

ON DER WIJS SPIE GEL

JAARLIJKS RAPPORT
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE



Vlaamse
overheid

2019

ONDERWIJS
INSPECTIE

OOG VOOR KWALITEIT

COLOFON

Samenstelling

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Onderwijsinspectie

Productcoördinatie

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Afdeling Communicatie

Verantwoordelijke uitgever

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

Grafische vormgeving

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Afdeling Communicatie
Naar een concept van Heidi Reyniers  Red Spot bvba

Drukwerk

Drukkerij Michiels

Foto's

Getty Images

Wettelijk depot

D/2019/3241/018

Copyright

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

INHOUDSTAFEL

Voorwoord	4
Deel 1 Doorlichtingen zonder juridische consequentie 2017-2018	8
1 Inspectie 2.0: doorlichten in dialoog	10
2 De eerste macroresultaten van Inspectie 2.0	15
3 Resultaten basisonderwijs	17
3.1 Adviezen	17
3.2 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?	18
3.3 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs?	22
3.4 In welke mate voeren scholen een beleid op het vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne?	42
4 Resultaten secundair onderwijs	44
4.1 Adviezen	44
4.2 In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit?	45
4.3 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs?	48
4.4 In welke mate voeren scholen een beleid op het vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne?	70
5 Samenvatting en conclusie	73
5.1 De kwaliteit van het basisonderwijs in de doorlichtingen zonder juridische consequentie	73
5.2 De kwaliteit van het secundair onderwijs in de doorlichtingen zonder juridische consequentie	74
5.3 Conclusie	75
 Deel 2 In de kijker	 81
1 Onderzoek Vervolgschoolcoaching: samengevat	82
2 Een referentiekader voor CLB-kwaliteit	89
3 Een referentiekader voor internaatskwaliteit	94
 Deel 3 Andere opdrachten	 99
1 Overzicht van de andere opdrachten in 2017-2018	100
2 Permanent onderwijs aan huis: verkennende bezoeken	102
2.1 Inleiding	102
2.2 De organisatie van het permanent onderwijs aan huis	104
2.3 Het realiseren van onderwijs op maat via het cyclisch proces van handelingsplanning	112
2.4 Conclusie voor de onderwijsinspectie	118
2.5 Aanbevelingen voor de scholen en voor de overheid	118
 Deel 4 Een blik op de toekomst	 121
1 Uit zorg voor de onderwijskwaliteit	122



Beste lezer

Het debat over de onderwijskwaliteit in Vlaanderen is het laatste jaar met een steeds grotere intensiteit gevoerd. Soms met standpunten die eerder ongenueanceerd zijn en deining veroorzaken. Het fundament van die standpunten staat echter zelden ter discussie. We zijn dan ook blij dat we opnieuw een jaarverslag uitbrengen dat kan bijdragen tot een meer objectief debat. Niettegenstaande het schooljaar 2017-2018 voor de onderwijsinspectie een overgangsjaar was, waarin we vooral hebben ingezet op de ontwikkeling van een nieuwe methodologie en instrumentarium, halen we uit de eerste reeks doorlichtingen (zonder juridische consequentie) al enkele belangrijke signalen. Signalen die de aandacht vragen en bijdragen tot een correct inzicht in de kwaliteit van ons onderwijs.

Het doorlichtingsdesign Inspectie 2.0, dat sedert september 2018 wordt uitgerold, focust meer dan voorheen op de beleidskracht van de onderwijsinstellingen. Zij zijn immers de eerste verantwoordelijken voor de kwaliteit en het gevoerde kwaliteitsbeleid. Een kwaliteitsbeleid dat geen papieren tijger is, geen administratieve verantwoording die planlast veroorzaakt en wegzakt in een moeras van doelloze procedures die de onderwijskwaliteit uithollen. En voor een gedragen en heldere invulling van onderwijskwaliteit beschikken we nu voor het eerst over een gemeenschappelijk referentiekader, het OK. Wat we allemaal van kwaliteitsvol onderwijs verwachten is niet weinig, maar het is nu tenminste gevat in een transparant kader dat de basis vormt voor de werking van de onderwijsinstellingen, de begeleidingsdiensten en de onderwijsinspectie.



Wat we van kwaliteitsvol onderwijs verwachten is niet weinig, maar is nu tenminste gevat in een transparant referentiekader voor onderwijskwaliteit.

In de rapportering over de 250 doorlichtingen zonder juridische consequentie, lees je hoe ons nieuwe instrumentarium de bouwstenen van het kwaliteitsbeleid ontrafelt en daardoor scherp vat welke elementen al dan niet werken. Aan engagement en betrokkenheid is er in het onderwijsveld geen gebrek. Dit melden we ook al in vorige Onderwijsspiegels. De motivatie van de leraren is in alle onderwijsniveaus een krachtig instrument. Het betrouwbaar en systematisch nagaan of acties de gewenste resultaten opleveren is echter niet zo evident. Dit is een pijnpunt voor het schoolbeleid en voor de individuele leraar. Hier moeten we dringend werk van maken, want het is een relatief eenvoudige, maar uiterst doeltreffende hefboom om de kwaliteit te verhogen.

Uit de resultaten kun je afleiden dat er tussen de scholen maar ook binnen de scholen soms grote kwaliteitsverschillen bestaan. Een rapportering over het geheel verdoezelt mogelijk knipperlichten die nopen tot een accurate opvolging. De resultaten voor muzische vorming, de evaluatie van kleuters en leerlingen in het basisonderwijs, het handelingsplanmatig werken in het buitengewoon basisonderwijs, de brede basiszorg en het taalgericht vakonderwijs, de zwakke evaluatiepraktijk en de studiebekrachtiging in het secundair onderwijs dwingen ons overduidelijk tot gerichte verbeteracties. Nooit voorheen hadden we een instrumentarium dat deze (jammer genoeg reeds langer gesignaleerde) problemen zo haarfijn blootlegt. Ook over de onderwijskundige aanpak van de leergebieden of vakken(clusters) geven we gedetailleerde informatie.

De resultaten van de onderzoeken met het Inspectie 2.0-instrumentarium zijn helder. Ze zijn gebaseerd op de kwaliteitsverwachtingen uit het referentiekader voor onderwijskwaliteit en gebruiken dus de



gemeenschappelijke taal van de onderwijsinstelling en de pedagogische begeleidingsdienst waarmee wij samen werken aan kwaliteitsontwikkeling. Dit is een grote stap vooruit in het duiden van onze vaststellingen. Zo neemt de onderwijsinspectie haar rol op als partner in het streven naar een hoge(re) onderwijskwaliteit.

Vanuit het geloof in de kracht die uitgaat van eenzelfde professionele taal, coördineerde de onderwijsinspectie ook de cocreatie van een referentiekader voor CLB-kwaliteit en een referentiekader voor internaatskwaliteit. Ook hierover rapporteren we in deze Onderwijsspiegel. Het was telkens een intens traject met vele partners die samen alle ervaring en inzichten bundelden tot een breed gedragen referentiekader. Een kader waarmee elke partner vanuit zijn of haar rol mee aan de slag kan. Een kader dat het partnerschap tussen uitvoerder, pedagogisch begeleider en onderwijsinspecteur sterk kan vormgeven.

Verder rapporteren we ook over twee opdrachten die we uitvoerden voor specifieke, kwetsbare doelgroepen: anderstalige nieuwkomers en kinderen met recht op permanent onderwijs aan huis. Ook hier treffen we een wereld in verandering waar zeer gedreven leraren hun opdracht met een groot engagement opnemen. Onze onderzoeken leggen een aantal opportuniteiten en kansen bloot die de werking kunnen verbeteren.

Onderwijs is een complex multidimensionaal gebeuren. Het debat over onderwijskwaliteit verdient dan ook de nodige objectivering en veldexpertise. Het onderwijsveld is niet gediend met ongenueanceerde beoordelingen die de complexe realiteit miskennen. Waar begin je dan op welke manier aan? Iedereen wordt aangesproken en bijna niemand, ook en zeker niet diegene voor wie de boodschap bij uitstek is bedoeld, weet precies wat er nu moet gebeuren.



“

Het debat over onderwijskwaliteit verdient objectivering en veldexpertise, geen ongenueanceerde beoordelingen die de complexe realiteit miskennen.

Om onze rol in het verhogen van de onderwijskwaliteit nog beter waar te maken kan de onderwijsinspectie een aantal stappen zetten. Daarom vind je in deze Onderwijsspiegel tot slot een open brief aan de toekomstige minister van onderwijs. Want de expertise van de onderwijsinspecteurs is uniek en waardevol: zij zijn de brug tussen het beleid en de realisatie op het veld.

De onderwijskwaliteit staat onder druk, een druk die ook de vele zeer geëngageerde leraren en directies in Vlaanderen voelen. Het is de opdracht van het beleid en de begeleiding om die leraar, die directeur maximaal en doeltreffend te ondersteunen in hun opdracht. Dat betekent vooral werken aan inzichten die nodig zijn voor het optimaliseren van de onderwijsleerpraktijk door middel van een krachtig schoolbeleid. Daar wil de onderwijsinspectie in de toekomst alvast nog sterker op inzetten.

Veel leesplezier!



ON DER WIJS SPIE GEL

DEEL 1 DOORLICHTINGEN

DOORLICHTINGEN

ZONDER JURIDISCHE CONSEQUENTIE 2017-2018

Van januari tot juni 2018 lichtte de onderwijsinspectie scholen door zonder juridische consequentie. In afwachting van de goedkeuring van het decreet Onderwijsinspectie 2.0, konden de onderwijsinspecteurs zich zo de nieuwe doorlichtingsaanpak meer eigen maken. Ook voor de scholen was het een kans om kennis te maken met Inspectie 2.0. In deze bijdrage brengen we verslag uit van de bevindingen over de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs, op basis van deze doorlichtingen zonder juridische consequentie.

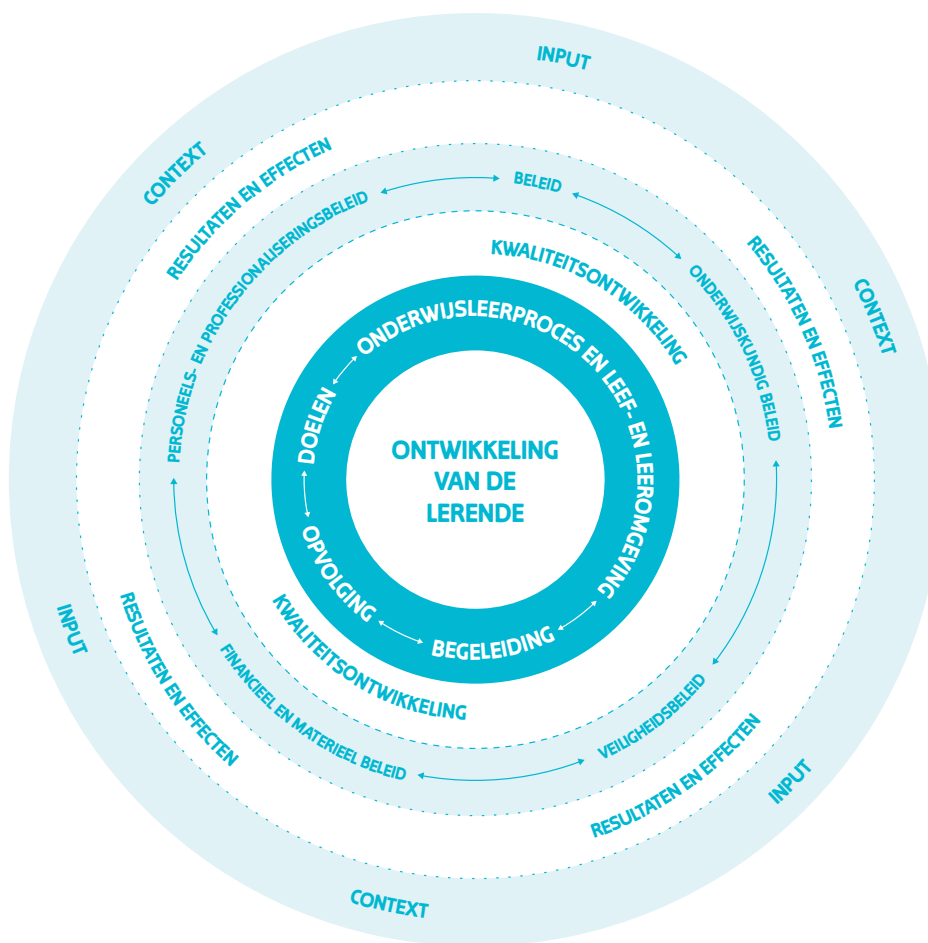
1 Inspectie 2.0: doorlichten in dialoog

Het vertrekpunt: 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 OK! Het OK kwam tot stand via cocreatie. Het weerspiegelt 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 ontwikkelingsschalen 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 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 spoort met de kwaliteitsverwachting uit het OK. Bovendien ondersteunen de ontwikkelingsschalen een objectieve, betrouwbare en gelijkgerichte beoordeling en versterken zij de rol van de onderwijsinspectie als bron van informatie en kennis voor het onderwijsbeleid.

2 De eerste macroresultaten van Inspectie 2.0

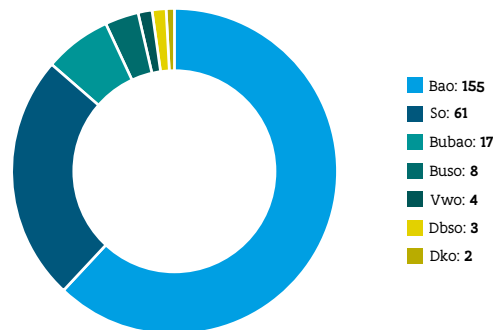
Doorlichtingen zonder juridische consequentie

Volgens bovenstaand doorlichtingsdesign voerde de onderwijsinspectie 250 doorlichtingen zonder juridische consequentie uit tussen januari en juni 2018. Op basis van de vaststellingen in deze doorlichtingen biedt dit eerste deel van de Onderwijsspiegel een antwoord op de vraag 'wat de staat is van het onderwijs in Vlaanderen'. Meer concreet formuleert deze bijdrage een antwoord op de volgende onderzoeksvragen.

