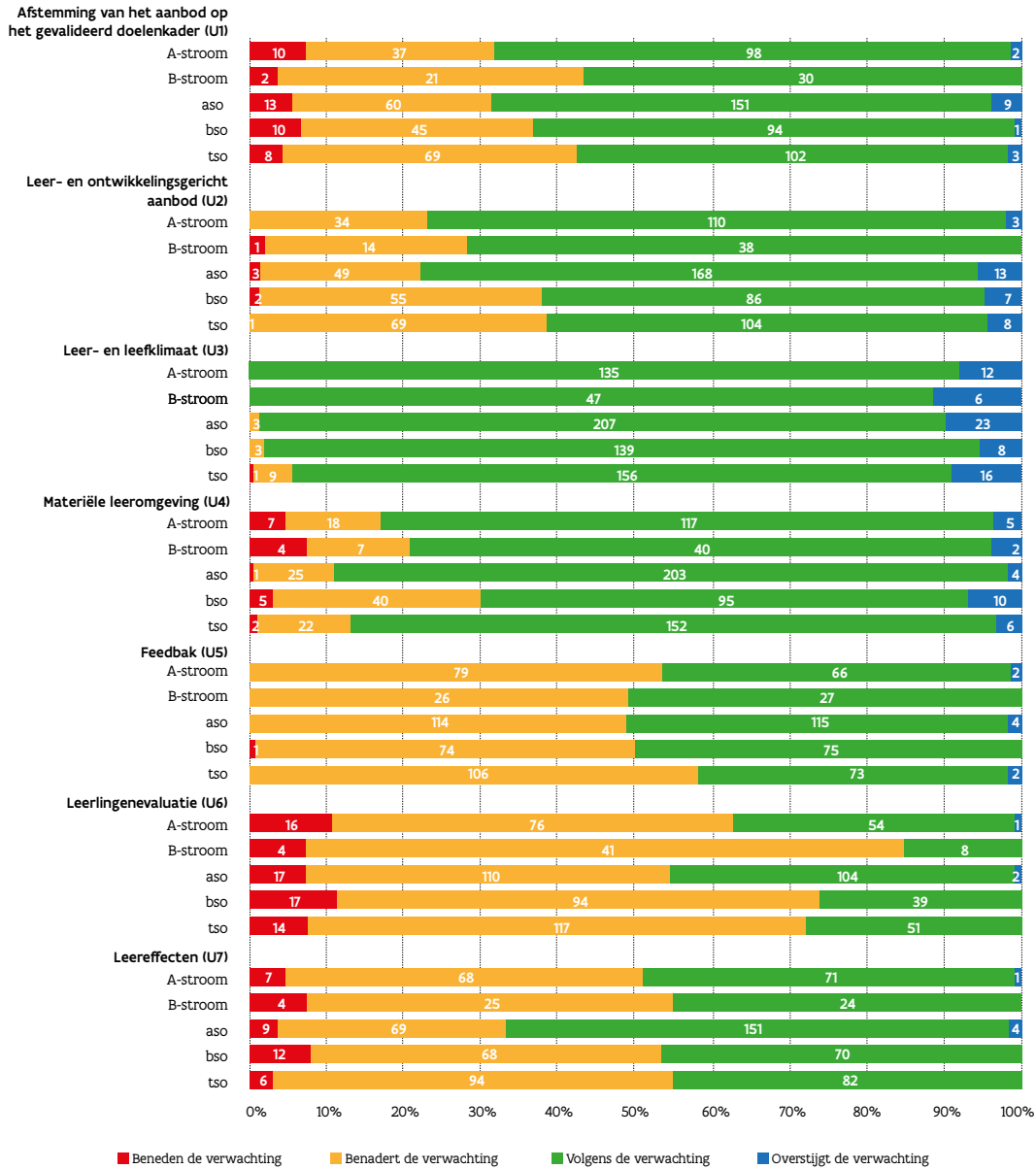
De onderwijsinspecteurs spreken zich in ongeveer 82,7 % van de onderzoeken (n = 646) positief uit over de materiële leeromgeving. Dat wil zeggen dat de materiële leeromgeving het bereiken van de doelen ondersteunt. Bovendien zetten de leraren de beschikbare uitrusting efficiënt in.

In 48,3 % van de onderzoeken (n = 377) komt de feedback tegemoet aan de verwachting. Deze leraren geven geregeld ontwikkelingsgerichte feedback, waarbij ze vertrekken vanuit de doelen en de leerervaringen van de leerlingen. De feedback is zowel op het product als op het proces gericht. De feedback is veelal duidelijk, constructief en gedoseerd en vindt plaats in een klimaat van veiligheid en vertrouwen.

Voor de leerlingenevaluatie vinden we globaal genomen de minst positieve inschalingen terug. Slechts 34,1 % van de onderzoeken (n = 266) toont aan dat scholen de verwachting bereiken op het vlak van evaluatie. Daar is de evaluatie representatief voor het gevalideerd doelenkader en voor het aanbod. De evaluatie is transparant, betrouwbaar, breed, afgestemd op de doelgroep en geïntegreerd in het onderwijsleerproces.

Wat de leereffecten betreft, toont 53,1 % van de onderzoeken (n = 415) aan dat scholen tegemoetkomen aan de verwachting. Dat wil zeggen dat de onderwijsleerpraktijk, de kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk, het leerlingenwelbevinden en de studieresultaten aantonen dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output (de eindtermen of leerplandoelen) bereikt.





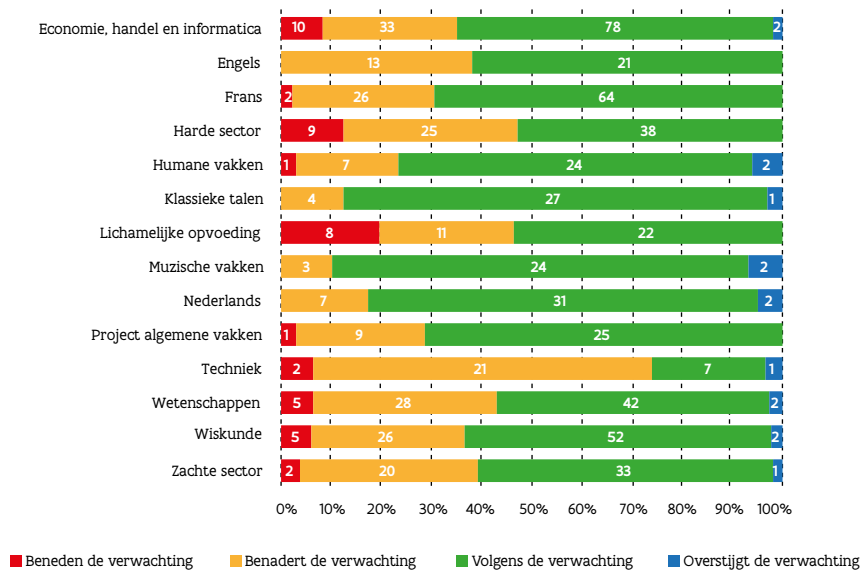
Figuur 28: Onderwijsleerpraktijk in de A- en B-stroom van de eerste graad, aso, bso en tso (2018-2019).

Wanneer we de resultaten vergelijken voor de eerste graad, aso, bso en tso stellen we in de verschillende onderwijsvormen grotendeels dezelfde trends vast. Op het vlak van de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader, het leer- en leefklimaat en de feedback zijn er geen noemenswaardige verschillen. Wat de andere aspecten van de onderwijsleerpraktijk betreft, stellen de onderwijsinspecteurs vast dat aso systematisch beter presteert dan bso en tso. Dit neemt niet weg dat er is het aso ook nog heel wat groeikansen en uitdagingen zijn.

Economie, handel, informatica, socio-economische initiatie
Engels
Frans
Harde sector: bouw, hout, koeling en warmte, mechanica-elektriciteit ...
Humane vakken: gedrags- en cultuurwetenschappen, geschiedenis, maatschappelijke vorming
Klassieke talen
Lichamelijke opvoeding
Muzische vakken: muzikale opvoeding, plastische opvoeding, beeldende en architecturale kunsten
Nederlands
Project algemene vakken
Techniek
Wetenschappen, land- en tuinbouw
Wiskunde
Zachte sector: lichaamsverzorging, mode, personenzorg, voeding ...

Figuur 29: Clustering van de vakken in het gewoon secundair onderwijs (2018-2019).

Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader



Figuur 30: Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader in het gewoon secundair onderwijs (2018-2019).

Over alle vakken heen maken de doorlichtingen duidelijk dat de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader in de meerderheid van de vakgroepen tegemoetkomt aan de verwachting. Wanneer we echter vakkenclusters met elkaar vergelijken, dan stellen we grote verschillen vast. De afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader is het meest positief in de muzische vakken ($n = 26$; 89,7 %), klassieke talen ($n = 28$; 87,5 %), Nederlands ($n = 33$; 82,5 %) en humane vakken ($n = 26$; 76,5 %) waar meer dan driekwart van de vakgroepen aan de verwachting tegemoetkomen. Binnen project algemene vakken ($n = 25$; 71,4 %), Frans, ($n = 64$; 69,6 %), economie, handel en informatica ($n = 80$; 65 %), wiskunde ($n = 54$; 63,5 %), Engels ($n = 21$; 61,8 %), zachte sector ($n = 34$; 60,7 %), wetenschappen ($n = 44$; 57,1 %), lichamelijke opvoeding ($n = 22$; 53,7 %) en harde sector ($n = 38$; 52,8 %) komen tussen de helft en driekwart van de vakgroepen aan de verwachting tegemoet. De afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader is, tot slot, onvoldoende voor techniek waar slechts een kwart van de vakgroepen ($n = 8$; 25,8 %) aan de verwachting tegemoetkomen.

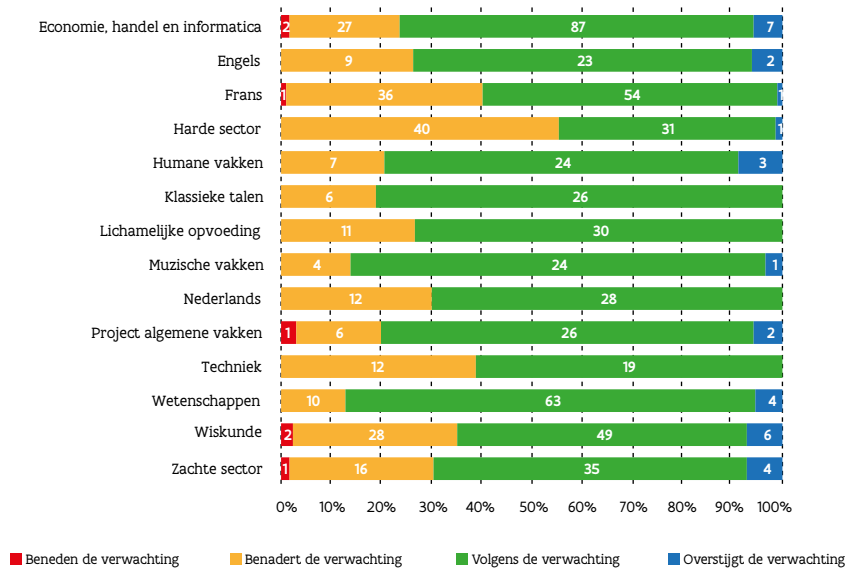
In de vakgroepen waar de afstemming op het gevalideerd doelenkader niet aan de verwachting tegemoetkomt, spoort het onderwijsaanbod onvolledig met de eindtermen en/of leerplannen. Zo stellen de onderwijsinspecteurs in verschillende vakgebieden hiaten in het aanbod vast. In de vakken *Engels* en *Frans*

komen communicatiestrategieën en vakattitudes zoals het streven naar taalcorrectheid zelden aan bod. In het vakgebied *lichamelijke opvoeding* is het doelencluster 'verbreden en verdiepen van motorische vaardigheden' vaak onvolledig en laten leraren kansen liggen om doelen rond 'EHBO en reanimatie' op te nemen in het aanbod. Voor het vakgebied *techniek* is het aanbod voor biochemie, energie en transport, voeding en informatie en communicatie onvolledig en fragmentair. In het vakgebied *wiskunde* is het expliciet aandacht besteden aan de wiskundige attitudes en het gebruik van ICT-hulpmiddelen in het aanbod een groeikans. In sommige vakgroepen sturen daarenboven de leerinhouden uit het leerwerkboek het aanbod meer dan de doelen en hun onderlinge samenhang.

Naast hiaten is er in heel wat vakgroepen ook een onevenwicht in het onderwijsaanbod. Vaak ligt de nadruk te uitsluitend op kennis en te weinig op vaardigheden en vakattitudes. In de vakkencluster *economie en handel* stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de nadruk te weinig op onderzoeksvaardigheden ligt. In het vakgebied *informatica* ligt de nadruk te uitsluitend op kennis en technische vaardigheden en minder op vakattitudes en probleemoplossende vaardigheden. In de vakgroepen *taal* gaat er doorgaans weinig aandacht naar de spreek-, luister- en schrijfvaardigheid en communicatiestrategieën. In de vakgroepen *lichamelijke opvoeding*: krijgen de doelenclusters 'zelfstandig leren', 'reflecteren over bewegen' en 'ontwikkelen van het zelfconcept en sociaal functioneren' weinig expliciet en doelgericht aandacht. In de vakgroepen *wetenschappen* is er een onevenwicht in het aanbod waarbij bepaalde domeinen van vakinhoudelijke doelen meer aandacht krijgen dan verwacht op basis van het doelenkader. Zo komen de doelen 'onderzoekend leren/leren onderzoeken' onvoldoende aan bod. De leerlingen leren bijvoorbeeld te weinig onder begeleiding een onderzoeksvraag en een onderzoeksplan opstellen en reflecteren over de uitvoering. Voor *wiskunde* is het aanbod in meerdere mate afgestemd op kennis en de ontwikkeling van de reken- en meetvaardigheden en weinig op andere wiskundige vaardigheden.

Naast onvolledigheid van en onevenwicht in het aanbod, vormt het beheersingsniveau van het aanbod in heel wat vakgroepen een uitdaging. Het aanbod spoort vaak niet met de verwachte verwerkingsniveaus en moeilijkheidsgraad in het gevalideerd doelenkader. In de vakgroepen *Engels en Frans* worden de spreek-, luister- en schrijfvaardigheid vaak op een te laag verwerkingsniveau ingeoeffend. In de vakgroepen *wetenschappen* worden de doelen 'onderzoekend leren/leren onderzoeken' onvoldoende op het verwachte beheersingsniveau geïntegreerd in het aanbod. In de vakgroepen *harde sector* worden sommige onderdelen van het gevalideerd doelenkader bijna enkel vanuit de theorie benaderd waardoor het verwachte beheersingsniveau voor praktijk in onvoldoende mate behaald wordt. Ook in de vakgroepen *zachte sector* is het integreren van de leerinhouden theorie en praktijk een werkpunt. Een aantal doelen komen hierdoor niet of op een te laag beheersingsniveau aan bod. In de vakgroepen *techniek* vormt de evolutie in complexiteit en zelfstandigheid en de verhoudingen tussen 'duiden, begrijpen en hanteren' een uitdaging. Zo verlopen de meeste techniekprojecten niet altijd volgens de vijf stappen van het technisch proces (omschrijven van een probleem, ontwerpen, maken of realiseren, in gebruik nemen en evalueren).

Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod



Figuur 31: Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod in het gewoon secundair onderwijs (2018-2019).

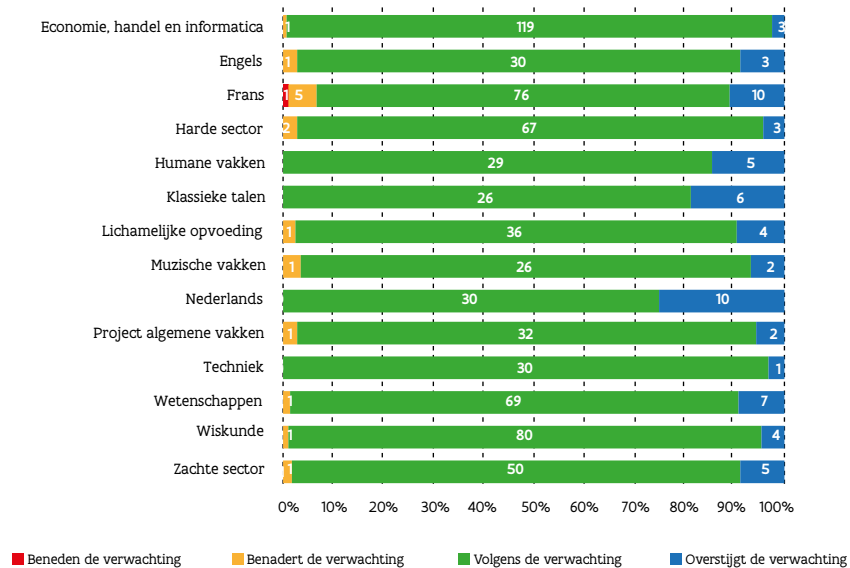
Doorgaans schatten de onderwijsinspecteurs het leer- en ontwikkelingsaanbod positief in. Voor zes vakkenclusters komt het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod in minstens 75 % van de vakgroepen aan de verwachting tegemoet. Voor Engels (n = 25; 73,5 %), lichamelijke opvoeding (n = 30; 73,2 %), Nederlands (n = 28; 70 %), zachte sector (n = 39; 69,6 %) wiskunde (n = 55; 64,7 %), techniek (n = 19; 61,3 %) en Frans (n = 55; 59,8 %), waar tussen de 50 en de 75 % van de vakgroepen minimaal volgens de verwachting zijn, is het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod een werkpunt. Het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod lijkt de grootste uitdaging voor vakken uit de harde sector (n = 32; 44,4 %).

In de vakgroepen waar het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod niet aan de verwachting tegemoetkomt, is het aanbod in een aantal vakgroepen onvoldoende haalbaar en/of uitdagend. In vele vakgroepen *taal* is het zicht op de voorkennis en ontwikkelingsbehoeften van iedere leerling eerder beperkt. De afstemming van het onderwijsleerproces op de beginsituatie van de leerling is eveneens voor verbetering vatbaar. Dit laatste stellen onderwijsinspecteurs eveneens vast in de vakgroepen *zachte sector* en *wiskunde*. Daarenboven laten heel wat vakgroepen kansen liggen om vanuit het leerproces van de leerlingen, het uitdagende karakter van de doelen te bewaken.

Een tweede knelpunt dat onderwijsinspecteurs bij heel wat vakgroepen vaststellen is een aanbod dat te weinig samenhangend, betekenisvol en activerend is. Zo is er in de vakgroepen *taal*, *lichamelijke opvoeding*, *wiskunde*, *harde en zachte sector* nood aan afspraken over de logische en graduele opbouw van kennis, vaardigheden, vakattitudes en strategieën. Daarnaast is het aanbod niet steeds betekenisvol. Enkele vakgroepen maken in beperkte mate gebruik van authentieke en realistische contexten. Voor sommige vakgroepen *wiskunde* is het een kans om alle leerlingen voldoende kansen te bieden om de verschillende wiskundige vaardigheden te oefenen en om zoveel mogelijk gebruik te maken van authentieke en realistische contexten die aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen. In enkele vakgroepen *zachte sector* zijn de gebruikte casussen en opdrachten op zich soms authentiek en realistisch, maar dagen ze de leerlingen nog relatief weinig uit om hun competenties aan te wenden in steeds complexer wordende contexten. Ook zijn de leeractiviteiten niet altijd gericht op actieve deelname van leerlingen en/of onvoldoende gevarieerd op het vlak van inhouden, contexten en groepeeringsvormen. In de vakgroepen *lichamelijke opvoeding* laat men soms kansen liggen om werk- en groepeeringsvormen waarbij leerlingen kunnen samenwerken en in interactie kunnen gaan, doelgericht in te zetten. Ook in de vakgroepen *techniek* laat men soms kansen liggen om onderzoekend leren te integreren en de techniekprojecten gradueel op te bouwen van gesloten naar open opdrachten, waarbij het technisch proces centraal staat.

In heel wat vakgroepen is er daarenboven beperkte aandacht voor strategieën die het leren, het probleemoplossend denken en de zelfregulatie bevorderen. Dit is expliciet het geval voor de vakgroepen *zachte sector*, *lichamelijke opvoeding en Frans*. In de vakgroepen *Frans* gebeurt het differentiëren soms te weinig proactief en planmatig. Daardoor spelen de leerlingen zelf in beperkte mate een actieve rol in hun taalverwervingsproces en missen zij kansen om hun strategieën te versterken en zo hun zelfredzaamheid te vergroten. Tot slot bevordert de onderwijsorganisatie in sommige vakgroepen niet steeds het leren. In de vakgroepen *lichamelijke opvoeding en harde sector* is de onderwijsorganisatie weinig gericht op het bereiken van alle doelen.

Leer- en leefklimaat

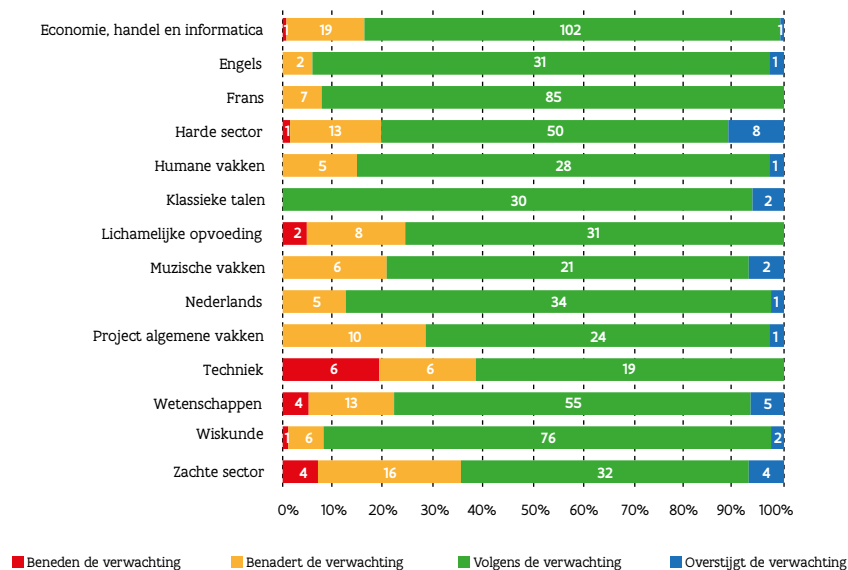


Figuur 32: Leer- en leefklimaat in het gewoon secundair onderwijs (2018-2019).

Het leer- en leefklimaat wordt in nagenoeg alle onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk positief tot zeer positief ingeschaald. Voor alle vakkenclusters komt minstens 93,5 % van de vakgroepen tegemoet aan de verwachting. Hierbij zijn geen opvallende verschillen tussen de vakken. De vastgestelde verschillen op het vlak van het leer- en leefklimaat bestaan veeleer tussen scholen dan tussen de verschillende vakken in dezelfde school.



Materiële leeromgeving



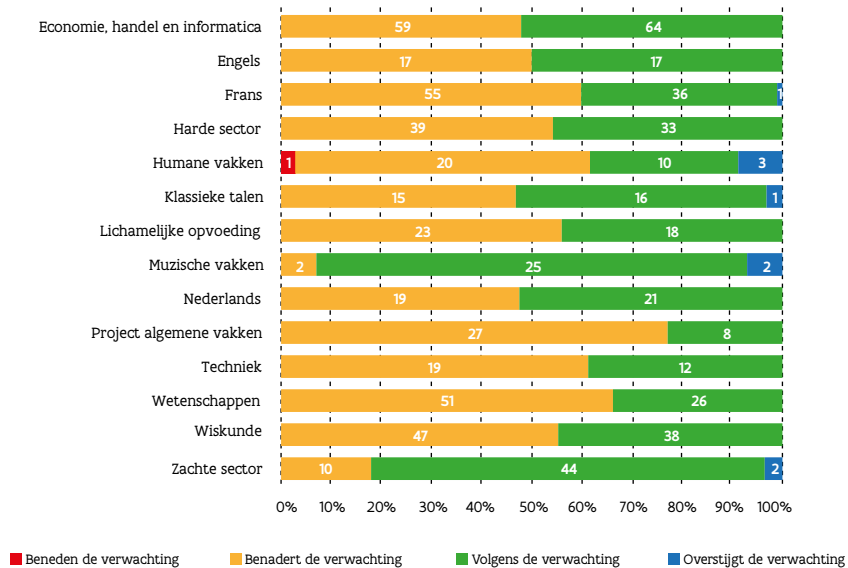
Figuur 33: Materiële leeromgeving in het gewoon secundair onderwijs (2018-2019).

De materiële leeromgeving wordt door de onderwijsinspecteurs in de meerderheid van de onderzoeken volgens de verwachting ingeschaald. Ondanks deze positieve teneur, stellen we grote verschillen vast tussen vakkenclusters. De materiële leeromgeving wordt het meest positief ingeschat voor de taalvakken zoals klassieke talen ($n = 32$; 100 %), Engels ($n = 32$; 94,1 %), Frans ($n = 85$; 92,4 %) en Nederlands ($n = 35$; 87,5 %) en voor wiskunde ($n = 78$; 91,2 %). Voor de vakkenclusters humane vakken ($n = 29$; 85,3 %), economie, handel en informatica ($n = 103$; 83,7 %), harde sector ($n = 58$; 80,6 %), muzische vakken ($n = 23$; 79,3 %), wetenschappen ($n = 60$; 77,9 %) en lichamelijke opvoeding ($n = 31$; 75,6 %) komt de materiële leeromgeving in minstens driekwart van de vakgroepen aan de verwachting tegemoet. Voor project algemene vakken ($n = 25$; 71,4%), vakken uit de zachte sector ($n = 36$; 64,3 %) en techniek ($n = 19$; 61,3 %) is de materiële leeromgeving opvallend vaker een aandachtspunt.

In de vakgroepen waar de materiële leeromgeving nog niet aan de verwachting voldoet, zijn de werkpunten afhankelijk van vak tot vak. De lessen *project algemene vakken* vinden nog frequent plaats in kleine lokalen waar de minimale materiële uitrusting niet aanwezig is. Vooral de beschikbaarheid en de inzet van ICT-infrastructuur is nog vaak een werkpunt. Daardoor realiseren de leraren de doelstellingen onvoldoende. Voor *techniek* laat de fysieke ruimte in vele klassen niet toe dat leerlingen al doende leren in de verschillende verkenningsgebieden. Daarenboven zijn de minimaal vereiste leermiddelen vaak niet

voorhanden en zijn machines defect of onveilig. Vooral de aanwezigheid en de werking van de kolom-boormachine blijkt in vele scholen een uitdaging te zijn. Vakken uit de *zachte sector* vinden plaats in lokalen die niet altijd qua ruimte en inrichting voldoen aan de vereisten van het leerplan, waardoor het onderwijsleerproces inboet aan efficiëntie en effectiviteit. Sommige lokalen zijn bijvoorbeeld te klein of missen voldoende ICT-uitrusting waardoor de mogelijkheden tot ICT-integratie beperkt blijven. Het systematisch toepassen van de HACCP-richtlijnen (Hazard Analysis and Critical Control Points) in de praktijklokalen vraagt eveneens meer aandacht.

Feedback

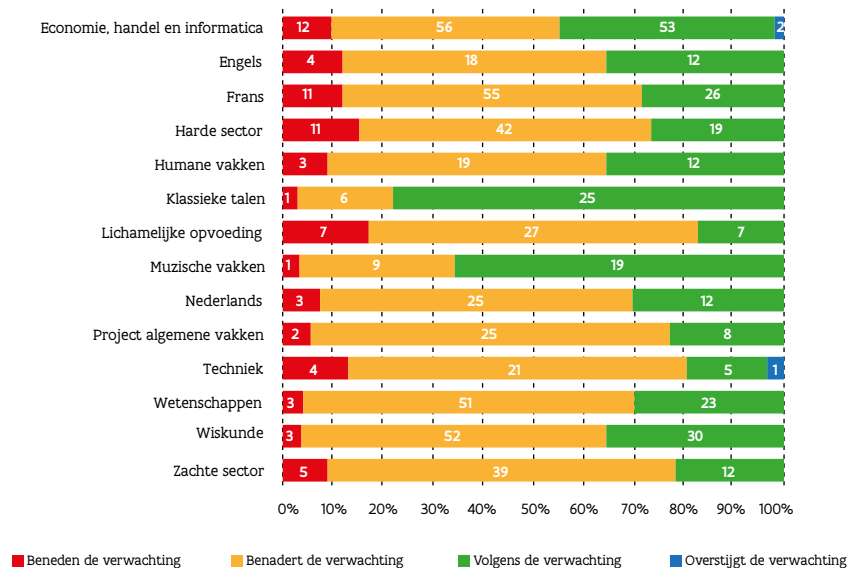


Figuur 34: Feedback in het gewoon secundair onderwijs (2018-2019).

Wat feedback betreft is het beeld minder positief. In slechts 48,3 % van de onderzoeken ($n = 377$) komt de feedback tegemoet aan de verwachting. Met uitzondering van de vakkenclusters muzische vakken ($n = 27$; 93,1 %) en zachte sector ($n = 46$; 82,1 %), komen minder dan 55 % van de vakgroepen voor alle vakkenclusters tegemoet aan de verwachting. Voor techniek ($n = 12$; 38,7 %), humane vakken ($n = 13$; 38,2 %), wetenschappen ($n = 26$; 33,8 %) en project algemene vakken ($n = 8$; 22,9 %) presteert minder dan 40 % van de vakgroepen volgens de verwachting. Kwaliteitsvolle feedback blijkt met andere woorden een werkpunt in het gewoon secundair onderwijs.

In de vakgroepen waar de feedback nog niet aan de verwachting tegemoetkomt is de feedback veelal productgericht en gericht op het verbeteren van fouten, op algemene attitudes en op leerlinggedrag. Deze feedback vertrekt slechts in beperkte mate vanuit de doelen en is onvoldoende gericht op de volgende stappen in het leerproces van de individuele leerling. De vakgroepen laten kansen liggen om feedback proces- en ontwikkelingsgericht te formuleren en leerlingen aan te zetten tot reflectie en zelfsturing van het leerproces. Hierdoor worden de leerlingen weinig gestimuleerd om te reflecteren over de doelen die ze moeten bereiken om hun competentie te versterken of over de stappen die ze kunnen zetten in hun leerproces om die doelen te bereiken. Schriftelijke commentaar, zoals commentaar op rapporten, is veelal persoonsgericht met weinig vakinhoudelijke diepgang. Voor alle vakken geldt daarenboven dat het geven van feedback niet systematisch ingebed is in het onderwijsleerproces. De kwaliteit van de feedback verschilt dan ook erg tussen leraren.

Leerlingenevaluatie



Figuur 35: Leerlingenevaluatie in het gewoon secundair onderwijs (2018-2019).

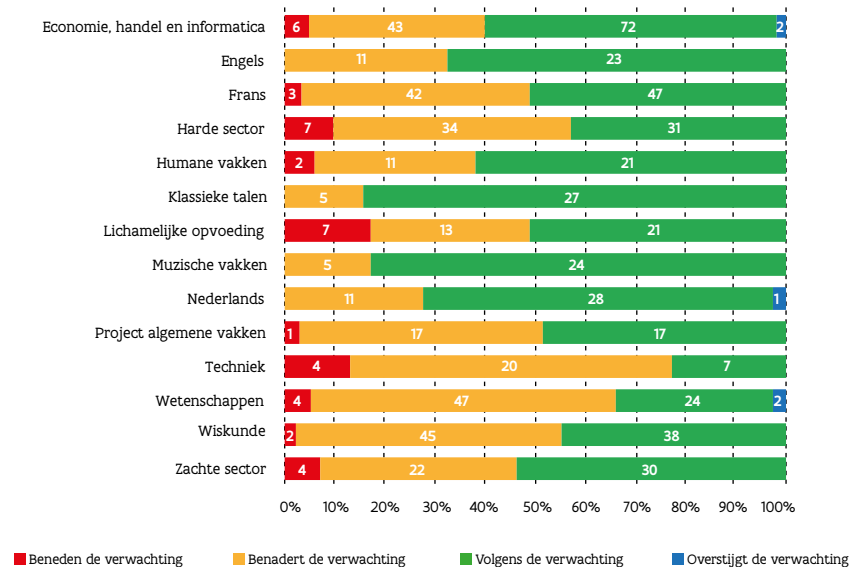
Wat leerlingenevaluatie betreft, is het beeld weinig positief. Slechts 34,1 % van de onderzoeken (n = 266) toont aan dat scholen aan de verwachting tegemoetkomen. Met uitzondering van de vakkenclusters klassieke talen (n = 25; 78,1 %) en muzische vakken (n = 19; 65,5 %), beantwoordt minder dan 45 % van de vakgroepen aan de verwachting voor leerlingenevaluatie.

In de vakgroepen waar de leerlingenevaluatie nog niet aan de verwachting voldoet, is de evaluatie eerst en vooral beperkt representatief voor het gevalideerd doelenkader en voor het aanbod. In nagenoeg al deze vakgroepen stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de evaluatie vooral gericht is op kennis en inzicht en weinig op vaardigheden en vakattitudes. Zo merken we in de vakgroep *zachte sector* dat de competentiegerichte evaluatie slechts in beperkte mate zichtbaar is. In vakgroepen *taal* wordt de nadruk sterk gelegd op taalbeschouwing en minder op de spreek- en schrijfvaardigheid. Deze vaardigheden worden in heel wat gevallen eveneens op een te laag beheersingsniveau geëvalueerd. In vakgroepen *wetenschappen en zachte sector* is de evaluatie vaak niet gericht op de handelingswerkwoorden in de leerplandoelen en daardoor niet op het beheersingsniveau van de doelen. In *project algemene vakken* wordt de toenemende zelfstandigheid van de uitvoering niet altijd bewaakt in de evaluatie. Voor vele vakkenclusters stellen de onderwijsinspecteurs daarenboven vast dat het aandeel dat geëvalueerde onderdelen in het jaartotaal krijgen niet altijd in lijn ligt met het gevalideerd doelenkader en/of niet representatief is voor het aanbod. Enkele vakgroepen *wiskunde* evalueren bijkomende doelen of doelen van een hoger beheersingsniveau bij leerlingen die de doelen uit het gevalideerd doelenkader nog niet hebben gerealiseerd.