1. Welk aandeel van de scholen krijgt na de doorlichting een gunstig of ongunstig advies (weliswaar zonder juridische consequentie)?
2. In welke mate ontwikkelen scholen hun kwaliteit, met bijzondere aandacht voor de aansturing en de kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk?
3. In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs dat tegemoetkomt aan de kwaliteitsverwachtingen uit het OK en bereiken ze daarmee resultaten en effecten?
4. In hoeverre voeren scholen een beleid op het vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne?

De steekproef voor de doorlichtingen zonder juridische consequentie werd samengesteld op basis van twee criteria. Ten eerste werden de scholen opgenomen die tijdens het schooljaar 2017-2018 nog een opvolgingsdoorlichting moesten krijgen. Daarnaast konden scholen zich vrijwillig kandidaat stellen om in de steekproef opgenomen te worden.

Figuur 4 geeft per onderwijsniveau het aantal doorgelichte onderwijsinstellingen weer. De steekproef omvat 250 onderwijsinstellingen: 155 scholen voor gewoon basisonderwijs, zeventien scholen voor buitengewoon basisonderwijs, 61 scholen voor gewoon secundair onderwijs, drie centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs, acht scholen voor buitengewoon secundair onderwijs, vier centra voor volwassenenonderwijs of basiseducatie en twee academies deeltijds kunstonderwijs.



Figuur 4: Aantal doorlichtingen zonder juridische consequentie per onderwijsniveau (2017-2018).

In de steekproef behoren 140 onderwijsinstellingen tot het gesubsidieerd vrij onderwijs, 56 tot het gemeenschapsonderwijs (GO!), 53 tot het gesubsidieerd officieel onderwijs en één onderwijsinstelling behoort niet tot een koepel.

In totaal werden 61 onderwijsinstellingen in de provincie Antwerpen doorgelicht, 58 in West-Vlaanderen, 55 in Oost-Vlaanderen, 45 in Vlaams-Brabant, 28 in Limburg en drie in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

Methodologisch kader

De onderwijsinspectie codeerde en analyseerde de 250 verslagen van de doorlichtingen zonder juridische consequentie om een rijke beschrijving vanuit het nieuwe instrumentarium te verkrijgen. Enerzijds analyseerden we de resultaten van de onderzoeken vanuit een beschrijvende, kwantitatieve insteek. Anderzijds voerden we een systematische kwalitatieve analyse uit op alle doorlichtingsverslagen. Waar de kwalitatieve analyse relevante trends aan het licht bracht, vulden we de cijfermatige gegevens aan met frequent geobserveerde groeikansen voor de onderwijsinstellingen.

Voor de rapportage over de leerlingenbegeleiding verwerkten we alleen de doorlichtingen van april tot juni 2018 in de resultaten. Eind maart 2018 paste de onderwijsinspectie immers de betrokken ontwikkelingsschalen aan op basis van nieuwe regelgeving over leerlingenbegeleiding. Het rapporteren over beide soorten ontwikkelingsschalen zou de validiteit van de resultaten ondermijnen.

Ook de ontwikkelingsschalen voor rapporteren en oriënteren in het basisonderwijs werden herwerkt. We rapporteren voor het basisonderwijs daarom niet over het kwaliteitsgebied rapporteren en oriënteren.

Tijdens de doorlichtingen zonder juridische consequentie onderzocht de onderwijsinspectie voor materiële leeromgeving (U4) ook de wijze waarop scholen hun onderwijs organiseren binnen de voorziene infrastructuur. Om aan te sluiten bij het huidige instrumentarium Inspectie 2.0, vermelden we dit aspect onder leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (U2).

In deze macrorapportage vermijden we zo veel mogelijk uitspraken op basis van minder dan tien doorlichtingen. Zo hebben we bijvoorbeeld de vakken in het secundair onderwijs geclusterd om meer representatieve conclusies te kunnen trekken (zie figuur 29). Hier en daar maken we een uitzondering en rapporteren we tóch op basis van minder dan tien doorlichtingen. De belangrijkste redenen hiervoor zijn het vermijden van een te grote datareductie en het idee dat het opportuun is om zo volledig mogelijk vanuit het nieuwe instrumentarium te rapporteren.

3 Resultaten basisonderwijs

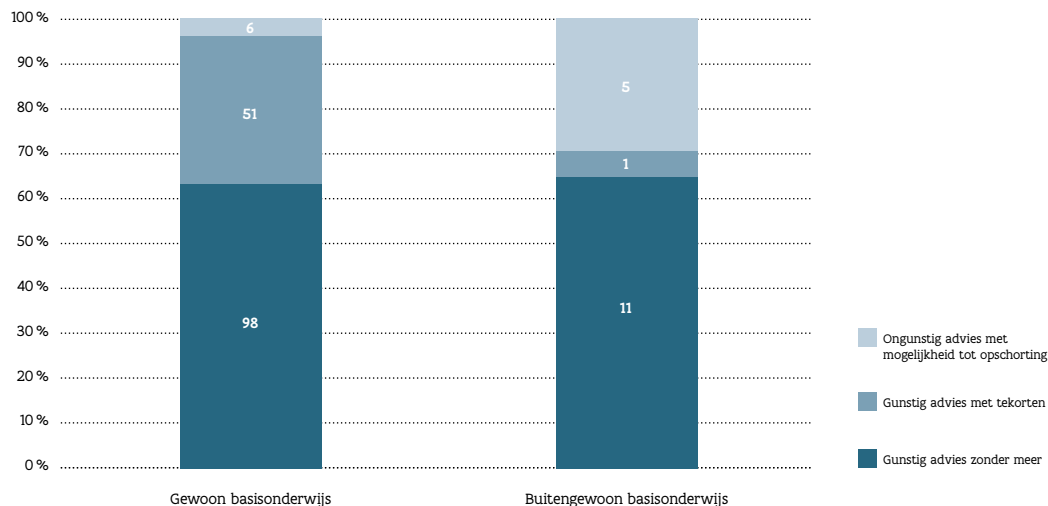
3.1 Adviezen

Elke doorlichting eindigt met een advies. Met een gunstig advies adviseert de onderwijsinspectie de Vlaamse Regering om de erkenning van de school te bestendigen. Dit advies heeft twee varianten:

- gunstig advies zonder meer;
- gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken.

Met een ongunstig advies adviseert de onderwijsinspectie de Vlaamse Regering om de procedure tot intrekking van de erkenning op te starten. Dit advies heeft twee varianten:

- 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.



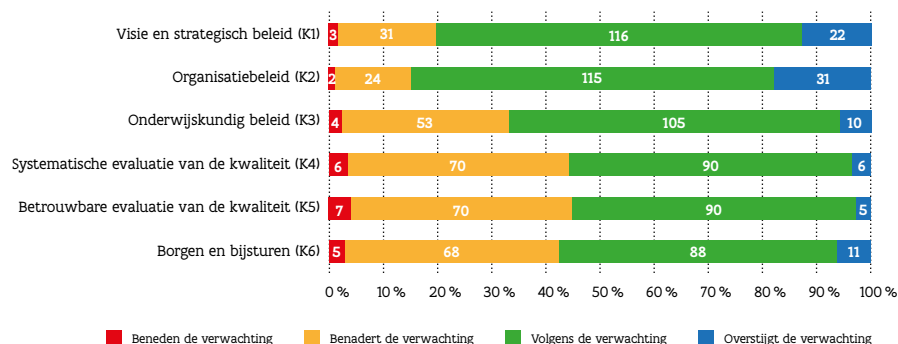
Figuur 5: Adviezen basisonderwijs na doorlichting zonder juridische consequentie (2017-2018).

Bij de doorlichtingen zonder juridische consequentie in het basisonderwijs kregen 98 van de 155 scholen gewoon basisonderwijs (ongeveer 63%) een gunstig advies zonder meer. Daarnaast kreeg ongeveer 33% van de scholen een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. In slechts zes scholen in het gewoon basisonderwijs (bijna 4%) resulteerde de doorlichting in een ongunstig advies, zij het zonder juridische consequentie.

In het buitengewoon basisonderwijs vonden doorlichtingen plaats in zeventien scholen. In elf van deze scholen resulteerde de doorlichting in een gunstig advies zonder meer. Eén school kreeg een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. In vijf van de scholen in het buitengewoon basisonderwijs formuleerde de onderwijsinspectie een ongunstig advies, zij het zonder juridische consequentie.

3.2 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 en buitengewoon basisonderwijs.



Figuur 6: Kwaliteitsontwikkeling in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

Visie en strategisch beleid

In 80% van de doorlichtingen zonder juridische consequentie stellen de onderwijsinspecteurs een kwaliteitsvolle visie en een kwaliteitsvol strategisch beleid vast in de scholen voor gewoon en buitengewoon basisonderwijs. 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 de gezamenlijke verantwoordelijkheid om de visie te realiseren.

In de scholen waar de visie en het strategisch beleid nog niet aan de verwachting² tegemoetkomen (20%), is de visie slechts beperkt richtinggevend voor de klaspraktijk en de leerlingenbegeleiding. In iets meer dan de helft van deze scholen is de visie weinig afgestemd op de context van de school en op de specifieke noden van de leerlingengroep.

Organisatiebeleid

De doorlichtingsteams ervaren het organisatiebeleid van ongeveer 85% van de doorgelichte scholen 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 (15%) vermelden de onderwijsinspecteurs meerdere verbeterpunten voor het organisatiebeleid in de school. In de scholen waar het organisatiebeleid nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, zijn er doorgaans groeikansen op het vlak van interne communicatie en het stimuleren van vernieuwing en expertisedeling. De meerderheid van deze scholen kan haar beleid volgens de onderwijsinspecteurs nog versterken door bewuster om te gaan met externe verwachtingen.

Onderwijskundig beleid

De onderzoeken van de kwaliteitsontwikkeling tonen in bijna 70% van de basisscholen aan dat er sprake is van een degelijk onderwijskundig beleid. Deze scholen ontwikkelen de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk. Ze geven de onderwijsleerpraktijk en de professionalisering vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken. Ze ondersteunen de teamleden.

De scholen waar het onderwijskundig beleid nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (30%), beschikken volgens de doorlichtingsteams niet over voldoende doelgerichte maatregelen en afspraken om de onderwijsleerpraktijk van alle teamleden aan te sturen. In de meerderheid van deze scholen kan de vormgeving van het aanbod beter worden afgesproken. Ook de professionalisering en de leerlingenbegeleiding vragen in een aantal scholen meer aansturing.

Systematische evaluatie van de kwaliteit

In iets meer dan de helft van de onderzochte scholen (55%) is er sprake van een degelijke systematische evaluatie van de kwaliteit. Dat wil zeggen dat de school systematisch verschillende aspecten van de schoolwerking evalueert. Ze heeft daarbij ruime aandacht voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk. De scholen waar de systematische evaluatie van de kwaliteit nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (45%), beperken hun evaluaties doorgaans tot organisatorische aspecten van de schoolwerking. 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.

Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit

We krijgen een gelijkaardig beeld voor de betrouwbaarheid van de evaluatie van de kwaliteit. In iets meer dan de helft van de onderzoeken (55%) 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. Ze betreft relevante partners bij haar evaluatie. De evaluatie is doorgaans betrouwbaar.

De scholen waar de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (45%), benutten de beschikbare bronnen of de expertise van relevante partners nog niet optimaal bij hun evaluatie. Ze slagen er volgens de doorlichtingsteams nog weinig in om de resultaten en effecten bij individuele kleuters en leerlingen 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.

Borgen en bijsturen

In bijna 58% van de doorlichtingen beoordelen de onderwijsinspecteurs het niveau van borgen en bijsturen van de kwaliteitsontwikkeling als degelijk. In dat geval heeft de school zicht op haar sterke punten en werkpunten. Ze bewaart en verspreidt wat kwaliteitsvol is. Ze ontwikkelt doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.

In de scholen waar het borgen en bijsturen nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (42%), 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 nog weinig 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.

“ Scholen beperken de evaluatie van hun kwaliteit doorgaans tot organisatorische aspecten van de schoolwerking. Ze slagen er nog weinig in om de resultaten en effecten bij individuele kleuters en leerlingen op te tillen tot conclusies op klas- of schoolniveau.

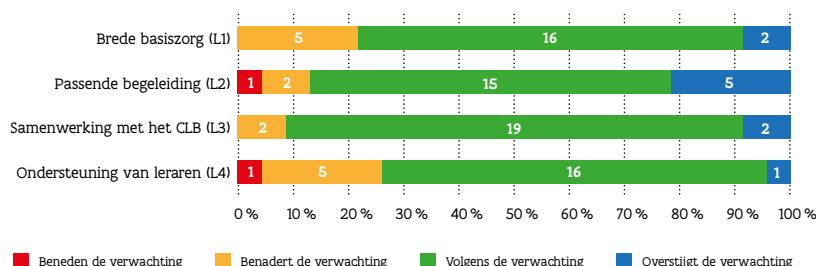


3.3 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs?

Het substantief onderzoek bestaat uit verschillende delen. Zo onderzoekt de onderwijsinspectie een kwaliteitsgebied: dat is een thematische clustering van (delen van) kwaliteitsverwachtingen uit het OK die op schoolniveau wordt onderzocht. In iedere doorlichting neemt de onderwijsinspectie één van de volgende kwaliteitsgebieden onder de loop: leerlingenbegeleiding, omgaan met diversiteit, personeelsbeleid en professionalisering, rapporteren en oriënteren. Verder onderzoekt de onderwijsinspectie de onderwijsleerpraktijk in een aantal leergebieden en in de kleuterafdeling.