De leraren beschikken doorgaans over objectieve en eenduidige beoordelingscriteria voor kennisonderdelen. Voor vaardigheden en vakattitudes ontbreken dergelijke beoordelingscriteria nogal eens. Daarenboven wisselt de toepassing van deze criteria tussen leraren en doorheen leerjaren. Dit maakt dat resultaten in heel wat vakgroepen afhankelijk zijn van de beoordelaar en dus minder betrouwbaar zijn. De beoordelingscriteria worden niet altijd op een heldere manier aan de leerlingen gecommuniceerd.

Vele vakgroepen evalueren voornamelijk het product en weinig het proces. De variatie in evaluatievormen die gebruikt worden is eerder beperkt en in heel wat gevallen niet afgestemd op de leerlingen en hun leefwereld. Zo vertrekken vakgroepen *taal* in beperkte mate van authentieke taalgebruikssituaties. In vakgroepen *wiskunde* komen vragen die vanuit concrete en realistische contexten en op een evenwichtige wijze peilen naar de onderzoeks- en probleemoplossende vaardigheden en de denk- en redeneervaardigheden van de leerlingen weinig aan bod. Leerlingen worden daarenboven weinig betrokken bij de keuze van evaluatievormen en spelen nog onvoldoende een actieve rol in de evaluatie.

Leereffecten



Figuur 36: Leereffecten in het gewoon secundair onderwijs (2018-2019).

Over alle vakken heen komen de leereffecten in de helft van de onderzoeken ($n = 415$; 53,1 %) aan de verwachting tegemoet. Wanneer we echter vakkenclusters met elkaar vergelijken, dan stellen we grote verschillen vast. De leereffecten zijn het meest positief in de klassieke talen ($n = 27$; 84,4 %) en muzische vakken ($n = 24$; 82,8 %) waar meer dan driekwart van de vakgroepen aan de verwachting beantwoorden. Binnen Nederlands ($n = 29$; 72,5 %), Engels ($n = 23$; 67,6 %), humane vakken ($n = 21$; 61,8 %), zachte sector ($n = 30$; 53,6 %), lichamelijke opvoeding ($n = 21$; 51,2 %) en Frans ($n = 47$; 51,1 %) beantwoorden tussen de helft en driekwart van de vakgroepen aan de verwachting. De leereffecten zijn onvoldoende voor de vakkenclusters project algemene vakken ($n = 17$; 48,6 %), wiskunde ($n = 38$; 45,2 %), harde sector ($n = 31$; 43,1 %) wetenschappen ($n = 26$; 33,8 %) en techniek ($n = 7$; 22,6 %) waar minder dan de helft van de vakgroepen aan de verwachting beantwoorden.

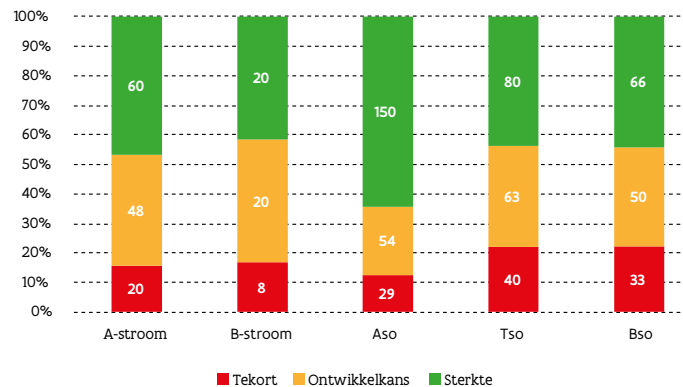
Algemeen kunnen we stellen dat in nagenoeg alle vakgroepen waar de leereffecten nog niet aan de verwachting tegemoetkomen, ongeacht het vakgebied waartoe ze behoren, de kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk slechts gedeeltelijke garanties biedt opdat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output bereikt. De school en de leraren laten kansen liggen om de kwaliteitsontwikkeling van de onderwijsleerpraktijk sterker te bewaken met het oog op het vergroten van de leereffecten bij de leerlingen.

Daarnaast zijn er in nagenoeg al deze vakgroepen werkpunten met betrekking tot de onderwijsleerpraktijk waardoor er slechts gedeeltelijke garanties zijn dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output bereikt. Een eerste werkpunt, dat het sterkst naar voren komt in techniek, harde sector, lichamelijke opvoeding, wetenschappen, zachte sector, Engels en wiskunde, is de afstemming op het gevalideerd doelenkader. In heel wat van deze vakgroepen is het aanbod onvolledig, onevenwichtig en onvoldoende afgestemd op het verwachte beheersingsniveau waardoor de ontwikkelingsdoelen, eindtermen of leerplandoelen niet bereikt kunnen worden. Het is een groeikans voor vele vakgroepen om de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk te bewaken vanuit een gelijkgerichte visie met het gevalideerd doelenkader als leidraad. Een tweede werkpunt is de horizontale en verticale samenhang binnen en tussen vakken. Een derde werkpunt is de kwaliteit van de feedback die aan de leerlingen gegeven wordt. Tot slot is leerlingenevaluatie in bijna alle vakgroepen van alle vakkenclusters een werkpunt. De evaluatie is hier beperkt representatief voor het gevalideerd doelenkader en voor het aanbod waardoor de studieresultaten geen correct beeld geven van het reële kennen en kunnen van de leerlingen.

Conclusie

Wat betreft de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk in Vlaamse secundaire scholen stellen de onderwijsinspecteurs vast dat deze eerder wisselend is. Het leer- en leefmilieu en de materiële leeromgeving is in de meeste scholen zeer kwaliteitsvol. De feedback, de leerlingenevaluatie en de leereffecten blijven echter een uitdaging.

De onderwijsinspectie stelt vast dat de kwaliteit van de vakgebieden in ongeveer de helft van de gevoerde onderzoeken (n = 404; 51,7 %) een sterkte is. In 31,1 % van de onderzoeken (n = 243) is de kwaliteit van het onderzochte vakgebied een ontwikkelkans en in 17,3 % van de onderzoeken (n = 135) een tekort. Wanneer men de resultaten per onderwijsvorm analyseert, wordt duidelijk dat de kwaliteit van de onderzochte leergebieden in het aso vaker als sterkte beschouwd wordt dan in de overige onderwijsvormen.



Figuur 37: Tekorten, ontwikkelkansen en sterktes voor de onderzochte leergebieden per onderwijsvorm in het gewoon secundair onderwijs (2018-2019).

4.5 Algemeen besluit

De kwaliteit van de doorgelichte scholen in het gewoon secundair onderwijs is wisselend. Een aantal scholen presteert voor heel wat kwaliteitsaspecten goed tot zeer goed. De meerderheid van de scholen heeft ondanks vele inspanningen echter tekorten die de kwaliteit van het onderwijs hypothekeren en moeten weggewerkt worden.

Wat de kwaliteitsontwikkeling betreft, stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de meerderheid van de scholen duidelijk weet wat ze wil bereiken, op welke manier ze dit kan bereiken en op welke manier ze zich daarvoor moet organiseren. Dit geldt echter niet voor het onderwijskundig beleid van meer dan driekwart van de scholen. Nochtans kan een sterk onderwijskundig beleid de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk versterken. Een duidelijk pijnpunt in vele secundaire scholen is de aansturing, ondersteuning en opvolging van vakgroepen en individuele leraren. Vakgroepen of individuele leraren zijn autonoom verantwoordelijk voor het vormgeven, implementeren en opvolgen van het onderwijskundig beleid hetgeen leidt tot kwaliteitsverschillen in de onderwijsleerpraktijk. Vooral op het vlak van professionalisering, feedback, leerlingenevaluatie, leerlingenbegeleiding en kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk in het algemeen is er werk aan de winkel. De systematische evaluatie van de kwaliteit vormt in vele secundaire scholen eveneens een uitdaging. Meer dan een derde van de scholen worstelt daarenboven met de betrouwbaarheid van de evaluatie van de kwaliteit. Deze scholen gebruiken de resultaten en effecten bij de leerlingen zoals studieresultaten, leerwinst, studievoortgang en studiesucces in het hoger onderwijs slechts fragmentair en niet schoolbreed bij hun evaluaties. Datageletterdheid van de teamleden blijkt in heel wat van deze scholen een werkpunt te zijn. Het borgen van sterke punten en bijsturen van zwakke punten kan in de helft van de scholen beter.

Op basis van het substantief onderzoek stellen de onderwijsinspecteurs vast dat er in heel wat secundaire scholen groeikansen zijn. Het taalgericht onderwijs komt in minder dan de helft van de scholen tegemoet aan de verwachting. Deze scholen hebben doorgaans een intuïtief zicht op de talige competenties, onvoldoende afstemming van de onderwijsleerpraktijk op deze beginsituatie, onvoldoende kansen om vaktaal en schooltaal te oefenen in een functionele context en onvoldoende taalsteun. De meeste scholen staan voor de uitdaging om het draagvlak en de gezamenlijke doelgerichtheid voor het taalgericht onderwijs te vergroten door de essentie rond taalgericht onderwijs door te geven aan alle leraren.

De selectie en aanwerving van personeel en hun aanvangsbegeleiding is in bijna alle secundaire scholen kwaliteitsvol. De coaching en beoordeling van het personeel, daarentegen, is in de meerderheid van de scholen een uitdaging. Coaching wordt voornamelijk ingezet bij beginnende, nieuwe en disfunctionerende teamleden. Het behoort doorgaans niet tot de schoolcultuur om alle teamleden systematisch en doelgericht feedback te geven over de manier waarop ze hun opdracht vervullen en hoe ze zich verder kunnen professionaliseren. Hetzelfde geldt voor professionalisering. Bestaande professionaliseringsinitiatieven hebben in heel wat scholen een eerder beperkte impact op de onderwijsleerpraktijk doordat het professionaliseringsbeleid in beperkte mate gericht is op de behoeften van de teamleden en veelal te weinig

concreet en doelgericht uitgewerkt is. Het is voor veel scholen daarnaast een werkpunt om de teamleden vaker te laten reflecteren over het eigen functioneren en hen nog meer doelgericht te stimuleren tot samenwerking, expertisedeling en innovatie.

De kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk heeft in de meerderheid van de secundaire scholen groeimarge. Het leer- en leefklimaat en de materiële leeromgeving zijn doorgaans kwaliteitsvol. De overige aspecten beantwoorden in mindere mate aan de verwachting. Een goede afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader is een belangrijke stap in het vormgeven van een kwaliteitsvolle onderwijsleerpraktijk. Toch stellen de onderwijsinspecteurs vast dat een derde van de scholen hiermee worstelt. Naast hiaten in het aanbod is er in sommige vakgroepen een onevenwicht in het aanbod waarbij de nadruk sterk ligt op kennis en minder op noodzakelijke vaardigheden en vakattitudes. Daarenboven worden doelen frequent op een te laag beheersingsniveau aangeboden. Ook de afstemming van het aanbod op de voorkennis, context en ontwikkelingsbehoeften blijkt een uitdaging. Afspraken over de logische en graduele opbouw van kennis, vaardigheden, vakattitudes en strategieën ontbreken hetgeen de samenhang van aanbod belemmert. Leeractiviteiten zijn daarenboven niet activerend of maken onvoldoende gebruik van authentieke contexten. Hetzelfde stellen we vast voor de geboden feedback. Vele vakgroepen laten kansen liggen om de feedback proces- en ontwikkelingsgericht te formuleren en de leerlingen aan te zetten tot reflectie en zelfsturing van het leerproces. Al deze aspecten spelen door in de kwaliteit van de leerlingenevaluatie die in vele vakgroepen onvoldoende transparant, betrouwbaar en breed is. De evaluaties zijn in vele vakgroepen daarenboven voornamelijk productevaluaties die in beperkte mate afgestemd zijn op de leerlingen en hun leefwereld. Door deze tekorten biedt de kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk in heel wat secundaire scholen slechts gedeeltelijke garanties opdat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output bereikt. In alle onderzoeken blijkt daarenboven een groot verschil tussen vakgroepen en tussen leraren.

4.6 Kwaliteitsprofiel

Hieronder wordt een kwaliteitsprofiel van de doorgelichte scholen in het gewoon secundair onderwijs gepresenteerd. Hierin beschouwt men een kwaliteitsaspect als een kracht wanneer in 75 % of meer van de onderzoeken aan de verwachting wordt tegemoetgekomen, als een kans wanneer in 50 tot 75 % van de onderzoeken aan de verwachting wordt tegemoetgekomen en als een uitdaging wanneer in minder dan 50 % van de onderzoeken aan de verwachting wordt tegemoetgekomen.

	UITDAGING	KANS	KRACHT
Kwaliteitsontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • Onderwijskundig beleid • Systematische evaluatie van de kwaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> • Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit • Borgen en bijsturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Visie en strategisch beleid • Organisatiebeleid
Diversiteit	<ul style="list-style-type: none"> • Taalgericht onderwijs 		
Personeelsbeleid en professionalisering	<ul style="list-style-type: none"> • Coaching en beoordeling • Professionalisering 		<ul style="list-style-type: none"> • Selectie en aanwerving • Aanvangsbegeleiding
Onderwijsleerpraktijk	<ul style="list-style-type: none"> • Feedback • Leerlingenevaluatie 	<ul style="list-style-type: none"> • Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader • Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod • Leereffecten 	<ul style="list-style-type: none"> • Leer- en leefklimaat • Materiële leeromgeving

Figuur 38: Kwaliteitsprofiel van het gewoon secundair onderwijs (tijdens de doorlichtingen in 2018-2019).

Dit kwaliteitsprofiel toont welke aspecten in de Vlaamse scholen voor secundair onderwijs doorgaans een uitdaging, kans of kracht zijn. Schoolteams kunnen dit overzicht gebruiken om keuzes te maken over waarop zij prioritair willen inzetten. Maar het belangrijkste criterium voor zulke keuzes blijft de mate waarin acties de leerlingen ten goede komen.

5. Resultaten buitengewoon onderwijs

5.1 Steekproef

Buitengewoon basisonderwijs

In het buitengewoon basisonderwijs werden 35 scholen doorgelicht. In deze scholen werden één of meerdere onderwijstypes aangeboden. In figuur 39 wordt per onderwijstype het aantal doorgelichte scholen dat dit onderwijstype aanbiedt weergegeven. Uit deze tabel kan men afleiden dat 25 van de 35 doorgelichte scholen het type basisaanbod inrichten.

Onderwijstype	Aantal
Type basisaanbod	25
Type 1	24
Type 2	10
Type 3	5
Type 4	7
Type 5	0
Type 6	3
Type 7	2
Type 8	16
Type 9	15

Figuur 39: Onderwijstypes ingericht door de scholen buitengewoon basisonderwijs (2018-2019).

In de steekproef behoren 23 onderwijsinstellingen (65,7 %) tot het gesubsidieerd vrij onderwijs, negen (25,7 %) tot het gemeenschapsonderwijs (GO!) en drie (8,6 %) tot het gesubsidieerd officieel onderwijs. In totaal werden drie onderwijsinstellingen in de provincie Antwerpen doorgelicht, negen in West-Vlaanderen, acht in Oost-Vlaanderen, vijf in Vlaams-Brabant, zes in Limburg en vier in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

Buitengewoon secundair onderwijs

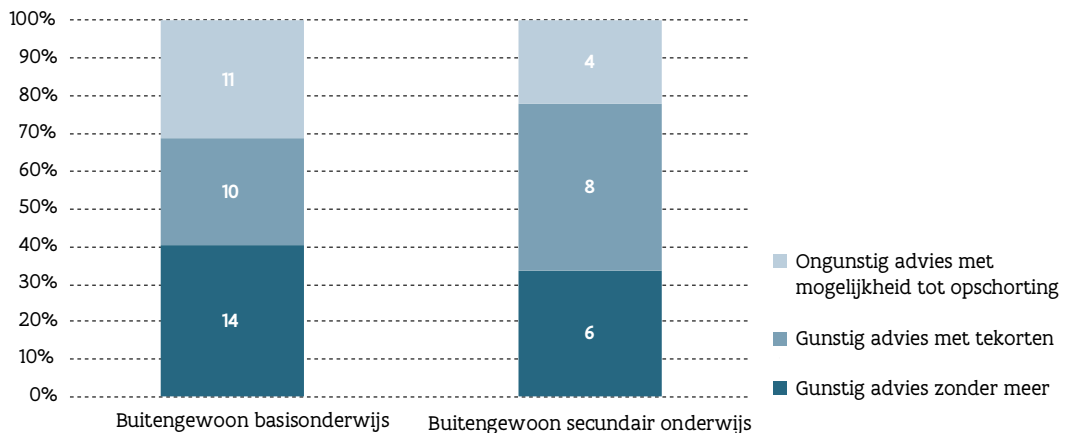
In het buitengewoon secundair onderwijs werden achttien scholen doorgelicht. In deze scholen werden één of meerdere opleidingsvormen aangeboden. Opleidingsvorm 1 werd in 10 van de 18 scholen aangeboden. Opleidingsvorm 2 werd in 9 van de 18 scholen aangeboden en opleidingsvorm 3 werd in 16 van de 18 scholen aangeboden.

In de steekproef behoren dertien onderwijsinstellingen (72,2 %) tot het gesubsidieerd vrij onderwijs, 2 (11,1 %) tot het gemeenschapsonderwijs (GO!) en drie (16,7 %) tot het gesubsidieerd officieel onderwijs. In totaal werden zes onderwijsinstellingen in de provincie Antwerpen doorgeïllustreerd, één in West-Vlaanderen, vier in Oost-Vlaanderen, drie in Vlaams-Brabant, drie in Limburg en één in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

5.2 Adviezen

Bij de doorlichtingen in het *buitengewoon basisonderwijs* kregen veertien van de 35 scholen (40 %) een gunstig advies zonder meer. Daarnaast kregen tien scholen (28,6 %) een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. In elf scholen (31,4 %) resulteerde de doorlichting in een ongunstig advies met de mogelijkheid om te verzoeken dat de procedure tot intrekking van de erkenning niet opgestart wordt. Als voorwaarde geldt dat het bestuur het engagement aangaat om zich bij het werken aan de tekorten extern te laten begeleiden.

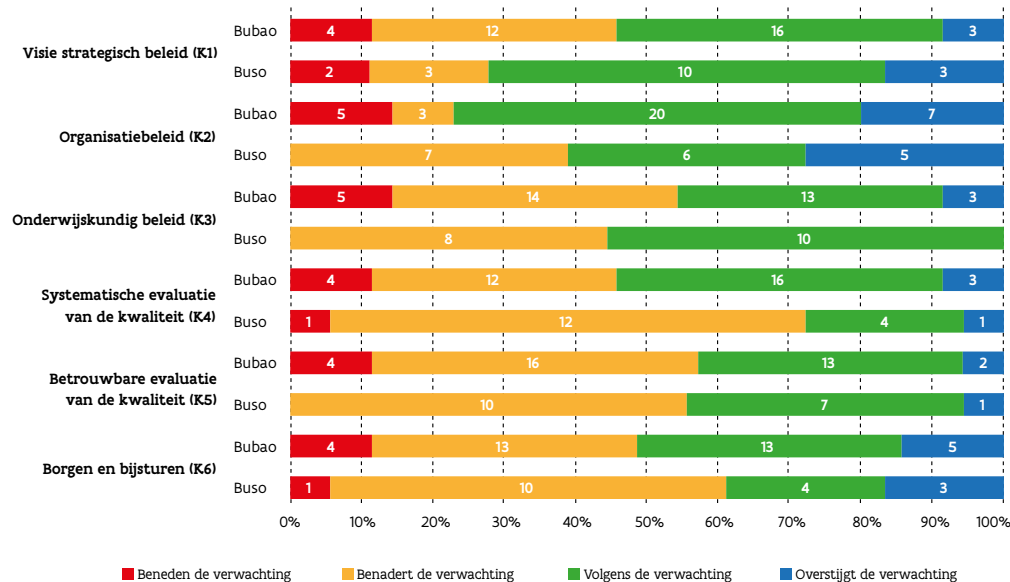
Bij de doorlichtingen in het *buitengewoon secundair onderwijs* kregen zes van de achttien scholen (33,3 %) een gunstig advies zonder meer. Daarnaast kregen acht scholen (44,4 %) een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. In vier scholen (22,2 %) resulteerde de doorlichting in een ongunstig advies en kregen de scholen de mogelijkheid om te verzoeken dat de procedure tot intrekking van de erkenning niet opgestart wordt op voorwaarde dat het bestuur het engagement aangaat om zich bij het werken aan de tekorten extern te laten begeleiden.



Figuur 40: Adviezen *buitengewoon onderwijs* na doorlichting (2018-2019).

5.3 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?

In het systeemonderzoek staat de kwaliteitsontwikkeling centraal. Meer bepaald onderzoeken de onderwijsinspecteurs de visie en het strategisch beleid (K1), het organisatiebeleid (K2), het onderwijskundig beleid (K3), de systematische evaluatie van de kwaliteit (K4), de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit (K5) en het borgen en bijsturen (K6). De resultaten in dit hoofdstuk beschrijven al deze aspecten van kwaliteitsontwikkeling.



Figuur 41: Kwaliteitsontwikkeling in het buitengewoon onderwijs (2018-2019).

Visie en strategisch beleid

In het *buitengewoon basisonderwijs* komt de helft van de scholen (n = 19; 54,3 %) tegemoet aan de verwachting op vlak van visie en strategisch beleid. In het *buitengewoon secundair onderwijs* komt 72,2 % van de scholen (n = 13) tegemoet aan de verwachting. Dit houdt in dat deze scholen weten wat ze met hun onderwijs willen bereiken, hoe ze de schoolwerking willen vormgeven en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen willen stimuleren. Deze scholen hebben hun visie afgestemd op de input en de context van de school en op de regelgeving. De visie vindt breed en zichtbaar ingang in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk. De school stimuleert daarenboven de gezamenlijke verantwoordelijkheid om deze visie te realiseren.

In de scholen waar de visie en het strategisch beleid de verwachting benaderen (*bubao*: n = 12; 34,3 %; *buso*: n = 3; 16,7 %), weten de scholen doorgaans wel in grote lijnen wat ze met hun onderwijs willen bereiken, hoe ze de schoolwerking willen vormgeven en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen willen stimuleren. Voor aspecten als welbevinden van de leerlingen is de visie doorgaans sterk uitgewerkt. Voor het stimuleren van de ontwikkeling van de leerlingen via het cyclische proces van handelingsplanning is dit minder vaak het geval. In sommige scholen is de visie slechts voor enkele doelgroepen of opleidingsvormen sterk uitgewerkt of kan ze meer schooleigen gemaakt worden en beter afgestemd worden op de input en context. Het grote knelpunt is echter een ontoereikend strategisch beleid waardoor de visie slechts gedeeltelijk ingang vindt in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk. Voor de meeste scholen vormt het een uitdaging om de visie trajectmatig en strategisch uit te werken en ze als toetssteen te hanteren voor het schoolbeleid. Dit geldt bij uitstek voor het strategisch beleid rond het handelingsplanmatig nastreven van de decretale ontwikkelingsdoelen. In vier scholen is men door een recente grondige herziening van de visie op goede weg maar een uitrol tot op de klasvloer laat nog op zich wachten.

In de scholen waar de visie en het strategisch beleid beneden de verwachting scoren (*bubao*: n = 4; 11,4 %; *buso*: n = 2; 11,1 %) hebben ze weinig aandacht voor visieontwikkeling en dus weinig zicht op wat ze met hun onderwijs willen bereiken, hoe ze de schoolwerking willen vormgeven en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen willen stimuleren. Die visie houdt daarenboven slechts in beperkte mate rekening met de input en de context van de school. Teamleden worden weinig gestimuleerd en ondersteund om de (deel) visies in de praktijk te realiseren. Hierdoor is er weinig gemeenschappelijke doelgerichtheid.

Een belangrijk kwaliteitsaspect waar slechts enkele scholen (*bubao*: n = 3; 8,6 %; *buso*: n = 3; 16,7 %) aan voldoen is het evalueren en bijsturen van de visie. De meerderheid van de scholen evalueert haar visie niet of niet in een open dialoog en stuurt ze niet bij waar nodig. Nochtans is dit een element van een kwaliteitsvolle visie en een kwaliteitsvol strategisch beleid.

Organisatiebeleid

De onderwijsinspecteurs schatten het organisatiebeleid van meer dan driekwart van de doorgelichte scholen voor *buitengewoon basisonderwijs* (n = 27; 77,1 %) als kwaliteitsvol in. In het *buitengewoon secundair onderwijs* is dit het geval in 61,1 % van de scholen (n = 11). Dit betekent dat de school een beleid ontwikkelt en voert waarbij participatie en dialoog belangrijk zijn. Ze staat open voor externe vragen en verwachtingen en speelt daar geregeld op in. Ze stimuleert vernieuwing, reflectie en expertisedeling tussen de teamleden. Ze werkt samen met anderen om de onderwijsleerpraktijk en de schoolwerking te versterken. Ze communiceert frequent, transparant en doelgericht over haar werking met interne en externe belanghebbenden

In de scholen waar het organisatiebeleid niet aan de verwachting tegemoetkomt (*bubao*: n = 8; 22,9 %; *buso*: n = 7; 38,9 %) vermelden de onderwijsinspecteurs meerdere werkpunten. In vijf scholen voor buitengewoon basisonderwijs presteert het organisatiebeleid beneden de verwachting. In deze scholen wordt er geen coherent beleid ontwikkeld en is er nauwelijks een cultuur van "samen school maken"

waarbij volwaardige participatie, open dialoog en gedragen besluitvorming belangrijke pijlers zijn. Deze scholen staan doorgaans weinig open voor externe vragen en verwachtingen enerzijds en vernieuwing en expertisedeling tussen de teamleden anderzijds. Vaak is er wel samenwerking met pedagogische begeleidingsdiensten maar versterken deze samenwerkingsverbanden slechts in beperkte mate de onderwijsleerpraktijk of de schoolwerking. Ze communiceren daarenboven weinig over hun werking met interne en externe belanghebbenden. In de scholen waar het organisatiebeleid de verwachting benadert (*bubao*: n = 3; 8,6 %; *buso*: n = 7; 38,9 %), ontwikkelt en voert men weliswaar een organisatiebeleid maar slaagt men er onvoldoende in om vernieuwing en expertisedeling tussen de teamleden te stimuleren. Ze staan open voor participatie en externe vragen en verwachtingen, maar vertalen die inbreng in geringe mate in hun keuzes. Ze werken samen met anderen, maar versterken daarmee niet altijd de onderwijsleerpraktijk of de schoolwerking. De transparantie en de frequentie van de communicatie met interne en externe belanghebbenden bieden ruimte tot verbetering. In drie scholen voor buitengewoon secundair onderwijs is er door een beleidswissel of door een nieuwe visie een nieuwe werkwijze ontstaan maar is deze nog onvoldoende structureel verankerd om een organisatiebeleid te garanderen dat aan de verwachtingen voldoet.

Onderwijskundig beleid

De helft van de scholen in het buitengewoon onderwijs (*bubao*: n = 16; 45,7 %; *buso*: n = 10; 55,6 %) voldoet aan de kwaliteitsverwachting voor onderwijskundig beleid. Deze scholen ontwikkelen de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk en geven de onderwijsleerpraktijk en de professionalisering vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken. Ze ondersteunen hierbij hun teamleden.

In de overige helft van de doorgelichte scholen (*bubao*: n = 19; 54,3 %; *buso*: n = 8; 44,4 %) komt het onderwijskundig beleid echter niet tegemoet aan de verwachting. Uit nagenoeg al deze doorlichtingen blijkt dat deze scholen de kwaliteit van hun onderwijsleerpraktijk fragmentair of niet schoolbreed ontwikkelen. Vaak blijven initiatieven beperkt tot enkele doelgroepen of opleidingsvormen. Volgens de doorlichtingsteams ontbreken in vele scholen doelgerichte en duidelijke afspraken over het proces van handelingsplanning of worden de afspraken niet door het volledige schoolteam gedragen. Tot slot is er ruimte voor verbetering in de ondersteuning die deze scholen bieden aan hun teamleden. Er zijn vaak heel wat professionaliseringsinitiatieven maar het ontbreekt aan coaching, aansturing en opvolging van teamleden op de klasvloer en aan een professionaliseringsplan dat gefaseerd is en afgestemd is op een doordacht beleid. Heel wat scholen verdelen taken en verantwoordelijkheden onder de teamleden, maar expliciteren hierbij onvoldoende het mandaat dat teamleden krijgen.

Tot slot blijkt dat het onderwijskundig beleid in slechts drie doorgelichte scholen voor buitengewoon basisonderwijs (8,6 %) en in geen enkele school voor buitengewoon secundair onderwijs naar verschillende niveaus zoals individuele teamleden, leergebiedgroepen, opleidingsvormen en het voltallige schoolteam vertaald werd. Voor professionalisering stellen de onderwijsinspecteurs hetzelfde vast. Ook dit wordt nauwelijks gestimuleerd op schoolniveau, deelteamniveau en individueel niveau. Nochtans kan een vertaling naar concrete afspraken voor verschillende niveaus het onderwijskundig beleid versterken.

Systematische evaluatie van de kwaliteit

In het *buitengewoon basisonderwijs* komt de helft van de onderzochte scholen (n = 16; 54,3 %) tegemoet aan de verwachting voor de systematische evaluatie van de kwaliteit. In het *buitengewoon secundair onderwijs* beantwoordt slechts een kwart van de doorgelichte scholen (n = 5; 27,8 %) aan de verwachting. Deze scholen evalueren systematisch verschillende aspecten van de schoolwerking en hebben hierbij ruime aandacht voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk.

In de scholen waar de systematische evaluatie van de kwaliteit nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (*bubao*: n = 16; 45,7 %; *buso*: n = 13; 72,2 %), zijn de evaluaties doorgaans fragmentair, weinig schoolbreed, weinig diepgaand en/of eerder occasioneel. Deze scholen evalueren verschillende aspecten van de schoolwerking zoals initiatieven en activiteiten, maar hebben minder doelgericht aandacht voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk en het cyclisch proces van handelingsplanning. Vanuit een reflectie- en evaluatiecultuur systematisch zicht krijgen op de inhoudelijke kwaliteit van de handelingsplannen en de kwaliteit van de uitvoering ervan in de klaspraktijk vormt in deze scholen een werkpunt.

Vier scholen beantwoorden aan de kwaliteitsverwachting inzake het cyclische karakter van de evaluatie. Deze scholen formuleren naar aanleiding van eerdere evaluaties verbeteracties die systematisch geëvalueerd worden. Dit cyclische karakter van een evaluatie is een element van een kwaliteitsvol beleid.

Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit

In iets meer dan 40 % van de onderzoeken (*bubao*: n = 15; 42,9 %; *buso*: n = 8; 44,4 %) stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de betrouwbare evaluatie aan de verwachting tegemoetkomt. Dat houdt in dat de school bij haar evaluatie aandacht besteedt aan de resultaten en effecten bij de leerlingen. Hierbij baseert ze zich op diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen en betreft ze relevante partners.

De scholen waar de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (*bubao*: n = 20; 57,1 %; *buso*: n = 10; 55,6 %), hebben bij hun evaluaties op schoolniveau beperkte aandacht voor de resultaten en effecten bij de leerlingen. Ze slagen er volgens de doorlichtingsteams onvoldoende in om deze resultaten en effecten systematisch en volledig in kaart te brengen. De kwalitatieve en kwantitatieve bronnen waarover ze beschikken gebruiken ze daarenboven te weinig doelgericht bij de evaluatie van hun kwaliteit. Ze laten na om deze gegevens en andere beschikbare informatie in voldoende mate te analyseren om prioritaire werkpunten vast te leggen en om de eigen werking meer doelgericht bij te sturen. Ze laten eveneens kansen liggen om de expertise van relevante partners te betrekken bij hun evaluaties. Deze uitdagingen brengen de betrouwbaarheid van de evaluaties in het gedrang en laten de doorgelichte scholen slechts in beperkte mate toe om op schoolniveau conclusies te formuleren over de onderwijsleerpraktijk of de handelingsplanning.

Bij bijna alle doorgelichte scholen voor buitengewoon onderwijs (*bubao*: n = 33; 94,3 %; *buso*: n = 17; 94,4 %) stellen de onderwijsinspecteurs daarenboven volgende knelpunten vast over de betrouwbaarheid van de evaluatie: (1) ze maken nauwelijks intensief gebruik van de beschikbare informatie, (2) ze betrekken zel-

den zowel interne als externe partners bij hun evaluaties en (3) ze hebben zelden systematisch aandacht voor de resultaten en effecten bij de leerlingen. Het stimuleren van deze drie aspecten kan een kwaliteitsvol evaluatiebeleid versterken.

Borgen en bijsturen

In het *buitengewoon secundair onderwijs* komen 38,9 % van de scholen (n = 7) tegemoet aan de verwachting voor borgen en bijsturen. In het *buitengewoon basisonderwijs* presteert de helft van de doorgelichte scholen (n = 18; 51,4 %) volgens of boven de verwachting. In dat geval heeft de school zicht op haar sterke punten en werkpunten. Ze bewaart en verspreidt wat kwaliteitsvol is en ze ontwikkelt doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.