Leerlingenbegeleiding

In 23 basisscholen werd het kwaliteitsgebied leerlingenbegeleiding doorgelicht. De onderwijsinspectie brengt de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding in kaart aan de hand van vier ontwikkelingsschalen: brede basiszorg (L1), passende begeleiding (L2), samenwerking met het CLB (L3) en ondersteuning van leraren (L4).



Figuur 7: *Leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).*

In achttien van de 23 onderzoeken van de leerlingenbegeleiding blijken scholen tegemoet te komen aan de verwachting op het vlak van brede basiszorg. In deze scholen stimuleert het schoolteam de optimale ontwikkeling van alle leerlingen. Het schoolteam houdt er rekening met de schoolcontext en de kenmerken van de leerlingengroep om een krachtige leeromgeving te creëren en proactieve en preventieve acties te plannen op het vlak van leren en studeren, onderwijsloopbaan, psychisch en sociaal functioneren en preventieve gezondheidszorg. Het schoolteam implementeert deze acties op school- en klasniveau en volgt de leerlingen systematisch op.

In twintig scholen toont het onderzoek van de leerlingenbegeleiding aan dat scholen volgens of boven de verwachting presteren wat de passende begeleiding betreft. In deze scholen heeft het schoolteam zicht op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen en baseert zich daarop voor een stapsgewijze begeleiding gericht op gelijke kansen. De begeleiding wordt individueler naarmate de nood aan zorg stijgt.

Het schoolteam neemt voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften begeleidende maatregelen op maat, volgt de effecten ervan op en stuurt de maatregelen indien nodig bij. Het schoolteam betreft de leerlingen, de ouders en relevante partners bij de begeleiding. De communicatie over de begeleiding is laagdrempelig en transparant.

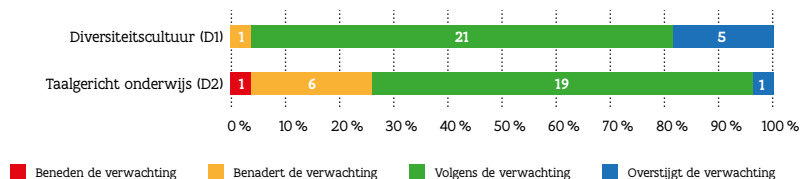
De samenwerking met het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) blijkt uit de doorlichtingen zonder juridische consequentie in 21 scholen tegemoet te komen aan de verwachting. Dat impliceert dat de school systematisch, planmatig en transparant samenwerkt met het CLB op basis van schoolspecifieke samenwerkingsafspraken op het vlak van leerlingenbegeleiding en versterking van het schoolteam. Het schoolteam baseert zijn ondersteuningsvragen op concrete noden en op een analyse van knelpunten. Wanneer de brede basiszorg en de maatregelen uit de verhoogde zorg niet volstaan, formuleert de school een hulpvraag aan het CLB. Voor een doorverwijzing naar een schoolexterne begeleiding doet het schoolteam een beroep op de draaischijffunctie van het CLB.

De onderzoeken van de leerlingenbegeleiding tonen aan dat zeventien scholen volgens of boven de verwachting presteren op het vlak van ondersteuning van leraren. Dat houdt in dat de school de begeleidingsinitiatieven coördineert. Ze brengt de ondersteuningsbehoeften van leraren in kaart en investeert in maatregelen, afspraken en professionaliseringsactiviteiten om het handelen van leraren in de brede basiszorg en in de verhoogde zorg vorm te geven en waar nodig te versterken. De ondersteuning is leraar- en teamgericht met waarneembare effecten in de onderwijsleerpraktijk. Voor bijkomende inhoudelijke expertise doet de school een beroep op het CLB, op de pedagogische begeleidingsdienst of een andere externe dienst of op het ondersteuningsnetwerk.

In de scholen waar nog niet alle aspecten van de leerlingenbegeleiding aan de verwachting tegemoetkomen, kunnen volgens de onderwijsinspecteurs het begeleidingsdomein leren en studeren en de ondersteuning van leraren beter uitgewerkt worden. Een minder performante brede basiszorg gaat vaak hand in hand met een beperkte ondersteuning van de leraren.

Omgaan met diversiteit

Omgaan met diversiteit werd in 27 basisscholen onderzocht aan de hand van twee ontwikkelingsschalen: diversiteitscultuur (D1) en taalgericht onderwijs (D2).



Figuur 8: Omgaan met diversiteit in het basisonderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

De onderzoeken van de diversiteitscultuur op school tonen in 26 van de 27 scholen aan dat ze tegemoetkomen aan de verwachting. In deze scholen erkent het schoolteam de diversiteit op school en in de maatschappij als een normaal gegeven en speelt het daar positief op in. Het schoolteam begeleidt de leerlingen tot non-discriminatie, tolerantie en dialoog.

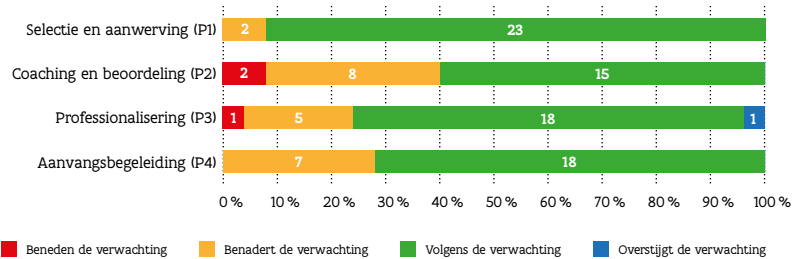
Voor het taalgericht onderwijs blijken twintig scholen aan de verwachting tegemoet te komen. In deze scholen heeft het schoolteam zicht op de talige competenties van de leerlingen en stemt het de onderwijsleerpraktijk daarop af. Het schoolteam heeft aandacht voor taalgericht onderwijs en stimuleert de taalverwerving bij de leerlingen.

In zeven scholen stellen de onderwijsinspecteurs meerdere verbeterpunten vast op het vlak van taalgericht onderwijs. Die scholen laten doorgaans nog kansen liggen om in alle leergebieden de zelfredzaamheidstaal, themataal en instructietaal progressief op te bouwen.

Personeelsbeleid en professionalisering

Personeelsbeleid en professionalisering werden in 25 basisscholen onderzocht aan de hand van vier ontwikkelingsschalen: selectie en aanwerving (P1), coaching en beoordeling (P2), professionalisering (P3) en aanvangsbegeleiding (P4).

Uit de 25 onderzoeken van personeelsbeleid en professionalisering blijken 23 scholen tegemoet te komen aan de verwachting op het vlak van selectie en aanwerving. Dat houdt in dat de school duidelijke criteria gebruikt bij het selecteren en aanwerven van de teamleden. Ze houdt daarbij rekening met de competenties die de schoolwerking kunnen versterken, zodat de teamleden optimaal kunnen worden ingezet.



Figuur 9: *Personeelsbeleid en professionalisering in het basisonderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).*

Wat coaching en beoordeling betreft, wijzen vijftien onderzoeken uit dat scholen volgens de verwachting presteren. 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 evaluatiebeleid.

Negentien onderzoeken wijzen uit dat scholen volgens of boven de verwachting presteren voor hun professionalisering. In deze scholen staat het voortdurend leren van het schoolteam centraal. Ze koppelen de professionaliseringsnoden van de teamleden aan de prioritaire doelen. Ze 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.

De doorlichtingen zonder juridische consequentie wijzen uit dat achttien scholen voor hun aanvangsbegeleiding tegemoetkomen aan de verwachting. De begeleiding van beginnende teamleden is er gericht op integratie in de schoolwerking. Deze aanvangsbegeleiding is gekoppeld aan coaching in de klaspraktijk en aan de professionele ontwikkeling.

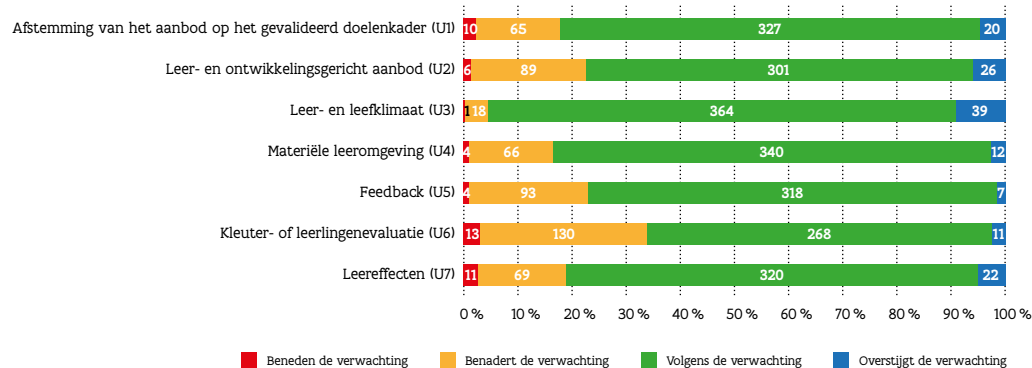
De belangrijkste aandachtspunten op het vlak van personeelsbeleid en professionalisering situeren zich bij het systematisch feedback geven aan de teamleden en het daarop afstemmen van de professionaliseringsinitiatieven. Dit komt frequenter voor bij scholen met een recente beleidswissel.

Onderwijsleerpraktijk in het gewoon basisonderwijs

In het gewoon basisonderwijs voerde de onderwijsinspectie 422 onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk, verspreid over de kleuterafdeling en verschillende leergebieden in de lagere afdeling. Dat gebeurde aan de hand van zeven ontwikkelingsschalen: afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelendaar³ (U1), leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (U2), leer- en leefklimaat (U3), materiële leeromgeving (U4), feedback (U5), kleuter- of leerlingenevaluatie (U6) en leereffecten (U7).

“ Voor het leer- en leefklimaat leidt bijna 96 % van de onderzoeken tot een inschaling ‘volgens de verwachting’ of ‘overstijgt de verwachting’.





Figuur 10: Onderwijsleerpraktijk in het gewoon basisonderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

In de meerderheid van de onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk (82%) stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de afstemming op het gevalideerd doelenkader tegemoetkomt aan de verwachting. Dat 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 ongeveer 77% van de onderzoeken positief ingeschat. Dat 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 96% van de onderzoeken 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. De leraren maken efficiënt gebruik van de lestijd.

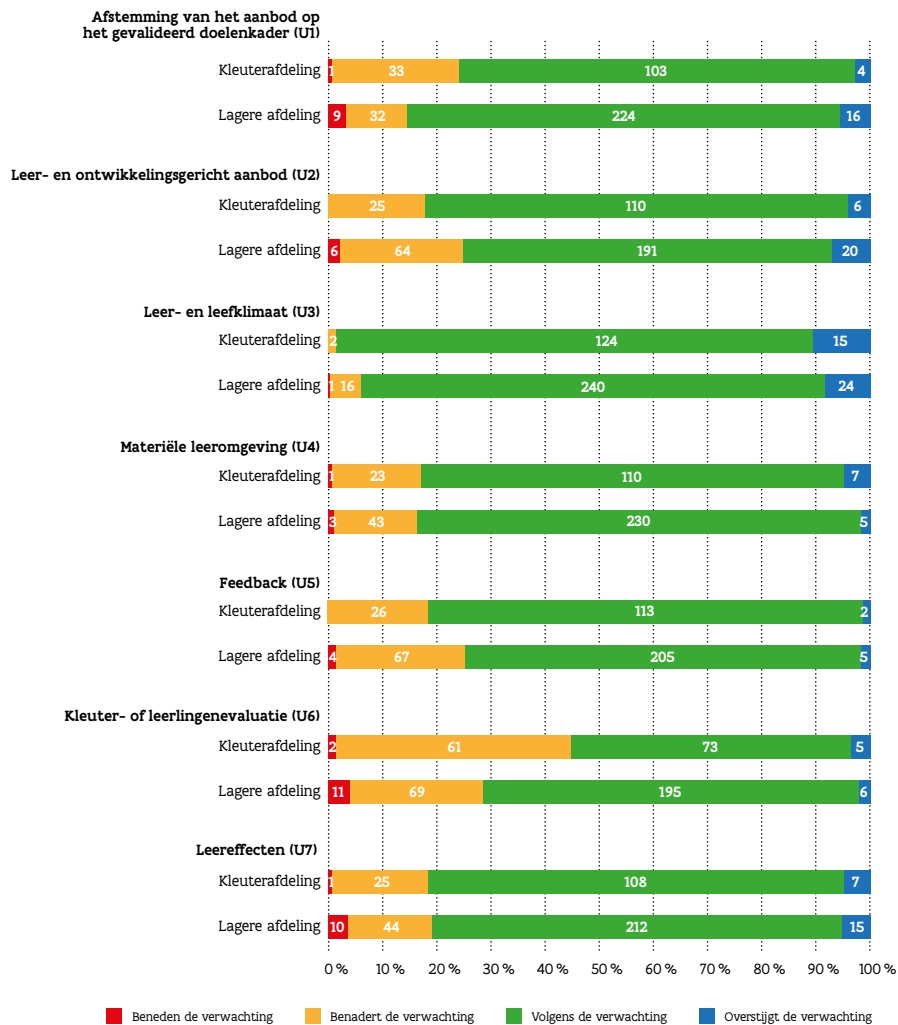
De onderwijsinspecteurs spreken zich in 83% van de onderzoeken positief uit over de materiële leeromgeving. Dat wil zeggen dat de materiële leeromgeving het bereiken van de doelen ondersteunt. Bovendien zetten de leraren de beschikbare uitrusting efficiënt in.

In 77% van de onderzoeken blijkt de feedback 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. In de andere onderzoeken worden verschillende verbeterpunten geformuleerd op het vlak van feedback

Voor de kleuter- en leerlingenevaluatie vinden we globaal genomen de minst positieve inschalingen terug. Slechts 66% van de onderzoeken 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.