In de scholen waar borgen en bijsturen nog niet aan de verwachting tegemoetkomen (*bubao*: n = 17; 48,6 %; *buso*: n = 11; 61,1 %), hebben de teamleden een onvolledig zicht op de sterke punten en werkpunten van de school. Hierdoor bewaren en verspreiden ze niet altijd wat goed is. Het is een aandachtspunt voor vele scholen om de sterke punten en initiatieven structureel en stelselmatig te borgen en te verspreiden zodat een duurzame implementatie op lange termijn verzekerd is. Daarenboven laten deze scholen kansen liggen om hun werking vanuit de evaluaties bij te stellen. Niet alle werkpunten worden echter gedetecteerd en aangepakt. Zo stellen onderwijsinspecteurs in enkele scholen vast dat opmerkingen uit vorige doorlichtingsverslagen niet altijd ten gronde aangepakt en bijgestuurd worden.

Tot slot blijkt dat slechts acht scholen (*bubao*: n = 5; 14,3 %; *buso*: n = 3; 16,7 %) bij de kwaliteitsontwikkeling rekening houden met veranderingen in onderwijsbeleid en met de werkcontext, hoewel ook dit een belangrijk aspect is van een kwaliteitsvol beleid.

Conclusie

Wat betreft de kwaliteitsontwikkeling in de doorgelichte scholen voor buitengewoon onderwijs, ziet de onderwijsinspectie heel wat uitdagingen. Over het algemeen is het buitengewoon secundair onderwijs sterk in het formuleren van een visie en het uitrollen van strategisch beleid. Het buitengewoon basisonderwijs presteert dan weer goed op het vlak van het organisatiebeleid. Belangrijke werkpunten voor beide onderwijsniveaus zijn echter het onderwijskundig beleid en het systematisch en betrouwbaar opvolgen van de kwaliteit.

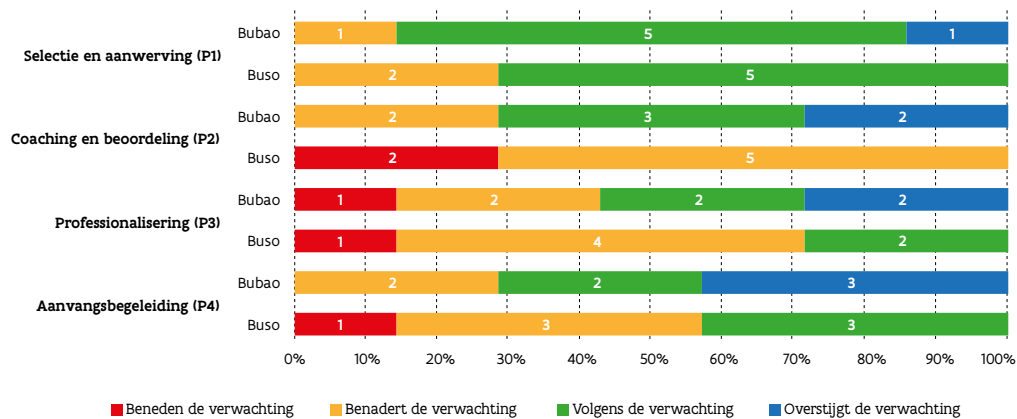
De onderwijsinspectie stelt vast dat de kwaliteitsontwikkeling in minder dan de helft van de doorgelichte scholen voor buitengewoon onderwijs (n = 22; 41,5 %) een sterkte is. In het buitengewoon basisonderwijs is dit het geval in vijftien scholen (42,9 %), in het buitengewoon secundair onderwijs in zeven scholen (38,9 %). In meer dan 40 % van de doorgelichte scholen voor buitengewoon onderwijs (n = 23; 43,4 %) is dit echter een tekort (*bubao*: n = 15; 42,9 %; *buso*: n = 8; 44,4 %). In de overige scholen is de kwaliteitsontwikkeling een ontwikkelkans (*bubao*: n = 5; 14,3 %; *buso*: n = 3; 16,7 %).

5.4 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs?

Naast het systeemonderzoek, wordt er ook een substantief onderzoek gevoerd dat bestaat uit onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk en een onderzoek van een kwaliteitsgebied.

Personeelsbeleid en professionalisering

Het kwaliteitsgebied 'Personeelsbeleid en professionalisering' werd in veertien scholen voor buitengewoon onderwijs onderzocht. Het betreft zeven scholen in het buitengewoon basisonderwijs en zeven scholen in het buitengewoon secundair onderwijs. Dit gebeurde aan de hand van vier ontwikkelingschalen: selectie en aanwerving (P1), coaching en beoordeling (P2), professionalisering (P3) en aanvangsbegeleiding (P4).



Figuur 42: Personeelsbeleid en professionalisering in het buitengewoon onderwijs (2018-2019).

Selectie en aanwerving

Wat betreft selectie en aanwerving blijkt meer dan 70 % van de scholen (*bubao*: $n = 6$; 85,7 %; *buso*: $n = 5$; 71,4 %) tegemoet te komen aan de verwachting. Dat houdt in dat de school duidelijke criteria gebruikt bij het selecteren en aanwerven van de teamleden. Ze houdt bij selectie en aanwerving rekening met de competenties die de schoolwerking kunnen versterken, zodat de teamleden optimaal kunnen worden ingezet.

In de scholen waar de selectie en aanwerving nog niet aan de verwachting tegemoetkomen (*bubao*: $n = 1$; 14,3 %; *buso*: $n = 2$; 28,6 %), worden informele criteria gebruikt die niet altijd even doordacht en voor iedereen duidelijk zijn.

Coaching en beoordeling

Wat betreft coaching en beoordeling, is er een verschil tussen de onderwijsniveaus. In het *buitengewoon basisonderwijs* komen vijf van de zeven scholen (71,4 %) tegemoet aan de verwachting. Deze scholen voeren formele en informele gesprekken met de teamleden en hebben gerichte aandacht voor coaching. De teamleden krijgen feedback over de manier waarop ze hun opdracht vervullen. De scholen voeren een transparant, rechtvaardig en stimulerend evaluatiebeleid.

In het *buitengewoon secundair onderwijs* is dit volgens de onderwijsinspecteurs in geen enkele school het geval. In deze scholen voert men eerder occasioneel, informeel en bij problemen gesprekken met teamleden. Er is doorgaans weinig systematiek in het coachen van teamleden. Deze scholen laten kansen liggen om alle teamleden geregeld formeel en informeel feedback te geven over de manier waarop ze hun opdracht vervullen en hen van daaruit op individueel niveau te waarderen en te coachen. Het evaluatiebeleid is niet altijd transparant en stimulerend mede doordat in sommige scholen gedifferentieerde functiebeschrijvingen ontbreken. In enkele scholen worden geen evaluatiegesprekken gevoerd.

Professionalisering

Iets meer dan de helft van de scholen voor *buitengewoon basisonderwijs* (n = 4; 57,1 %) presteren voor professionalisering volgens of boven de verwachting. In het *buitengewoon secundair onderwijs* is dit slechts in twee scholen (28,6 %) het geval. In deze scholen staat het voortdurend leren van het schoolteam centraal. Ze koppelen de professionaliseringsnoden van de teamleden aan hun prioritaire doelen en nemen initiatieven die leiden tot expertisedeling of tot het ontwikkelen en actualiseren van de expertise van de teamleden. Deze initiatieven hebben een positieve impact op de onderwijsleerpraktijk.

In de scholen waar de professionalisering niet tegemoetkomt aan de verwachting (*bubao*: n = 3; 42,9 %; *buso*: n = 5; 71,4 %), heeft men een eerder beperkt zicht op de professionaliseringsnoden van de teamleden. Er is veelal een onevenwichtig professionaliseringsbeleid waarin eenzijdig gefocust wordt op de professionele ontwikkeling op niveau van individuele teamleden of van de school. Professionaliseringsactiviteiten kaderen daarenboven weinig in een middellange- en langetermijnplanning vanuit een behoeftenonderzoek. Deze scholen laten daarnaast kansen liggen op het vlak van expertisedeling of -ontwikkeling. Zo heerst er in bepaalde scholen nauwelijks een cultuur die gezamenlijk, open en kritisch reflecteren over de eigen onderwijsleerpraktijk stimuleert. Bestaande professionaliseringsinitiatieven hebben hierdoor een eerder beperkte positieve impact op de onderwijsleerpraktijk.

Aanvangsbegeleiding

In scholen voor *buitengewoon basisonderwijs* wijzen de doorlichtingen uit dat de meerderheid van de scholen (n = 5; 71,4 %) tegemoetkomt aan de verwachtingen op het vlak van aanvangsbegeleiding. In het *buitengewoon secundair onderwijs* komen drie scholen (42,9 %) tegemoet aan de verwachting. In deze scholen is de begeleiding van beginnende teamleden gericht op integratie in de schoolwerking. Deze aanvangsbegeleiding is daarenboven gekoppeld aan coaching in de klaspraktijk en aan de professionele ontwikkeling.

In de scholen waar de aanvangsbegeleiding de verwachting benadert (*bubao*: n = 2; 28,6 %; *buso*: n = 4; 57,1 %), is de begeleiding doorgaans gericht op integratie in de schoolstructuur en -organisatie. De begeleiding beperkt zich echter tot het doorgeven van praktische informatie, leerstof en vakgebonden informatie over leerlingen. Het systematisch doorgeven van bestaande visies is in vele scholen een werkpunt. Deze scholen laten kansen liggen om een degelijke aanvangsbegeleiding uit te werken die afgestemd is op alle aspecten van de specifieke werking van het buitengewoon onderwijs en deze te koppelen aan individuele noden, praktijkondersteuning en feedback.

Conclusie

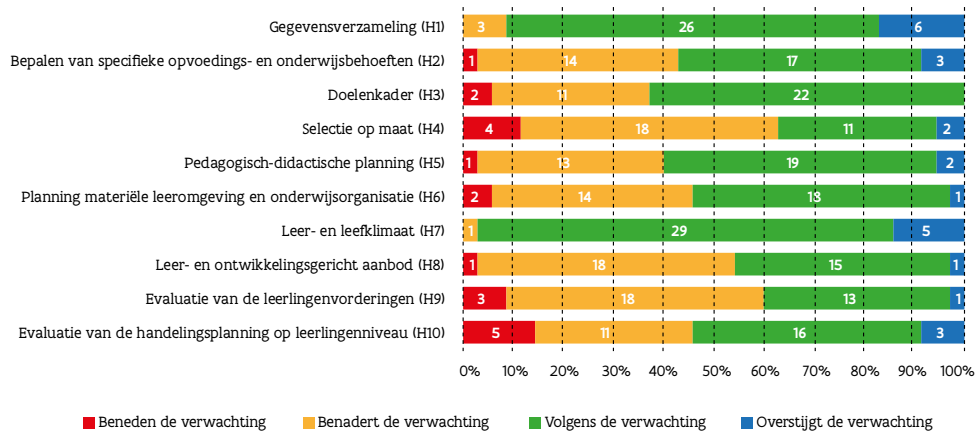
Wat betreft het personeelsbeleid en de professionalisering in Vlaamse scholen voor buitengewoon onderwijs, zien we een positiever beeld in het buitengewoon basisonderwijs dan in het buitengewoon secundair onderwijs.

De onderwijsinspectie stelt vast dat het kwaliteitsgebied personeelsbeleid en professionalisering in vier scholen voor *buitengewoon basisonderwijs* (57,1 %) een sterkte is, in twee scholen (28,6 %) een tekort en in één school (14,3 %) een ontwikkelkans. In de scholen voor *buitengewoon secundair onderwijs*, daarentegen, is het kwaliteitsgebied personeelsbeleid en professionalisering in geen enkele school een sterkte. In de meerderheid van de scholen is dit een tekort (n = 5; 71,4 %) en in twee scholen een ontwikkelkans (28,6 %).

Onderwijsleerpraktijk in het buitengewoon onderwijs

Buitengewoon basisonderwijs

In het buitengewoon basisonderwijs vonden 35 onderzoeken naar de onderwijsleerpraktijk, het handelingsplanmatig nastreven van de ontwikkelingsdoelen, plaats. Dat gebeurde in een geïntegreerd onderzoek, over de leergebieden heen, aan de hand van tien ontwikkelingsschalen: gegevensverzameling (H1), bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften (H2), doelenkader (H3), selectie op maat (H4), pedagogisch-didactische planning (H5), planning materiële leeromgeving en onderwijsorganisatie (H6), leer- en leef-klimaat (H7), leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (H8), evaluatie van de leerlingenvorderingen (H9) en evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau (H10). De onderzoeken vonden plaats in alle onderwijstypes met uitzondering van type 5.



Figuur 43: Onderwijsleerpraktijk in het buitengewoon basisonderwijs (2018-2019).

Beginsituatiebepaling

De onderwijsinspecteurs onderzochten de kwaliteit van de beginsituatiebepaling aan de hand van de gegevensverzameling (H1) en het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften (H2).

De *gegevensverzameling* komt in nagenoeg alle onderzochte scholen ($n = 32$; 91,4 %) aan de verwachting tegemoet. Dit betekent dat het multidisciplinaire team relevante leerling- en contextgegevens verzamelt om te komen tot een totaalbeeld van de beginsituatie van iedere leerling. De verzamelde gegevens zijn actueel, toegankelijk en hanteerbaar voor de teamleden. In zes scholen (17,1 %) is de gegevensverzameling zelfs een voorbeeld van goede praktijk.

Het beeld over het *bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften* is minder positief. Dit aspect beantwoordt in twintig scholen (57,1 %) aan de verwachting. In deze scholen analyseert het multidisciplinaire team de verzamelde gegevens grondig en formuleren de teamleden voor de individuele leerling of leerlingengroep specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften in functie van de totale doelenselectie.

In de scholen waar dit aspect niet aan de verwachting tegemoetkomt ($n = 15$; 42,9 %), worden de verzamelde gegevens eerder oppervlakkig door een multidisciplinair of monodisciplinair team geanalyseerd. De grondigheid waarmee deze analyse gebeurt is vaak afhankelijk van de discipline, van het teamlid, van de doelgroep van leerlingen en/of van het leergebied of -domein. De teamleden in deze scholen formuleren weliswaar opvoedings- en onderwijsbehoeften, maar die kunnen nog groeien op het vlak van concretisering, de aandacht voor een harmonische ontwikkeling en het scherp stellen van het toekomstperspectief

van de individuele leerling. Het vormt een uitdaging voor de multidisciplinaire teams van deze scholen om specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften grondig te analyseren en concreet en/of meetbaar te formuleren als antwoord op de specifieke zorgvraag van de individuele leerling.

Doelenselectiefase

Om de kwaliteit van de doelenselectiefase te bepalen, onderzochten de onderwijsinspecteurs hoe en in welke mate het multidisciplinaire team de gepaste doelenkaders hanteert (H3) en de kwaliteit van de selectie op maat (H4).

In 22 scholen (62,9 %) hanteert het multidisciplinaire team het gepaste *doelenkader* kwaliteitsvol. Dit betekent dat de doelenselectie in deze scholen gebaseerd is op één of meer passende doelenkader(s) en op de bijhorende uitgangspunten. Het multidisciplinaire team maakt daarenboven afspraken over de concretisering van de gehanteerde doelenkaders.

In dertien scholen (37,1 %) komt het doelenkader echter niet aan de verwachting tegemoet. In deze scholen is de doelenselectie slechts in beperkte mate gebaseerd op passende doelenkaders en op de bijhorende uitgangspunten. Onderlinge afstemming tussen doelenkaders en de continuïteit over de pedagogische eenheden heen, ontbreken veelal. Vooral de afstemming van de doelenkaders op de leerlingenkenmerken blijft in veel scholen een uitdaging. Voor een aantal leergebieden worden frequent onderwijsleerpakketten of doelenkaders uit het gewoon basisonderwijs gehanteerd zonder concretisering op maat van verschillende leerlingengroepen. Gezamenlijk reflecteren over de selectie van passende doelenkaders, de bijhorende uitgangspunten vertalen in schoolafspraken en deze concreet afstemmen op de specificiteit van de verschillende leerlingengroepen, is dan ook voor veel scholen een werkpunt.

Wat betreft *selectie op maat* komen dertien scholen (37,1 %) tegemoet aan de verwachting. In deze scholen stuurt de klassenraad de doelenselectie aan op basis van multidisciplinair overleg en selecteert doelen die rekening houden met vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften van de groep van of van individuele leerlingen. Deze doelen worden vertaald in concrete en operationele doelen die haalbaar, realistisch in tijdsbesteding en zinvol zijn, onderlinge samenhang vertonen en gericht zijn op een harmonische ontwikkeling.

In de meerderheid van de scholen (n = 22; 62,9 %) is dit echter niet het geval. In deze scholen selecteren teamleden veelal autonoom doelen uit de doelenkaders en laten ze kansen liggen om de doelenselectie op regelmatige tijdstippen aan te sturen op basis van multidisciplinair overleg. Bij de selectie van de doelen wordt slechts beperkt en teamlidafhankelijk rekening gehouden met vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften van de groep van of van individuele leerlingen. Zo is voor bepaalde leergebieden de doelenselectie vooral gericht op de voortgang in de verschillende onderwijsleerpakketten van het gewoon basisonderwijs. Hierdoor is er beperkt sprake van een doelenselectie die gepast inspeelt op de vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften van de groep van of van individuele leerlingen. Een uitzondering hierop zijn de doelen voor individuele therapieën waar deze afstemming wel bereikt wordt. De klassen-

raden slagen er daarnaast nog niet in om alle geselecteerde doelen te vertalen in concrete, operationele doelen die haalbaar, realistisch in tijdsbesteding en zinvol zijn. De geselecteerde doelen zijn daarenboven nog niet ten volle gericht op een harmonische ontwikkeling en op maatschappelijk functioneren en participeren. Er is in de handelingsplanning vaak weinig aandacht voor een langetermijnplanning waarmee de school de continuïteit van het aanbod gedurende de schoolloopbaan bewaakt. Tot slot laten vele teams kansen liggen om ouders, leerlingen of andere relevante externen te betrekken bij de doelenselectie.

Vorbereidingsfase

Om de kwaliteit van de voorbereidingsfase te bepalen, onderzochten de onderwijsinspecteurs de kwaliteit van de pedagogisch-didactische planning (H5) en de kwaliteit van de planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie (H6).

De *pedagogisch-didactische planning* beantwoordt in 60 % van de onderzoeken (n = 21) aan de verwachting. Dit betekent dat het multidisciplinaire team in overleg de pedagogisch-didactische planning opstelt voor een groep of voor individuele leerlingen. Ze bepalen de leerinhouden, methoden en werkvormen met aandacht voor alle leergebieden en -domeinen. Het opvoedings- en onderwijsaanbod is hierdoor afgestemd op de beginsituatie en op de vooropgestelde doelen.

In de onderzoeken waar de kwaliteit van de pedagogisch-didactische planning nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (n = 14; 40 %), krijgen bepaalde leergebieden en -domeinen minder aandacht in de planning en gebeurt de planning niet steeds multidisciplinair. Bij de planning van de sociale, orthopedagogische en paramedische hulpverlening lukt de afstemming op de specifieke noden en behoeften van de leerlingen en de concretisering in de individuele zorgplannen doorgaans wel. Het totale opvoedings- en onderwijsaanbod multidisciplinair voorbereiden en afstemmen op de beginsituatie en op de vooropgestelde doelen is voor deze scholen echter een werkpunt.

De *planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie* komt in ongeveer de helft van de onderzoeken (n = 19; 54,3 %) aan de verwachting tegemoet. Hier plant het multidisciplinaire team doelgerichte organisatorische maatregelen die de realisatie en de evaluatie van de vooropgestelde doelen binnen de vooropgestelde periode mogelijk maken. De leermiddelen, materialen en infrastructuur zijn afgestemd op de opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Voor de teams die niet tegemoetkomen aan de verwachting (n = 16; 45,7 %), zijn er verschillende groeikansen. Sommige schoolteams verhelderen onvoldoende de criteria om leerlingen in leerlingengroepen te verdelen. Hierdoor komen sommige groeiperingsvormen weinig tegemoet aan de opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen. In andere scholen is reflectie over het optimale gebruik van de onderwijstijd een werkpunt. In enkele scholen ondersteunt het fysiek comfort op het vlak van temperatuur, akoestiek, licht, ventilatie, netheid of ruimte onvoldoende het ontwikkelen, leren en onderwijzen. Ook zijn er enkele scholen waar men weinig afspraken maakt over de wijze waarop ze de vooropgestelde doelen zullen evalueren.

Uitvoeringsfase

Om de kwaliteit van de uitvoeringsfase te bepalen, onderzochten de onderwijsinspecteurs de kwaliteit van het leer- en leefklimaat (H7) en de kwaliteit van het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (H8).

Het *leer- en leefklimaat* wordt in de doorlichtingen zeer positief beoordeeld. Op één school na beantwoorden alle doorgelichte scholen voor buitengewoon basisonderwijs (n = 34; 97,1 %) aan de verwachting. Dit betekent dat de teamleden in deze scholen een positief en stimulerend leer- en leefklimaat creëren. Ze motiveren de leerlingen, ondersteunen hen, waarderen hen, gaan vaak met hen in interactie en houden rekening met hun inbreng. Ze maken duidelijke afspraken en regels en hanteren die consequent. De teamleden geven daarenboven geregeld ontwikkelingsgerichte feedback die systematisch ingebed is in het onderwijsleerproces.

Het beeld over de kwaliteit van het *leer- en ontwikkelingsgericht aanbod* is minder rooskleurig. Minder dan de helft van de doorgelichte scholen (n = 16; 45,7 %) komt tegemoet aan de verwachting. In deze scholen realiseert het multidisciplinaire team een passend, activerend, betekenisvol en samenhangend aanbod dat afgestemd is op de geselecteerde doelen en op één of meer passende doelenkader(s). De teamleden spelen flexibel in op de noden van de leerlingen en sturen hun onderwijsaanbod, de aard van de begeleiding en de ondersteuning voortdurend bij.

In de meerderheid van scholen (n = 19; 54,3 %) is er echter slechts in beperkte mate sprake van een aanbod dat passend, activerend, betekenisvol en samenhangend is. In deze scholen is het aanbod onvoldoende gericht op een harmonische ontwikkeling en optimaal maatschappelijk functioneren en participeren. In heel wat scholen is er binnen het onderwijsaanbod onvoldoende evenwicht tussen kennis, vaardigheden en attitudes. Het realiseren van verticale samenhang tussen de aangeboden leerinhouden en in hun pedagogisch-didactisch handelen is voor heel wat teamleden een uitdaging. Het aanbod is in sommige gevallen amper herkenbaar afgestemd op de geselecteerde doelen en/of op een of meer passende doelenkader(s). Teamlidafhankelijk is er tijdens de uitvoering een efficiënte klasorganisatie en een efficiënt gebruik van de onderwijstijd. De bijsturing van het onderwijsaanbod in functie van samenhang, een krachtige leeromgeving, een klasklimaat gericht op een harmonische ontwikkeling en optimale integratie, vormt een groeikans voor deze scholen.

Evaluatiefase

Om de kwaliteit van de evaluatiefase te bepalen, onderzochten de onderwijsinspecteurs de kwaliteit van de evaluatie van de leervorderingen (H9) en de kwaliteit van de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau (H10).

Wat de *evaluatie van de leervorderingen* betreft komt 40 % van de scholen aan de verwachting tegemoet. In deze scholen is de evaluatie afgestemd op de geselecteerde doelen en het/de passende doelenkader(s). De evaluatie is daarenboven representatief voor het aanbod, transparant, betrouwbaar en breed. De teamleden evalueren in multidisciplinair overleg.

In de meerderheid van de scholen (n = 21; 60 %) is dit echter niet het geval. De evaluatie is in deze scholen onvoldoende afgestemd op de geselecteerde doelen en het/de passende doelenkader(s). Het beperkt in kaart brengen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen en de moeizame vertaalslag van algemene doelen naar operationele doelen, leiden in vele scholen tot een evaluatie zonder diepgang, transparantie en betrouwbaarheid. De evaluatie is veelal hoofdzakelijk gericht op technisch-cognitieve aspecten en minder op de evaluatie van vaardigheden en attitudes. Leerwinst en evolutie worden ontoereikend in kaart gebracht door een gebrek aan objectieve en eenduidige beoordelingscriteria om de vorderingen van de leerlingen voor de verschillende leergebieden te evalueren. Scholen evalueren occasioneel in multidisciplinair overleg. Ouders of leerlingen worden in beperkte mate bij het evaluatieproces betrokken.

De evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau komt in de helft van de doorgelichte scholen (n = 19; 54,3 %) aan de verwachting tegemoet. In deze scholen reflecteert het multidisciplinaire team geregeld en systematisch over de handelingsplanning voor de leerlingengroep of voor de individuele leerling en stuurt het handelingsplan indien nodig bij.

In de scholen die niet aan de verwachting voldoen (n = 16; 45,7 %) is de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau een uitdaging. Het behoort in deze scholen nauwelijks tot de schoolcultuur om gezamenlijk, systematisch en in gestructureerd overleg te reflecteren over de handelingsplanning voor de leerlingengroep of voor de individuele leerling. De besluiten zijn beperkt relevant voor de nieuwe begisituatiebepaling en geven occasioneel richting aan het vervolgtraject. De schoolteams staan voor de uitdaging om van het handelingsplan een functioneel werkinstrument te maken dat onderwijs op maat voor elke individuele leerling ondersteunt.

Conclusie

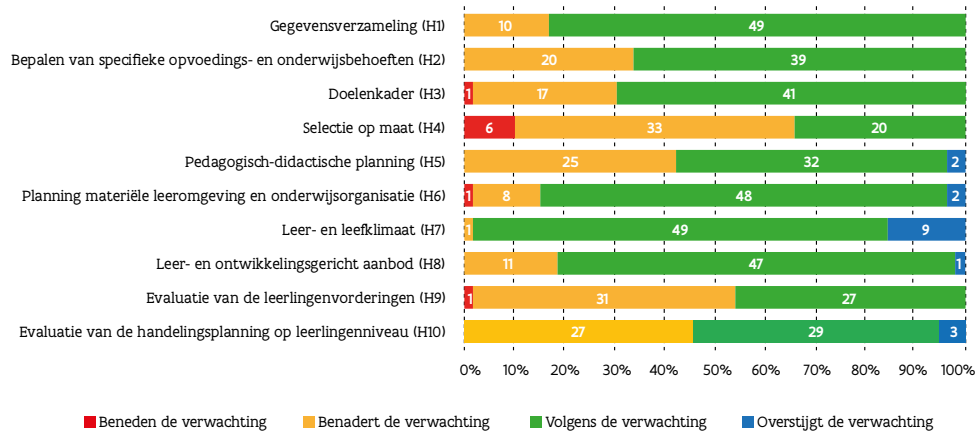
Wat betreft de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk in de doorgelichte scholen voor buitengewoon basisonderwijs stellen de onderwijsinspecteurs vast dat deze scholen zeer goed presteren voor gegevensverzameling en leer- en leefmilieu. De overige aspecten en dan vooral de selectie van de doelen op maat vormen voor vele scholen een uitdaging.

De onderwijsinspectie stelt vast dat de onderwijsleerpraktijk in de helft van de scholen (n = 18; 51,4 %) een sterkte is. In drie scholen (8,6 %) vormt de onderwijsleerpraktijk een ontwikkelkans. In 40 % van de scholen (n = 14) is dit echter een tekort.

Buitengewoon secundair onderwijs

In het buitengewoon secundair onderwijs vonden 59 onderzoeken naar de onderwijsleerpraktijk plaats. In tegenstelling tot het buitengewoon basisonderwijs wordt de onderwijsleerpraktijk niet geïntegreerd onderzocht maar staan bepaalde opleidingsvormen in de doorlichtingsfocus. Deze onderzoeken werden uitgevoerd in opleidingsvorm 1 (n = 8; 13,6 %), opleidingsvorm 2 (n = 11; 18,6 %) en opleidingsvorm 3 (n = 40; 67,8 %). In opleidingsvorm 2 en 3 lag de focus zowel op de algemene en sociale vorming (OV2: n = 3; OV3: n = 14) als op de beroepsgerichte vorming (OV2: n = 8; OV3: n = 26). In opleidingsvorm 3 werden zowel de

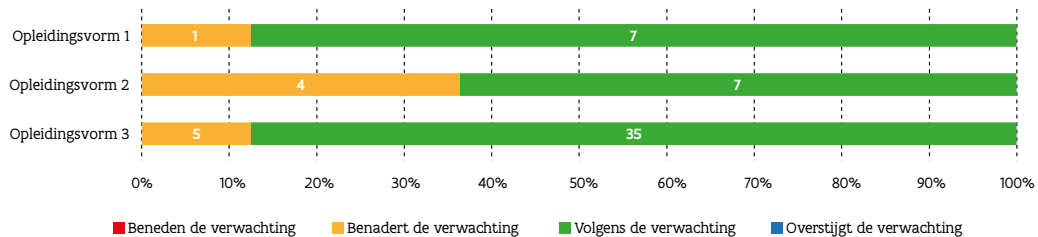
observatie-, opleidings- en kwalificatie- als de integratiefase onderzocht. Deze onderzoeken gebeurden aan de hand van dezelfde ontwikkelingsschalen als in het buitengewoon basisonderwijs.



Figuur 44: Onderwijsleerpraktijk in het buitengewoon secundair onderwijs (2018-2019).

Beginsituatiebepaling

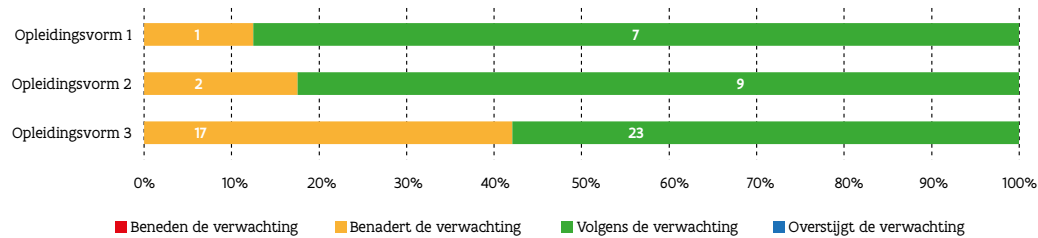
Om de kwaliteit van de beginsituatiebepaling te bepalen, onderzochten de onderwijsinspecteurs de kwaliteit van de gegevensverzameling (H1) en de kwaliteit van het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften (H2).



Figuur 45: Gegevensverzameling in het buitengewoon secundair onderwijs (2018-2019).

De gegevensverzameling komt in nagenoeg alle onderzoeken in opleidingsvorm 1 ($n = 7$; 87,5 %) en opleidingsvorm 3 ($n = 35$; 87,5 %) tegemoet aan de verwachting. Dit betekent dat het multidisciplinaire team relevante leerling- en contextgegevens verzamelt om te komen tot een totaalbeeld van de beginsituatie van iedere leerling. De verzamelde gegevens zijn actueel, toegankelijk en hanteerbaar voor de teamleden.

In opleidingsvorm 2 (n = 7; 63,6 %) is dit minder vaak het geval. Uit deze onderzoeken blijkt dat niet alle relevante leerling- en contextgegevens in kaart gebracht worden. Vooral het systematisch verzamelen en bijhouden van de leervorderingen over de schooljaren heen blijkt een belangrijk hiaat te zijn. Deze teams laten hierdoor kansen liggen om de verzamelde gegevens meer actueel, toegankelijk en hanteerbaar te maken voor de teamleden.



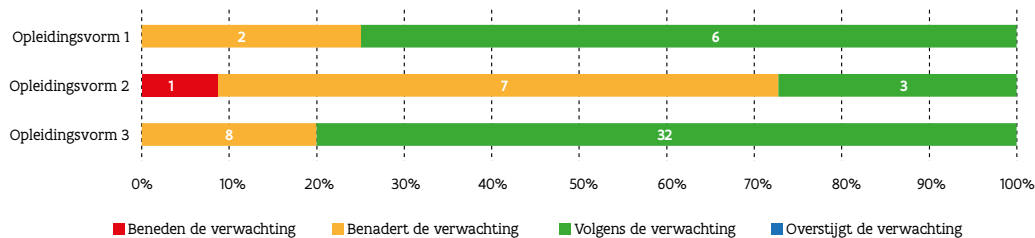
Figuur 46: Bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften in het buitengewoon secundair onderwijs (2018-2019).

Wanneer we focussen op het *bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften* is de situatie overwegend positief. Dit aspect komt in opleidingsvorm 1 (n = 7; 87,5 %) en in opleidingsvorm 2 (n = 9; 81,8 %) in meer dan 80 % van de onderzoeken tegemoet aan de verwachting. In deze scholen analyseert het multidisciplinaire team de verzamelde gegevens grondig. De teamleden formuleren voor de individuele leerling of leerlingengroep specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften in functie van de totale doelenselectie. In opleidingsvorm 3 (n = 23) is dit in 57,5 % van de onderzoeken het geval. In onderzoeken naar algemene en sociale vorming (n = 6; 42,9 %) beantwoordt het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften minder vaak aan de verwachting dan in onderzoeken naar beroepsgerichte vorming (n = 17; 65,4 %).

In de onderzoeken waar dit aspect niet aan de verwachting tegemoetkomt, analyseert men de verzamelde gegevens niet erg grondig en onvoldoende in multidisciplinair verband. De teamleden formuleren specifieke opvoedings- en in mindere mate ook onderwijsbehoeften, maar die kunnen nog groeien op het vlak van volledigheid en specificiteit. Zowel de diagnostische gegevens als de evaluatiegegevens uit het overzicht van de leervorderingen gedurende de schoolloopbaan worden onvoldoende systematisch aangewend om de opvoedings- en onderwijsbehoeften van elke leerling te detecteren. Hierdoor zijn de behoeften slechts in beperkte mate bruikbaar voor de aansturing van de doelenselectie.