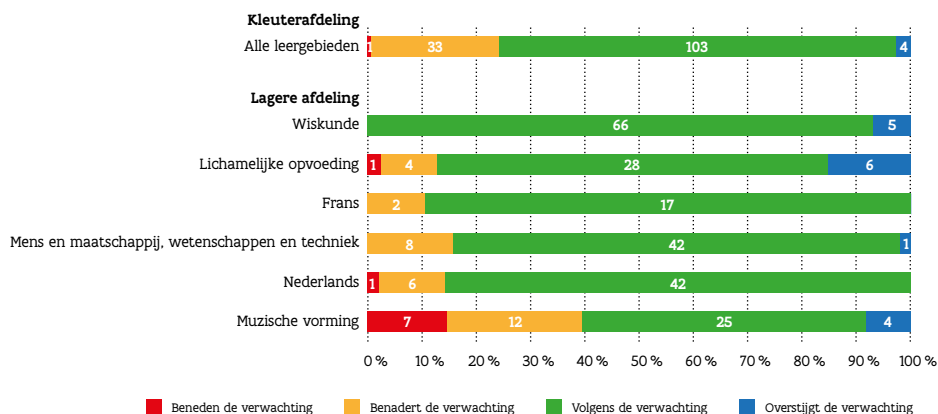
Wat de leereffecten betreft toont 81% van de onderzoeken aan dat scholen tegemoetkomen aan de verwachting. Dat wil zeggen dat de onderwijsleerpraktijk, de kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk en het leerlingenwelbevinden aantonen dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output bereikt. Voor de onderwijsinspecteurs is dit nog ontoereikend in de overige onderzoeken.

Door de band genomen is het beeld van de onderwijsleerpraktijk gelijklopend tussen de kleuterafdeling en de lagere afdeling. De gelijkenis is het grootst op het vlak van leer- en leefklimaat, materiële leeromgeving en leereffecten. De afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader schatten de doorlichtingsteams in de lagere afdeling iets positiever in dan in de kleuterafdeling. Voor leer- en ontwikkelingsgericht aanbod en feedback komen de kleuterafdelingen procentueel iets vaker tegemoet aan de verwachting. Het meest opvallende verschil vinden we terug voor evaluatie. De evaluatie in de kleuterafdeling komt slechts in 55% van de onderzoeken aan de verwachting tegemoet, tegenover 72% in de lagere afdeling.



***Figuur 11:** Onderwijsleerpraktijk in de kleuter- en lagere afdeling van het gewoon basisonderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).*

Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader



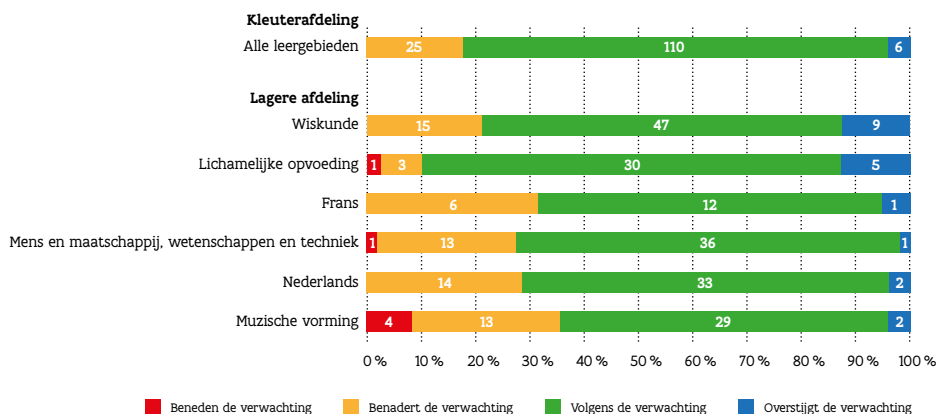
Figuur 12: Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader in het gewoon basisonderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

De onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk wijzen uit dat de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader over het algemeen tegemoetkomt aan de verwachting. In het geval van het leergebied wiskunde (alle onderzoeken leiden minimaal tot een inschaling 'volgens de verwachting') verloopt deze afstemming goed tot zeer goed. Ook voor lichamelijke opvoeding, Frans, mens en maatschappij, wetenschappen en techniek en Nederlands stellen de onderwijsinspecteurs een goede afstemming op de doelen vast.

In nagenoeg alle van de 34 kleuterafdelingen waar de afstemming op het gevalideerd doelenkader nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, kan het evenwicht binnen en tussen de leergebieden nog beter. Vaak is ook de afstemming van het aanbod op de ontwikkeling van de kleuters nog een werkpunt. Verschillende scholen geven nog geen blijk van een heldere kijk op hun aanbod of op de graduele opbouw ervan.

In de negentien scholen waar de afstemming op het gevalideerd doelenkader voor muzische vorming nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, zijn de muzische klasactiviteiten soms onvoldoende of onvoldoende bewust gericht op de doelen. De mate waarin de verschillende domeinen van muzische vorming aan bod komen, is in sommige van deze scholen sterk leraarafhankelijk.

Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod



Figuur 13: Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod in het gewoon basisonderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

Doorgaans schatten de onderwijsinspecteurs het leer- en ontwikkelingsaanbod positief in. Voor lichamelijke opvoeding, waar 90 % van de inschalingen volgens de verwachting is, is het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod het sterkst. Het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod lijkt opnieuw de grootste uitdaging voor het leergebied muzische vorming.

In de zes scholen waar het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod voor het leergebied Frans nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, zien de onderwijsinspecteurs het inspelen op de beginsituatie van de leerlingen als een werkpunt. Sommige leraren stemmen de activiteiten bijvoorbeeld niet af op de leerlingen die thuis Frans spreken. Deze scholen laten kansen liggen om het aanbod activerend te maken. Zo zoeken ze vaak nog naar een goede aanpak om mondelinge interactie te stimuleren. Deze vaststellingen stroken met eerder onderzoek van de onderwijsinspectie over de kwaliteit van het leergebied Frans (Onderwijs-spiegel 2017).

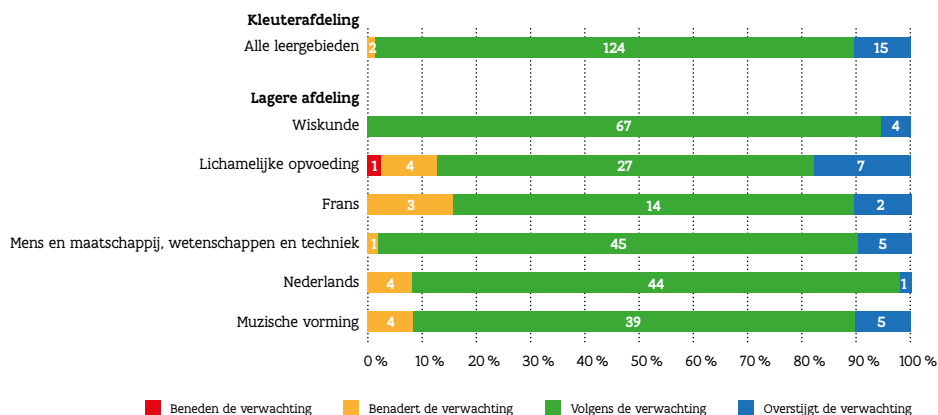
In de vijftien scholen waar het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod nog niet aan de verwachting tegemoetkomt voor het leergebied wiskunde, zien de doorlichtingsteams uitdagingen om bij de leerlingen de denkprocessen meer te activeren. Zij zien ook verbetering mogelijk voor het probleemoplossend denken, onder meer door gebruik van zoekstrategieën om wiskundige problemen op te lossen.

In de veertien scholen waar het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod voor de leergebieden mens en maatschappij, wetenschappen en techniek nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, zien de onderwijsinspecteurs de betekenisvolle, werkelijkheidsgerichte uitwerking van het aanbod als een uitdaging voor de scholen. De kansen om de leerlingen de wereld vanuit een onderzoeksgerichte houding en vanuit verschillende invalshoeken zelf te laten verkennen zijn veelal beperkt. De leraren laten vaak mogelijkheden onbenut om rekening te houden met de vragen, de inbreng en de interesses van de leerlingen.

In de veertien scholen waar het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod voor het leergebied Nederlands nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, mist het onderwijsaanbod veelal een graduele opbouw of een doordachte afstemming met de andere leergebieden. Ze laten geregeld kansen liggen om aan te sluiten bij de mogelijkheden, de interesses en de leef- en belevingswereld van de leerlingen. Dikwijls zijn de leeractiviteiten nog beperkt gericht op actieve deelname van de leerlingen.

In de zeventien scholen 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. In die scholen is er nog werk aan de graduele opbouw van het aanbod.

Leer- en leefklimaat

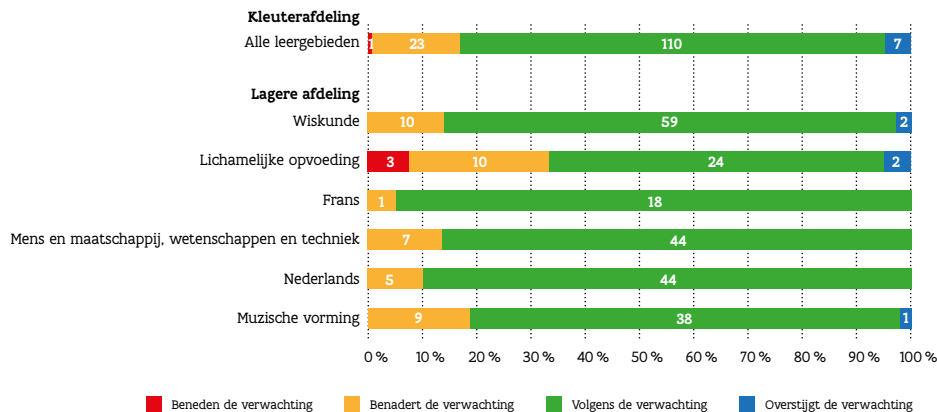


Figuur 14: Leer- en leefklimaat in het gewoon basisonderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

Het leer- en leefklimaat wordt in de onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk doorgaans zeer positief ingeschaald. Hierbij zijn geen opvallende verschillen tussen de leergebieden. De vastgestelde verschillen op het vlak van het leer- en leefklimaat bestaan veeleer tussen scholen dan tussen de verschillende leergebieden of afdelingen in dezelfde school.

In de scholen waar het leer- en leefklimaat nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, laten leraren kansen liggen om met de leerlingen in interactie te gaan. Dat is ook het geval voor de lessen Nederlands en Frans, waar mondelinge interactie deel uitmaakt van de taalverwerving. Soms zijn ook het waarderen en het ondersteunen van de leerlingen nog aandachtspunten. In een deel van de scholen kunnen de leraren de lestijd nog efficiënter benutten.

Materiële leeromgeving



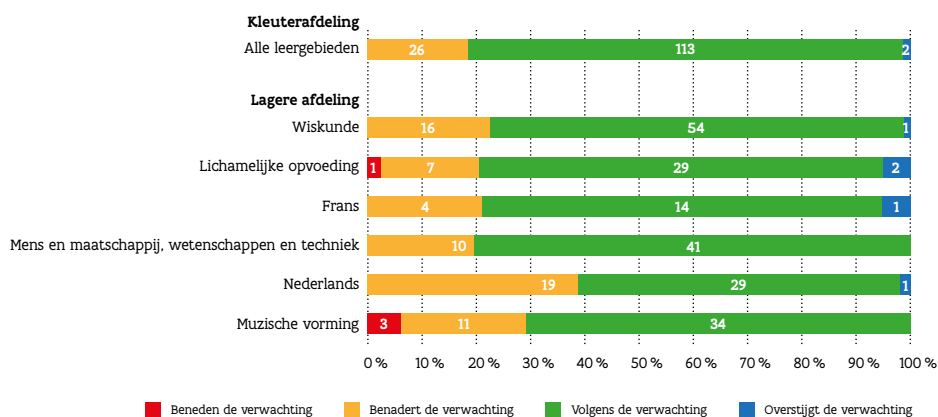
Figuur 15: Materiële leeromgeving in het gewoon basisonderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

Voor het leergebied Frans stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de onderwijsleerpraktijk in nagenoeg alle onderzoeken volgens de verwachting presteert op het vlak van de materiële leeromgeving. Voor de overige leergebieden worden in 10 tot 20 % van de onderzoeken verschillende verbeterpunten vastgesteld. Voor het leergebied lichamelijke opvoeding is de materiële leeromgeving opvallend vaker een aandachtspunt.

In de meeste scholen waar de materiële leeromgeving voor lichamelijke opvoeding nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de onbestaande, onaangepaste of oncomfortabele infrastructuur de realisatie van de doelen belemmert. Een beperkt aantal scholen beschikt niet over de minimaal vereiste uitrusting of zet de beschikbare uitrusting niet efficiënt in.

In de scholen waar de materiële leeromgeving voor de andere leergebieden nog niet aan de verwachting voldoet, zijn veelal de minimaal vereiste leer- of ontwikkelingsmiddelen wel aanwezig, maar rapporteren de onderwijsinspecteurs dat ze weinig stimulerend zijn of niet efficiënt worden ingezet.

Feedback

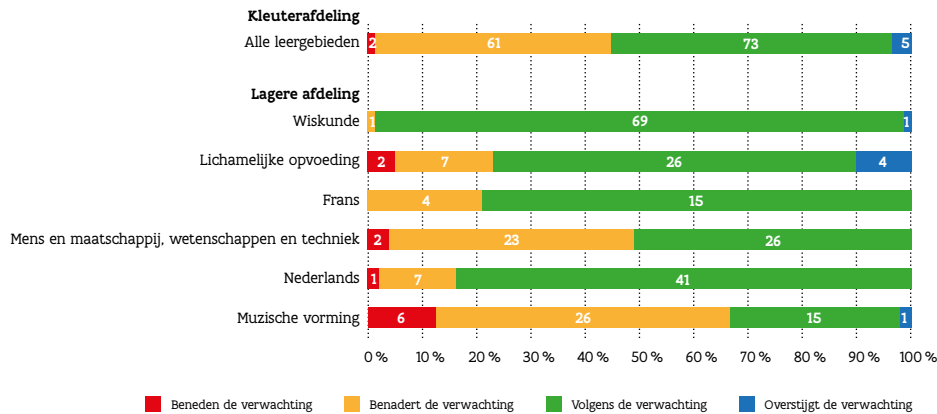


Figuur 16: Feedback in het gewoon basisonderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

Ongeveer 80 % van de onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk resulteert in een positieve inschaling voor feedback. Dat is opvallend anders voor de leergebieden Nederlands en muzische vorming, waar de onderwijsinspecteurs in respectievelijk bijna 40 % en 30 % van de gevallen vaststellen dat de verwachting nog niet volledig bereikt wordt.