Doelenselectiefase

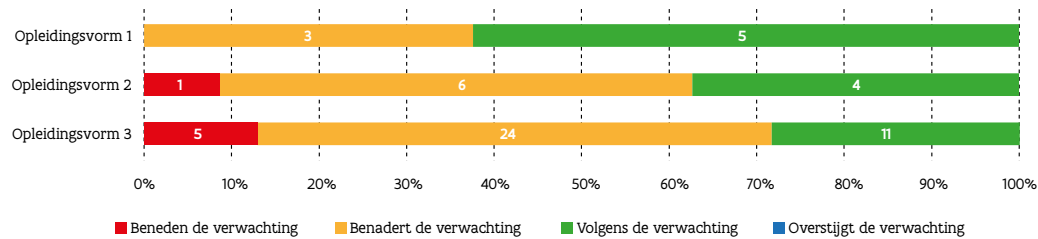
Om de kwaliteit van de doelenselectiefase te bepalen, onderzochten de onderwijsinspecteurs hoe en in welke mate het multidisciplinaire team de gepaste doelenkaders hanteert (H3) en de kwaliteit van de selectie op maat (H4).



Figuur 47: Doelenkader in het buitengewoon secundair onderwijs (2018-2019).

In opleidingsvorm 1 (n = 6; 75 %) en in opleidingsvorm 3 (n = 32, 80 %) hanteert het multidisciplinaire team in meer dan driekwart van de onderzoeken het gepaste doelenkader kwaliteitsvol. Dit betekent dat de doelenselectie in deze scholen gebaseerd is op één of meer passende doelenkader(s) en op de bijhorende uitgangspunten. Het multidisciplinaire team maakt daarenboven afspraken over de concretisering van de gehanteerde doelenkaders. In opleidingsvorm 2 is dit slechts in drie scholen (27,3 %) het geval. Daarnaast stellen we in opleidingsvorm 3 een verschil vast tussen de algemene en sociale vorming en de beroepsgerichte vorming. In de onderzoeken beroepsgerichte vorming beantwoorden nagenoeg alle onderzoeken aan de verwachting (n = 24; 92,3 %) terwijl dit in onderzoeken algemene en sociale vorming in minder dan de helft van de onderzoeken (n = 6; 42,9 %) het geval is.

In alle onderzoeken die niet aan de verwachting tegemoetkomen, is het concretiseren van de ontwikkelingsdoelen in een bruikbaar schooleigen doelenkader met horizontale en verticale samenhang een werkpunt. In de onderzoeken in opleidingsvorm 1 die niet aan de verwachting tegemoetkomen, is de doelenselectie nauwelijks gebaseerd op de decretale ontwikkelingsdoelen en op de bijhorende uitgangspunten. In de onderzoeken in opleidingsvorm 2 is de doelenselectie doorgaans wel gebaseerd op de decretale ontwikkelingsdoelen, maar nauwelijks op de bijhorende uitgangspunten. In enkele onderzoeken blijkt de doelenselectie ondergeschikt te zijn aan de activiteiten. De activiteiten zijn nog te vaak doel op zich in plaats van een middel om een doel of een competentie na te streven. In de onderzoeken in opleidingsvorm 3 is de doelenselectie doorgaans zowel gebaseerd op de opleidingsprofielen als op de bijhorende uitgangspunten maar is er weinig gelijkgerichtheid door het ontbreken van duidelijke afspraken over het concretiseren van de decretale doelen over de jaren heen.



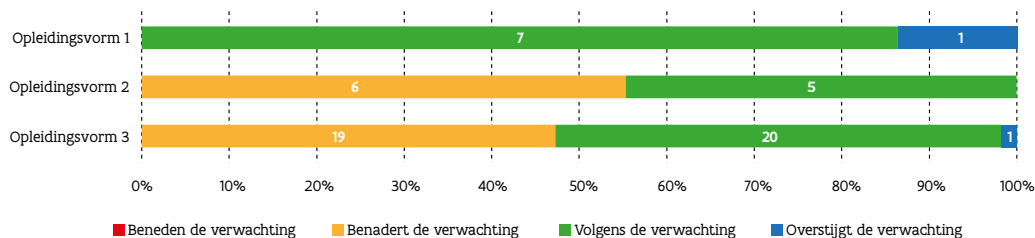
Figuur 48: Selectie op maat in het buitengewoon secundair onderwijs (2018-2019).

Een derde van de onderzoeken ($n = 20$; 33,9 %) komt wat betreft *selectie op maat* tegemoet aan de verwachting. In deze scholen stuurt de klassenraad de doelenselectie aan op basis van multidisciplinair overleg en selecteert de klassenraad doelen die rekening houden met vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften van de groep of van individuele leerlingen. Deze doelen worden vertaald in concrete en operationele doelen die haalbaar, realistisch in tijdsbesteding en zinvol zijn, onderlinge samenhang vertonen en gericht zijn op een harmonische ontwikkeling.

In de meerderheid van de onderzoeken in opleidingsvorm 2 ($n = 7$; 63,6 %) en opleidingsvorm 3 ($n = 29$; 72,5 %) komt het selecteren van doelen op maat nog niet aan de verwachting tegemoet. Klassenraden laten hier kansen liggen om de doelenselectie aan te sturen op basis van multidisciplinair overleg. Deze klassenraden selecteren doelen die beperkt rekening houden met vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften van de groep of van individuele leerlingen, met vastgestelde geactualiseerde leervorderingen of met evaluaties van de doelen van de vorige planningsperiodes. In sommige scholen selecteert de vakgroep doelen die gebonden zijn aan vooraf bepaalde lesthema's. Ze vertalen vervolgens de geselecteerde doelen slechts gedeeltelijk in concrete en operationele doelen in de individuele handelingsplannen of in de handelingsplannen voor een klasgroep. Door het ontbreken van een overzicht van de nagestreefde doelen over de jaren heen of door het ontbreken van een langetermijnplanning is er in veel scholen geen garantie dat de geselecteerde doelen ten volle gericht zijn op een harmonische ontwikkeling. De geselecteerde doelen vertonen in beperkte mate samenhang.

Vorbereidingsfase

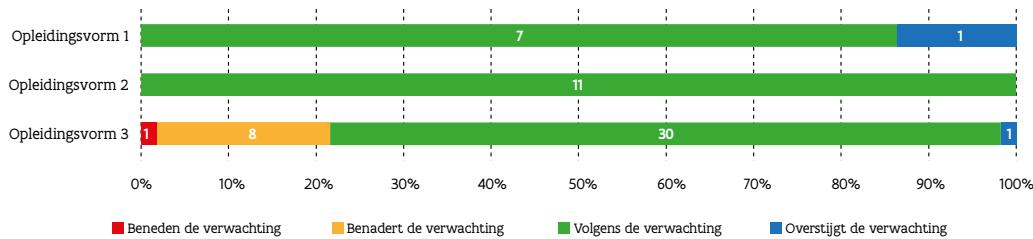
Om de kwaliteit van de voorbereidingsfase te bepalen, onderzochten de onderwijsinspecteurs de kwaliteit van de pedagogisch-didactische planning (H5) en de kwaliteit van de planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie (H6).



Figuur 49: Pedagogisch-didactische planning in het buitengewoon secundair onderwijs (2018-2019).

De *pedagogisch-didactische planning* komt in alle onderzoeken in opleidingsvorm 1 (n = 8) aan de verwachting tegemoet. Dit betekent dat het multidisciplinaire team in overleg de pedagogisch-didactische planning opstelt voor een groep of voor individuele leerlingen. De multidisciplinaire teams bepalen eveneens de leerinhouden, methoden en werkvormen met aandacht voor alle vormingsonderdelen. Het opvoedings- en onderwijsaanbod is gebaseerd op de vastgestelde beginsituatie en op de vooropgestelde doelen.

In opleidingsvorm 2 (n = 5; 45,5 %) en opleidingsvorm 3 (n = 21; 52,5 %) komt de pedagogisch-didactische planning in ongeveer de helft van de onderzoeken aan de verwachting tegemoet. De onderzoeken die aan de verwachting tegemoetkomen, werken op een gelijkaardige manier als hierboven beschreven werd. In de onderzoeken die niet aan de verwachting tegemoetkomen, stellen de onderwijsinspecteurs vast dat het multidisciplinaire team of de vakgroep de pedagogisch-didactische planning opstelt voor een groep leerlingen en in mindere mate voor individuele leerlingen. De teamleden bepalen de leerinhouden, methoden en werkvormen met beperkte aandacht voor alle vormingsonderdelen. Ze leggen deze echter vast vanuit vooraf vastgelegde doelen per thema maar houden nog niet ten volle rekening met vastgestelde specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerling of de leerlingengroep. De afstemming op het bevattingsvermogen van de leerlingen kan eveneens in heel wat onderzoeken beter. Het opvoedings- en onderwijsaanbod multidisciplinair afstemmen op de beginsituatie van de leerling en op de vooropgestelde doelen blijkt in alle onderzoeken een werkpunt.



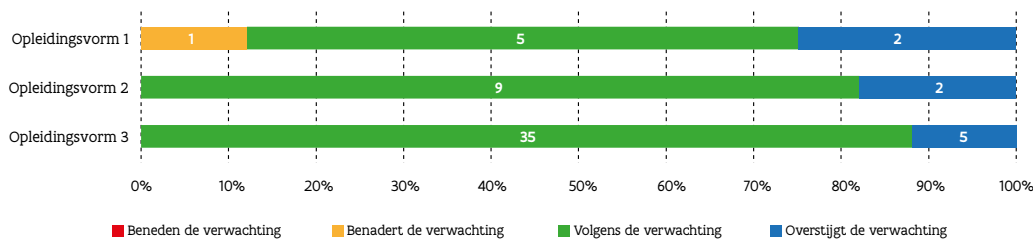
Figuur 50: Planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie in het buitengewoon secundair onderwijs (2018-2019).

De planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie beantwoordt in alle onderzoeken in opleidingsvorm 1 en 2 aan de verwachting. Hier plant het multidisciplinaire team doelgerichte organisatorische maatregelen die de realisatie en de evaluatie van de vooropgestelde doelen binnen de vooropgestelde periode mogelijk maken. De leermiddelen, materialen en infrastructuur zijn afgestemd op de opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen. In opleidingsvorm 3 (n = 31) is dit in 77,5 % van de onderzoeken het geval.

In de onderzoeken die niet aan de verwachting voldoen vloeien de werkpunten voornamelijk voort uit een tekort aan noodzakelijke leermiddelen, materialen en infrastructuur. Voorbeelden hiervan zijn geluidsoverlast, een gebrek aan onderhoud van machines, een gebrek aan degelijke ICT-infrastructuur en uitrusting en een gebrek aan een realistische winkelruimte. De leermiddelen, materialen en infrastructuur afstemmen op de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen is in al deze onderzoeken een werkpunt.

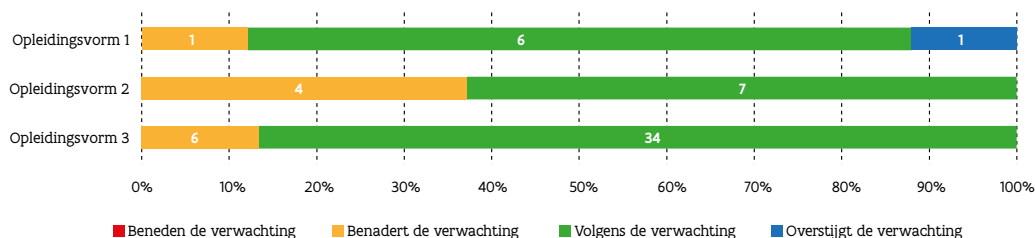
Uitvoeringsfase

Om de kwaliteit van de uitvoeringsfase te bepalen, onderzochten de onderwijsinspecteurs de kwaliteit van het leer- en leefklimaat (H7) en de kwaliteit van het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (H8).



Figuur 51: Leer- en leefklimaat in het buitengewoon secundair onderwijs (2018-2019).

Het leer- en leefklimaat wordt door de onderwijsinspecteurs zeer positief beoordeeld. Op één school na beantwoorden alle doorgelichte scholen voor buitengewoon secundair onderwijs (n = 58; 98,3 %) aan de verwachting. Dit betekent dat de teamleden in deze scholen een positief en stimulerend leer- en leefklimaat creëren. Ze motiveren de leerlingen, ondersteunen hen, waarderen hen, gaan vaak met hen in interactie en houden rekening met hun inbreng. Ze maken duidelijke afspraken en regels en hanteren die consequent. De teamleden geven daarenboven geregeld ontwikkelingsgerichte feedback die systematisch ingebed is in het onderwijsleerproces.



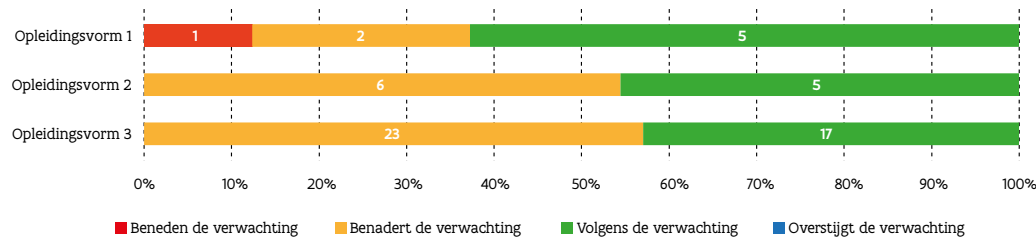
Figuur 52: Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod in het buitengewoon secundair onderwijs (2018-2019).

Het beeld over de kwaliteit van het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod is met uitzondering van de onderzoeken in opleidingsvorm 2 positief. In opleidingsvorm 1 (n = 7; 87,5 %) en in opleidingsvorm 3 (n = 34; 85 %) komen meer dan 80 % van de onderzoeken aan de verwachting tegemoet. In deze scholen realiseert het multidisciplinaire team een passend, activerend, betekenisvol en samenhangend aanbod dat afgestemd is op de geselecteerde doelen en op één of meer passende doelenkader(s). De teamleden spelen flexibel in op de noden van de leerlingen en sturen hun onderwijsaanbod, de aard van de begeleiding en de ondersteuning voortdurend bij. In opleidingsvorm 2 (n = 7; 63,6 %) is dit minder vaak het geval.

In de onderzoeken waar de kwaliteit van het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod niet aan de verwachting voldoet, stellen de onderwijsinspecteurs verschillende werkpunten vast. Zo is het aanbod veelal beperkt afgestemd op de geselecteerde doelen en/of op het opleidingsprofiel. In een aantal vormingsonderdelen ontbreekt een opbouw in opvoedings- en onderwijsaanbod over de fasen heen, waardoor leerlingen onvoldoende tijd en ruimte krijgen om de nodige competenties te ontwikkelen. De gerichtheid op maatschappelijk functioneren en participeren heeft in heel wat scholen nog groeiemarge. Het leeraanbod voldoende leeftijdsadequaate, functioneel en passend maken is eveneens een werkpunt. Het op een planmatige wijze differentiëren blijkt voor heel wat scholen een uitdaging, net als het bewust en gepast inzetten van didactische methodes, werkvormen, leermiddelen en infrastructuur.

Evaluatiefase

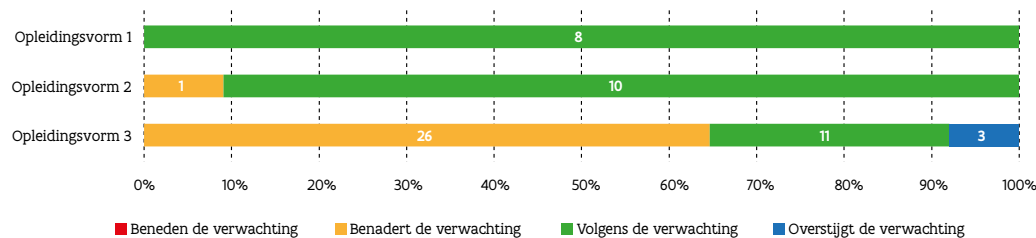
Om de kwaliteit van de evaluatiefase te bepalen, onderzochten de onderwijsinspecteurs de kwaliteit van de evaluatie van de leervorderingen (H9) en de kwaliteit van de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau (H10).



Figuur 53: Evaluatie van de leervorderingen in het buitengewoon secundair onderwijs (2018-2019).

Wat de evaluatie van de leervorderingen betreft, komt gemiddeld genomen 45,8 % van de scholen (n = 27) aan de verwachting tegemoet. In deze scholen is de evaluatie afgestemd op de geselecteerde doelen en het/de passende doelenkader(s). De evaluatie is daarenboven representatief voor het aanbod, transparant, betrouwbaar en breed. De teamleden evalueren in multidisciplinair overleg.

In de meerderheid van de scholen is dit echter niet het geval. Vooral in opleidingsvorm 2 en 3 komt de evaluatie van de leervorderingen niet tegemoet aan de verwachting. De evaluatie sluit onvoldoende aan bij de geselecteerde doelen en/of de opleidingscompetenties. Vele teams laten na om het evenwicht te bewaken tussen het evalueren van kennis, vaardigheden en attitudes. Evaluaties zijn vaak onnodig gericht op kennisreproductie, schriftelijke en talige competenties en daardoor weinig representatief voor het aanbod. Al dan niet gemaakte vorderingen op het vlak van kennis, vaardigheden en attitudes worden onvoldoende in kaart gebracht of niet systematisch gedeeld. Hierdoor is de evaluatie minder transparant en betrouwbaar. Uit heel wat onderzoeken blijkt daarenboven dat de kwaliteit van de evaluatie leraarsafhankelijk is. De teamleden evalueren occasioneel in multidisciplinair overleg. Het is een werkpunt voor vele multidisciplinaire teams om een kwaliteitsvolle werking uit te bouwen met duidelijke afspraken over het onderwijsaanbod en de gehanteerde werkvormen maar eveneens over een gelijkgerichte aanpak van de evaluatie van de leerlingen.



Figuur 54: Evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau in het buitengewoon secundair onderwijs (2018-2019).

De *evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau* komt in opleidingsvorm 1 (n = 8; 100 %) en 2 (n = 10; 90,9 %) nagenoeg in alle onderzoeken aan de verwachting tegemoet. In deze scholen reflecteert het multidisciplinaire team geregeld en systematisch over de handelingsplanning voor de leerlingengroep of voor de individuele leerling en stuurt het handelingsplan indien nodig bij. In opleidingsvorm 3 is dit amper in 35 % van de onderzoeken (n = 14) het geval.

In onderzoeken die nog niet aan de verwachting tegemoetkomen, laten teams kansen liggen om geregeld en systematisch te reflecteren over de handelingsplanning voor de leerlingengroep of voor de individuele leerling. Tijdens de klassenraad reflecteren de teamleden over de (leer)vorderingen van de leerling maar in beperkte mate over het eigen orthopedagogisch handelen. Bijsturingen van de handelingsplanmatige aanpak gebeuren veelal weinig systematisch. Het transparant en overzichtelijk bijhouden van deze bijsturingen is een uitdaging. De gemaakte afspraken zijn onvoldoende richtinggevend voor het vervoltraject. Vanuit een analyse van de evaluaties en observaties besluiten trekken, nieuwe doelen en afspraken vastleggen en deze systematisch kritisch bekijken om het eigen handelen bij te sturen, zijn werkpunten.

Conclusie

Wat betreft de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk in de doorgelichte scholen voor buitengewoon secundair onderwijs stellen de onderwijsinspecteurs vast dat er verschillen zijn tussen opleidingsvormen. Algemeen genomen presteren de scholen goed op vlak van de gegevensverzameling, de planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie, het leer- en leefmilieu en het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod. De selectie van de doelen op maat en de evaluatiefase vormen voor vele scholen een uitdaging.

De onderwijsinspectie stelt vast dat de onderwijsleerpraktijk in het buitengewoon secundair onderwijs in de helft van de onderzoeken (n = 29; 49,2 %) een sterkte is. In negentien onderzoeken (32,2 %) vormt de onderwijsleerpraktijk een ontwikkelkans. In bijna 20 % van de scholen (n = 11; 18,6 %) is dit een tekort.

5.5 Algemeen besluit

De kwaliteit van de doorgelichte scholen voor buitengewoon onderwijs is zwak. De meerderheid van de scholen heeft ernstige tekorten die de onderwijskwaliteit hypothekeren. Dit neemt niet weg dat er ook scholen voor buitengewoon onderwijs zijn die een goede kwaliteit van onderwijs leveren.

De kwaliteitsontwikkeling in het buitengewoon onderwijs verschilt van school tot school. De helft van de doorgelichte scholen doet het goed tot zeer goed wat betreft kwaliteitsontwikkeling. De andere helft blijkt ondanks heel wat inspanningen niet aan de verwachting tegemoet te komen. Een goede kwaliteitsontwikkeling vertrekt van een heldere visie en strategisch beleid. De onderwijsinspectie stelt vast dat scholen doorgaans weten wat ze met hun onderwijs willen bereiken, hoe ze de schoolwerking willen vormgeven en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen willen stimuleren. Maar deze visie wordt onvoldoende vertaald in een kwaliteitsvol strategisch beleid waardoor de visie slechts gedeeltelijk ingang vindt in de schoolwerking en in de onderwijsleerpraktijk. Dit geldt bij uitstek voor het strategisch beleid rond het handelingsplanma-

tig nastreven van de onderwijsdoelen. Daarenboven worden de visie en het strategische beleid zelden in een open dialoog geëvalueerd en bijgestuurd. De vertaling van de visie in een organisatie- en onderwijskundig beleid is eveneens een werkpunt. Wat het organisatiebeleid betreft staan scholen doorgaans open voor dialoog, voor participatie van externen en voor expertisedeling tussen de teamleden maar bezitten ze soms te weinig slagkracht om deze interne en externe inbreng te laten meespelen in beleidskeuzes en vernieuwingen. Wat het onderwijskundig beleid betreft is de situatie minder positief. De helft van de scholen ontwikkelt de kwaliteit van haar onderwijsleerpraktijk fragmentair of niet schoolbreed. Het ontbreekt veelal aan gedragen, doelgerichte en duidelijke afspraken over het proces van handelingsplanning en aan ondersteuning van de teamleden in dit proces. Ook het systematisch en betrouwbaar evalueren is voor meer dan de helft van de scholen een uitdaging. Scholen hebben in hun evaluaties slechts in beperkte mate en weinig doelgericht aandacht voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk, voor het cyclische proces van handelingsplanning en voor de resultaten en effecten bij de leerlingen. Ze laten daarenboven kansen liggen om de expertise van relevante partners te betrekken bij hun evaluaties. Deze knelpunten brengen de betrouwbaarheid van de evaluaties in het gedrang en belemmeren scholen om op schoolniveau conclusies te formuleren over de onderwijsleerpraktijk, de handelingsplanning of de leergebieden. Tot slot heeft opnieuw de helft van de scholen moeite met het structureel en stelselmatig borgen en verspreiden van haar sterke punten zodat een duurzame implementatie op lange termijn verzekerd is. Daarenboven laten deze scholen kansen liggen om hun werking vanuit de evaluaties bij te stellen.

Wat betreft de kwaliteit van het personeelsbeleid en de professionalisering stellen we naast heel wat sterke punten eveneens groeikansen vast. Met uitzondering van het domein selectie en aanwerving zijn er in heel wat scholen werkpunten. Daarenboven stellen we vast dat het buitengewoon secundair onderwijs over de ganse lijn zwakker scoort dan het buitengewoon basisonderwijs. In het buitengewoon secundair onderwijs zijn de teams echter doorgaans groter wat opvolging en aansturing mogelijk moeilijker maakt. Er zijn teams waar men kansen laat liggen om alle teamleden geregeld formeel en informeel feedback te geven over de manier waarop ze hun opdracht vervullen en hen van daaruit op individueel niveau te waarderen en te coachen. Daarnaast heeft meer dan de helft van de scholen een eerder beperkt zicht op de professionaliseringsnoden van de teamleden en ontbreekt een middellange- en langetermijnplanning. Gezamenlijk, open en kritisch reflecteren over de eigen onderwijsleerpraktijk wordt niet in elke school gestimuleerd. Hierdoor hebben professionaliseringsinitiatieven een eerder beperkte impact op de onderwijsleerpraktijk. Tot slot laten enkele scholen kansen liggen om een degelijke aanvangsbegeleiding uit te werken die afgestemd is op alle aspecten van de specifieke werking van het buitengewoon onderwijs en deze te koppelen aan individuele noden, praktijkondersteuning en feedback.

De kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk is zowel in het buitengewoon basis- als in het buitengewoon secundair onderwijs wisselend. In de helft van de onderzoeken is de onderwijsleerpraktijk goed tot zeer goed. In een kwart van de onderzoeken werd ondanks vele inspanningen van de scholen een tekort vastgesteld. Met uitzondering van de gegevensverzameling en het leer- en leefklimaat werden voor alle ontwikkelingsschalen werkpunten geconstateerd. Kwaliteitsvolle handelingsplanning staat of valt met een kwaliteitsvolle beginsituatiebepaling. De gegevensverzameling, een belangrijke stap in de bepaling van de beginsituatie, doen scholen zeer goed. Het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften

op basis van de verzamelde gegevens verloopt daarentegen moeizamer en dit zowel in het buitengewoon basisonderwijs als in opleidingsvorm 3 van het buitengewoon secundair onderwijs. In sommige teams analyseert men de verzamelde gegevens weinig grondig en onvoldoende in multidisciplinair verband. Het vormt een uitdaging voor de multidisciplinaire teams van deze scholen om specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften grondig te bepalen en concreet te formuleren als antwoord op de specifieke zorgvraag van de individuele leerling. De kwaliteit van de doelenselectiefase is immers afhankelijk van de kwaliteit van de vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften.

Het hanteren van het doelenkader verloopt in de meerderheid van de scholen buitengewoon basisonderwijs en in opleidingsvorm 1 en 3 van het buitengewoon secundair onderwijs goed. Gezamenlijk reflecteren over de selectie van doelen uit passende doelenkaders, de bijhorende uitgangspunten vertalen in teamafspraken en deze concreet afstemmen op de specificiteit van de verschillende leerlingengroepen, vormt voor de overige scholen een werkpunt. De selectie op maat verloopt heel wat moeizamer. Klassenraden houden slechts beperkt en teamlidafhankelijk rekening met vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften van de groep leerlingen of van individuele leerlingen bij de selectie van doelen. Ze slagen er daarnaast nog niet in om alle geselecteerde doelen te vertalen in concrete, operationele doelen die haalbaar, realistisch in tijdsbesteding en zinvol zijn en die onderlinge samenhang vertonen.

In de voorbereidingsfase verloopt de pedagogisch-didactische planning eerder moeizaam en dit vooral in opleidingsvorm 2 en 3 van het buitengewoon secundair onderwijs. Het totale opvoedings- en onderwijsaanbod multidisciplinair voorbereiden en afstemmen op de specifieke beginsituatie van een individuele leerling en op de vooropgestelde doelen is voor heel wat teams een werkpunt. De planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie beantwoordt in het buitengewoon secundair onderwijs vaker aan de verwachting dan in het buitengewoon basisonderwijs. De leermiddelen, materialen en infrastructuur afstemmen op de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen is vooral in het buitengewoon basisonderwijs een werkpunt.

In de uitvoeringsfase wordt het leer- en leefklimaat in nagenoeg alle onderzoeken positief beoordeeld. Het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod daarentegen voldoet in scholen voor buitengewoon basisonderwijs en in opleidingsvorm 2 van het buitengewoon secundair onderwijs in minder dan de helft van de onderzoeken aan de verwachting. In heel wat teams is het aanbod veelal beperkt afgestemd op de geselecteerde doelen. De teamleden bewaken onvoldoende het evenwicht tussen kennis, vaardigheden en attitudes. Zij zorgen nog te weinig voor verticale samenhang tussen de aangeboden leerinhouden en in hun pedagogisch-didactisch handelen.

In de evaluatiefase verloopt de evaluatie van de leervorderingen voor heel wat teams goed. Voor meer dan de helft van de teams in het buitengewoon onderwijs vormt dit echter een uitdaging. Het beperkt in kaart brengen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen en de moeizame vertaalslag van algemene doelen naar operationele doelen, leidt veelal tot een evaluatie zonder diepgang, transparantie en betrouwbaarheid. Vele teams laten na om in de evaluatie het evenwicht te bewaken tussen het meten en/of systematisch observeren van kennis, vaardigheden en attitudes. Scholen evalueren daarenboven occasioneel in multidisciplinair overleg. Ouders of leerlingen worden in beperkte mate bij het evalua-

tieproces betrokken. De evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau is in het buitengewoon basisonderwijs en in opleidingsvorm 3 van het buitengewoon onderwijs eveneens een uitdaging. Het behoort in deze teams nog onvoldoende tot de schoolcultuur om gezamenlijk, systematisch en in gestructureerd overleg te reflecteren over de handelingsplanning voor de leerlingengroep of voor de individuele leerling. De evaluaties zijn beperkt relevant voor de nieuwe beginsituatiebepaling en geven occasioneel richting aan het vervolgtraject. De schoolteams staan voor de uitdaging om van het handelingsplan een functioneel werkinstrument te maken dat onderwijs op maat voor elke individuele leerling ondersteunt.

5.6 Kwaliteitsprofiel

Hieronder presenteert de onderwijsinspectie een sterkte-zwakteprofiel van de doorgelichte scholen in het buitengewoon basis- en secundair onderwijs. Hierin beschouwt men een kwaliteitsaspect als een kracht wanneer in 75 % of meer van de onderzoeken aan de verwachting wordt voldaan, als een kans wanneer in 50 tot 75 % van de onderzoeken aan de verwachting wordt voldaan en als een uitdaging wanneer in minder dan 50 % van de onderzoeken aan de verwachting wordt voldaan.

Buitengewoon basisonderwijs

	UITDAGING	KANS	KRACHT
Kwaliteitsontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • Onderwijskundig beleid • Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> • Visie en strategisch beleid • Systematische evaluatie van de kwaliteit • Borgen en bijsturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Organisatiebeleid
Personeelsbeleid en professionalisering		<ul style="list-style-type: none"> • Coaching en beoordeling • Professionalisering • Aanvangsbegeleiding 	<ul style="list-style-type: none"> • Selectie en aanwerving
Onderwijsleerpraktijk	<ul style="list-style-type: none"> • Selectie op maat • Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod • Evaluatie leervorderingen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bepalen van specifieke behoefte • Doelenkader • Pedagogisch-didactisch planning • Planning materiële leeromgeving • Evaluatie handelingsplanning 	<ul style="list-style-type: none"> • Gegevensverzameling • Leer- en leefklimaat

Figuur 55: Kwaliteitsprofiel van het buitengewoon basisonderwijs (2018-2019).

Buitengewoon secundair onderwijs

	UITDAGING	KANS	KRACHT
Kwaliteitsontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> • Systematische evaluatie van de kwaliteit • Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit • Borgen en bijsturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Visie en strategisch beleid • Organiseatiebeleid • Onderwijskundig beleid 	
Personeelsbeleid en professionalisering	<ul style="list-style-type: none"> • Coaching en beoordeling • Professionalisering • Aanvangsbegeleiding 	<ul style="list-style-type: none"> • Selectie en aanwerving 	
Onderwijsleerpraktijk	<ul style="list-style-type: none"> • Selectie op maat • Evaluatie leervorderingen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bepalen van specifieke behoefte • Doelenkader • Pedagogisch-didactisch planning • Evaluatie handelingsplanning 	<ul style="list-style-type: none"> • Gegevensverzameling • Planning materiële leeromgeving • Leer- en leefklimaat • Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod

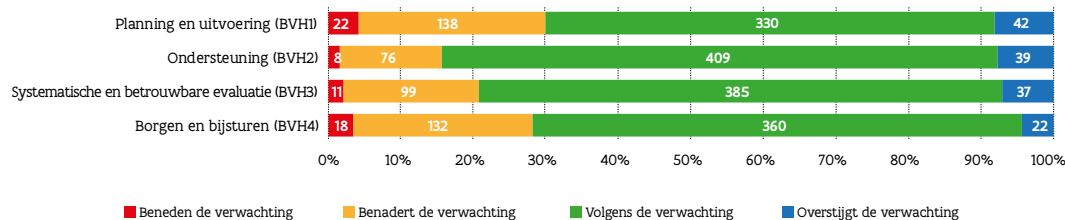
Figuur 56: Kwaliteitsprofiel van het buitengewoon secundair onderwijs (2018-2019).

Deze kwaliteitsprofielen illustreren dat de Vlaamse scholen voor buitengewoon onderwijs doorgaans voor heel wat uitdagingen staan. Schoolteams en begeleiders kunnen deze kwaliteitsprofielen hanteren voor het maken van weloverwogen keuzes om het onderwijs voor de leerlingen te versterken.

6. In welke mate voeren scholen een beleid op het vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne?

In dit onderdeel wordt de onderzoeksvraag beantwoord: “In hoeverre voeren scholen een doeltreffend beleid op het vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne?”. Of met andere woorden: “In welke mate beschikken de scholen over een dynamisch risicobeheersingssysteem?”. Tijdens elke doorlichting gebeurt er een beperkte toetsing van de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH). De doorlichtingsteams brengen het beleid in kaart aan de hand van vier ontwikkelingsschalen: planning en uitvoering (BVH1), ondersteuning (BVH2), systematische en betrouwbare evaluatie (BVH3) en borgen en bijsturen (BVH4). Daarbij komen drie van de volgende negen processen in de doorlichtingsfocus: elektriciteit (1), gebouwen en onderhoud (2), noodplanning (3), ongevallen en hulpverlening (4), onthaal, aankoop en controle van arbeidsmiddelen (5), producten met gevaarlijke eigenschappen (6), valgevaar en toegankelijkheid (7), verwarming (8) en voedselveiligheid (9).

De inschalingen voor de 532 doorgelichte instellingen worden weergegeven in figuur 57.



Figuur 57: Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in alle 532 doorgelichte instellingen (2018-2019).