De onderwijsinspecteurs stellen vast dat scholen waar de feedback nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, er veelal niet in slagen om het geven van feedback systematisch in te bedden in de onderwijsleerpraktijk en om de feedback ontwikkelingsgericht te formuleren. Een deel van de scholen laat nog kansen onbenut om de feedback te koppelen aan de doelen of aan het proces om die doelen te bereiken.

Kleuter- en leerlingevaluatie



Figuur 17: Kleuter- en leerlingevaluatie in het gewoon basisonderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

Voor de evaluatie verschillen de inschalingen 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 de andere leergebieden, voornamelijk met de leerlingevaluatie voor mens en maatschappij, wetenschappen en techniek en muzische vorming in het lager onderwijs. In de onderzoeken van deze leergebieden bleken er in respectievelijk de helft en twee derde van de gevallen verschillende verbeterpunten op het vlak van evaluatie.

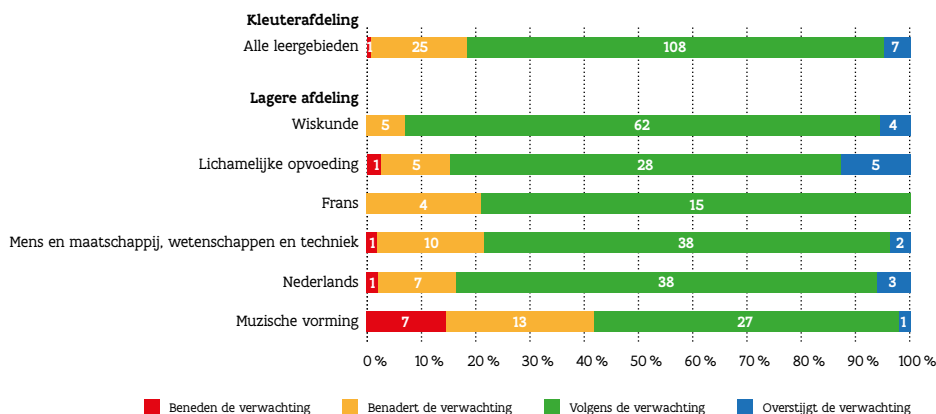
In de scholen waar de kleuterevaluatie nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, rapporteren de onderwijsinspecteurs dat de leraren kansen laten liggen om voldoende breed en gericht te observeren in functie van de opvolging van de ontwikkeling van de kleuters. De kleuterevaluatie ondersteunt op die manier de brede basiszorg niet optimaal.

In de 25 scholen waar de leerlingenevaluatie voor mens en maatschappij en wetenschappen en techniek nog niet aan de verwachting voldoet, is de evaluatie vaak sterk gericht op het meten van kennis en in mindere mate op het evalueren van vaardigheden en attitudes. Meer dan voor de andere leergebieden vermelden de doorlichtingsteams hier het ontbreken van schoolbrede afspraken over de evaluatie, waardoor de kwaliteit sterk leraarafhankelijk is.

In de 32 scholen waar de leerlingenevaluatie voor muzische vorming nog niet aan de verwachting voldoet, geven de onderwijsinspecteurs aan dat de leraren nog werk kunnen maken van een transparante, betrouwbare en brede evaluatie die is afgestemd op de doelgroep en op het gevalideerd doelenkader. Verschillende scholen zoeken actief naar een degelijke aanpak, maar ervaren dat als een hele uitdaging.



Leereffecten



Figuur 18: Leereffecten in het gewoon basisonderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

In 42% van de onderzoeken van het leergebied muzische vorming rapporteren de onderwijsinspecteurs dat de onderwijsleerpraktijk slechts gedeeltelijke garanties biedt voor het bereiken van de doelen uit het gevalideerd doelenkader. Dat staat in contrast met de andere leergebieden. Voornamelijk met het leergebied wiskunde, waarvoor minder dan 10% van de onderzochte scholen nog niet tegemoetkomt aan de verwachting.

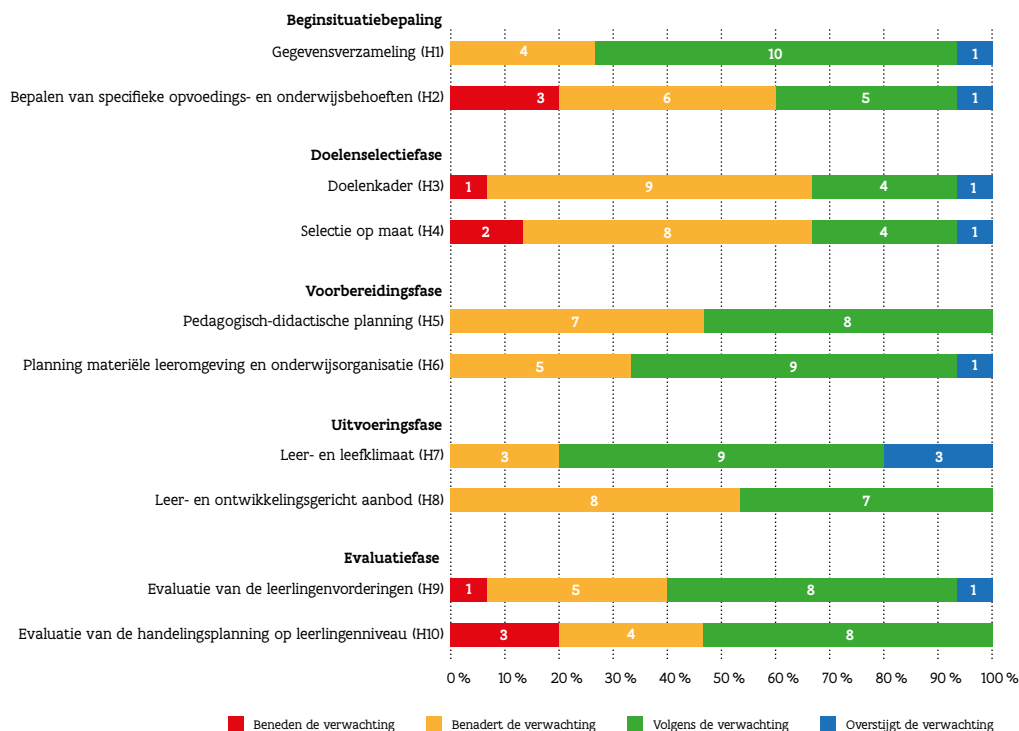


In 42% van de onderzoeken van muzische vorming biedt de onderwijsleerpraktijk slechts gedeeltelijke garanties voor het bereiken van de doelen.

In de 21 scholen waar de leereffecten nog niet aan de verwachting tegemoetkomen, zien de onderwijsinspecteurs 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. 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. In nagenoeg al deze scholen kan de kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk veel beter.

Onderwijsleerpraktijk in het buitengewoon basisonderwijs

In het buitengewoon basisonderwijs vonden vijftien onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk plaats. Dat gebeurde 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 leefklimaat (H7), leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (H8), evaluatie van de leerlingenvorderingen (H9) en evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau (H10). De onderzoeken vonden plaats in de types 2, 3, 4 en 9 en in het type basisaanbod.



Figuur 19: Onderwijsleerpraktijk in het buitengewoon basisonderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

Wat de gegevensverzameling betreft, stellen de onderwijsinspecteurs in elf onderzoeken vast dat de onderwijsleerpraktijk tegemoetkomt aan de verwachting. Dat wil zeggen dat het multidisciplinaire team relevante leerling- en contextgegevens verzamelt om te komen tot een totaalbeeld van de beginsituatie van elke leerling. De verzamelde gegevens zijn actueel, toegankelijk en hanteerbaar voor de teamleden. In vier onderzoeken formuleren de onderwijsinspecteurs verschillende verbeterpunten voor deze verwachting.

In slechts zes onderzoeken blijken scholen volgens de verwachting te presteren op het vlak van het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften. 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.

De negen scholen waar de beginsituatiebepaling nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, slagen er volgens de onderwijsinspecteurs nog niet in om de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften volledig en met voldoende diepgang te formuleren zodat ze de doelenselectie ondersteunen. In de meeste van deze scholen is de beperkte gemeenschappelijke doelgerichtheid van het multidisciplinaire team daarbij een belemmering. In sommige scholen zijn de verzamelde gegevens onvoldoende up-to-date en weinig gebruiksvriendelijk.

In slechts vijf onderzoeken stellen de onderwijsinspecteurs vast dat scholen tegemoetkomen aan de verwachting met betrekking tot het doelenkader. Dat houdt in dat de doelenselectie gebaseerd is op een of meer passende doelenkaders en op de bijhorende uitgangspunten. Het multidisciplinaire team maakt afspraken over de concretisering van de gehanteerde doelenkaders. In de meerderheid van de onderzoeken stellen de onderwijsinspecteurs hiervoor verschillende verbeterpunten vast.

Daarnaast constateren de doorlichtingsteams in slechts vijf onderzoeken dat de school tegemoetkomt aan de verwachting voor de doelenselectie op maat. In deze scholen stuurt de klassenraad de doelenselectie aan op basis van multidisciplinair overleg. De klassenraad selecteert doelen die rekening houden met vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften van de groep of van individuele leerlingen. De klassenraad vertaalt deze doelen in concrete en operationele doelen die haalbaar, realistisch in tijdsbesteding en zinvol zijn. De geselecteerde doelen zijn gericht op een harmonische ontwikkeling en vertonen samenhang.

In de tien scholen waar de doelenselectiefase nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, selecteren de teamleden volgens de doorlichtingsteams veelal doelen die te weinig rekening houden met de noden en behoeften van individuele leerlingen. Zij laten kansen liggen om bestaande doelenkaders te benutten of om die kaders te verfijnen tot concrete lesdoelen. Wijzigingen in de leerlingenpopulatie zijn daarbij voor veel scholen een moeilijk haalbare uitdaging. Sommige scholen maken nauwelijks een doelenselectie en baseren de klaspraktijk op een beschikbaar aanbod. Net als bij de beginsituatiebepaling, is de multidisciplinaire samenwerking ook bij de doelenselectie vaak een verbeterpunt.

In acht van de onderzochte scholen schatten de doorlichtingsteams de kwaliteit van de pedagogisch-didactische planning positief in. Hier stelt het multidisciplinaire team in overleg de pedagogisch-didactische planning op voor een groep of voor individuele leerlingen. Het multidisciplinaire team bepaalt de leerinhouden, methoden en werkvormen met aandacht voor alle leergebieden of vormingsonderdelen. Het opvoedings- en onderwijsaanbod is afgestemd op de beginsituatie en op de vooropgestelde doelen. De doorlichtingsteams merken in de zeven andere gevallen meerdere verbeterpunten op.

Voor de planning van de materiële leeromgeving en de onderwijsorganisatie stellen de onderwijsinspecteurs vast dat tien scholen aan de verwachting tegemoetkomen. Dat houdt in dat het multidisciplinaire team doelgerichte organisatorische maatregelen plant 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 vijf scholen formuleren de onderwijsinspecteurs hierover verschillende verbeterpunten.

In de scholen waar de voorbereidingsfase nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, zijn het opvoedings- en onderwijsaanbod en de onderwijsorganisatie volgens de onderwijsinspecteurs nog niet voldoende afgestemd op de doelen en op de beginsituatie van individuele leerlingen. De doorlichtingsteams stellen grote kwaliteitsverschillen vast in de scholen die deze aspecten leraarafhankelijk invullen.

Het leer- en leefklimaat blijkt een sterk punt in twaalf van de vijftien doorlichtingen in het buitengewoon basisonderwijs. Daar creëren de teamleden een positief en stimulerend leer- en leefklimaat. 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 deze consequent. De teamleden geven geregeld ontwikkelingsgerichte feedback en deze feedback is systematisch ingebed in het onderwijsleerproces. Slechts drie scholen blijken nog niet aan deze verwachting tegemoet te komen.



Het leer- en leefklimaat is een sterk punt in het buitengewoon basisonderwijs.

Zeven scholen blijken voor het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod aan de verwachting tegemoet te komen. Hier realiseert het multidisciplinaire team een passend, activerend, betekenisvol en samenhangend aanbod dat afgestemd is op de geselecteerde doelen en op een of meer passende doelenkaders. De teamleden spelen flexibel in op de noden van de leerlingen. Ze sturen hun onderwijsaanbod, de aard van de begeleiding en de ondersteuning voortdurend bij. In acht scholen stellen de onderwijsinspecteurs meerdere verbeterpunten vast op dit vlak.

In de scholen waar de uitvoeringsfase nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, concluderen de onderwijsinspecteurs dat de teamleden nog niet alle mogelijkheden benutten om het onderwijsaanbod passend, activerend, betekenisvol en samenhangend te maken. Een aantal scholen moet ook nog stappen zetten om het aanbod multidisciplinair af te stemmen op specifieke behoeften en noden.

De evaluatie van de leervorderingen wordt positief ingeschat in negen van de onderzochte scholen. Dat wil zeggen dat de evaluatie is afgestemd op de geselecteerde doelen en de passende doelenkaders. De evaluatie is representatief voor het aanbod, transparant, betrouwbaar en breed. De teamleden evalueren in multidisciplinair overleg. De doorlichtingen in de overige zes scholen wijzen uit dat zij nog niet aan deze verwachting tegemoetkomen.