Voor de *planning en uitvoering* (BVH1) stellen de doorlichtingsteams vast dat 70 % van de instellingen tegemoetkomt aan de verwachting. Dat wil zeggen dat de school systematisch maatregelen neemt en systematisch acties plant gericht op het voorkomen of inperken van risico's en het voorkomen of beperken van schade. Ze neemt deze acties op in het globaal preventieplan en het jaaractieplan. De school voert de geplande acties systematisch uit. Indien de uitvoering niet op korte termijn kan plaatsvinden, neemt de school doeltreffende compenserende maatregelen.

In de scholen waar de planning en de uitvoering nog niet aan de verwachting tegemoetkomen (30 %), formuleren de doorlichtingsteams werkpunten op het vlak van een functioneel globaal preventieplan en jaaractieplan, de uitvoering ervan en het nemen van tijdelijke compenserende maatregelen. De planningsdocumenten zijn niet altijd voldoende concreet (zoals vereist door de regelgeving), geüpdatet en op elkaar afgestemd. Door deze documenten niet als dynamische plannings- en opvolgingsdocumenten te gebruiken voor een kwaliteitsvolle risicobeheersing laten deze scholen kansen liggen om de geplande

acties uit te voeren en om compenserende maatregelen te nemen indien de uitvoering niet op korte termijn kan plaatsvinden. In heel wat van deze scholen geven de aanslepende tekorten blijk van onvoldoende daadkracht om een doeltreffend BVH-beleid te voeren.

In 84 % van de onderzoeken blijken scholen volgens de verwachting te presteren voor de *ondersteuning* (BVH2). Het schoolbeleid ondersteunt de planning, de uitvoering en de evaluatie van de maatregelen en acties. Ze voorzien planmatig in financiële, materiële en personele middelen.

In de scholen waar de ondersteuning nog niet tegemoetkomt aan de verwachting (n = 84, 16 %), zijn de financiële en/of personele middelen om een BVH-beleid te voeren niet in verhouding tot de noden. Daarenboven slaagt de interne preventiedienst in deze scholen er niet in om al het werk naar behoren te kunnen plannen en uitvoeren. In enkele scholen zijn er onvoldoende financiële middelen om gevaarlijke situaties aan te pakken, op korte en/of lange termijn. Tot slot is er in sommige secundaire scholen onvoldoende gedragenheid van het veiligheidsbeleid door het personeel. De scholen waar de ondersteuning nog een aandachtspunt is, zijn vaak ook de scholen waar de planning en de uitvoering van het BVH-beleid beter kan.

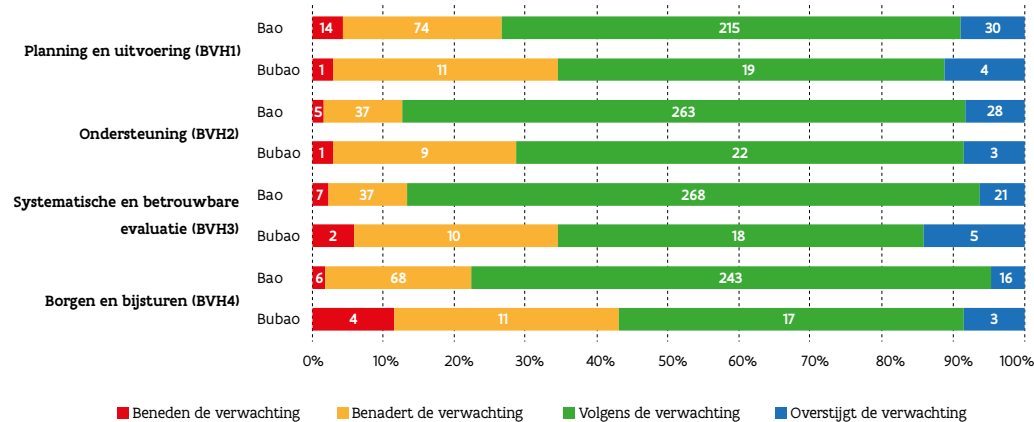
Op het vlak van *systematische en betrouwbare evaluatie* (BVH3) voldoen 79 % van de scholen aan de verwachting. In deze gevallen verzamelt de school gegevens om de kwaliteit van de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne te evalueren en baseert zich hiervoor op diverse bronnen. Ze betreft relevante partners (zoals de brandweer) bij de evaluaties. Hierdoor zijn de evaluaties doorgaans betrouwbaar.

In de scholen waar de evaluaties nog onvoldoende systematisch en betrouwbaar zijn om aan de verwachting tegemoet te komen (21 %), stellen de onderwijsinspecteurs vast dat niet alle processen in de doorlichtingsfocus doeltreffend geëvalueerd worden. De betrouwbaarheid van de evaluaties wordt er vaak belemmerd door het ontbreken of het veronachtzamen van verslagen van (externe) deskundigen. Door het ontbreken van risicoanalyses, keurings- en/of controleverslagen ontstaan er blinde vlekken in het veiligheidsbeleid. Tot slot verzaken enkele scholen aan de verplichting om een jaarlijkse rondgang door de interne dienst te organiseren.

De doorlichtingsteams komen in 72 % van de onderzochte scholen tot de conclusie dat scholen aan de verwachting tegemoetkomen voor het *borgen en bijsturen* (BVH4). Dat houdt in dat de school zicht heeft op haar sterke punten en werkpunten. Ze bewaart en verspreidt wat kwaliteitsvol is en ze ontwikkelt doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten. In de overige scholen (28 %) zijn er nog verschillende verbeterpunten voor het borgen en bijsturen.

In welke mate voeren scholen in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs een beleid op het vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne?

In deze paragraaf bespreken we de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in de 333 scholen voor gewoon basisonderwijs en de 35 scholen voor buitengewoon basisonderwijs.



Figuur 58: Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs (2018-2019).

Voor de *planning en uitvoering* (BVH1) stellen de doorlichtingsteams vast dat meer dan 60 % van de scholen (*bao*: n = 245; 73,6 %; *bubao*: n = 23; 65,7 %) tegemoetkomt aan de verwachting. Dat wil zeggen dat de school systematisch maatregelen neemt en systematisch acties plant gericht op het voorkomen of inperken van risico's en het voorkomen of beperken van schade. Ze neemt deze acties op in het globaal preventieplan en het jaaractieplan en voert ze systematisch uit. Als de uitvoering niet op korte termijn kan plaatsvinden, neemt de school doeltreffende compenserende maatregelen.

In de scholen waar de planning en de uitvoering nog niet aan de verwachting tegemoetkomen (*bao*: n = 88; 26,4 %; *bubao*: n = 12; 34,3 %), plant men beperkt maatregelen en acties gericht op het voorkomen of inperken van risico's en het voorkomen of beperken van schade. Deze acties en maatregelen worden niet systematisch opgenomen in het globaal preventieplan en het jaaractieplan. Zo worden in sommige scholen werkpunten uit de rondgangen van interne en/of externe diensten of opmerkingen uit verslagen van externe controles nog onvoldoende opgenomen in het jaaractieplan. Ook is het voor enkele scholen een uitdaging om centraal geplande acties schoolspecifiek te maken of aan te vullen. Hierdoor zijn de plannen te weinig richtinggevend voor een lokaal beleid wat betreft bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne. De scholen laten daarenboven kansen liggen om de geplande acties uit te voeren en om compenserende maatregelen te nemen indien de uitvoering niet op korte termijn kan plaatsvinden. In heel wat scholen

worden tot slot aspecten van woonbaarheid, veiligheid en hygiëne niet systematisch besproken met het schoolteam en blijft het eigenaarschap beperkt tot de interne dienst. In een aantal scholen van het gewoon basisonderwijs blijkt uit de aanslepende tekorten onvoldoende daadkracht om een doeltreffend BVH-beleid te voeren.

Uit meer dan 70 % van de onderzoeken blijkt dat scholen (*baa*: n = 291; 87,4 %; *bubaa*: n = 25; 71,4 %) volgens de verwachting presteren voor de *ondersteuning* (BVH2). Deze scholen ondersteunen de planning, de uitvoering en de evaluatie van de maatregelen en acties. Ze voorzien planmatig in financiële, materiële en personele middelen.

In de scholen waar de ondersteuning nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (*baa*: n = 42; 12,6 %; *bubaa*: n = 10; 28,6 %), ondersteunt men slechts in beperkte mate de planning, de uitvoering en de evaluatie van de maatregelen en acties. In deze scholen zijn de financiële en/of personele middelen om een beleid inzake woonbaarheid, veiligheid en hygiëne te voeren niet in verhouding tot de noden. In deze scholen ontbreekt een budgettering in het globaal preventieplan en het jaaractieplan.

Wat de *systematische en betrouwbare evaluatie* (BVH3) betreft, worden de scholen van het gewoon basisonderwijs positiever ingeschaald dan de scholen van het buitengewoon basisonderwijs (*baa*: n = 289; 86,8 %; *bubaa*: n = 23; 65,7 %). De scholen die beantwoorden aan de verwachting, evalueren systematisch de processen in de doorlichtingsfocus en de bijhorende acties. Deze scholen verzamelen gegevens om de kwaliteit van de woonbaarheid, veiligheid en hygiëne te evalueren en baseren zich hiervoor op diverse bronnen. Deze scholen betrekken relevante partners bij de evaluaties. Hierdoor zijn de evaluaties doorgaans betrouwbaar.

In de scholen die nog niet tegemoetkomen aan de verwachting op het vlak van systematische en betrouwbare evaluatie (*baa*: n = 44; 13,2 %; *bubaa*: n = 12; 34,3 %), evalueert men slechts enkele processen en bijhorende acties en dit op een weinig systematische manier. In een aantal scholen ontbreken de nodige bronnen zoals verslagen van rondgangen, risicoanalyses, keuringen of indienststellingsverslagen. Daarenboven benutten de scholen bij hun evaluaties niet altijd alle beschikbare bronnen of de expertise van relevante partners. Teamleden, ouders en leerlingen worden sporadisch betrokken bij de evaluatie. Hierdoor komt de betrouwbaarheid van de evaluaties in het gedrang en ontstaan er blinde vlekken in het veiligheidsbeleid.

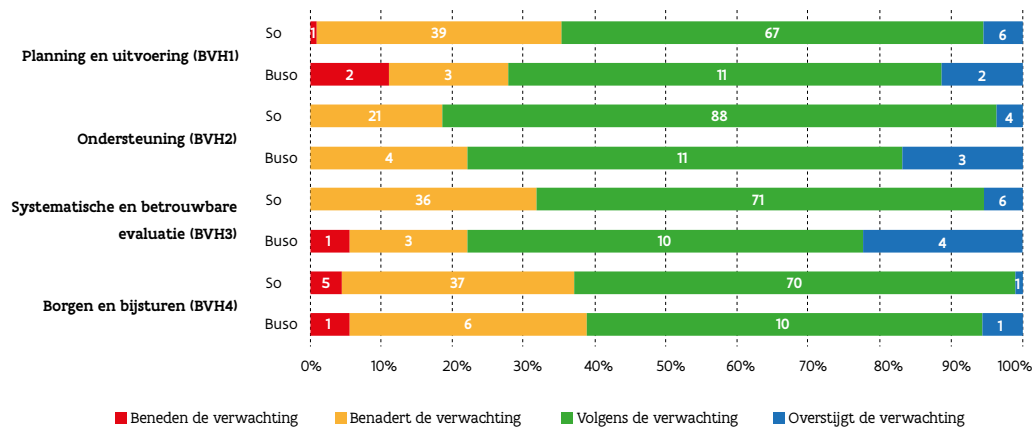
Het *borgen en bijsturen* (BVH4) komt vaker tegemoet aan de verwachting in het gewoon basisonderwijs (*baa*: n = 259; 77,8 %) dan in het buitengewoon onderwijs (*bubaa*: n = 20; 57,1 %). Dat houdt in dat de school zicht heeft op haar sterke punten en werkpunten. Ze bewaart en verspreidt wat kwaliteitsvol is en ze ontwikkelt doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.

In de scholen waar het borgen en bijsturen nog niet tegemoetkomt aan de verwachting (*baa*: n = 74; 22,2 %; *bubaa*: n = 15; 42,9 %), is het zicht op hun sterke punten en werkpunten onvolledig. Vele scholen hebben onvoldoende aandacht voor werkpunten die naar voren kwamen in vorige verslagen zoals doorlichtingsverslagen en brandpreventieverslagen. Bijgestelde en nieuwe acties worden niet altijd opgenomen in het

jaaractieplan of in het globaal preventieplan. De scholen bewaren en verspreiden daardoor niet altijd wat goed is. Ze laten kansen liggen om hun werking vanuit systematische evaluaties bij te stellen waardoor de veiligheid en het welzijn van de teamleden en de leerlingen niet gegarandeerd kan worden.

In welke mate voeren scholen in het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs een beleid op het vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne?

In deze paragraaf bespreken we de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in de 113 scholen voor gewoon secundair onderwijs en de achttien scholen voor buitengewoon secundair onderwijs die in het schooljaar 2018-2019 werden doorgelicht.



Figuur 59: Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs (2018-2019).

Voor de *planning en de uitvoering* (BVH1) stellen de doorlichtingsteams vast dat 64,6 % van de scholen gewoon secundair onderwijs (n = 73) tegemoetkomt aan de verwachting. Bij de scholen voor buitengewoon secundair onderwijs zijn dat dertien van de achttien doorgelichte scholen (72,2 %). In dat geval neemt de school systematisch maatregelen en plant ze systematisch acties gericht op het voorkomen of inperken van risico's en het voorkomen of beperken van schade. Ze neemt deze acties op in het globaal preventieplan en het jaaractieplan. De school voert de geplande acties systematisch uit. Als de uitvoering niet op korte termijn kan plaatsvinden, neemt de school doeltreffende compenserende maatregelen.

De scholen waar de planning en de uitvoering nog niet aan de verwachting tegemoetkomen (so: n = 40; 35,4 %; buso: n = 5; 27,8 %), plannen slechts beperkt maatregelen en acties gericht op het voorkomen of inperken van risico's en het voorkomen of beperken van schade. Het globaal preventieplan en het jaar-

actieplan van deze scholen vragen nog de nodige aandacht. De planningsdocumenten zijn niet altijd voldoende concreet (zoals vereist door de regelgeving), geüpdatet en op elkaar afgestemd. Door deze documenten niet als dynamische plannings- en opvolgingsdocumenten te gebruiken voor een kwaliteitsvolle risicobeheersing laten ze kansen liggen om de geplande acties uit te voeren en om compenserende maatregelen te nemen indien de uitvoering niet op korte termijn kan plaatsvinden.

De meeste scholen presteren volgens de verwachting voor de *ondersteuning* (BVH2) van woonbaarheid, veiligheid en hygiëne (so: n = 92; 81,4 %; buso: n = 14; 77,8 %). Deze scholen ondersteunen de planning, de uitvoering en de evaluatie van de maatregelen en acties. Ze voorzien planmatig in financiële, materiële en personele middelen.

Waar de ondersteuning nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (so: n = 21; 18,6 %; buso: n = 4; 22,2 %), ondersteunt de school slechts in beperkte mate de planning, de uitvoering en de evaluatie van de maatregelen en acties. Een belangrijk aandachtspunt in vele scholen is het onvoldoende aantal personele middelen om al het werk naar behoren te kunnen plannen en uitvoeren. In enkele scholen zijn er onvoldoende financiële middelen om gevaarlijke situaties aan te pakken. Tot slot is er in sommige scholen onvoldoende gedragenheid van het veiligheidsbeleid door het personeel.

Wat de *systematische en betrouwbare evaluatie* (BVH3) betreft, schatten de doorlichtingsteams de meeste scholen positief in (so: n = 77; 68,1 %; buso: n = 14; 77,8 %). Deze scholen evalueren systematisch alle processen in de doorlichtingsfocus en bijhorende acties. Ze verzamelen gegevens om de kwaliteit van de woonbaarheid, veiligheid en hygiëne te evalueren, baseren zich hiervoor op diverse bronnen en betrekken relevante partners bij de evaluaties. Hierdoor zijn de evaluaties doorgaans betrouwbaar.

De scholen die nog niet tegemoetkomen aan de verwachting op het vlak van systematische en betrouwbare evaluatie (so: n = 36; 31,9 %; buso: n = 4; 22,2 %), evalueren slechts enkele processen en bijhorende acties en dit veelal op weinig systematische wijze. Door het ontbreken van rondgangen door de interne of de externe dienst, van risicoanalyses, keuringen of indienststellingsverslagen ontstaan er blinde vlekken in het veiligheidsbeleid. Daarenboven benutten enkele van deze scholen bij hun evaluaties niet altijd alle beschikbare bronnen zoals informatie van leraren en leerlingen of de expertise van relevante partners zoals de brandweer. Hierdoor komt de betrouwbaarheid van de evaluaties in het gedrang en blijven er restrisico's voor leerlingen en personeelsleden bestaan.

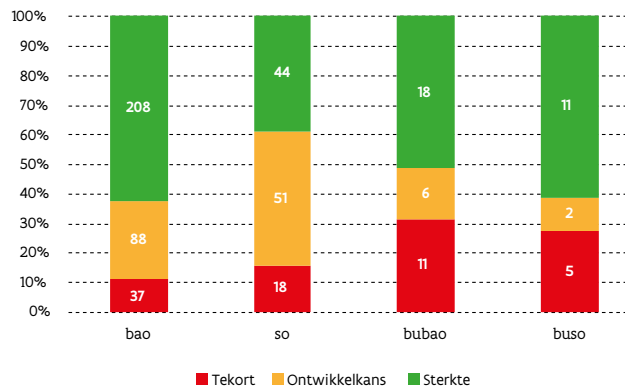
De doorlichtingsteams komen tot de conclusie dat iets meer dan 60 % van de scholen aan de verwachting tegemoetkomen voor het *borgen en bijsturen* (BVH4) (so: n = 71; 62,8 %; buso: n = 11; 61,1 %). Dat houdt in dat de school zicht heeft op haar sterke punten en werkpunten. Ze bewaart en verspreidt wat kwaliteitsvol is en ze ontwikkelt doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.

In de scholen waar het borgen en bijsturen nog niet tegemoetkomt aan de verwachting (so: n = 42; 37,2 %; buso: n = 7; 38,9 %), benoemen onderwijsinspecteurs het doelgericht ontwikkelen en opvolgen van verbeteracties voor de veiligheidsrisico's als de belangrijkste groeikans.

Conclusie

Na analyse van de doorlichtingsverslagen, stellen we vast dat het beleid rond de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in de meerderheid van de scholen een sterkte is, behalve in het gewoon secundair onderwijs (zie figuur 60). In het gewoon secundair onderwijs is de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne voor de meeste scholen een ontwikkelkans. Hoogstwaarschijnlijk heeft dit te maken met de grotere risico's in secundaire scholen die bijvoorbeeld wetenschapslokalen en praktijklokalen hebben.

Er zijn nog te veel scholen in Vlaanderen waar het beleid rond de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne een tekort is. In 71 scholen (*bao*: n = 37; *bubao*: n = 11; *so*: n = 18; *buso*: n = 5) is er een tekort voor bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne. Het percentage scholen met een tekort ligt hoger in het buitengewoon onderwijs dan in het gewoon onderwijs. Mogelijks richten de beleidsteams in het buitengewoon onderwijs hun energie op andere beleidsaspecten, waardoor er risico's kunnen ontstaan voor leerlingen en personeel. In alle scholen met een tekort moet het schoolbestuur zich engageren om dat tekort weg te werken. Het bestuur is immers verantwoordelijk voor de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne van de gebouwen en lokalen.



Figuur 60: Tekorten, ontwikkelkansen en sterktes voor bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in *bao*, *bubao*, *so* en *buso* (2018-2019).



ON DER WUJ SPIE GEL

DEEL 2 IN DE KIJKER

IN DE KIJKER

1 Kwaliteitsvolle kleuterparticipatie: een onderzoek en een bron van inspiratie

Sinds het jaar van de kleuter (2007-2008) staat kleuterparticipatie hoog op de onderwijsagenda. Het aandeel ingeschreven kleuters en ook de aanwezigheidsgraad van die kleuters ligt in Vlaanderen al heel hoog. Toch zijn er nog steeds kleuters die niet of onvoldoende naar school gaan, hetgeen een negatieve impact heeft op hun verdere schoolloopbaan. In veel gevallen gaat het bovendien over kleuters uit kwetsbare gezinnen die er net baat bij hebben om op vroege leeftijd deel te nemen aan onderwijs.

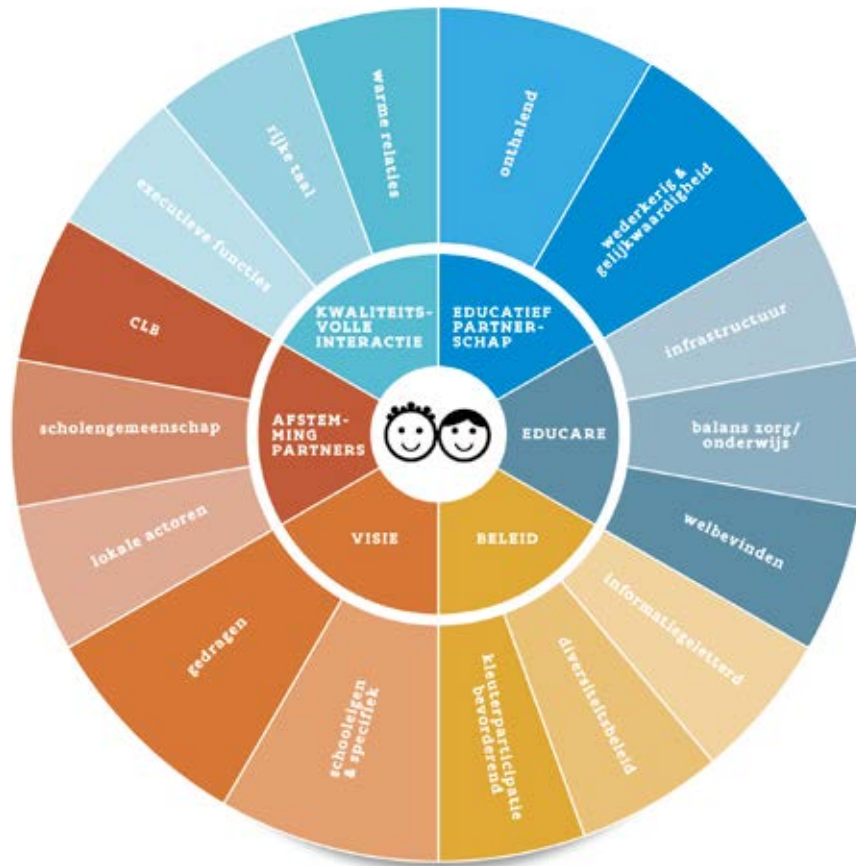
In 2016 schreef toenmalig minister Hilde Crevits een Actieplan Kleuterparticipatie waarin de afspraak stond 'om gedurende een jaar het thema kleuterparticipatie in de scope te zetten bij de individuele schooldoorlichtingen en het thema op te nemen in een van de volgende Onderwijspiegels'. De onderwijsinspectie kwam deze afspraak afgelopen schooljaar na. Je leest hier een samenvatting van de meest opvallende resultaten. Het volledige rapport is terug te vinden op www.onderwijsinspectie.be.

Onderzoeksaanpak

Voor dit onderzoek concretiseerden we kleuterparticipatie in zes hefbomen: (1) kwaliteitsvolle interactie, (2) educatief partnerschap, (3) educare, (4) visie, (5) beleid en (6) afstemming met partners. Zes items die belangrijk zijn niet alleen voor het verhogen van kleuterparticipatie, maar ook voor een kwaliteitsvolle invulling van het begrip. Voor het onderzoek verfijsden we de hefbomen in een aantal bepalende factoren (zie figuur 61).

Deze zes hefbomen onderzochten we

- in 105 doorlichtingen in het basisonderwijs gedurende het tweede semester 2018-2019
- in 10 gevalstudies waar we telkens één hefboom in het spotlicht zetten
- in focusgroepen met verschillende stakeholders, met name
 - o de schoolteams van de tien gevalstudies
 - o een interne focusgroep met onderwijsinspecteurs
 - o een externe focusgroep met beleidsmedewerkers, lerarenopleiders, pedagogisch begeleiders ...



Figuur 61: Visuele voorstelling van de zes hefbomen (en onderliggende factoren) voor kwaliteitsvolle kleuterparticipatie.

De resultaten

We overlopen kort de resultaten voor de zes hefbomen.



Kwaliteitsvolle interactie: bevorderen de scholen de kwaliteitsvolle interacties met en tussen kleuters?

Opvallend (én een opsteker voor het Vlaamse kleuteronderwijs) is dat in zo goed als alle bezochte scholen de kleuteronderwijzers⁴ op een warme, laagdrempelige wijze omgaan met de kleuters. Er is wel nog ruimte voor vertaling van deze positieve grondhouding naar een meer bewuste omgang met de diversiteit binnen de groep kleuters.

De executieve functies zijn als concept nog weinig gekend bij kleuteronderwijzers. Kleuteronderwijzers besteden binnen hun aanbod wel impliciet aandacht aan aspecten van executieve functies en zetten vaak sterk in op de zelfstandigheid (en met name de zelfredzaamheid) van kleuters. De vertaling van wetenschappelijke inzichten hierover naar de praktijk kan kleuteronderwijzers handvaten bieden om kleuters te ondersteunen in hun ontwikkelingsproces en hen stimuleren tot meer zelfsturing.

Voor het creëren van een krachtige leeromgeving met aandacht voor rijke talige interacties met alle kleuters is er nog een weg te gaan. Centraal hiervoor staat het creëren van kansen voor alle kleuters om vanuit hun leefwereld en handelen tot betekenisvolle taal te komen (bv. door mee te spelen met de kleuters, het onthaalgesprek in kleine groepjes te organiseren of door ook jas-, toilet- en koekjesmomenten 'talig' in te vullen). Vanuit dit perspectief wordt de volledige school, met het ganse personeelsteam en leerlingenbestand, een aan te boren bron voor rijke talige interacties.

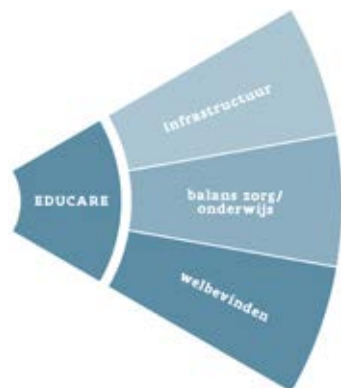


Educatief partnerschap: bouwen de scholen aan wederkerige, gelijkwaardige relaties met de ouders om de ontwikkeling van de kleuters te bevorderen?

Zo goed als alle bezochte scholen zetten in op warme transitie-momenten tussen thuis of kinderopvang en school, maar toch zien we ook nog barrières zoals rode lijnen op de speelplaats (die de ouders niet mogen overschrijden) of het ontbreken van foto's of materialen uit de thuisomgeving in de klas. Die vertrouwde met de diverse thuiscontexten kan trouwens beter: de kleuteronderwijzers zijn niet altijd vertrouwd met de socio-economische en etnisch-culturele

diversiteit van hun publiek. Participatie blijft vaak beperkt tot informeren van ouders of tot ouders die praktische ondersteuning bieden bij activiteiten en uitstappen.

Wederkerigheid en gelijkwaardigheid vormen een uitdaging in het partnerschap met de ouders. Dat is jammer, want zeker voor kwetsbare gezinnen kan de kleuteronderwijzer het verschil maken vanuit zijn opvoedingsondersteunende rol. Waar een brugfiguur aanwezig is, slaagt men doorgaans wel in een doorleefd partnerschapsmodel dat gebaseerd is op gelijkwaardigheid en vertrouwen.



Educare: Vinden scholen een evenwicht tussen onderwijs - zorg en benutten ze de (ver)zorg(ende) activiteiten ook voor het nastreven van de onderwijsdoelen?

Sommige scholen zoeken nog een goed evenwicht tussen zorg en leren. De 'wachttijden' die routine- en zorgmomenten met zich meebrengen, worden nog niet altijd benut als kansen tot talige interactie. Kinderverzorgers kunnen hier ook toe bijdragen. In scholen met een goede samenwerking met de kinderverzorger wordt hij als een volwaardig teamlid beschouwd en betrokken bij de pedagogisch-didactische aanpak in de klas. Ondanks het feit dat dergelijke samenwerking meer ingang vindt, werken kinderverzorgers in sommige scholen nog volgens een klassieke taakverdeling, lees: in een voornamelijk praktische, verzorgende rol.

Het concept educare kan ten slotte een goed uitgangspunt zijn voor een denkoefening over de infrastructuur: klassen en speelplaatsen die voldoende groot zijn en ingericht zijn in functie van de ontwikkelingsnoden van de kleuters, gebruik van binnen- en buitenruimtes als uitbreiding van het klaslokaal, aangepaste sanitaire, eet- en slaapvoorzieningen ...

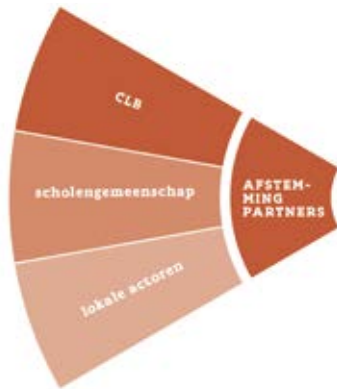


Visie en beleid: hebben de scholen een visie op en een beleid inzake kwaliteitsvolle kleuterparticipatie?

Vele scholen nemen een waaier aan initiatieven die we kunnen linken aan de hefboomen van kwaliteitsvolle kleuterparticipatie. Deze initiatieven gaan echter vaak nog niet samen met een bewuste aandacht voor kwaliteitsvolle kleuterparticipatie vanuit een gedragen visie. Noch bewaken de scholen altijd de kwaliteit of effectiviteit van deze initiatieven.

De visie van scholen moet voldoende concreet, onderbouwd en gedragen zijn om als kapstok te fungeren voor de hele werking - tot op de klasvloer. Een open overlegcultuur met ruimte voor leren van elkaar be-

vordert een gevoel van eigenaarschap bij het kleuterteam. Een verbonden team 'durft loslaten': bestaande gewoontes in vraag stellen en samen nadenken over hoe het zinvoller kan vanuit het perspectief van het kind. Een data-geïnformeerd beleid (niet enkel op vlak van aanwezigheden maar ook met oog voor de effectiviteit van genomen acties) kan dit ondersteunen.



Afstemming met partners: participeren de scholen aan netwerken of bouwen ze samenwerkingsverbanden uit met het oog op het verhogen van de kleuterparticipatie?

Werken aan een kwaliteitsvolle kleuterparticipatie is geen eenmanszaak. Er is een partnerschap nodig met ouders, buurt, welzijnsinitiatieven, met de scholengemeenschap, de gemeente, het LOP, het CLB ... De intensiteit en kwaliteit van de lokale samenwerking verschilt sterk van gemeente tot gemeente. Scholen die binnen een LOP-gemeente gelegen zijn (of over een brugfiguur beschikken), staan over het algemeen sterker op vlak van kwaliteitsvolle kleuterparticipatie. Eén op vijf scholen werkt niet structureel samen met externe partners aan kleuterparticipatie. Nochtans blijkt een samenwerking met

lokale actoren te zorgen voor toegenomen inzichten bij de leraren, hetgeen het draagvlak voor een visie op kleuterparticipatie en meer algemeen voor een positief diversiteitsbeleid vergroot. Lerende netwerken binnen de school, tussen scholen van dezelfde scholengemeenschap, binnen de gemeente enzovoort ondersteunen het delen van inzichten omtrent kwaliteitsvolle interactie en kritische reflectie over de implementatie op de klasvloer.

Voor slechts één op drie scholen neemt de scholengemeenschap stimulerende initiatieven inzake kleuterparticipatie. De mate waarin schoolteams hun knowhow delen en samenwerken binnen een scholengemeenschap op het vlak van kwaliteitsvolle kleuterparticipatie is bovendien erg wisselend. Het blijkt daarnaast voor veel schoolteams niet duidelijk wat ze aan regie mogen verwachten van het aanspreekpunt kleuterparticipatie van hun scholengemeenschap. Toch stellen we vast dat een werking op niveau van de scholengemeenschap aan kwaliteitsvolle kleuterparticipatie stimulerend en ondersteunend kan zijn.

CLB's tot slot hebben de opdracht de opvolging en begeleiding op te nemen van kleuters die onregelmatig naar school komen. Scholen werken hier met de CLB's procedures voor uit. De CLB's nemen echter nog niet altijd een proactieve en sensibiliserende rol op.

Scholen, ondersteunende partners, lokale actoren en beleid hebben een gedeelde verantwoordelijkheid voor kwaliteitsvolle kleuterparticipatie. Voldoende aandacht voor het uitbouwen van een visie en beleid voor kwaliteitsvol kleuteronderwijs en kleuterparticipatie is nodig op al deze niveaus, net zoals voldoende afstemming.

Ook uit de data-analyse blijkt een duidelijk verband tussen de kwaliteit van de praktijk voor kwaliteitsvolle kleuterparticipatie en de samenwerking met lokale partners. Maar ook de samenwerking met de scholengemeenschap en het CLB hangt positief samen met een kwaliteitsvolle praktijk voor kleuterparticipatie. Een tweede uitgesproken verband stellen we vast tussen de kwaliteit van de uitvoeringspraktijk en het voeren van een sterk en data-geïnformeerd beleid, gebaseerd op een duidelijke visie op kwaliteitsvolle kleuterparticipatie. Scholen met een sterk onderwijskundig beleid, die hun kwaliteit borgen en bijsturen, en die aandacht hebben voor taalgericht onderwijs, creëren vaker een krachtige leeromgeving voor kleuters en een sterk educatief partnerschap met ouders.

De kwaliteit van de praktijk op vlak van kleuterparticipatie hangt vooral samen met de kwaliteitsontwikkeling op school, terwijl de samenhang met context- en inputkenmerken eerder beperkt is. Op zich is dat mooi nieuws: het is niet omdat je als school een uitdagendere context kent, dat je niet kan inzetten op kwaliteitsvolle kleuterparticipatie. Toch zien we dat scholen met een kwetsbaarder publiek het gemiddeld iets minder goed doen voor kwaliteitsvolle kleuterparticipatie. Voor alle scholen, maar zeker voor scholen met een kwetsbaarder publiek, blijft kleuterparticipatie een uitdaging.