Op het vlak van de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau stellen de onderwijsinspecteurs vast dat acht scholen volgens de verwachting presteren. In deze scholen reflecteren de teamleden geregeld en systematisch over de handelingsplanning voor de leerlingengroep of voor de individuele leerling. Ze sturen het handelingsplan bij indien nodig. In zeven scholen formuleren de doorlichtingsteams hierover meerdere verbeterpunten.

In de scholen waar de evaluatiefase nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de handelingsplanning nog onvoldoende cyclisch verloopt. De doorlichtingsteams vermelden twee frequente remmende factoren: de beperkte afstemming van de evaluatie op de doelen en de onvoldoende systematische reflectie over de handelingsplanning.

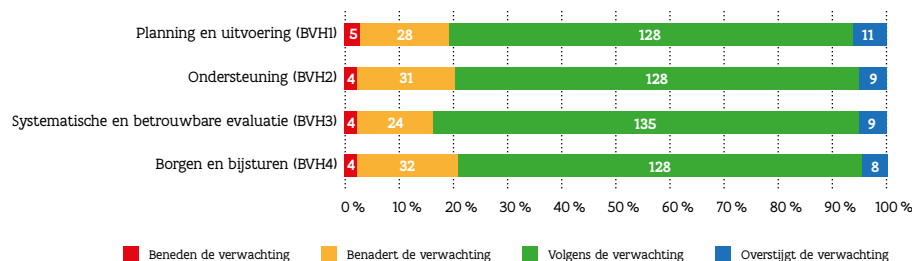
De verschillende fasen van de cyclische handelingsplanning zijn aan elkaar gerelateerd. Een zwakke beginsituatiebepaling gaat bijvoorbeeld hand in hand met werkpunten op het vlak van de doelenselectie, de onderwijsorganisatie en de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau. De scholen die er nog niet in slagen om de kwaliteit op schoolniveau betrouwbaar te evalueren (zie ontwikkelingsschaal K5), zijn veelal ook de scholen met groeikansen in iedere fase van de handelingsplanning.



Een zwakke beginsituatiebepaling gaat hand in hand met werkpunten op het vlak van de doelenselectie, de onderwijsorganisatie en de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau.

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

De doorlichtingsteams brengen het beleid op het vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH) in kaart aan de hand van vier ontwikkelingsschalen: planning en uitvoering (BVH1), ondersteuning (BVH2), systematische en betrouwbare evaluatie (BVH3) en borgen en bijsturen (BVH4). De resultaten in dit hoofdstuk omvatten het BVH-beleid in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs (172 scholen).



Figuur 20: Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in het basisonderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

Voor de planning en de uitvoering stellen de doorlichtingsteams vast dat bijna 81% van de scholen 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 (19%), formuleren de doorlichtingsteams werkpunten op het vlak van een functioneel globaal preventieplan en jaaractieplan, de uitvoering ervan en het nemen van tijdelijke compenserende maatregelen. In heel wat van deze scholen blijkt uit de aanslepende tekorten onvoldoende daadkracht om een doeltreffend BVH-beleid te voeren.

In bijna 80 % van de onderzoeken blijken scholen volgens de verwachting te presteren voor de ondersteuning. 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 (20 %), zijn de financiële en/of personele middelen om een BVH-beleid te voeren volgens de onderwijsinspecteurs niet in verhouding tot de noden. De scholen waar de ondersteuning nog een aandachtspunt is, zijn vaak ook de scholen waar de planning en de uitvoering kan verbeteren.

Op het vlak van systematische en betrouwbare evaluatie schatten de doorlichtingsteams bijna 84 % van de scholen positief in. In deze gevallen evalueert de school systematisch alle processen en bijhorende acties. Ze verzamelt gegevens om de kwaliteit van de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne te evalueren en baseert zich hiervoor op diverse bronnen. Ze betreft relevante partners 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 (16 %), stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de evaluatie vaak beperkt blijft tot enkele processen. De betrouwbaarheid van de evaluaties wordt er vaak belemmerd door het ontbreken of negeren van verslagen van externe deskundigen.

De doorlichtingsteams komen in 79 % van de onderzochte scholen tot de conclusie dat scholen aan de verwachting tegemoetkomen voor het borgen en bijsturen. 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 (21 %) zijn er nog verschillende verbeterpunten voor het borgen en bijsturen.



4. Resultaten secundair onderwijs

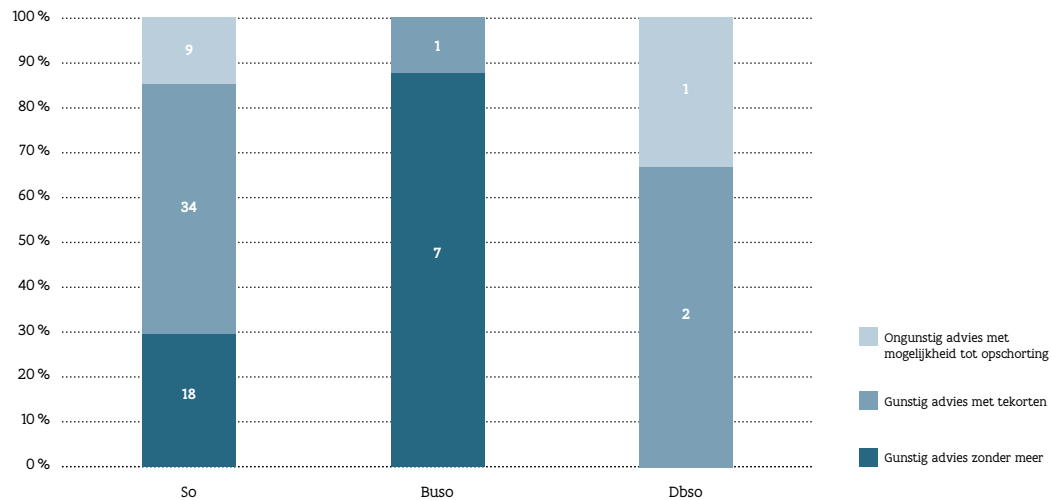
4.1 Adviezen

Elke doorlichting eindigt met een advies. Met een gunstig advies adviseert de onderwijsinspectie de Vlaamse Regering om de erkenning van de school te bestendigen. Dit advies heeft twee varianten:

- gunstig advies zonder meer;
- gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken.

Met een ongunstig advies adviseert de onderwijsinspectie de Vlaamse Regering om de procedure tot intrekking van de erkenning op te starten. Dit advies heeft twee varianten:

- 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.



Figuur 21: Adviezen secundair onderwijs na doorlichting zonder juridische consequentie (2017-2018).

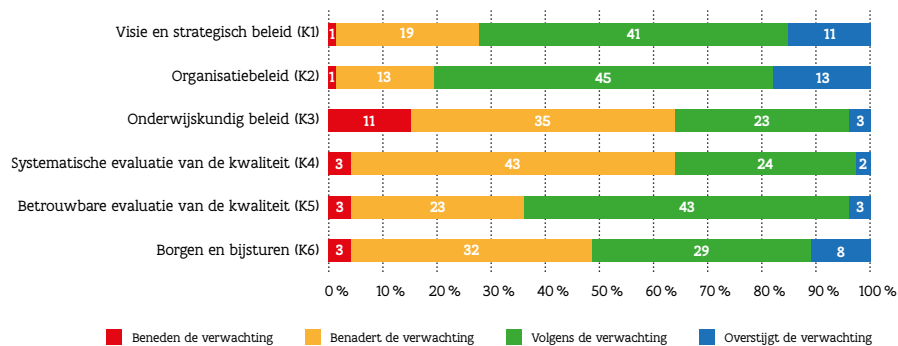
Bij de doorlichtingen zonder juridische consequentie in het secundair onderwijs kregen 18 van de scholen gewoon secundair onderwijs een gunstig advies zonder meer. Daarnaast kregen 34 scholen een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. In negen scholen in het gewoon secundair onderwijs resulteerde de doorlichting in een ongunstig advies, zij het zonder juridische consequentie.

In het buitengewoon secundair onderwijs vonden doorlichtingen plaats in acht scholen. In zeven van deze scholen resulteerde de doorlichting in een gunstig advies zonder meer. Eén school kreeg een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. Geen enkele school van het buitengewoon secundair onderwijs kreeg een ongunstig advies.

Er vonden drie doorlichtingen plaats in een centrum voor deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso). Voor twee centra formuleerde de onderwijsinspectie een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken. Voor één centrum leidde de doorlichting tot een ongunstig advies.

4.2 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 en buitengewoon secundair onderwijs en het deeltijds beroepssecundair onderwijs (72 scholen).



Figuur 22: Kwaliteitsontwikkeling in het secundair onderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

Visie en strategisch beleid

In 72% van de doorlichtingen zonder juridische consequentie stellen de onderwijsinspecteurs een degelijke visie en strategisch beleid vast in de secundaire scholen. 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 de gezamenlijke verantwoordelijkheid om de visie te realiseren.

In de scholen waar de visie en het strategisch beleid nog niet aan de verwachting⁴ tegemoetkomen (28%), rapporteren de onderwijsinspecteurs dat de visie slechts beperkt richtinggevend is voor de onderwijsleerpraktijk. Omdat de school de visie nog te weinig in heldere doelen vertaald heeft, ondersteunt ze slechts beperkt de gemeenschappelijke doelgerichtheid van het schoolteam. Sommige scholen slagen er nog niet in het profiel van de leerlingen te gebruiken als uitgangspunt voor hun visieontwikkeling.

Organisatiebeleid

De onderwijsinspecteurs staan in ongeveer 81% van de doorlichtingen positief ten opzichte van het organisatiebeleid. Dat 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.

De scholen waar het organisatiebeleid nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (19%), vertonen volgens de onderwijsinspecteurs een aantal gemeenschappelijke groeikansen: expertisedeling stimuleren, de interne communicatie intensiveren, de samenwerking met externe belanghebbenden benutten om de schoolwerking en de onderwijsleerpraktijk te versterken.

Onderwijskundig beleid

De onderzoeken van de kwaliteitsontwikkeling tonen in slechts 36% van de secundaire scholen aan dat er sprake is van een degelijk onderwijskundig beleid. Deze scholen ontwikkelen de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk. Ze geven de onderwijsleerpraktijk en de professionalisering vorm aan de hand van doelgerichte maatregelen en afspraken. Ze ondersteunen de teamleden.

De scholen waar het onderwijskundig beleid nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (24%), beschikken volgens de doorlichtingsteams niet over voldoende doelgerichte maatregelen en afspraken om de onderwijsleerpraktijk van alle teamleden aan te sturen. In de meerderheid van deze scholen zijn de afspraken op het vlak van de vormgeving van het aanbod, de professionalisering en de leerlingenevaluatie verbeterpunten.

Systematische evaluatie van de kwaliteit

In slechts 36 % van de onderzochte scholen is er sprake van een degelijke systematische evaluatie van de kwaliteit. Dat wil zeggen dat de school systematisch verschillende aspecten van de schoolwerking evalueert. Ze heeft daarbij ruime aandacht voor de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk.

In de scholen waar de systematische evaluatie van de kwaliteit nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (64 %), geven de onderwijsinspecteurs aan dat het schoolteam zijn evaluaties doorgaans op organisatorische aspecten van de schoolwerking richt. De onderwijsleerpraktijk evalueren ze beperkt en weinig systematisch. Deze scholen kunnen de evaluaties van de onderwijsleerpraktijk versterken door duidelijke doelen voorop te stellen.



In slechts 36 % van de onderzochte scholen wordt de kwaliteit systematisch geëvalueerd.

Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit

In slechts 64 % van de onderzoeken van de kwaliteitsontwikkeling schatten de onderwijsinspecteurs de betrouwbaarheid van de evaluatie van de kwaliteit positief in. Dat houdt in dat de school bij haar evaluaties aandacht besteedt aan de resultaten en effecten bij de leerlingen. Ze baseert zich op diverse kwalitatieve en kwantitatieve bronnen. Ze betreft relevante partners bij haar evaluaties. De evaluaties zijn doorgaans betrouwbaar.

De scholen waar de betrouwbare evaluatie van de kwaliteit nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (36 %), laten volgens de onderwijsinspecteurs kansen liggen om de beschikbare bronnen of de expertise van relevante partners te benutten bij hun evaluaties. In het bijzonder gebeurt de evaluatie van de onderwijsleerpraktijk veeleer vanuit intuïtie en veel minder vanuit leerlingenevaluaties, prestaties in het vervolgonderwijs of peilingsproeven.

Borgen en bijsturen

In slechts 51 % van de doorlichtingen beoordelen de onderwijsinspecteurs het niveau van borgen en bijsturen van de kwaliteitsontwikkeling als degelijk. In dat geval heeft de school zicht op haar sterke punten en werkpunten. Ze bewaart en verspreidt wat kwaliteitsvol is. Ze ontwikkelt doelgerichte verbeteracties voor haar werkpunten.

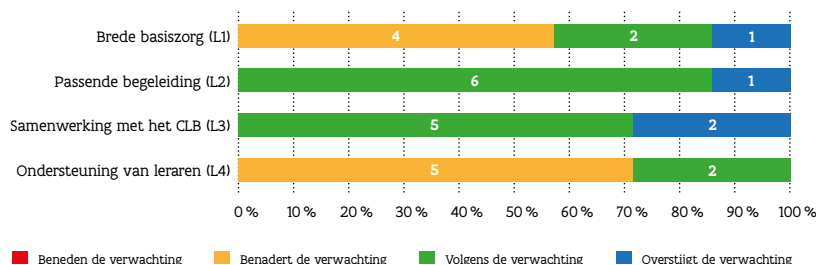
In de scholen waar het borgen en bijsturen nog niet aan de verwachting tegemoetkomt (49%), rapporteren de doorlichtingsteams dat een onvolledig zicht op de sterke punten het verankeren van wat goed is en het verspreiden van de succesvolle aanpak van sommige vakgroepen belemmert. Een onvolledig zicht op de groeikansen verhindert deze scholen om hun werking waar nodig bij te stellen. In de scholen waar het onderwijskundig beleid en het strategisch beleid minder goed scoren, vormen ook het borgen en bijsturen doorgaans een grotere uitdaging.