En nu?

De beleidsnota onderwijs (2019-2024) bevestigt het belang van goed kleuteronderwijs en de participatie hieraan door alle kleuters, ook deze uit kwetsbare groepen. Het ontwikkelde onderzoeksconcept met de zes hefbomen voor kwaliteitsvol kleuteronderwijs is een sterk model gebleken en werd goed onthaald door de stakeholders (kleuteronderwijs, Kind en Gezin). We hopen dat we het in cocreatie verder kunnen ontwikkelen tot een breed gedragen en inspirerend kader. We hopen dat de hefbomen, de onderzoeksresultaten - en bij uitstek de praktijkvoorbeelden - inspirerend kunnen werken voor het beleid, de ondersteunende partners, de scholen en de kleuteronderwijzers. We nodigen hen uit om samen de schouders te zetten onder een kwaliteitsvol kleuteronderwijs met een maximale participatie van alle kleuters. Wij als onderwijsinspectie engageren ons alvast om aan het thema kwaliteitsvolle kleuterparticipatie blijvend aandacht te besteden.

De aanbevelingen die we formuleerden, zijn te groeperen in vier thema's die richtinggevend kunnen zijn voor zowel de scholen, de ondersteunende partners als het onderwijsbeleid:

- Neem de noden en de ontwikkeling van de kleuters steeds als centraal uitgangspunt voor de vormgeving van beleid en praktijk. Ontwikkel een gedragen visie op kleuteronderwijs die hiervan vertrekt.
- Investeer in educatieve partnerschappen met de ouders en de buurt.
- Zorg en ontwikkeling gaan hand in hand. Zorg voor (meer) pedagogische continuïteit doorheen de dag, in de overgang van opvang naar kleuterschool, door het betrekken van de kinderverzorger: alle schooltijd is onderwijstijd.
- Maak samen school: leer van elkaar, zowel binnen als buiten de eigen school. Creëer lerende netwerken en stimuleer onderzoek.

2 Begrijpend leesonderwijs in onze basisscholen: volgens de verwachtingen?

Het begrijpend lezen in de Vlaamse basisscholen gaat achteruit, zo bleek uit PIRLS 2016 en uit de herhalingspeiling lezen in 2018. En dat terwijl dit een essentiële vaardigheid is. Begrijpend lezen is niet enkel belangrijk in het leergebied Nederlands, maar ook in de andere leergebieden én voor de persoonlijke ontwikkeling en het functioneren in onze samenleving.

Zowel op vraag van de toenmalige minister van onderwijs als van de Taalunie wil de onderwijsinspectie mee het urgentiebesef versterken en het begrijpend leesonderwijs opvolgen en stimuleren. Naast het urgentiebesef bevat het actieplan vier andere acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie. Het bevat ook voorbeelden van goede praktijk in Nederlandse en Vlaamse basisscholen.

Vijf acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie (Taalunie, 2019)

- 1. Werk vanuit urgentiebesef.** Het is belangrijk dat iedereen beseft dat er problemen bestaan met begrijpend lezen die dringend aangepakt moeten worden.
- 2. Werk met een taal-leesbeleid.** Elke school werkt best een taalbeleidsplan uit dat doelstellingen en plannen bevat.
- 3. Werk met effectieve vakdidactiek.**
- 4. Werk aan leesmotivatie.**
- 5. Geef formatieve feedback.** Leraren monitoren de vooruitgang van leerlingen in leesbegrip en leesmotivatie.

Concreet kwam de onderwijsinspectie hier afgelopen jaar aan tegemoet door tijdens doorlichtingen in het basisonderwijs extra te focussen op begrijpend lezen⁵. In dit artikel geven we een beknopt beeld van het begrijpend leesonderwijs anno 2019 en wat de sterke en zwakke punten zijn van de huidige praktijken. Het volledige rapport vind je op www.onderwijsinspectie.be.

De onderzoeksaanpak

Het onderzoek vond plaats in de 113 basisscholen die tussen april en oktober 2019 werden doorgelicht. Het hoofddoel van het onderzoek was niet om na te gaan of de leerlingen in het basisonderwijs voldoende kunnen begrijpend lezen. Wel om een beter zicht te krijgen op de kwaliteit van het begrijpend leesonderwijs op schoolniveau en klasniveau. En om het leesbeleid te stimuleren door hierover met de schoolteams te reflecteren.

Het onderzoek formuleert een antwoord op drie onderzoeksvragen:

1. In welke mate werken de Vlaamse basisscholen beleidsmatig aan kwaliteitsvol begrijpend leesonderwijs (schoolniveau)?
2. In welke mate ondersteunt de onderwijsleerpraktijk kwaliteitsvol begrijpend leesonderwijs (klasniveau)?
3. Wat zijn de kenmerken van scholen die kwaliteitsvol begrijpend leesonderwijs organiseren op schoolniveau en klasniveau?

We concretiseerden deze vragen in acht kwaliteitsverwachtingen: vier verwachtingen op schoolniveau (visie, ondersteuning, professionalisering, effecten) en vier verwachtingen op klasniveau (planning/tijd, leesdidactiek, leesbevordering, opvolging/bijsturing). Deze verwachtingen werden ingeschaald op vier niveaus: (1) beneden de verwachting, (2) benadert de verwachting, (3) volgens de verwachting en (4) overstijgt de verwachting. De gegevensverzameling gebeurde aan de hand van gesprekken (met het beleidsteam, leraren, ouders en leerlingen), observaties (één klas werd telkens geselecteerd voor de observatie van één les begrijpend lezen) en documentenanalyse.

De 113 betrokken scholen weerspiegelen het Vlaamse onderwijsveld qua spreiding over de provincies, over de onderwijsverstrekkers en wat betreft de leerlingenpopulatie.

De resultaten

Op schoolniveau

Van de 113 scholen zijn er 40 scholen met een visie die richting geeft aan het (begrijpend) leesonderwijs en die rekening houdt met haar leerlingenpopulatie. Dat betekent dat heel wat basisscholen wel een sterke algemene schoolvisie hebben, maar die niet vertalen naar het leergebied Nederlands of naar begrijpend lezen.

In 52 scholen is er sprake van ondersteuning en bevordering van doelgerichte acties voor begrijpend lezen. Ongeveer een derde van de bezochte scholen voldoet aan de verwachtingen over de professionalisering inzake begrijpend leesonderwijs.

Tot slot hebben 97 scholen moeite om de effecten van hun begrijpend leesbeleid in kaart te brengen en daar gepast op in te spelen. Aangezien de Vlaamse basisscholen niet beschikken over een leerlingvolgsysteem voor begrijpend lezen, is dat niet zo verbazend. In de gevalideerde toetsen voor het einde van het zesde leerjaar (IDP, OVSG, paralleltoetsen) is begrijpend lezen één van de onderdelen, maar het is niet evident voor scholen om die resultaten te interpreteren en er gepast op in te spelen.

Op klasniveau

Van de 113 scholen voldoen er 50 scholen nog niet aan de verwachting 'de leraren plannen het begrijpend leesonderwijs doelgericht en efficiënt en voorzien in voldoende effectieve leestijd voor alle leerlingen'. Veel leestijd - die uiteraard ook efficiënt en kwaliteitsvol is ingevuld - is nu net belangrijk om vaardig te worden in begrijpend lezen.

Inzake de leesdidactiek zit het in de meeste scholen goed met het aanbieden van betekenisvolle en functionele contexten, met de variatie in de tekstsoorten, met de aandacht voor woordenschat tijdens de lessen, met de directe instructie, met aandacht voor voorkennis en met een interactieve aanpak van de lessen begrijpend lezen. Groeimarge is er voor aandacht voor leesstrategieën (in 64 % van de betrokken scholen), voor gedifferentieerde aanpak (56 %) en voor modeling (39 %).

Systematische leesbevordering gebeurt in 63 van de 113 scholen. In 100 scholen wordt het leesplezier van de leerlingen gestimuleerd en vaak mogen de leerlingen vrijetijdslezen in de klas. In één derde van de scholen is het leesaanbod echter eenzijdig of verouderd. En ook het voorlezen kan beter: in slechts 51 scholen wordt er voorgelezen in alle klassen.

De scholen scoren laag voor het opvolgen van het begrijpend leesonderwijs. Slechts 22 van de 113 scholen voldoen aan de verwachting om verschillende aspecten van het begrijpend leesonderwijs op te volgen, dat op verschillende manieren te doen en vervolgens gepast bij te sturen. In slechts één derde van de scholen gebeurt er een brede opvolging van de leerlingen waarbij ze zowel leesbegrip, leesmotivatie en strategiegebruik in kaart brengen.

Wat voor scholen organiseren kwaliteitsvol begrijpend leesonderwijs?

Wat opvalt is dat er doorgaans een positieve samenhang is tussen de acht kwaliteitsverwachtingen. Dat betekent dat scholen die sterk zijn voor bepaalde elementen van het begrijpend leesonderwijs, doorgaans ook sterk zijn voor andere elementen.

Er is ook - zij het een beperkte - samenhang met de andere onderzoeken die plaatsvinden tijdens een doorlichting. Zo worden scholen die een sterk begrijpend leesonderwijs tonen doorgaans iets gunstiger beoordeeld voor zowel de kwaliteitsontwikkeling van de school als voor de onderwijsleerpraktijk van het leergebied Nederlands. Dat die samenhang beperkt is, heeft wellicht te maken met het verschil in focus: het algemene schoolbeleid is veel ruimer dan het beleid in begrijpend lezen en het onderwijs in het leergebied Nederlands is veel breder dan begrijpend lezen alleen.

Het leerlingenpubliek hangt nauwelijks samen met de scores voor de acht kwaliteitsverwachtingen. Dat betekent dat alle scholen – zowel die met een kansarm publiek als die met een kansrijk publiek – een sterk begrijpend leesonderwijs kunnen organiseren.

Een conclusie en een aanbeveling

Het onderzoek naar begrijpend lezen in 113 basisscholen levert een gemengd beeld op. Naast scholen die sterk inzetten op begrijpend lezen, op schoolniveau en/of in de klassen, zijn er ook scholen waar lezen weinig aandacht krijgt en waar het begrijpend leesonderwijs niet voldoet. Daarbij valt vooral op dat heel wat scholen er op schoolniveau niet in slagen om de effecten van hun begrijpend leesbeleid in kaart te brengen en daar gepast op in te spelen.

Ook op klasniveau is monitoring en opvolging van het begrijpend lezen een pijnpunt. Foutenanalyses gebeuren zelden. Dat maakt dat leraren een eerder beperkt zicht hebben op het begrijpend leesniveau van hun leerlingen en dat het schoolteam een eerder beperkt zicht heeft op het begrijpend leesniveau van de school. Het ontbreekt de leraren en scholen in Vlaanderen aan instrumenten om na te gaan of het begrijpend lezen 'op peil' is. De Vlaamse scholen zouden met andere woorden sterk gebaat zijn bij

een leerlingvolgsysteem voor begrijpend lezen, zoals dat nu al bestaat voor technisch lezen, spelling en wiskunde. Het uitwerken van een dergelijk leerlingvolgsysteem (en ook bijkomende instrumenten) is een werk van lange adem en zal maar effect hebben op lange termijn. Tot dan geloven we dat de sterke aandacht voor begrijpend lezen en de inzet van diverse actoren ertoe zal bijdragen dat onze leerlingen in de basisscholen de nodige bagage begrijpend lezen meekrijgen.



3 Begrijpend lezen in het secundair onderwijs: tijd voor sensibilisering

Verskillende recente onderzoeken (PIRLS 2016, PISA 2018 en peilingen) geven aan dat de leerlingprestaties voor begrijpend lezen dalen in ons (secundair) onderwijs. Deze dalende prestaties zorgen voor een groot draagvlak voor verbeteracties. Acties die moeten komen van verschillende partners, niet alleen van de scholen en de leraren. Ook de onderwijsinspectie heeft met een beknopt onderzoek haar steentje willen bijdragen om het begrijpend lezen onder de aandacht te brengen, vooreerst in de 20 secundaire scholen die werden doorgelicht van april tot juni 2019. Concreet willen we met dit onderzoek een beter zicht geven op de kwaliteit van het (begrijpend) leesonderwijs alsook de kwaliteit van het (begrijpend) leesonderwijs stimuleren door er tijdens de doorlichtingen met de schoolteams over te reflecteren. In dit artikel vind je onze bevindingen in een notendop. Het volledige rapport vind je op www.onderwijsinspectie.be.

De onderzoeksaanpak

Om het begrijpend lezen zowel te capteren als te stimuleren, formuleerden we drie onderzoeksvragen:

1. Besteden de scholen voldoende doelgerichte aandacht aan leesstrategieën?
2. Is er in de vakken voldoende aandacht voor begrijpend lezen en voor leesstrategieën en gebeurt dit voldoende gelijkgericht over de vakken heen?
3. Is er in de scholen voldoende beleidsmatige aandacht voor begrijpend lezen?

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden bevroegen we 146 leraren tijdens de 20 doorlichtingen die plaatsvonden in de periode april - juni 2019. Omwille van het belang van begrijpend lezen in alle vakken (en niet enkel in het vak Nederlands), spraken we tijdens de doorlichting met leraren uit diverse vakdomeinen. We gingen in gesprek over vijf stellingen:

1. De leraar heeft zicht op de beginsituatie van de leerling.
2. De taal in de toetsen en examens is aangepast aan het talig niveau van de leerlingen.
3. De leerling krijgt de juiste feedback over zijn leesniveau en de doeltreffendheid van zijn leesstrategieën.
4. De leraar capteert de onderliggende taallacunes als oorzaak van mogelijke leermoeilijkheden.
5. De infrastructuur en leermiddelen laten een vaktaalgerichte aanpak toe.

Een zesde stelling bespraken we enkel met de directies van de 20 doorgelichte scholen:

6. Het beleid heeft zicht op de professionaliseringsnoden van het team met betrekking tot taalgericht onderwijs.

De resultaten

Positief is dat uit de bevraging tijdens de doorlichtingen blijkt dat de meeste leraren een duidelijk zicht hebben op de beginsituatie van de individuele leerling (83 %). De randvoorwaarden voldoen doorgaans: de infrastructuur en de leermiddelen laten een vaktaalgerichte aanpak toe (80 %).

De ondersteuning van de leerling moet beter. Hoewel bij 68,5% van de betrokken leraren de taal in toetsen en examens aangepast zijn aan het talig niveau van de leerlingen, krijgen 6 op de 10 leerlingen geen juiste feedback over hun leesniveau en de doeltreffendheid van hun leesstrategieën.

De professionaliseringsnoden voor de leraren zijn hoog. Slechts 40 % van de leraren capteert onderliggende taallacunes als oorzaak van mogelijke leermoeilijkheden. Vanuit het beleid is er maar een beperkt zicht op de professionaliseringsnoden binnen het team.

Deze vaststellingen gelden grotendeels voor alle graden in het secundair onderwijs. We stelden wel verschillen vast tussen de vakkenclusters. Vaak zien we gunstigere scores bij de taalvakken (Nederlands en andere talen) dan bij de niet-taalvakken. Maar we willen er toch ook voor waarschuwen om geen té sterke conclusies te trekken uit de verschillen tussen de vakkenclusters omdat het vaak om kleine aantallen leraren gaat.

En nu?

Samengevat besluiten we dat de scholen het begrijpend lezen nog kunnen versterken. Het blijft belangrijk dat alle leraren de beheersing van het Nederlands en het tekstbegrip bewaken. Dit kan door de noden van de leerlingen te (her)kennen en hen te ondersteunen door hun strategieën, vaardigheden en attitudes te versterken. Leraren moeten hen daarbij helpen aan de hand van feedback over hun leesniveau en de doeltreffendheid van hun leesstrategieën.

De professionalisering en sensibilisering van de leraren is daarbij onontbeerlijk: te starten in de lerarenopleiding, met nadien ondersteuning door de pedagogische begeleidingsdiensten, nascholing, expertise-deling in en tussen leraren/scholen ...

Intussen heeft ons onderzoek - in de eerste plaats een sensibiliseringsoefening - in het secundair onderwijs alvast een belangrijk doel bereikt: de betrokken leraren, vakgroepen en scholen werden gestimuleerd om na te denken over het begrijpend leesonderwijs. Het belang van taalgericht vakonderwijs werd onder de aandacht gebracht, ook bij leraren van niet-taalvakken. Zo wordt elke leraar 'een taalleraar'!

4 Een nieuwe regeling voor de vervolgschoolcoaching: drie jaar later

Sinds 1 september 2016 zijn de middelen voor de vervolgschoolcoaching verhoogd. Zo kunnen de vervolgschoolcoaches naast de begeleiding, ondersteuning en opvolging van ex-onthaalleerlingen (pijler 1) nu ook werken aan de expertise-overdracht en -opbouw in het vervolgonderwijs (pijler 2). Gezien de uitdagende samenwerking tussen de onthaalscholen en de vervolgscholen is die laatste opdracht niet eenvoudig, maar wel van cruciaal belang. De overdracht en opbouw van specifieke expertise zorgt er immers voor dat het succesvol lesgeven aan ex-onthaalleerlingen wordt verankerd in het regulier onderwijs.

De onderwijsinspectie kreeg ook meteen (2016) de opdracht van de Vlaamse Regering om de nieuwe regeling te evalueren. De evaluatie werd gespreid over drie schooljaren:

- Juni 2017 (fase 1): een online bevraging van de directeurs van de onthaalscholen met als resultaat een inventarisatie van de activiteiten van de vervolgschoolcoaches.
- Juni 2018 (fase 2): een meer uitgebreide online bevraging van de directeurs van de onthaalscholen, van de vervolgschoolcoaches zelf en van de directeurs van de scholengemeenschappen die middelen krijgen. In deze bevraging polsten we opnieuw naar de activiteiten van de vervolgschoolcoaches, maar nu ook naar de effecten.
- Juni 2019 (fase 3): aan de hand van een aantal gevalstudies gingen we de invulling na van de tweede pijler in de opdracht van de vervolgschoolcoaches.

In dit artikel krijg je een samenvatting van de derde fase van de evaluatie. Het volledige rapport (ook dat van de eerste en de tweede fase) vind je op www.onderwijsinspectie.be.

De onderzoeksaanpak

Voor de derde fase van de evaluatie stapten we af in de scholen zelf. Een laatste fase waarin we de werking van en samenwerking tussen de scholen beschrijven (in zeven gevalstudies) én ook evalueren (aan de hand van ontwikkelingsschalen). We zochten een antwoord op volgende onderzoeksvragen:

- Hoe ontwikkelen de onthaal- en vervolgscholen de **kwaliteit** van de expertise-overdracht en -opbouw bij de leraren in het vervolgonderwijs?
- Hoe geven de onthaal- en vervolgscholen hun **personeels- en professionaliseringsbeleid** en de **samenwerking** vorm met het oog op die expertise-overdracht en -opbouw?
- Welke **aanbevelingen** hebben de scholen voor elkaar, voor andere scholen en voor de overheid opdat de leraren in de vervolgscholen voldoende expertise opbouwen om goed onderwijs te bieden aan ex-onthaalleerlingen?

Twee inspectieteams van telkens twee inspecteurs gingen hiervoor in juni 2019 op pad. Omdat de onthaalschool middelen ontvangt om de expertise-overdracht en -opbouw bij de leraren in het vervolgonderwijs waar te maken, bezocht het inspectieteam de eerste dag de onthaalschool. De volgende dag was een vervolgschool aan de beurt. Aan de hand van semigestructureerde interviews spraken we met beleidsverantwoordelijken, personeelsleden die betrokken zijn bij de aanvangsbegeleiding, lerarencoaches, vervolgschoolcoaches en leraren.

De vervolgscholen werden geselecteerd uit de scholen die deelnamen aan de tweede fase van de evaluatie en op basis van een hoog aantal ex-onthaalleerlingen in 2017-2018. De vervolgscholen kozen zelf met welke onthaalscholen ze wensten deel te nemen aan het onderzoek. Alle scholen namen deel op vrijwillige basis, zijn gelegen in de provincies Antwerpen, Oost-Vlaanderen, West-Vlaanderen (grootsteden én centrumsteden) en vertegenwoordigen de verschillende onderwijsverstrekkers.

De resultaten

Kwaliteitsontwikkeling: de cirkel is nog niet rond

De vraag in welke mate de onthaalscholen hun visie en beleid inzake de expertise-overdracht en -opbouw met betrekking tot ex-onthaalleerlingen bij de leraren in het vervolgonderwijs ontwikkelen, vereist een genuanceerd antwoord. De onthaalscholen spelen in op de context, de input en de regelgeving en voeren een participatief en responsief beleid om de onderwijsleerpraktijk in de vervolgscholen te versterken. Groeikansen liggen bij het uitbouwen van een breed gedragen visie en de doelgerichtheid van de communicatie in verband met de expertise-overdracht en -opbouw.

De mate waarin de vervolgscholen hun visie en beleid ontwikkelen, is meer heterogeen dan bij de onthaalscholen. De visieontwikkeling voor pijler 2, het gedragen karakter ervan en de communicatie zijn voor veel vervolgscholen aandachtspunten.

De scholen hebben weliswaar aandacht voor een kwaliteitsvolle expertise-overdracht en -opbouw, maar slagen er niet in om die systematisch en betrouwbaar te evalueren en hun ervaringen en percepties te onderbouwen met objectieve data (in plaats van enkel op basis van ervaringen en percepties). Via resultaatgerichte doelen met succesfactoren kunnen de onthaalscholen op objectieve basis nagaan of ze daadwerkelijk effecten boeken (het lerarenteam van de vervolgscholen versterken) en desgevallend bijsturen.

Personeels- en professionaliseringsbeleid: groeimarge voor coaching, beoordeling en professionalisering

De aanwerving en selectie van de vervolgschoolcoaches door de onthaalscholen verloopt vrij goed. Net zoals de aanvangsbegeleiding die gericht is op de integratie in de schoolwerking en de samenwerking met de vervolgschool. Een aandachtspunt is de formele functioneringscyclus en de feedback die de coaches krijgen over de manier waarop ze hun opdracht met betrekking tot pijler 2 uitvoeren. De professionalisering van de vervolgschoolcoaches om hun opdracht op de vervolgschool beter op te nemen, verloopt

niet structureel en planmatig, maar situationeel en actiegericht vanuit de individuele begeleiding van de ex-onthaalleerlingen.

De vervolgscholen springen eerder pragmatisch om met de selectie en aanwerving van de leraren. Competenties met betrekking tot de ex-onthaalleerlingen zijn daarbij van secundair belang. Dikwijls heeft hun leerlingenpubliek een dermate grote zorgnood dat zij de aanwerving van nieuwe personeelsleden daarop afstemmen en niet specifiek op de ex-onthaalleerlingen. Sommige scholen geven ook aan dat zij wegens het lerarentekort geen bijkomende eisen kunnen stellen aan kandidaat personeelsleden. Een ontwikkelkans voor de vervolgscholen is tot slot een doelgericht professionaliseringsbeleid met aandacht voor de expertise-opbouw met betrekking tot de ex-onthaalleerlingen en een concreet uitgewerkte functioneringscyclus.

Samenwerking: nood aan schoolspecifieke afspraken

De samenwerking tussen de onthaalschool en de vervolgschool voor pijler 2 levert een wisselend beeld op. Hoe de samenwerking verloopt, hangt voornamelijk af van de context waarin de samenwerking vorm krijgt. Voor sommige vervolgscholen is deze context immers vrij complex door het grote aantal onthaalscholen dat leerlingen aanlevert en de even talrijke vervolgschoolcoaches waarmee zij samenwerken. Daarenboven hebben de vervolgscholen niet altijd een duidelijk zicht op de opdrachten van de vervolgschoolcoach en op de ondersteuningsmogelijkheden die zo'n coach kan bieden op leerling-, leraar- én schoolniveau.

Schaal	Case 1	Case 2	Case 3	Case 4	Case 5	Case 6	Case 7
Samenwerking (L3)							

Figuur 62: Inschalingen L3 voor de zeven gevalstudies.

De samenwerking tussen de onthaal- en de vervolgschool richt zich voornamelijk op de begeleiding en opvolging van individuele ex-onthaalleerlingen. Voor de expertise-overdracht en -opbouw bij het team van de vervolgschool verloopt de samenwerking nog weinig planmatig en doelgericht. Het gebeurt voornamelijk vraaggestuurd en op strategische momenten (zoals inschrijvingsmomenten of klassenraden). Schoolspecifieke en resultaatgerichte afspraken (die een evenwicht bevatten tussen de individuele begeleiding van ex-onthaalleerlingen en het overdragen en opbouwen van expertise bij de leraren) kunnen een duurzame en kwaliteitsvolle (samen)werking faciliteren.

Tot slot: een greep uit de aanbevelingen

We kunnen besluiten dat de samenwerking tussen de onthaal- en de vervolgscholen en de wijze waarop de vervolgschoolcoaches de leraren versterken in de vervolgscholen, met wisselend succes verlopen. De scholen uit de gevalstudies bevinden zich in verschillende ontwikkelingsfasen, gaande van een voorbeeld van goede praktijk tot scholen waar de expertise-overdracht en -opbouw nog effectief voet aan de grond moet krijgen. Wat kan helpen om alle scholen een versnelling hoger te laten schakelen? Welke aanbevelingen formuleren de scholen voor elkaar en voor de overheid?

De samenwerking en de communicatie kunnen verbeteren als er bijvoorbeeld

- zowel in de vervolgschool als in de onthaalschool een vast aanspreekpunt is voor de vervolgschoolcoaching
- duidelijke, functionele, resultaatgerichte, schoolspecifieke samenwerkingsafspraken zijn
- een verheldering is van de rol van vervolgschoolcoach (over de tweeledige opdracht en het mandaat van de vervolgschoolcoach, over de verwachtingen en effecten van de vervolgschoolcoaching)
- met meerdere, externe partners wordt samengewerkt (ondersteuningsnetwerken, traumapsychologen ...)
- een optimale informatiedoorstroom is over de ex-OKAN-leerlingen aan de hand van performante ICT-tools.

Voor een betere kwaliteitsontwikkeling zien de scholen heil in

- meer (gekleurde) middelen, gekoppeld aan duidelijke voorwaarden en resultaten
- een stabiele omkadering door een specifiek ambt te creëren voor vervolgschoolcoaches
- meer tijd om te werken aan het versterken van de lerarenteams in de vervolgscholen en duidelijkere verwachtingen over de verhouding tussen pijler 1 en pijler 2 in de opdracht van de vervolgschoolcoaches.

Inzake professionalisering suggereren de scholen onder meer het volgende:

- de lerarenopleiding kan meer aandacht schenken aan de toenemende maatschappelijke superdiversiteit, multiculturaliteit ...
- scholen kunnen meer aandacht schenken aan de professionalisering tijdens de loopbaan van leraren en directies (over superdiversiteit, de OKAN-werking, psychosociale begeleiding, kwaliteitsontwikkeling ...).

En nu? De onderwijsinspectie treedt de scholen bij

Het positieve beeld over de nieuwe regeling dat we al in fase 1 en 2 van dit onderzoek zagen, blijft ook in fase 3 overeind. De extra middelen voor omkadering dragen zonder twijfel bij aan meer kennis over ex-onthaalleerlingen bij de leraren in het vervolgonderwijs. Dit neemt niet weg dat er, zoals blijkt uit de gevalstudies, grote verschillen zijn tussen scholen in de kwaliteitsontwikkeling en in de effectieve expertise-overdracht en -opbouw. Om het proces te blijven stimuleren pleiten we er dan ook voor om zowel de extra middelen als de evaluatie te behouden.

Verder stellen we doorheen de drie fasen van het onderzoek een verschil vast in de resultaten voor pijler 1 en pijler 2. Wat leidt tot de vraag of de doelen van beide pijlers wel te verenigen zijn in één persoon? Verschillende scholen uit de gevalstudies stellen alvast voor om de opdrachten van pijler 2 over te hevelen naar een expertisenetwerk, naar de vervolgscholen zelf of naar de scholengemeenschap. Een vervolgschoolcoach botst als externe immers niet zelden op de grenzen van zijn rol. Maar ook als de overheid de overdracht en opbouw van expertise blijft toewijzen aan de vervolgschoolcoach, moeten volgende zaken beter: de kwaliteitsontwikkeling in de scholen (meer bepaald het evalueren, borgen en bijsturen) en het

coachen, evalueren en professionaliseren van de vervolgschoolcoaches (inclusief een formele functioneringscyclus).

Voor de overige aanbevelingen sluit de onderwijsinspectie zich aan bij de suggesties van de scholen: (1) een heldere rol en een specifiek ambt of statuut voor de vervolgschoolcoach, (2) één centraal aanspreekpunt dat de regie in handen heeft voor pijler 1 en één voor pijler 2, (3) samenwerkingsafspraken (die de verhouding en verwachtingen ten aanzien van beide pijlers bevatten), (4) tools die een goede doorstroom van informatie over de ex-OKAN-leerlingen garanderen en (5) professionaliseringsinitiatieven tijdens de loopbaan over de specifieke noden en geschikte aanpak van (ex-)OKAN-leerlingen.



5 Proefdoorlichtingen duaal leren: zicht op de implementatie?

Op 1 september 2019 ging duaal leren echt van start. Duaal leren is een volwaardige opleiding waarbij leerlingen uit het secundair onderwijs competenties verwerven deels op de werkplek, deels in een school, een centrum voor deeltijds onderwijs of een Syntra-lesplaats. Aan deze officiële startdatum gingen drie schooljaren van proeftuinen vooraf: 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019. Tijdens de laatste twee schooljaren kreeg de onderwijsinspectie via proefdoorlichtingen zicht op de implementatie van duaal leren in het veld. De proefdoorlichtingen kenden in de eerste plaats een stimulerend en waardierend (voor de inspanningen en de pioniers) karakter. Op die manier kon de onderwijsinspectie bovendien haar vernieuwde aanpak Inspectie 2.0 uittesten voor het doorlichten van duale trajecten én konden de instellingen die nieuwe doorlichtingsaanpak meteen leren kennen. De meest opvallende bevindingen lees je hier, het volledige rapport vind je op de website www.onderwijsinspectie.be.

De onderzoeksaanpak

De proefdoorlichtingen vonden plaats van februari 2017 tot april 2019 en gebeurden door de onderwijsinspectie in samenwerking met het team toezicht van het Vlaams Agentschap voor Ondernemingsvorming. Er werden 15 trajecten doorgelicht, verspreid over de verschillende onderwijsnetten en de verschillende opleidingsvormen (Syntra-lesplaatsen en scholen voor voltijds, deeltijds en buitengewoon secundair onderwijs).

Na enkele proefdoorlichtingen bleek het toezichtskader van Inspectie 2.0 (dat gebaseerd is op het OK, het referentiekader voor onderwijskwaliteit) ook geschikt voor het toezicht van de duale trajecten. Inclusief de wisselwerking tussen het onderzoek naar de effectieve kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk en het onderzoek naar de kwaliteitsontwikkeling op beleidsniveau. De afstemming tussen de opleidingsinstelling en de werkplek over het aanbod, over de vormgeving en over de evaluatie van het traject werden toegevoegd. Die afstemming is immers cruciaal voor de kwaliteit van duale trajecten.

Omdat het om proefdoorlichtingen ging, eindigden de onderzoeken niet met een advies, maar met feedback voor de opleidingsinstelling.

De resultaten

Kwaliteitsontwikkeling: werken aan een visie

Uit de proefdoorlichtingen blijkt dat slechts een beperkt aantal opleidingsinstellingen goed voorbereid is ingestapt in het duale verhaal. De 'duale visie' ontbreekt nog bij heel wat opleidingsinstellingen. Ze zijn zich niet altijd bewust van het geïntegreerd karakter van duaal leren waarin beroepsgerichte vorming maar desgevallend ook algemene vorming zowel in de opleidingsinstelling als op de werkplek worden aangeboden en geëvalueerd.

Onderwijsleerpraktijk: meer op maat en in afstemming

Duale opleidingen krijgen vorm in een standaardtraject. Maar leraren hebben het moeilijk om dat standaardtraject te vertalen in functionele kennis en doelgerichte oefeningen, en om het vereiste beheersingsniveau te bepalen. Het standaardtraject krijgt bovendien nog te weinig concrete invulling in het opleidingsplan. De opleidingsplannen zijn generiek opgesteld en te weinig afgestemd op de beginsituatie van elke leerling. Ze faciliteren onvoldoende de noodzakelijke afstemming en afspraken tussen opleidingsinstelling, werkplek en lerende.

Net zoals de afstemming van het aanbod op het standaardtraject vormt het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod in driekwart van de onderzoeken een knelpunt. Ook de afstemming tussen de opleidingsinstelling en de werkplek over het individuele leertraject kan beter. Leerlingen krijgen bovendien weinig ondersteuning bij het intakegesprek met de werkplek. En ook na dat gesprek gaat men te weinig na of de match geslaagd is. Tijdens het traject zelf ontbreken eveneens duidelijke afspraken en doelgerichte afstemming met de werkplek. Dit hypothekeert de integratie van de twee componenten van duaal leren.

Dertien duale trajecten scoren goed voor het leer- en leefklimaat. De leerlingen zijn positief over de motivatie en de waardering van de leraren en de trajectbegeleiders alsook van de mentoren op de werkplekken. Ze leren in een stimulerende materiële omgeving; opleidingsinstellingen bieden in combinatie met de werkplekken de noodzakelijke uitrusting aan en zetten die efficiënt in.

De opleidingsinstellingen laten kansen liggen om feedback systematisch in te bedden in de onderwijsleerpraktijk. De feedback is vooral gericht op attitudes, inzet en motivatie, onvoldoende op (de verschillende stappen in) het leerproces. De feedback is voornamelijk mondeling, vaststellend maar weinig ontwikkelingsgericht. Daardoor hebben de leerlingen onvoldoende zicht op hun eigen leerproces en kunnen ze dit onvoldoende bijsturen.

Opvallend: de leerlingenevaluatie verloopt maar in één duaal traject goed. In de andere onderzochte trajecten zijn er meerdere verbeterpunten. Zo spoort de evaluatie onvoldoende met het standaardtraject en het verwachte beheersingsniveau. De evaluatie is onvoldoende transparant en betrouwbaar. De opleidingsinstellingen slagen er nog onvoldoende in om de competenties te beoordelen aan de hand van objectieve en eenduidige criteria. De opleidingsinstellingen en de werkplekken stemmen bovendien nog te weinig af over de evaluatie en de rapportering. Ze gebruiken dikwijls diverse systemen zodat er geen duidelijk overzicht is van het volledige onderwijsleerproces van de leerling. Ook de manier waarop en de mate waarin de mentor wordt betrokken bij het evaluatieproces verschilt sterk van werkplek tot werkplek.

Tot slot

Het aantal doorgelichte trajecten is beperkt, de ervaring van de opleidingsinstellingen en de werkplekken is pril. Dit is belangrijk om de resultaten van de proefdoorlichtingen te nuanceren. Toch moeten de opleidingsinstellingen zich voldoende bewust zijn van de impact van duaal leren op de totale schoolwerking en hier een visie en beleid over ontwikkelen. Zo heeft de invoering van duale trajecten verstrekkende finan-

ciële en personele gevolgen. En ook op het vlak van professionalisering: duale trajecten zijn - bij uitstek - trajecten op maat. Er is nood aan handvaten voor de opmaak van een begeleidingsplan, voor kwaliteitsvolle intake en matching, afstemming, evaluatie en bijhorende feedback. Voor de concrete vertaling van het standaardtraject kan ondersteuning door de begeleidingsdiensten uitkomst bieden. Duaal leren is een verhaal van 'samen': opleidingsinstelling en werkplek, opleidingsinstelling en pedagogische begeleiding.



6 Niveaudecreet deeltijds kunstonderwijs: één jaar later

Sedert 28 februari 2018 beschikt het deeltijds kunstonderwijs voor het eerst over een eigen niveaudecreet. Nieuwe onderwijsdoelen, een actueel aanbod en een flexibele organisatie vormen het fundament van het nieuwe decreet. Op 1 september 2018 ging zowel de implementatie van het nieuwe decreet van start als de vernieuwde doorlichtingsaanpak Inspectie 2.0 (controleren én stimuleren). Het moment bij uitstek voor de onderwijsinspectie om met 'stimulerende mildheid' na te gaan hoe de academies tijdens dat eerste schooljaar aan de slag gingen met het nieuwe decreet. Dit artikel bevat de resultaten in een notendop. Het volledige rapport vind je op www.onderwijsinspectie.be.

De onderzoeksaanpak

De onderwijsinspectie onderzocht de implementatie van het nieuwe decreet tijdens de 17 doorlichtingen van schooljaar 2018-2019. Dit aantal stemt overeen met ongeveer één tiende van alle academies in Vlaanderen. De doorgelichte academies vertegenwoordigen de verschillende artistieke domeinen, onderwijsverstrekkers en provincies. We lichtten negen academies voor podiumkunsten door, zeven academies voor beeldende en audiovisuele kunsten en één academie die alle domeinen aanbiedt. Twee academies behoren tot het GO!, vijftien tot OVSG. Drie academies bevinden zich in Vlaams-Brabant, twee in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, vijf in Antwerpen, zes in Oost-Vlaanderen en één in West-Vlaanderen.

We zochten een antwoord op drie vragen:

- In welke mate organiseren academies een aanbod dat afgestemd is op de nieuwe onderwijsdoelen?
- In welke mate begeleiden academies leerlingen in hun keuzes in de loop van het leertraject zodat ze zelfstandigheid verwerven in hun artistieke ontwikkeling?
- In welke mate beoordelen en certificeren academies verworven competenties?

We verzamelden de nodige informatie aan de hand van gesprekken over de implementatie, observaties en een grondige analyse van de doorlichtingsverslagen en de gevalideerde toetsingsinstrumenten alternatieve leercontext.

De resultaten

Nog even wachten op een vernieuwend opleidingsaanbod

Met het nieuwe decreet hebben de academies een grote vrijheid om hun opleidingen vorm te geven aan de hand van basiscompetenties en beroepskwalificaties. Het artistiek-pedagogische project van de academie is daarbij richtinggevend. Of zoals artikel 9 stelt: "Het schoolbestuur bepaalt vrij de organisatie van zijn deeltijds kunstonderwijs en zijn artistiek-pedagogische visie. Het legt die organisatie en visie vast in het artistiek-pedagogisch project".

De onderwijsinspectie stelt echter vast dat de doorgelichte academies sterk vasthouden aan gekende inhouden en vakken en dat ze de basiscompetenties nog niet echt concretiseren in leerinhouden. Het ontbreekt verschillende van deze academies tot nog toe aan professionalisering en expertisedeling om te werken aan een inhoudelijk sterke visie, inhoud en organisatie.

De meerderheid van de academies heeft een duidelijk keuze gemaakt voor één of meerdere goedgekeurde leerplannen. Alle academies beschikken over een artistiek-pedagogisch project. De informatie over de organisatie (hoe draagt de academiewerking ertoe bij dat de leerlingen de onderwijsdoelen bereiken?) blijft echter vaak achterwege.

Fundamenteel nieuw is dat het bereiken van de onderwijsdoelen nu een erkenningsvoorwaarde is. Het werken met onderwijsdoelen blijkt echter allerminst evident voor de leraren in de academies. Behalve 'vakdeskundigheid inzetten' (de kerncompetentie die het meest aansluit bij de inhoud van de vroegere minimumleerplannen) zijn de andere vijf kerncompetenties nog onvoldoende uitgewerkt in concrete leerinhouden. Dit vraagt de nodige ondersteuning van leraren en vakgroepen. Ook de concrete formulering van het beheersingsniveau per graad en de horizontale samenhang en graduele opbouw van de leerinhouden zijn werkpunten voor de meeste academies.

Nog even wachten op een structurele leerlingenbegeleiding

Met het nieuwe decreet doet het begrip leerlingenbegeleiding zijn intrede in het deeltijds kunstonderwijs. Voor de domeinen 'leren en studeren' en 'leerloopbaan' zagen we tijdens de doorlichtingen alvast enkele mooie initiatieven. Maar een gedragen en doelgerichte visie op en organisatie van leerlingenbegeleiding is nog niet vanzelfsprekend. Ook hier zijn ondersteuning en professionalisering van leraren belangrijke succesfactoren.

Om zelfstandigheid te verwerven bij de leerlingen slagen de meeste academies erin een krachtige leeromgeving te creëren, vooral door in te zetten op feedback. Zo zagen we leraren tijdens de lessen ontwikkelingsgericht feedback geven die zowel proces- als productgericht is.

De academies benutten nog niet de mogelijkheid om keuzevakken (al dan niet over de domeinen heen) in te richten en te werken met alternatieve lessenroosters. Het valt bovendien op dat academies weinig receptieve opleidingen (vakken zoals muziekgeschiedenis, kunst- en cultuurfilosofie ...) organiseren. Ook voor het organiseren van de alternatieve leercontext is er nog ruimte. Zo organiseerden de doorgelichte academies dit bijna uitsluitend voor de opleidingen Muziek. De meeste academies namen wel de kans om hun aanbod uit te breiden en in te spelen op nieuwe tendensen uit de artistieke wereld of leefwereld van de leerlingen.

Nog even wachten op transparante beoordelingscriteria

Met het introduceren van basiscompetenties en beroepskwalificaties verwacht de overheid een leerlingenevaluatie die het bereiken van deze doelen nagaat. De evaluatie moet op een transparante, valide

betrouwbare en kwaliteitsvolle wijze gebeuren. Een doordachte visie op leerlingenevaluatie die aansluit op de artistiek-pedagogische visie is echter nog niet altijd aanwezig in de academies. Academies zijn vooral bezig met de concrete invulling, maar daarbij zijn de beoordelingscriteria niet altijd helder geformuleerd of gecommuniceerd naar de leerlingen (en de ouders). Academies kunnen bovendien ook meer werk maken van transparante beoordelingscriteria die duidelijk verwijzen naar de leerplandoelen en het verwachte beheersingsniveau. Ook de kwaliteitsbewaking van het evaluatieproces (een regelmatige evaluatie van visie, organisatie, vorm en inhoud) kan beter.

Tot slot

De onderwijsinspectie is zich ervan bewust dat afgelopen schooljaar het eerste jaar was waarin de academies heel wat vernieuwingen moesten implementeren. Bovendien was de voorbereidingstijd beperkt, werden de onderwijsdoelen en leerplannen laat goedgekeurd ... De academies grijpen zeker kansen om te innoveren, maar alles begint met een gedragen visie die haar uitwerking vindt in een kwaliteitsvol organisatie- en onderwijskundig beleid. Academies moeten nu eerst tijd maken en zich professionaliseren om een visie uit te werken op het bereiken van de nieuwe onderwijsdoelen, op het onderwijsaanbod en de organisatie daarvan, op de leerloopbaanbegeleiding en op de leerlingenevaluatie. Mét een artistiek-pedagogisch project dat richting geeft en mét alle mogelijkheden die het nieuwe decreet hen biedt. Zo zet de vernieuwing van het decreet zich ook door in het veld.





ANDERE OPDRACHTEN

1 Overzicht van de andere opdrachten in 2018-2019

Het kwaliteitsdecreet van 8 mei 2009 (art. 32) geeft de onderwijsinspectie volgende opdrachten:

- advies verlenen bij de opname van instellingen in de erkenning
- doorlichtingen van instellingen uitvoeren
- alle andere opdrachten die haar worden toegekend bij decreet of besluit van de Vlaamse Regering.

Onderstaande figuur geeft een overzicht van de andere opdrachten en toont het aantal adviezen of dossiers dat de onderwijsinspectie behandelde in het schooljaar 2018-2019.

Eerste controles huisonderwijs	292
Tweede controles huisonderwijs	13
Advisering permanent onderwijs aan huis	165
Advisering tijdelijke vrijstelling van leerplicht	7
Advisering definitieve vrijstelling van leerplicht	11
Advisering gecombineerd onderwijs	426
Bijkomende financiering projecten gecombineerd onderwijs	12
Leerplanadvisering	33
Advisering curriculumdossiers	33
Toestaan afwijkingen op de eindtermen	1

Onderzoek afwijking schoolorganisatie basisonderwijs	866
Onderzoek afwijking schoolorganisatie buitengewoon basisonderwijs	62
Advisering nuttige ervaring secundair onderwijs	2150
Advisering nuttige ervaring volwassenenonderwijs	580
Herzieningsaanvragen nuttige ervaring	8 (so), 3 (vwo)
Advisering van gelijkwaardigheid van buitenlandse diploma's	91
Advisering dossiers bekwaamheidsbewijzen	17
Onderzoek erkenning van een nieuwe instelling of een structuuronderdeel secundair onderwijs	6
Onderzoek erkenning van een nieuwe instelling of een structuuronderdeel basisonderwijs	24
Onderzoek erkenning nieuwe internaten	6
Advisering gelijkwaardigheid getuigschrift bubao	368
Advisering gelijkwaardigheid doelen individueel aangepast curriculum (IAC) met doelen van het gemeenschappelijk curriculum (GC)	8
Advisering examenprogramma's examencommissie so	26
Advisering programmatieaanvragen so	177
Advisering programmatieaanvragen so duaal	397
Advisering programmatieaanvragen bubao	9
Advisering programmatieaanvragen buso	9
Advisering programmatieaanvragen buso duaal	69
Toezichthouder examenscholen bao	11 scholen - 171 leerlingen
Diplomagerichtheid van opleidingen vwo	4
Advisering maatwerk CBE	85
Vragenlijst welbevinden	330 scholen 40738 leerlingen

Figuur 63: Overzicht andere opdrachten van de onderwijsinspectie (schooljaar 2018-2019).



ON DER WUUS SPIE GEL

DEEL 4 EEN BLIK OP DE TOEKOMST

EEN BLIK OP DE TOEKOMST

Met het oog op mogelijke nieuwe toezichtskaders ging de onderwijsinspectie tijdens het schooljaar 2018-2019 op verkennende bezoeken, zowel bij de ondersteuningsnetwerken als bij een groep internaten. Hieronder volgt van beide verkenningen een beknopt verslag.

1 Ondersteuningsnetwerken: van terreinverkenning naar een referentiekader voor kwaliteitsvolle ondersteuning?

Twee jaar na de implementatie van het M-decreet ging op 1 september 2017 een nieuw ondersteuningsmodel van start. Dit model wil scholen ondersteunen in het geleidelijk realiseren van inclusief onderwijs en vertrekt van een leerling met een zorgvraag die de basis- en verhoogde zorg overstijgt. Voor die specifieke zorg werkt de gewone basis- of secundaire school samen met het buitengewoon onderwijs (dat de ondersteuner levert) en het ondersteuningsnetwerk (dat de ondersteuning coördineert). De ondersteuning komt er na een (gemotiveerd) verslag van het CLB en gebeurt op leerling-, leraar- of schoolniveau.

Afgelopen schooljaar (2018-2019) kreeg de onderwijsinspectie de vraag van de toenmalige minister van onderwijs Hilde Crevits, om een referentiekader uit te werken voor kwaliteitsvolle ondersteuning. Als voorbereiding hierop organiseerden we in april 2019 de eerste fase van een terreinverkenning (de ondersteuning van de brede types) bij alle 24 ondersteuningsnetwerken. Een tweede fase (de ondersteuning van de kleine types) vindt plaats tijdens schooljaar 2019-2020. Hoe werken de ondersteuningsnetwerken nu voor de ondersteuning van de brede types? En welke bouwstenen uit bestaande referentiekaders zijn zinvol voor een referentiekader voor kwaliteitsvolle ondersteuning? In dit artikel krijg je een beknopt antwoord op deze vragen. Het volledige rapport vind je op onze website www.onderwijsinspectie.be.

De onderzoeksaanpak

De terreinverkenning door de onderwijsinspectie doet geen uitspraken over de huidige kwaliteit van de ondersteuning(snetwerken). Het geeft een beeld van een nieuw werkgebied en verzamelt informatie met het oog op een referentiekader voor kwaliteitsvolle ondersteuning.

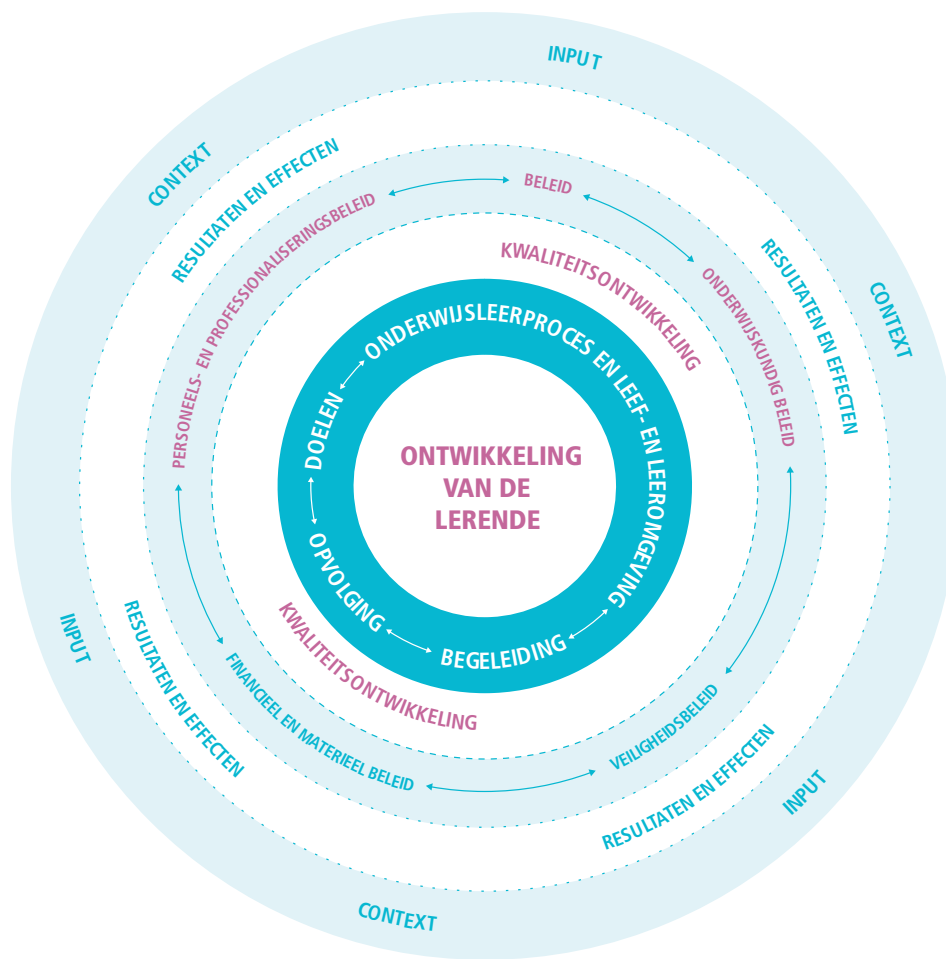
De onderwijsinspectie verzamelde die informatie aan de hand van gesprekken met

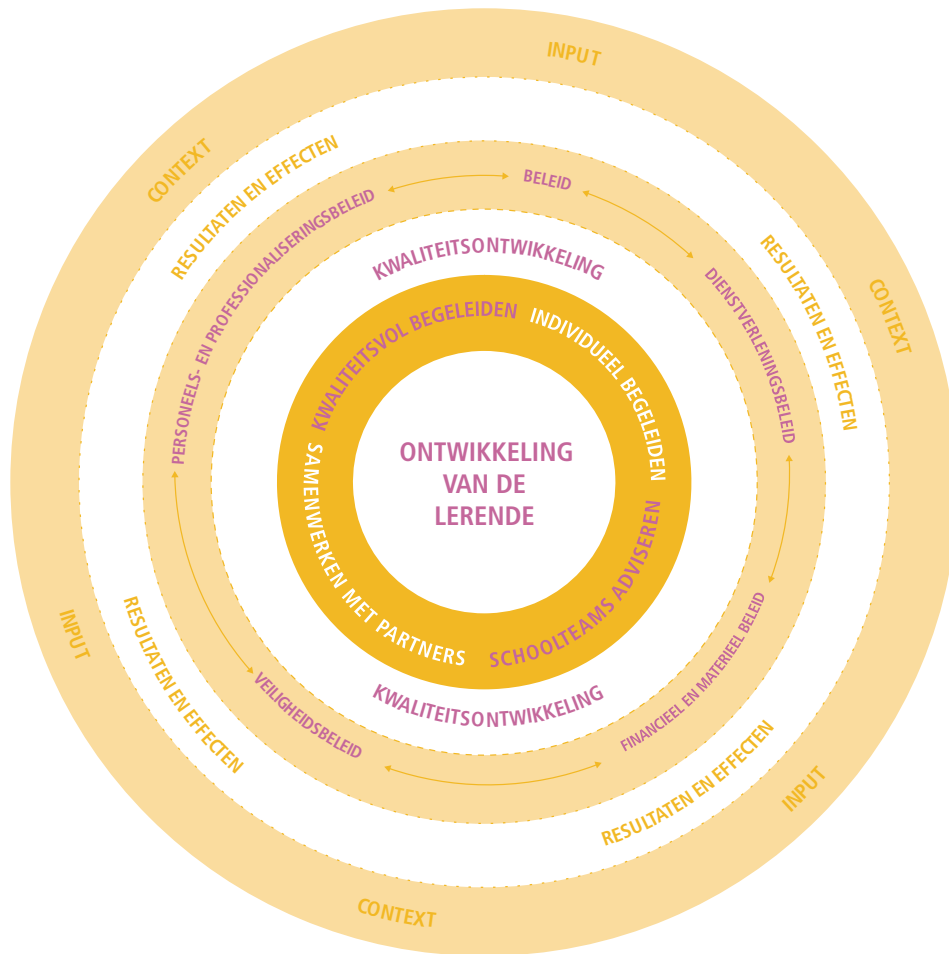
- leden van het beleidsorgaan en coördinatoren van de ondersteuningsnetwerken (196 gesprekspartners), met ondersteuners (339), met vertegenwoordigers van gewone (297) en buitengewone (144) scholen. Deze gesprekken vonden plaats tijdens eendaagse werkbezoeken aan de 24 ondersteuningsnetwerken.
- vertegenwoordigers van de centra voor leerlingenbegeleiding of CLB's (48 gesprekspartners) en de pedagogische begeleidingsdiensten of PBD's (45). Deze gesprekken vonden plaats tijdens provinciale gespreksfora: vier voor de CLB's, drie voor de PBD's.

We gingen in gesprek over zeven thema's: (1) organisatie, (2) visie en strategisch beleid, (3) vormgeving van de ondersteuning, (4) samenwerking, (5) personeelsbeleid en professionalisering, (6) kwaliteitsontwikkeling en (7) middelenbeleid. Thema's die ook terug te vinden zijn in het referentiekader voor onderwijskwaliteit (het OK) en het referentiekader voor CLB-kwaliteit (het RclbK). De thema's werden opgedeeld in 50 subvragen of bouwstenen die eveneens afkomstig zijn uit de bestaande referentiekaders.



Visueel voorgesteld selecteerden we bouwstenen uit de volgende rubrieken van het OK en het RclbK (in paars opgelicht):





Conform de twee sporen van het ondersteuningsmodel brachten we voor de terreinverkenning van april 2019 eerst een bezoek aan de ondersteuningsnetwerken die de brede types ondersteunen: type basisaanbod, type 3, type 7 (spraak- en taalstoornis of STOS) en type 9. De ondersteuning van de kleine types verkennen we dan tijdens het schooljaar 2019-2020.

De resultaten

Hoe werken de netwerken nu: organisatie?

Ondanks het ontbreken van een juridisch kader voor de functie van coördinator van een ondersteuningsnetwerk, werken de meeste coördinatoren op basis van een transparante opdracht of een intern uitgewerkt functieprofiel.

De meeste ondersteuningsnetwerken investeren in extra uren om met meerdere coördinatoren de dagelijkse werking van de (sub)teams aan te sturen. Tussen de coördinatoren onderling bestaat er doorgaans een transparante en efficiënte taakverdeling. Ook tussen coördinatoren en ondersteuners vindt er meestal een wekelijks overleg (over inhoudelijke en praktische afspraken, professionalisering en intervisie) plaats. Niettemin vraagt een grote groep van ondersteuners meer intervisie en expertisedeling.

In meer dan de helft van de ondersteuningsnetwerken participeren ondersteuners in de besluitvorming. Hetzelfde geldt voor de beleidsruimte die coördinatoren en ondersteuners krijgen om uit te groeien tot een doeltreffende organisatie. Omdat in het overgrote deel van de ondersteuningsnetwerken niet alle stakeholders vertegenwoordigd zijn in het bestuursorgaan, voorzien die ondersteuningsnetwerken ook in communicatiekanalen en structuren om de stakeholders te informeren en te laten participeren aan de besluitvorming.

De communicatiekanalen verschillen van ondersteuningsnetwerk tot ondersteuningsnetwerk: websites, nieuwsbrieven, informatievergaderingen voor de scholen ... Meer dan de helft van de scholen krijgt weinig rechtstreekse informatie vanuit het ondersteuningsnetwerk over de werking. Vaak nemen de ondersteuners deze rol op.

Hoe werken de netwerken nu: visie en strategisch beleid?

Het concept van het ondersteuningsmodel - in cocreatie streven naar flexibele multidisciplinair onderbouwde ondersteuning op maat van leerlingen, leraren en scholen met effect tot op de klasvloer, zo kort mogelijk maar zo lang als nodig - kent een breed draagvlak bij de ondersteuningsnetwerken. Vanuit deze gedachte ontwikkelen ze samen met externe partners een visie op hoe ze de ondersteuning vorm willen geven. Ongeveer de helft van de ondersteuningsnetwerken heeft alvast een visie en heeft de intentie om vanuit deze visie een strategisch beleid uit te bouwen of is daarmee gestart.

Uit de gesprekken blijkt dat meer dan de helft van de ondersteuningsnetwerken transparante afspraken maakt met het oog op een gelijkgerichte ondersteuning en over de nodige systemen en structuren beschikt om de maatregelen en afspraken te realiseren. De meeste coördinatoren leveren ernstige inspanningen om de ondersteuners op te volgen en te ondersteunen.

Voor de coördinatoren en ondersteuners is het een uitdaging om een gebruiksvriendelijk en multifunctioneel registratiesysteem te ontwikkelen. Bijna alle ondersteuningsnetwerken construeren tools zoals aanmeldingssystemen, elektronische agenda's voor ondersteuners, instrumenten voor registratie van

dienstverplaatsingen, documenten voor het registreren van de doelen en de belangrijkste stappen in de ondersteuning ... De nood aan het registreren van gegevens is bijzonder groot. Dit ligt immers aan de basis van kwaliteitsontwikkeling én is nuttig voor een continue ondersteuning van leerlingen over de ondersteuningsnetwerken heen.

Hoe werken de netwerken nu: vormgeving van de ondersteuning?

Nagenoeg alle ondersteuningsnetwerken gebruiken een transparante aanmeldingsprocedure met duidelijke richtlijnen over welke ondersteuningsvragen het ondersteuningsnetwerk opneemt. De vorm van aanmelden verschilt evenwel per netwerk (e-mail, digitaal platform of zorgloket).

Zoals wettelijk bepaald vormt het (gemotiveerd) verslag van het CLB de voorwaarde voor de ondersteuning. Hierbij noteren we ongenoegen van de scholen: over de criteria die niet transparant zijn, over de vertraging bij het opstellen van de verslagen, over de wisselende kwaliteit van de verslagen.

Scholen kunnen zowel in het begin als in de loop van het schooljaar ondersteuningsvragen stellen. Vaak gaat een nieuwe vraag in de loop van het schooljaar echter ten koste van reeds lopende ondersteuningstrajecten in de school: lopende ondersteuning worden minder intens om nieuwe ondersteuning te kunnen opnemen. De meeste ondersteuningsnetwerken starten de ondersteuning op binnen een redelijke termijn.

Na de aanmelding besteden alle ondersteuningsnetwerken aandacht aan een accurate beeldvorming. Meestal komt de verzamelde informatie aan bod in een overleg met alle betrokkenen waarbij de hulpvraag wordt verhelderd en geconcretiseerd aan de hand van SMART-geformuleerde doelen op leerling-, leraar- en schoolniveau. De betrokkenheid van ouders en CLB hierbij is wisselend. Het overleg resulteert in een ondersteuningsplan op maat van de hulpvraag van de school en van de specifieke ondersteuningsbehoeften van de leerling. Volgens de ondersteuners blijft dit plan soms nog te veel een eigen werkinstrument in plaats van een gedeeld ondersteuningsplan dat aansluit op het zorgtraject dat reeds loopt in de school en dat is afgestemd op wat leraren en zorgcoördinatoren opnemen.

Afhankelijk van de casus en van de beschikbare expertise en tijd bepaalt het ondersteuningsnetwerk de inhoud, de vorm, de intensiteit en de duur van de ondersteuning. De meerderheid van zowel het beleid als de ondersteuners geven aan dat dit in mindere mate gebeurt op basis van transparante criteria. Anderzijds hechten de ondersteuners ook belang aan de nodige flexibiliteit om op maat te kunnen werken.

Zowel uit de gesprekken met het beleid, de ondersteuners als de scholen blijkt dat er ruime aandacht wordt besteed aan evaluatie en bijsturing van de ondersteuningstrajecten. De meeste ondersteuningsnetwerken hebben daarbij aandacht voor de resultaten en effecten van de ondersteuning bij de leerlingen. De resultaten en effecten bij de leraren en lerarenteams komen veel minder aan bod. Jammer, want zowel de ondersteuners als de scholen kunnen voorbeelden geven waar als gevolg van de ondersteuning de onderwijsleerpraktijk is bijgestuurd en het zorgbeleid is versterkt.

Hoe werken de netwerken nu: samenwerking?

Voor alle gesprekspartners is 'verbindend samenwerken' fundamenteel. De terreinverkenning toont echter verschillen naargelang de partners waarmee men samenwerkt.

Zowel de ondersteuners als de scholen geven aan dat ze doorgaans constructief samenwerken met de schoolinterne leerlingenbegeleiders en zorgcoördinatoren. Voldoende overlegtijd is daarbij essentieel. Sommige scholen vinden het moeilijk om structureel overleg te organiseren (dat niet ten koste mag gaan van de ondersteuning in de klas). Het ontbreken van structurele overlegmomenten bemoeilijkt evenwel een goede samenwerking. Er is nood aan een gedeelde visie, duidelijk geformuleerde taken en verwachtingen en het engagement van de scholen om de ondersteuning van de leerling, de leraren en de school kwaliteitsvol te kunnen realiseren.

Ongeveer de helft van de ondersteuningsnetwerken vindt dat de samenwerking met de CLB's voldoet. De afstemming tussen beiden, in functie van een gezamenlijke en kwaliteitsvolle ondersteuning van de leerlingen en de scholen, heeft nog groeikansen. Idem voor de samenwerking met de PB's en de competentiebegeleiders: minder dan de helft van de ondersteuningsnetwerken geeft aan vruchtbaar samen te werken met de PBD's.

Hoe werken de netwerken nu: personeelsbeleid en professionalisering?

Bij de opstart van de ondersteuningsnetwerken werden de ondersteuners geworven vanuit de scholen voor buitengewoon onderwijs (overdracht van GON-medewerkers en personeelsleden die overtollig werden). Op het moment van de terreinverkenning hebben de meeste coördinatoren het mandaat om nieuwe ondersteuners te werven op basis van een eigen opgesteld profiel. Nagenoeg alle ondersteuningsnetwerken hebben daarbij aandacht voor de multidisciplinaire samenstelling van het team. Het onzekere statuut van de personeelsleden (ondersteuners worden gekoppeld aan een school voor buitengewoon onderwijs) en het voorlopige karakter van de ondersteuningsnetwerken zorgen er echter voor dat de ondersteuningsnetwerken veel moeite hebben om het nodige personeel te vinden en te houden.

De meeste ondersteuningsnetwerken besteden ruim aandacht aan professionalisering. Ze detecteren de professionaliseringsbehoeften via bevragingen, coaching of functioneringsgesprekken. Dit zorgt voor een variatie aan initiatieven: wissellieren, nascholingen voor het team, interne workshops, persoonlijk gekozen vormingen, toegang tot verschillende documentatiecentra, inspiratiedagen, focusgroepen, denktanks met externe partners ... Een groot deel van de ondersteuningsnetwerken voorziet ook in aanvangsbegeleiding.

In drievierde van de ondersteuningsnetwerken spelen de competentiebegeleiders - als pedagogisch begeleiders met deskundigheid in inclusief onderwijs - een belangrijke rol. De mate van betrokkenheid van de competentiebegeleiders varieert wel per ondersteuningsnetwerk en per onderwijsverstrekker.

Voor de ondersteuningsnetwerken vormt de evaluatie van het personeel een probleem omwille van het specifieke statuut. De ondersteuners zijn personeelsleden van de scholen voor buitengewoon onderwijs, maar werken er niet. De coördinatoren van de ondersteuningsnetwerken volgen de ondersteuners op, maar hebben niet het mandaat om ze te evalueren. De directies van de buitengewone scholen vragen dan ook om een bijsturing van de regelgeving.

Hoe werken de netwerken nu: kwaliteitsontwikkeling?

Met het responsief vermogen van de ondersteuningsnetwerken en een betrouwbare evaluatie van de werking zit het doorgaans goed. Voor het uitwerken van een kwaliteitsbeleid zijn er echter verschillende snelheden. De helft van de ondersteuningsnetwerken is al bezig met het ontwikkelen van een doelgericht kwaliteitsbeleid, de andere helft is nog volop bezig met het vormgeven van de organisatie of het zoeken naar coherentie in het beleidsorgaan. Ook het bijhouden en analyseren van relevante gegevens gebeurt nog (te) weinig in functie van kwaliteitsontwikkeling.

Hoe werken de netwerken nu: middelenbeleid?

De financiering van de ondersteuningsnetwerken verloopt complex en verschilt voor de verdeling van de middelen: van verregaande autonomie bij de ondersteuningsnetwerken tot centrale aansturing vanuit de scholen voor buitengewoon onderwijs. Dat de verdeling van de middelen niet overal vlekkeloos verloopt, heeft een impact op de organisatieontwikkeling. Ook de gesloten enveloppe zorgt voor frustratie. Scholen willen meer gemotiveerde verslagen en meer ondersteuning, maar hoe meer verslagen: hoe minder ondersteuning per leerling ...

Toch doen de ondersteuningsnetwerken inspanningen om de beschikbare middelen efficiënt en transparant in te zetten. Dat is ook grotendeels de perceptie van de scholen voor buitengewoon onderwijs. De ondersteuners daarentegen zijn ontevreden over de grote verschillen in de onkostenregeling. Verschillen die we ook vaststelden voor het materiaal en de infrastructuur waarover de ondersteuningsnetwerken beschikken: gaande van één kleine kantoorruimte tot een infrastructuur die geschikt is voor verschillende overlegvormen en over een uitgebreide mediatheek beschikt.

Welke bouwstenen bleken van toepassing voor de ondersteuningsnetwerken en zijn bijgevolg zinvol voor een nieuw referentiekader?

Uit de terreinverkenning blijkt dat de 50 bouwstenen van toepassing zijn voor de ondersteuningsnetwerken. Ook waar de bouwstenen worden gezien als deels of (nog) niet van toepassing voor een bepaald ondersteuningsnetwerk, blijven ze een belangrijke indicator voor de werking van een ondersteuningsnetwerk.