4.3 In welke mate verstrekken scholen kwaliteitsvol onderwijs?

Het substantief onderzoek bestaat uit verschillende delen. Naast een kwaliteitsgebied (leerlingenbegeleiding, omgaan met diversiteit, personeelsbeleid en professionalisering, rapporteren en oriënteren) onderzoekt de onderwijsinspectie de onderwijsleerpraktijk voor een aantal vakken.

Leerlingenbegeleiding

In zeven secundaire scholen onderzocht de onderwijsinspectie het kwaliteitsgebied leerlingenbegeleiding. De onderwijsinspectie situeert de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding aan de hand van vier ontwikkelingsschalen: brede basiszorg (L1), passende begeleiding (L2), samenwerking met het CLB (L3) en ondersteuning van leraren (L4).



Figuur 23: Leerlingenbegeleiding in het voltijds secundair onderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

In slechts drie van de zeven onderzoeken van de leerlingenbegeleiding blijken scholen tegemoet te komen aan de verwachting op het vlak van brede basiszorg. In deze scholen stimuleert het schoolteam de optimale ontwikkeling van alle leerlingen. Het schoolteam houdt er rekening met de schoolcontext en de kenmerken van de leerlingengroep om een krachtige leeromgeving te creëren en proactieve en preventieve

acties te plannen op het vlak van leren en studeren, onderwijsloopbaan, psychisch en sociaal functioneren en preventieve gezondheidszorg. Het schoolteam implementeert deze acties op school- en klasniveau en volgt de leerlingen systematisch op. In de vier overige doorgelichte scholen stellen de doorlichtingsteams meerdere punten ter verbetering vast.

In alle zeven scholen toont het onderzoek van de leerlingenbegeleiding aan dat scholen volgens of boven de verwachting presteren wat de passende begeleiding betreft. In deze scholen heeft het schoolteam zicht op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen en baseert het zich daarop voor een stapsgewijze begeleiding gericht op gelijke kansen. De begeleiding wordt individueler naarmate de nood aan zorg stijgt. Het schoolteam neemt voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften begeleidende maatregelen op maat, volgt de effecten ervan op en stuurt de maatregelen indien nodig bij. Het schoolteam betreft de leerlingen, de ouders en relevante partners bij de begeleiding. De communicatie over de begeleiding is laagdrempelig en transparant.

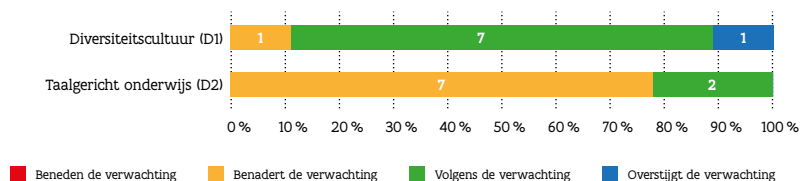
Ook de samenwerking met het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) blijkt uit de doorlichtingen zonder juridische consequentie in alle scholen tegemoet te komen aan de verwachting. Dat impliceert dat de school systematisch, planmatig en transparant samenwerkt met het CLB op basis van schoolspecifieke samenwerkingsafspraken op het vlak van leerlingenbegeleiding en versterking van het schoolteam. Het schoolteam baseert zijn ondersteuningsvragen op concrete noden en op een analyse van knelpunten. Wanneer de brede basiszorg en de maatregelen uit de verhoogde zorg niet volstaan, formuleert de school een hulpvraag aan het CLB. Voor een doorverwijzing naar een schoolexterne begeleiding doet het schoolteam een beroep op de draaischijffunctie van het CLB.

De onderzoeken van de leerlingenbegeleiding tonen aan dat slechts twee scholen volgens de verwachting presteren op het vlak van ondersteuning van leraren. Dat houdt in dat de school de begeleidingsinitiatieven coördineert. Ze brengt de ondersteuningsbehoeften van leraren in kaart en investeert in maatregelen, afspraken en professionaliseringsactiviteiten om het handelen van leraren in de brede basiszorg en in de verhoogde zorg vorm te geven en waar nodig te versterken. De ondersteuning is leraar- en teamgericht met waarneembare effecten in de onderwijsleerpraktijk. Voor bijkomende inhoudelijke expertise doet de school een beroep op het CLB, op de pedagogische begeleidingsdienst of een andere externe dienst of op het ondersteuningsnetwerk. De onderwijsinspecteurs stellen vast dat vijf scholen nog niet volgens deze verwachting presteren.

De scholen waar niet alle aspecten van de leerlingenbegeleiding aan de verwachting tegemoetkomen, focussen hun initiatieven volgens de onderwijsinspecteurs veelal op schoolniveau en soms nog te weinig op de klaspraktijk. Daardoor verloopt de brede basiszorg voor het begeleidingsdomein leren en studeren minder vlot dan voor de andere domeinen. Een minder performante brede basiszorg gaat vaak hand in hand met een beperkte ondersteuning van de leraren.

Omgaan met diversiteit

Omgaan met diversiteit werd in negen secundaire scholen onderzocht, aan de hand van twee ontwikkelingsschalen: diversiteitscultuur (D1) en taalgericht onderwijs (D2).



Figuur 24: *Omgaan met diversiteit in het voltijds secundair onderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).*

De onderzoeken van de diversiteitscultuur op school tonen in acht scholen aan dat ze tegemoetkomen aan de verwachting. In deze scholen erkent het schoolteam de diversiteit op school en in de maatschappij als een normaal gegeven en speelt daar positief op in. Het schoolteam begeleidt de leerlingen tot non-discriminatie, tolerantie en dialoog. In slechts één school formuleren de onderwijsinspecteurs meerdere verbeterpunten om de diversiteitscultuur in de school te versterken.

Uit de onderzoeken van het taalgericht onderwijs blijken slechts twee scholen aan de verwachting tegemoet te komen. In deze gevallen heeft het schoolteam zicht op de talige competenties van de leerlingen en stemt de onderwijsleerpraktijk daarop af. Het schoolteam heeft aandacht voor taalgericht onderwijs en stimuleert de taalverwerving bij de leerlingen.

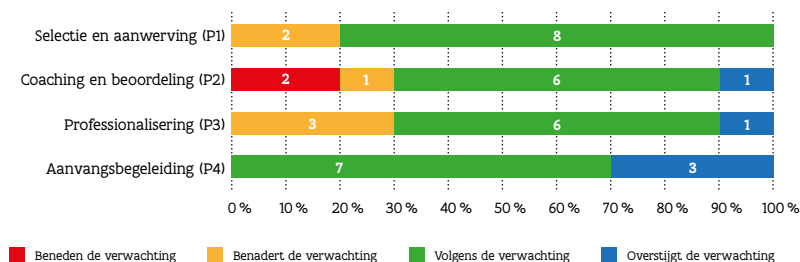
In de zeven scholen waar het taalgericht onderwijs nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, vallen de verschillen tussen vakken of tussen leraren op. In de meerderheid van deze scholen kan een gedragen visie en een schoolbrede, planmatige aanpak het taalgericht vakonderwijs nog versterken.

“ In de scholen waar het taalgericht onderwijs nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, kunnen een gedragen visie en een schoolbrede, planmatige aanpak het taalgericht vakonderwijs versterken.



Personeelsbeleid en professionalisering

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



Figuur 25: Personeelsbeleid en professionalisering in het voltijds secundair onderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

Uit de tien onderzoeken van personeelsbeleid en professionalisering blijken acht scholen tegemoet te komen aan de verwachting op het vlak van selectie en aanwerving. 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. De onderwijsinspecteurs oordelen dat twee scholen nog niet volgens deze verwachting presteren.

Wat coaching en beoordeling betreft, wijzen zeven onderzoeken uit dat scholen volgens of boven de verwachting presteren. 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 evaluatiebeleid. In drie scholen vermelden de onderwijsinspecteurs verschillende ernstige verbeterpunten op het vlak van coaching en beoordeling.

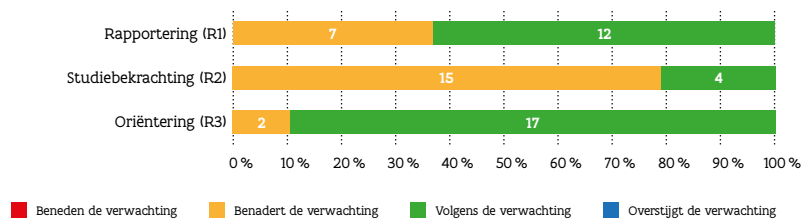
De doorlichtingen wijzen uit dat zeven scholen volgens of boven de verwachting presteren voor hun professionalisering. In deze scholen staat het voortdurend leren van het schoolteam centraal. Ze koppelen de professionaliseringsnoden van de teamleden aan hun prioritaire doelen en nemen initiatieven die leiden tot expertisedeling of het ontwikkelen en actualiseren van expertise van de teamleden. Deze initiatieven hebben een positieve impact op de onderwijsleerpraktijk. In drie scholen zien de onderwijsinspecteurs nog mogelijkheden om de professionalisering te verbeteren.

De doorlichtingen zonder juridische consequentie wijzen uit dat alle bezochte scholen tegemoetkomen aan de verwachtingen op het vlak van aanvangsbegeleiding. De begeleiding van beginnende teamleden is er gericht op integratie in de schoolwerking. Deze aanvangsbegeleiding is gekoppeld aan coaching in de klaspraktijk en aan de professionele ontwikkeling.

De scholen waar niet alle aspecten van het personeelsbeleid en de professionalisering aan de verwachting tegemoetkomen, kunnen volgens de onderwijsinspecteurs nog groeien in de opvolging van de teamleden. Werkpunten met betrekking tot aanwerving, coaching en doelgerichte navorming komen vaker voor op scholen waar er ook nog uitdagingen zijn op het vlak van visieontwikkeling en strategisch beleid.

Rapportering en oriëntering

Rapportering en oriëntering werden in negentien secundaire scholen onderzocht, aan de hand van drie ontwikkelingsschalen: rapportering (R1), studiebekrachtiging (R2) en oriëntering (R3).



Figuur 26: Rapportering en oriëntering in het voltijds secundair onderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

Wat rapportering betreft, wijzen twaalf onderzoeken uit dat scholen volgens de verwachting presteren. Dat wil zeggen dat het schoolteam aan leerlingen en ouders rapporteert over het bereiken van de doelen en over het leer- en ontwikkelingsproces van de leerlingen. Deze rapportering vindt tijdig en geregeld plaats. Ze is helder, breed en informatief.

In de zeven scholen waar de rapportering nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, verschilt de kwaliteit van de rapportering veelal van vak tot vak. In gesprekken met de onderwijsinspectie vermelden de ouders dat de rapportering voor hen minder helder is en slechts beperkte informatie bevat. Deze scholen kunnen meer evenwichtig aandacht besteden aan kennis, vaardigheden en vakattitudes.

De doorlichtingen zonder juridische consequentie wijzen uit dat slechts vier scholen volgens de verwachting presteren wanneer het gaat om studiebekrachtiging. In deze scholen hanteert het schoolteam afspraken om beslissingen te nemen over de studiebekrachtiging van individuele leerlingen. Een doorgaans kwaliteitsvolle evaluatie van de doelen in het gevalideerd doelenkader onderbouwt die beslissingen.

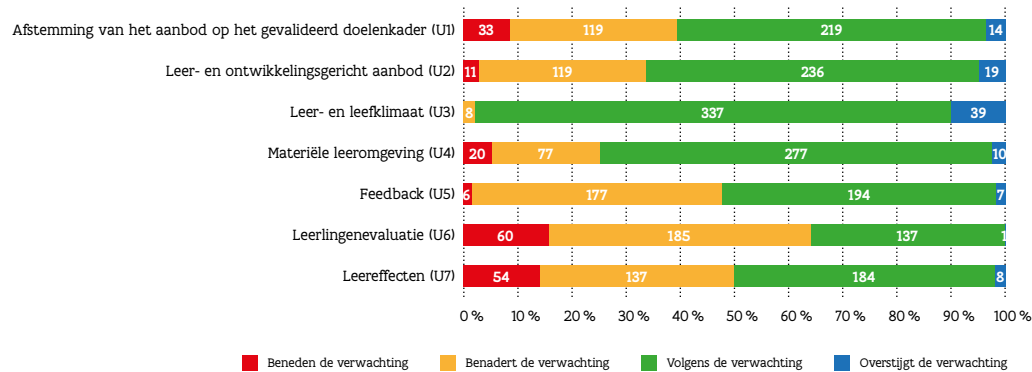
In de vijftien scholen waar de studiebekrachtiging nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, belemmert een weinig kwaliteitsvolle evaluatiepraktijk de delibererende klassenraad in het nemen van onderbouwde beslissingen. De onderwijsinspecteurs stellen immers in bijna de helft van de onderzoeken naar de leerlingenevaluatie meerdere werkpunten vast (zie ook Leerlingenevaluatie, pp. 67-68). Sommige scholen hanteren bij het nemen van beslissingen nog geen afspraken of passen de afspraken niet consequent toe.

Voor de oriëntering stellen de onderwijsinspecteurs vast dat zeventien scholen tegemoetkomen aan de verwachting. Dat houdt in dat het schoolteam adviezen op maat formuleert in functie van de onderwijsloopbaan van de leerlingen. Deze oriëntering houdt evenwichtig rekening met zowel de studieresultaten, de competenties, de interesses en de mening van de leerlingen als met de mening van de ouders. In de twee overige scholen formuleren de onderwijsinspecteurs meerdere werkpunten inzake de oriëntering van leerlingen.

 **In de scholen waar de studiebekrachtiging nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, belemmert een weinig kwaliteitsvolle evaluatiepraktijk de delibererende klassenraad in het nemen van onderbouwde beslissingen.**

Onderwijsleerpraktijk in het voltijds gewoon secundair onderwijs

In het gewoon secundair onderwijs werden 385 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 doelenkader⁵ (U1), leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (U2), leer- en leefklimaat (U3), materiële leeromgeving (U4), feedback (U5), leerlingenevaluatie (U6) en leereffecten (U7).