Tot slot

Als afsluiter polsten we bij elk gesprek naar punten die de gesprekspartners als sterk en als minder sterk ervaren in het jonge bestaan van de ondersteuningsnetwerken.

Sterk is het inzetten op welbevinden, een positieve organisatiecultuur, het werken met multidisciplinaire deelteams. Daartegenover staat de groeimarge voor visievorming en een doeltreffende interne communicatie. Ook een verdergaande professionalisering van de ondersteuners inzake coachende vaardigheden en type-expertise is voor alle stakeholders een groeikans. Idem voor de ondersteuning op lerarenniveau.

Alle stakeholders vinden het model van cocreatie een meerwaarde. Dit veronderstelt wel dat elke stakeholder zijn engagement opneemt. Volgens de coördinatoren en ondersteuners leven er echter te hoge verwachtingen bij de scholen en in het bijzonder bij de leraren. Samen met de CLB's en PB's vragen zij bovendien aan de overheid om de scholen expliciet te stimuleren om hun brede basiszorg en verhoogde zorg kwaliteitsvol vorm te geven. Ook de rol van het CLB in de samenwerking is niet evident. Zelf voelen de CLB's zich niet comfortabel in hun rol als poortwachter. Anderzijds ervaren de scholen de samenwerking met het CLB als een bottleneck.

In het overgrote deel van de gesprekken onderstrepen alle gesprekspartners, zowel de coördinatoren, de ondersteuners, de scholen voor gewoon onderwijs als de scholen voor buitengewoon onderwijs, de nood aan een transparante regelgeving, een duidelijk apart juridisch statuut én meer middelen. De CLB's en PBD's spreken zich tot slot ook uitdrukkelijk uit voor een netoverstijgend en geïntegreerd ondersteuningsmodel in plaats van het huidige netgebonden tweesporenmodel.

En nu?

Het Vlaams regeerakkoord 2019-2024 vermeldt een nieuw begeleidingsdecreet voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Het huidige ondersteuningsmodel blijft sowieso van kracht tot en met schooljaar 2020-2021. Het nieuwe ondersteuningsmodel treedt ten vroegste op 1 september 2021 in werking.

In de beleidsnota Onderwijs 2019-2024 krijgt de onderwijsinspectie de opdracht om de ondersteuningsnetwerken en het werk van de ondersteuners door te lichten. We geloven alvast in de meerwaarde van een gemeenschappelijke taal en zijn klaar voor een nieuw kader - mogelijke bouwstenen zijn gekend. In tussentijd voeren we in schooljaar 2019-2020 de terreinverkenning uit voor de ondersteuning van de kleine types. Beide terreinverkenningen kunnen elementen aanreiken voor een nieuw of aangepast ondersteuningsmodel.

2 Op bezoek bij 28 internaten: een verkenning

Ons jaarverslag van het schooljaar 2017-2018 - de Onderwijsspiegel 2019 - bevatte een artikel over de totstandkoming van het RiK, het referentiekader voor internaatskwaliteit. Een kader dat een kwaliteitsvolle internaatswerking beschrijft aan de hand van 23 zeer diverse kwaliteitsverwachtingen: verwachtingen over resultaten en effecten bij de internen, verwachtingen over de ontwikkeling van de internen en tot slot ook verwachtingen over het (personeels- en professionaliserings-, financieel en materieel, veiligheids-) beleid en de kwaliteitsontwikkeling in de internaten. Eén jaar later brengen we verslag uit van de invulling die de internaten anno 2019 geven aan die verwachtingen van het RiK. Tijdens de maanden april, mei en juni gingen we dit na in 28 internaten. Het volledige verslag van deze verkennende en stimulerende bezoeken vind je op www.onderwijsinspectie.be. Hier lees je alvast een beknopte samenvatting.

De onderzoeksaanpak

Concreet zochten we tijdens onze bezoeken een antwoord op vier onderzoeksvragen:

- [1] Welke context- en inputverschillen zijn er tussen de internaten?
- [2] Hoeveel bezochte internaten hebben nu al aandacht voor de kwaliteitsverwachtingen van het RiK?
- [3] Wat doen internaten nu al om aan de kwaliteitsverwachtingen tegemoet te komen?
- [4] Welke factoren hebben een positieve of negatieve invloed op het tegemoetkomen aan de kwaliteitsverwachtingen?

De 28 internaten die we bezochten, selecteerden we uit de 67 internaten die zich na onze oproep aanboden om deel te nemen aan de verkennende bezoeken. De selectie is voldoende representatief voor wat betreft de populatie van de internen, de samenwerking met een of meerdere scholen, de geografische spreiding over Vlaanderen en de verdeling over de verschillende onderwijsverstrekkers.

De rode draad bij alle gesprekken waren de 23 kwaliteitsverwachtingen van het RiK. Op die manier kwam bij deze verkenning de brede internaatswerking aan bod, en niet enkel het BVH-beleid (bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne) zoals bij de vijfjaarlijkse controles van de internaten.

Aan het bezoek en onze vaststellingen was geen enkele consequentie verbonden voor de internaten: aan het einde van het bezoek was er geen beoordeling van de kwaliteit van hun werking, noch gaven we verbetertips. Wel suggereren we op het einde van het rapport enkele aanbevelingen voor het onderwijsbeleid.

De resultaten

Context en input van de bezochte internaten

De grote meerderheid van de bezochte internaten (25 van de 28) zijn gemengde internaten. Samen tellen de bezochte internaten 2590 internen, waarvan 1351 (52 %) jongens en 1239 (48 %) meisjes. In de internaten

kunnen kinderen en jongeren van verschillende leeftijdsgroepen terecht. Het maakt een verschil voor de infrastructuur en uitrusting wanneer er verschillende leeftijdsgroepen samenzitten. Vooral de aanwezigheid van kleuters of kinderen met een beperking doet de behoefte aan een aangepaste infrastructuur en uitrusting toenemen. Bijna de helft van de bezochte internaten (13 van de 28) heeft internen met een M-verslag en in meer dan de helft (17 van de 28) verblijven er kinderen en jongeren die geplaatst zijn door de jeugdrechter. De internaten geven aan dat de pedagogische uitdaging en werkbelasting toeneemt naarmate ze kinderen en jongeren met specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften opvangen.

In 21 van de bezochte internaten zijn de internen gegroepeerd in leefgroepen. Het aantal internen per leefgroep varieert: van minder dan tien tot meer dan twintig. De criteria om de leefgroepen samen te stellen, zijn heel divers. Leeftijd, geslacht en andere factoren (afhankelijk van de context van het internaat) bepalen doorgaans de samenstelling van de leefgroep. In vrijwel alle gevallen gebeurt de groepering van leerlingen voor het slapen volgens leeftijd.

Het aantal scholen waarmee de bezochte internaten samenwerken varieert. Een grote meerderheid (22 van de 28) werkt samen met verschillende scholen, soms zelfs met meer dan tien scholen. Het aantal scholen waarmee een internaat samenwerkt, heeft een grote impact op de internaatswerking. Met hoe meer scholen een internaat samenwerkt, hoe complexer onder andere de dagelijkse organisatie en de communicatie met de scholen.

De overheid voorziet in de subsidiëring of financiering van een aantal ambten in het internaat. Daarnaast blijkt dat heel wat van de bezochte internaten actief op zoek gaan naar extra financiële middelen om bijkomende personeelsleden aan te stellen. 22 van de bezochte internaten investeren vooral in de aanstelling van extra opvoeders.

Bijna de helft van de bezochte internaten (13 op 28) beschikt over een eigen keuken. De overige internaten doen een beroep op de keuken van de scholengroep of laten een externe firma de maaltijden leveren.

In de bezochte internaten slapen de kleuters doorgaans in een gemeenschappelijke kamer of slaapzaal. Het is opvallend hoe sterk het aantal bedden daar varieert: van twee bedden per kamer tot meer dan tien bedden per kamer. In de negentien internaten met internen uit een lagere school, slapen de meeste internen in individuele kamers. Ongeveer een derde van de bezochte internaten heeft enkel gemeenschappelijke kamers voor deze leeftijdsgroep. Ook hier varieert het aantal bedden in de gemeenschappelijke kamers sterk. In negen bezochte internaten hebben internen uit het secundair onderwijs de keuze tussen een individuele kamer of een gemeenschappelijke kamer (meestal beperkt tot twee bedden), zeventien internaten bieden uitsluitend individuele kamers aan. Infrastructurele belemmeringen verhinderen de internaten regelmatig om alle internen voldoende privacy te kunnen geven.

Uit onze bezoeken blijkt dat het aantal internen varieert waarvoor een personeelslid 's nachts verantwoordelijk is: van minder dan tien internen per personeelslid tot één personeelslid dat instaat voor 50 tot 90 internen. De grote verschillen in personeelsbezetting gedurende de nacht roepen vragen op over het

garanderen van de fysieke en mentale veiligheid van de internen alsook over de verantwoordelijkheid en aansprakelijkheid van de internaatsmedewerkers en het bestuur.

Kwaliteitsverwachtingen: een stand van zaken

In het rapport vind je een gedetailleerde bespreking voor elke kwaliteitsverwachting: (1) de kwaliteitsverwachting uit het RiK, (2) het kwaliteitsbeeld (een opsomming van kwaliteitskenmerken) uit het RiK, (3) een grafiek die weergeeft hoeveel bezochte internaten nu al ten volle, grotendeels, gedeeltelijk of helemaal geen aandacht hebben voor die kwaliteitsverwachting, (4) een grafiek (op basis van de kwaliteitskenmerken uit het kwaliteitsbeeld) die weergeeft wat de bezochte internaten nu al doen om aan die kwaliteitsverwachting tegemoet te komen en (5) een opsomming van factoren die een positieve of een negatieve invloed hebben op het tegemoetkomen aan deze kwaliteitsverwachting.



Figuur 64: Hoeveel bezochte internaten hebben helemaal geen, gedeeltelijk, grotendeels of ten volle aandacht voor de kwaliteitsverwachtingen van het RiK?

Wat valt op?

- In één op twee van de bezochte internaten is er ten volle of grotendeels aandacht voor de meeste kwaliteitsverwachtingen. De kwaliteitsverwachting over het realiseren van de kinderrechten (KV4)⁶, over kwaliteitsontwikkeling (KV18) en over het voeren van een doeltreffend professionaliseringsbeleid (KV20) vormen hierop een uitzondering.
- In drie op vier internaten is er ten volle of grotendeels aandacht voor de volgende zes kwaliteitsverwachtingen:
 - o het streven naar resultaten op vlak van persoonlijke en sociale ontwikkeling en studievoortgang (KV1)
 - o het creëren van een positief en stimulerend internaats- en groepsklimaat (KV7)
 - o een toegankelijke, veilige, hygiënische, gezonde en passende fysieke leefomgeving (KV10)
 - o bijdragen aan de persoonlijke, sociale, emotionele, ethische en fysieke ontwikkeling van de internen (KV11)
 - o het voeren van een gedragen, geïntegreerd en samenhangend beleid (KV15)
 - o het ontwikkelen en voeren van een doeltreffend beleid op vlak van de fysieke en mentale veiligheid van de woon- en leefomgeving (KV23).
- In drie op vier internaten is er helemaal geen of slechts gedeeltelijk aandacht voor de kwaliteitsverwachting over kwaliteitsontwikkeling.

En nu?

De verkennende bezoeken leverden de onderwijsinspectie zonder twijfel nieuwe inzichten op. Inzichten die leidden tot enkele beleidsaanbevelingen. Zo zijn er steeds meer internen met specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften of internen die afkomstig zijn uit kwetsbare gezinssituaties. Om hier gepast op in te spelen kan de overheid de verschillen in de subsidiëring/financiering aanpassen en de personeelsomkadering actualiseren. En om de kwaliteitsontwikkeling van de internaten te stimuleren, kan de overheid het Rik verankeren in de regelgeving en zo de bestaande vijfjaarlijkse controle verbreden naar het doorlichten van de brede internaatswerking zoals beschreven in het Rik. De internaten kunnen hulp gebruiken om tegemoet te komen aan de kwaliteitsverwachtingen uit het Rik: professionalisering van de internaatsmedewerkers, ondersteuning door de pedagogische begeleidingsdienst en het CLB, expertisedeling in en tussen internaten ... Finaal komt dit allemaal (de ontwikkeling van) de intern ten goede, net zoals het Rik het altijd heeft bedoeld.

3 Slotbeschouwing

Alle doorlichtingen en onderzoeken die in deze Onderwijsspiegel aan bod kwamen, werpen een licht op de onderwijskwaliteit in het Vlaamse onderwijs. De conclusie over die kwaliteit is genuanceerd. Er zijn kwaliteitsverschillen tussen basisonderwijs en secundair onderwijs, tussen gewoon en buitengewoon onderwijs, tussen leergebieden, tussen vakken, tussen kwaliteitsaspecten, en tussen instellingen.

Het Vlaamse onderwijs is - in verschillende opzichten - vergelijkbaar met een veelkleurig lappendeken. In deze samenvatting proberen we uit die grote diversiteit toch enkele rode draden te destilleren.

Vertrouwen, maar ook alarmbellen

De meerderheid van de doorlichtingen eindigt met een gunstig advies. Van alle 532 doorlichtingen in 2018-2019, krijgt 60,5 % een gunstig advies zonder meer, wat een sterke indicatie is van een brede kwaliteitsvolle werking. Deze scholen werken kwaliteitsvol of zijn voldoende sterk om hun kwaliteit zelfstandig te verbeteren. In de meeste van deze scholen heeft het doorlichtingsteam enkele aspecten van de schoolwerking als ontwikkelkansen benoemd. Het werken aan die ontwikkelkansen en het borgen van de sterktes van de school zal de kwaliteit nog versterken. De onderwijsinspectie vertrouwt erop dat deze scholen daartoe in staat zijn, op eigen kracht of met begeleiding van buitenaf.

In 34,0 % van de scholen gaat het om een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan een aantal tekorten te werken. De meest voorkomende tekorten betreffen de kwaliteitsontwikkeling van de school en tekorten met betrekking tot de onderwijsleerpraktijk. Daarnaast is in een aantal scholen het beleid rond de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne een tekort. De onderwijsinspectie verwacht dat de school deze tekorten aanpakt, in het belang van haar leerlingen. De onderwijsinspectie vertrouwt erop dat deze scholen zich zullen inzetten om die tekorten weg te werken, en dat zij begeleiding zullen inschakelen indien nodig.

Voor een beperkte groep scholen eindigt de doorlichting met een ongunstig advies. In schooljaar 2018-2019 kregen 29 instellingen (5,5 % van de doorlichtingen) een ongunstig advies. Het gaat om een ongunstig advies met de mogelijkheid om te verzoeken dat de procedure tot intrekking van de erkenning niet opgestart wordt op voorwaarde dat het bestuur het engagement aangaat om zich bij het werken aan de tekorten extern te laten begeleiden. Deze scholen moeten dus externe begeleiding inschakelen om hun tekorten weg te werken. In deze scholen stelt de onderwijsinspectie verschillende, ernstige of langdurige tekorten vast en ontbreken er aanwijzingen dat de school die tekorten zelfstandig kan wegwerken. De meeste scholen met een ongunstig advies vertonen tekorten wat betreft de onderwijsleerpraktijk, al dan niet in combinatie met het beleid met betrekking tot bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne. In de scholen buitengewoon onderwijs die een ongunstig advies kregen (n = 15), gaat het voornamelijk om tekorten met betrekking tot de handelingsplanning.

De kwaliteit in het buitengewoon onderwijs blijkt wisselend. De onderwijsinspectie maakt zich zorgen over de werking van meerdere scholen voor buitengewoon onderwijs. De draagkracht in deze scholen blijkt te fragiel om de ontwikkeling van de leerlingen ten volle te kunnen ondersteunen. Deze scholen zullen op diverse vlakken een inhaalbeweging moeten maken en daarbij kunnen ze alle ondersteuning gebruiken.

Scholen vertonen werkpunten op het vlak van kwaliteitsontwikkeling

Scholen zijn zelf de eerste verantwoordelijken voor hun kwaliteit en het bewaken en ondersteunen ervan (Kwaliteitsdecreet, 2009). Maar het beleidsvoerend vermogen in de Vlaamse scholen, centra en academies varieert sterk. In heel wat scholen blijkt de kwaliteitsontwikkeling een uitdaging. En voor de internaten geldt dit eveneens.

Wat betreft de organisatorische aspecten van de schoolwerking, is het beeld doorgaans positiever dan voor het onderwijskundig beleid. Dat verschil tussen sterk organisatiebeleid en zwakker onderwijskundig beleid is vooral opvallend in het secundair onderwijs. Een sterk onderwijskundig beleid moet de basis leggen voor een sterke kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk in de klassen. Maar voor scholen blijkt dat niet vanzelfsprekend. Duidelijke, schoolbrede afspraken over bijvoorbeeld evaluatie, feedback en leerlingbegeleiding zouden de onderwijsleerpraktijk moeten ondersteunen.

Opvallend is dat scholen worstelen met het evalueren van hun eigen kwaliteit op een systematische en betrouwbare manier. Ook de betrokkenheid van ouders en leerlingen bij het evalueren van de kwaliteit blijkt een pijnpunt. In heel wat scholen is er onduidelijkheid over wat er best geëvalueerd zou worden, hoe dat best gebeurt en wie daarbij betrokken dient te worden. In sommige schoolteams is de datageletterdheid een werkpunt. Dit blijkt eveneens uit het TALIS-onderzoek waar Vlaamse schoolleiders rapporteren dat ze vooral nood hebben aan professionele ontwikkeling in het gebruik van leerlingen- en schoolgegevens om de kwaliteit van de school te verbeteren.

Beleidskracht is ook nodig om ervoor te zorgen dat het beleid inzake woonbaarheid, veiligheid en hygiëne tegemoetkomt aan de verwachtingen.

Als onderwijsinspectie geloven wij in een intelligent en complementair verantwoordingssysteem met een koppeling van interne kwaliteitszorg en extern kwaliteitstoezicht. Via de doorlichtingen proberen we de interne kwaliteitszorg op school te versterken. De interne kwaliteitszorg krijgt een centrale plaats in de gesprekken tijdens de doorlichting. Dat kwaliteitsbeleid dient gedragen te zijn, geen papieren tijger die enkel planlast veroorzaakt. Daarom polsen de onderwijsinspecteurs in hun dialoog met de school hoe het kwaliteitsbeleid precies geïmplementeerd wordt. Via de methodiek van de ontwikkelingsgerichte dialoog willen we immers de kwaliteitsontwikkeling in scholen controleren én stimuleren. De onderwijsinspectie stelt vast dat de beleidsteams in scholen er niet altijd in slagen om de kwaliteitsontwikkeling vorm te geven zoals ze willen. Deze beleidsteams hebben nood aan gerichte professionalisering over beleidsthema's, nood aan handvaten om hun schoolteam aan te sturen, nood aan sterke en ondersteunende schoolbesturen en nood aan instrumenten om kwaliteit te evalueren.

Scholen zijn sterk in het vormgeven van een positief en stimulerend leerklimaat

In de doorlichtingsverslagen valt op dat het leer- en leefklimaat stelselmatig positief beoordeeld wordt, over alle onderwijsniveaus, onderwijstypes, leergebieden en vakken heen. Dat wijst er op dat scholen en leraren sterk investeren in het creëren van een stimulerende en veilige omgeving waarin leerlingen en cursisten tot leren kunnen komen.

Ook het onderzoek naar kwaliteitsvolle kleuterparticipatie toont dat de kleuteronderwijzers op een warme, laagdrempelige manier omgaan met de kleuters. Maar het onderzoek pleit ervoor om zorg en leren sterker te verstrengelen en bijvoorbeeld zorgmomenten te benutten als kansen tot talige interactie.

Scholen vertonen werkpunten op het vlak van professionalisering van teamleden

De professionele ontwikkeling van de teamleden blijft voor vele scholen een uitdaging.

De selectie en aanwerving van personeel is in bijna alle scholen kwaliteitsvol. De coaching en beoordeling van het personeel, daarentegen, is in de meerderheid van de scholen een uitdaging. Het coachen van teamleden blijkt weinig ingeburgerd in de Vlaamse scholen. In een beperkt aantal scholen krijgen alle teamleden geregeld formeel en informeel feedback over de manier waarop ze hun opdracht vervullen. Vaak blijft de coaching en evaluatie beperkt tot beginnende of disfunctionerende teamleden. Vaak ontbreekt de systematiek bij de evaluatie en krijgen teamleden weinig feedback over hun functioneren. De onderwijsinspectie durft dan ook te pleiten voor een schoolcultuur waar feedback en coaching vanzelfsprekend zijn. De scholen hebben er alle belang bij dat er op een transparante, open manier gesproken kan worden over de sterktes en werkpunten van elk individueel personeelslid.

De professionalisering van de teamleden vertoont werkpunten in een aantal scholen. Ook het onderzoek van de onderwijsinspectie naar begrijpend lezen in het basisonderwijs illustreert dat bijna twee derde van de scholen nog niet voldoet aan de kwaliteitsverwachting voor professionalisering. De scholen met een planmatig professionaliseringbeleid slagen erin om de professionaliseringsinitiatieven te laten aansluiten bij de professionaliseringsbehoeften van het personeel. Maar sommige scholen hebben een eerder beperkt zicht op de noden aan professionalisering bij het personeel. Vervolgens zijn de professionaliseringsinitiatieven niet altijd gericht op die behoeften. Soms zijn de professionaliseringsinitiatieven weinig concreet of doelgericht, waardoor ze een eerder beperkte impact hebben op de onderwijsleerpraktijk. Uit het TALIS-onderzoek blijkt daarnaast dat leraren als belangrijkste belemmering voor deelname aan professionalisering hun drukke werkschema noemen.

Professionalisering kan ook de vorm aannemen van expertisedeling (professionele dialoog). Vandaar dat het jammer is om vast te stellen dat samenwerking tussen collega's binnen de school niet overal een evidentie is. In het secundair onderwijs valt op dat er binnen de school soms grote verschillen zijn tussen de leraren, tussen onderwijsvormen en tussen vakgroepen. Sommige secundaire scholen worden gekenmerkt door een 'eilandcultuur': de teamleden werken los van mekaar en kansen voor uitwisseling worden onvoldoende benut. In andere scholen is er een samenwerking over jaren en graden heen en is er een duidelijke leerlijn voor de leerlingen.

Ook vanuit de overheid worden samenwerking en uitwisseling tussen en binnen scholen gestimuleerd. De vervolgschoolcoaches hebben bijvoorbeeld als opdracht om de leraren te coachen bij het onderwijzen van ex-onthaalleerlingen.

Uitwisseling tussen scholen kan ook een krachtige vorm van professionalisering zijn. In de onderzoeken naar kleuterparticipatie en vervolgschoolcoaching worden daarom een aantal casussen geschetst die andere scholen kunnen inspireren.



4 Op de plank ...

Beste lezer

Na het lezen van deze Onderwijsspiegel, heb je een breed en genuanceerd beeld over diverse aspecten van onderwijskwaliteit in Vlaanderen. En die onderwijskwaliteit ligt jou na aan het hart, dat kan bijna niet anders. Want alle betrokkenen (leraren, schoolleiders, ouders, onderwijsinspecteurs, beleidsmakers ...) timmeren mee aan onderwijs dat leerlingen en cursisten doet groeien. En toch tonen zowel Vlaamse als internationale metingen dat onze leerlingen op vele vlakken minder goed presteren dan vroeger. Die studies luiden de alarmbel over de dalende leerlingresultaten in ons onderwijs.

Eenzijds is de onderwijsinspectie bezorgd over die dalende trends. Anderzijds is zij eveneens bezorgd over de onderwijsdebatten waarin het begrip 'onderwijskwaliteit' gelijk gesteld wordt aan de leerlingresultaten in een beperkt aantal domeinen. Het referentiekader voor onderwijskwaliteit, het OK, is een breed en gedragen kader om te kijken naar onderwijskwaliteit. In dit kader staan de leereffecten centraal, maar wordt onderwijskwaliteit breder ingevuld. Het OK blijft de bril van de onderwijsinspectie waarmee zij kijkt naar onderwijskwaliteit.

Het overzicht van de doorlichtingen kan je lezen vanuit twee perspectieven. Voor sommige lezers is het glas half leeg en voor sommige lezers is het glas half vol. Slechts 60,5 % van de doorgelichte scholen krijgt een gunstig advies zonder meer én 39,5 % van de scholen haalt géén gunstig advies zonder meer. Beide lezers hebben gelijk, maar ze hanteren een ander perspectief. De onderwijsinspectie wil vooral borgen wat goed is en bijsturen waar nodig.

De onderwijsinspectie ziet in de scholen de inzet, het engagement en de betrokkenheid van vele onderwijsprofessionals. We zien in de meeste scholen dat er hard gewerkt wordt en dat er veel energie gaat naar het bieden van onderwijs op maat van elke leerling. De motivatie van de leraren en schoolleiders is een krachtig instrument. Maar we zien op het terrein dat de doeltreffendheid soms bedolven raakt onder die vele energie, motivatie en daadkracht. Het is onze taak om telkens de school een spiegel voor te houden en de vraag te stellen of elk initiatief de leerlingen ten goede komt. Onze rol bestaat erin om de doelgerichtheid van wat zich afspeelt in klassen en scholen te bewaken.

Gestandaardiseerde toetsen in de toekomst

De Vlaamse onderwijsinspectie ziet de gevalideerde, gestandaardiseerde proeven die zullen worden afgenomen in het basisonderwijs en secundair onderwijs als een welkome, bijkomende vorm van externe kwaliteitszorg. Deze proeven zijn een extra middel om de leereffecten in kaart te brengen.

Voor de scholen zijn deze proeven zowel een kans als een uitdaging. Ze kunnen de interne kwaliteitszorg van de school voeden, op voorwaarde dat de scholen de resultaten correct kunnen analyseren, hun praktijk bijsturen en verder opvolgen. Tijdens onze doorlichtingen, onderzoeken en gesprekken met scholen

blijkt dat scholen vaak vragende partij zijn voor gestandaardiseerde toetsen en andere instrumenten om hun kwaliteit in kaart te brengen. De bestaande instrumenten zijn niet altijd gekend of voldoen niet altijd aan de wensen van de school omdat ze onpraktisch zijn, onvoldoende actueel zijn, een te brede of een te smalle focus hebben, enzovoort.

De Vlaamse onderwijsinspectie hoopt dat de komst van de gestandaardiseerde proeven zal bijdragen tot een sterkere systematische én betrouwbare evaluatie van de kwaliteit op school (ontwikkelingsschalen K4 en K5 in het toezichtskader Inspectie 2.0). Maar ze hoopt eveneens dat die proeven ook de onderwijsleerpraktijk versterken en aanknopingspunten bieden voor de professionele ontwikkeling van de teamleden.

In de meeste Europese landen zijn zulke centrale toetsen vanzelfsprekend. Vlaanderen was tot nog toe een eerder atypisch onderwijssysteem waar de externe kwaliteitscontrole op schoolniveau enkel gebeurde via doorlichtingen van de onderwijsinspectie. De ervaringen in het buitenland kunnen inspiratie bieden om van deze proeven een krachtig instrument te maken in Vlaanderen. Deze proeven kunnen een hefboom vormen voor onderwijskwaliteit als ze op een doordachte manier gebruikt worden om de resultaten van scholen en van Vlaanderen als geheel te monitoren.

Draagkracht van scholen

De onderwijsinspectie stelt vast dat de scholen geconfronteerd worden met heel wat veranderingen vanuit diverse hoeken. De uitdagingen voor het onderwijs zijn groot. Er is een toenemende diversiteit in het leerlingenpubliek, zowel naar thuistaal als op het vlak van specifieke onderwijsbehoeften. Het toenemende ICT-gebruik vereist nieuwe vaardigheden van leraren. De scholen voor secundair onderwijs zijn aan de slag gegaan met de modernisering en met de uitrol van de nieuwe eindtermen. In de scholen voor buitengewoon onderwijs staat de draagkracht van de schoolteams extra onder druk. De academies zijn aan de slag gegaan met het niveaudecreet deeltijds kunstonderwijs, maar de implementatie van de vernieuwingen vraagt tijd. Er bereiken ons daarnaast steeds vaker alarmerende berichten over tekorten aan leraren.

Elke verandering vraagt van de scholen en hun teamleden een zekere veerkracht. Vele zeer geëngageerde leraren en directies in Vlaanderen ervaren een grote druk en tegelijkertijd een groot verantwoordelijkheidsgevoel.

Vanuit het beleid moeten we er alles aan doen om scholen, leraren en schoolleiders maximaal en doeltreffend te ondersteunen in hun opdracht. Die ondersteuning is nodig en welkom, zo blijkt uit de doorlichtingen. Scholen kunnen ondersteuning gebruiken om tegemoet te komen aan de vele verwachtingen die gesteld worden aan het onderwijs, maar ook om te zorgen dat de draagkracht van schoolteams niet overschreden wordt.

De ontwikkeling van de lerende centraal

Als onderwijsinspectie dromen we van scholen en leraren die zich sterk bewust zijn van hun effecten op leerlingen. Dat zijn de leraren, schoolleiders of beleidsmakers die zich bij elk plan voor onderwijsvernieuwing afvragen hoe die vernieuwing bijdraagt aan de ontwikkeling van de lerenden. Het verduidelijken van

de doelen van een onderwijsvernieuwing maakt het mogelijk om later te evalueren of de doelen bereikt zijn en of er bijsturing nodig is. Op die manier wordt duidelijk hoe de vele inspanningen van zoveel mensen uiteindelijk bijdragen tot de kennis, de vaardigheden en de motivatie van leerlingen. Deze werkwijze klinkt vanzelfsprekend, maar de cyclus van kwaliteitszorg is helaas nog niet ingeburgerd in onderwijs. We zien nog te vaak goedbedoelde projecten en mooie initiatieven waarvan niet duidelijk is hoe ze kunnen bijdragen tot het leren en de ontwikkeling van leerlingen en cursisten. We pleiten dus voor goed doordachte, onderbouwde keuzes bij het vormgeven van het onderwijs en een daarbij aansluitende evaluatie van die keuzes. Want het is niet omdat je hoopt of veronderstelt dat een project succesvol zal zijn, dat het altijd de gewenste effecten heeft. Het is belangrijk om die effecten in kaart te brengen en er vervolgens uit te leren.

Is de onderwijsinspectie een hefboom voor onderwijskwaliteit?

De onderwijsinspectie vraagt van de onderwijsinstellingen en onderwijsprofessionals dat ze nagaan of hun werking wel bijdraagt tot hun kerntaak. En dus dient ook de onderwijsinspectie zichzelf kritisch te bevragen. De onderwijsinspectie heeft als kerntaken het zicht houden op de kwaliteit van het onderwijs en het stimuleren van die onderwijskwaliteit. Slagen de 140 onderwijsinspecteurs erin om na te gaan of het onderwijsbudget van de Vlaamse overheid (jaarlijks zo'n 12 miljard euro, ruwweg een vierde van alle Vlaamse uitgaven) goed besteed wordt in de meer dan 4200 scholen, centra en academies? Je begrijpt meteen dat dit geen eenvoudige uitdaging is. Bovendien controleert de onderwijsinspectie ook kinderen die thuis, in privéscholen of in ziekenhuizen onderwijs krijgen. Om na te gaan in hoeverre de onderwijsinspectie slaagt in haar taken, onderzoeken we de effecten van de doorlichtingen en de ervaringen van de doorgelichte instellingen. De onderwijsinspectie engageert zich om haar impact te onderzoeken en te monitoren.

De onderwijsinspectie biedt een unieke brug tussen de veelzijdige praktijk en het Vlaamse onderwijsbeleid. Deze expertise willen we graag inbrengen om samen met alle andere partners bij te dragen aan een sterk onderwijs voor elke lerende. Die kinderen, jongeren en volwassenen dienen centraal te staan bij alle beslissingen over onderwijs, want onderwijs gaat in de eerste plaats over hun toekomst.

Voetnoten

- 1 Zie www.mijnschoolisok.be.
- 2 In het gewoon basisonderwijs bestaat het gevalideerd doelenkader uit de leerplandoelen die het bereiken van de eindtermen beogen, de uitgangspunten van de eindtermen, de leerplandoelen die het nastreven van de ontwikkelingsdoelen beogen en/of de uitgangspunten van de ontwikkelingsdoelen.
- 3 In het secundair onderwijs bestaat het gevalideerd doelenkader naargelang van het vak en het structuuronderdeel uit de leerplandoelen die het bereiken van de eindtermen beogen, de leerplandoelen die het nastreven van de ontwikkelingsdoelen beogen, de leerplandoelen, de competenties van de opleidingsstructuur van de modulaire opleiding en de opleidingskaarten voor de lineaire opleidingen die het bereiken van de erkende beroepskwalificaties beogen, de competenties in het standaardtraject die het bereiken van de erkende beroepskwalificaties beogen en/of de doelen beroepsgerichte vorming (vermeld in het BVR) voor de opleidingen van de leertijd.
- 4 Voor het leesgemak gebruiken we in dit artikel de termen 'kleuteronderwijzer' en 'kinderverzorger' voor zowel mannelijke als vrouwelijke kleuteronderwijzers en kinderverzorgers.
- 5 De onderwijsinspectie besliste om het begrijpend leesonderwijs te onderzoeken tijdens de doorlichtingen in zowel het basisonderwijs als het secundair onderwijs. Een samenvatting van de bevindingen tijdens de doorlichtingen in het secundair onderwijs vind je verderop in deze Onderwijs Spiegel.
- 6 Volgende artikelen uit het Kinderrechtenverdrag scoren daarbij minder goed: belang van het kind (art. 3), participatie en hoorrecht (art. 12), privacy (art. 16), recht op informatie (art. 17) en kinderen met een handicap (art. 23).

Onderwijsinspectie
Koning Albert II-laan 15
1210 BRUSSEL