Figuur 27: Onderwijsleerpraktijk in het voltijds gewoon secundair onderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

In meer dan de helft van de onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk (bijna 61%) blijkt het aanbod voldoende afgestemd te zijn op het gevalideerd doelenkader. Dat 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 ongeveer 66% van de onderzoeken 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.



Voor het leer- en leefklimaat leidt bijna 98 % van de onderzoeken tot een inschaling 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting'.



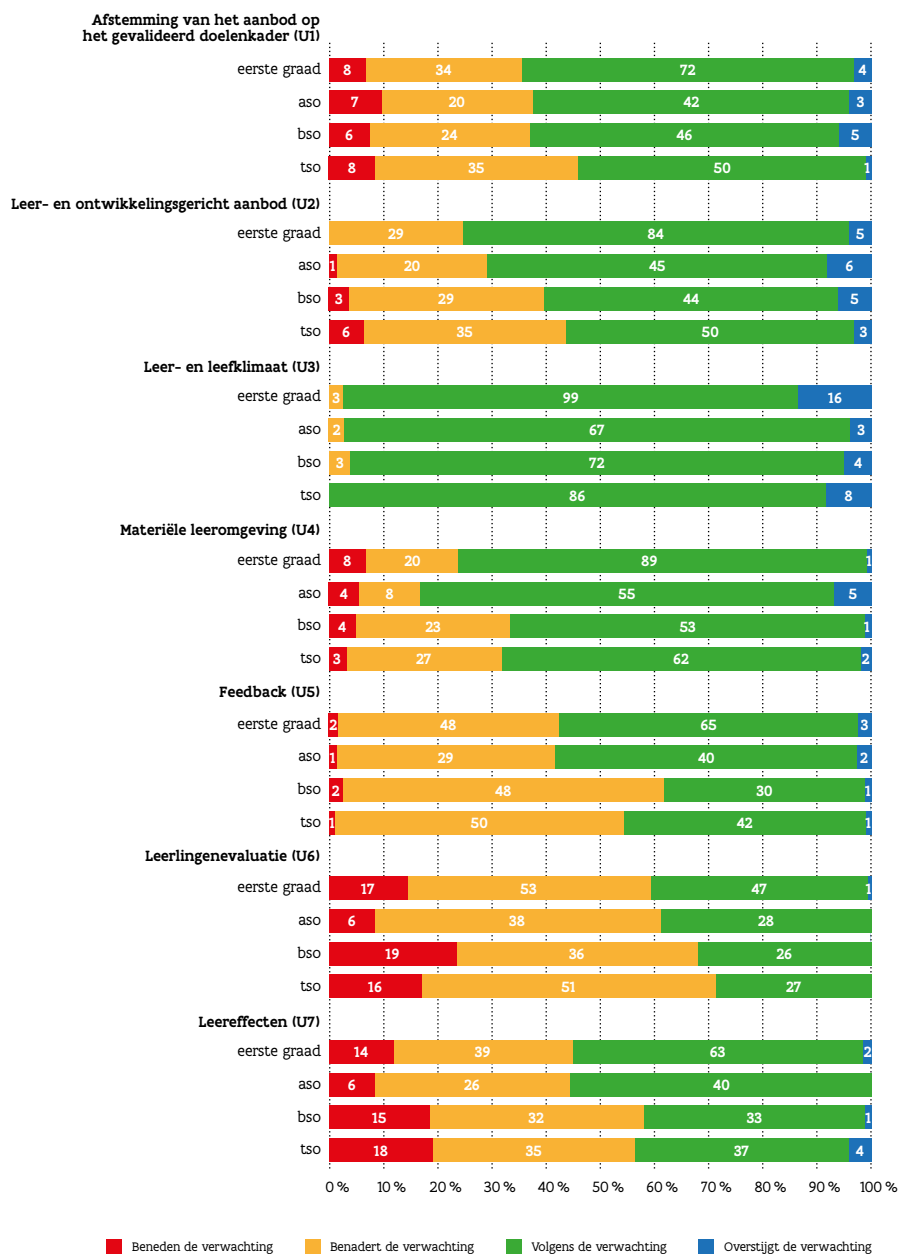
Op het vlak van leer- en leefklimaat leidt bijna 98% van de onderzoeken tot een inschaling 'volgens de verwachting' of 'overstijgt de verwachting'. Dat wil zeggen dat de leraren een positief en stimulerend leer- en leefklimaat creëren. De leraren motiveren de leerlingen, ondersteunen hen, waarderen hen, 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 75% van de onderzoeken 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 slechts 52% van de onderzoeken blijkt de feedback tegemoet te komen 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. In de overige onderzoeken worden verschillende verbeterpunten geformuleerd op het vlak van feedback.

Voor de leerlingenevaluatie vinden we globaal genomen de minst positieve inschalingen terug. Slechts 36% van de onderzoeken 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 ongeveer de helft van de onderzoeken aan dat scholen tegemoetkomen aan de verwachting. Dat wil zeggen dat de onderwijsleerpraktijk, de kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk en het leerlingenwelbevinden aantonen dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output bereikt. Voor de onderwijsinspecteurs is dat nog niet het geval in de andere helft van de onderzoeken.



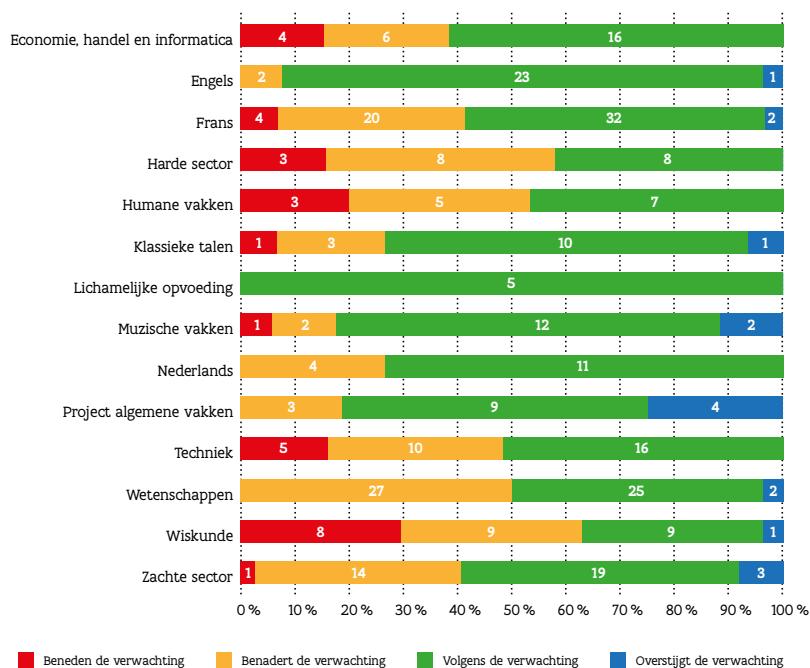
Figuur 28: Onderwijsleerpraktijk in de eerste graad, aso, bso, tso en tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

Wanneer we de resultaten vergelijken voor de eerste graad, aso, bso en tso stellen we in de verschillende onderwijsvormen dezelfde trends vast. Op het vlak van de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader en het leer- en leefklimaat zijn er geen noemenswaardige verschillen. Wat de andere aspecten van de onderwijsleerpraktijk betreft, zien de onderwijsinspecteurs in bso en tso meer werkpunten dan in de eerste graad en aso.

Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader

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

Figuur 29: Clustering van de vakken in het voltijds gewoon secundair onderwijs (2017-2018).



Figuur 30: Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader in het voltijds gewoon secundair onderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

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. In het geval van de vakken Engels en lichamelijke opvoeding (bijna alle onderzoeken leiden minimaal tot een inschaling 'volgens de verwachting') verloopt deze afstemming goed tot zeer goed. Ook voor de muzische vakken, project algemene vakken, Nederlands en klassieke talen stellen de onderwijsinspecteurs een goede afstemming op de doelen vast. In een aantal onderzoeken – voornamelijk van economie, handel en informatica, Frans, vakken in de harde sector, humane vakken, techniek, wetenschappen, wiskunde en vakken in de zachte sector – zien de onderwijsinspecteurs de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader als een werkpunt.



Voor economie, handel en informatica, Frans, vakken in de harde sector, humane vakken, techniek, wetenschappen, wiskunde en vakken in de zachte sector is de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader een werkpunt.

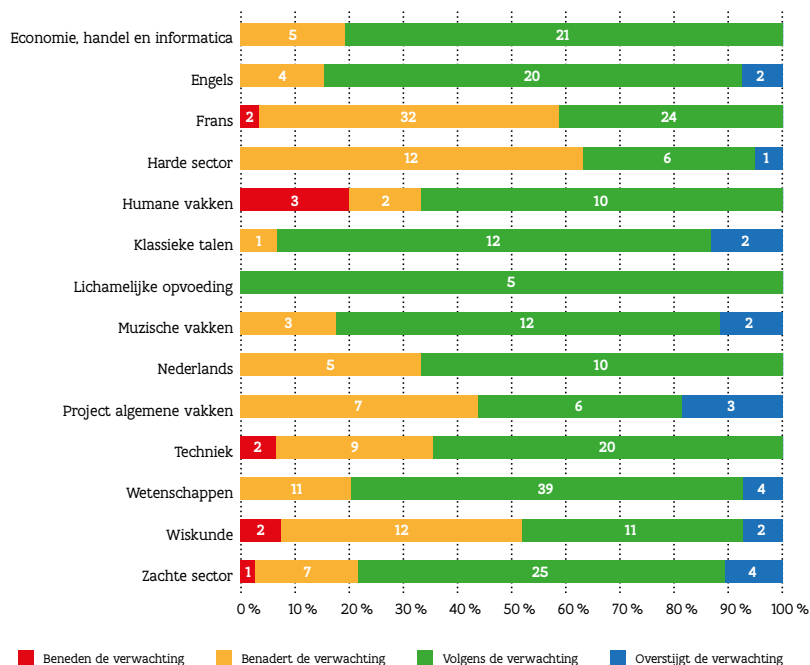
In nagenoeg alle van de zeventien vakgroepen waar de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader voor wiskunde nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, benoemen de onderwijsinspecteurs volledigheid, evenwicht en afstemming op het verwachte beheersingsniveau als werkpunten. In zowat al deze vakgroepen krijgt rekenvaardigheid overmatig veel aandacht ten nadele van de probleemoplossende vaardigheid. In sommige vakgroepen heeft het aanbod van uitbreidingsdoelen die weinig aangepast zijn aan de doelgroep, een negatieve impact op de leereffecten.

In de 26 vakgroepen waar de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader binnen het specifiek gedeelte in bso of tso nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, blijkt het aanbod onvolledig of niet op het verwachte beheersingsniveau. Sommige vakgroepen in de harde sector gebruiken externe opdrachten als uitgangspunt voor de lessen en richten zich onvoldoende op het gevalideerde doelenkader. Voor de zachte sector is zowel expressie als commerciële presentatie en lifestyle (CPL) een frequent gerapporteerde uitdaging.

In de 27 vakgroepen waar de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader voor wetenschappen nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, blijkt het aanbod onevenwichtig en veelal onvolledig. In de meerderheid van deze vakgroepen belemmert het ruime aanbod van uitbreidingsdoelen de realisatie van de doelen uit het gevalideerd doelenkader. De leraren laten vaak kansen liggen om het onderzoekend leren en het leren onderzoeken voldoende na te streven.

In de 24 vakgroepen waar de afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader voor Frans nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, stemmen de leraren het aanbod meer af op clusters van doelen dan op de doelen zelf. Dat zet druk op de verticale samenhang van het aanbod. In de meerderheid van deze vakgroepen is het versterken van de taalvaardigheid van de leerlingen een groeikans. Voornamelijk de productieve vaardigheden (schrijven, spreken, gesprekken voeren), de aandacht voor communicatiestrategieën en de leesvaardigheid zijn nog onvoldoende structureel ingebed in het onderwijsleerproces.

Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod

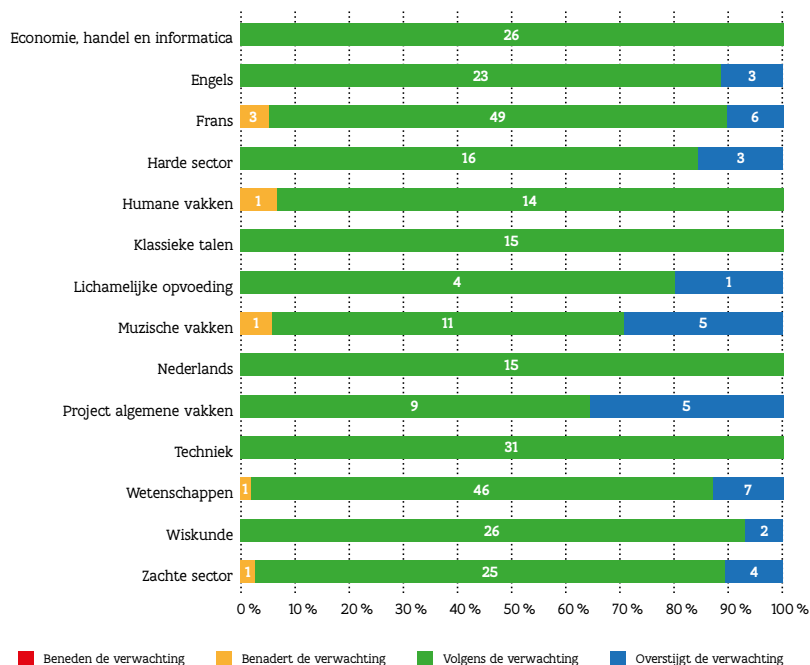


Figuur 31: Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod in het voltijds gewoon secundair onderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

Doorgaans schatten de onderwijsinspecteurs het leer- en ontwikkelingsaanbod positief in. Voor lichamelijke opvoeding en de klassieke talen, waar nagenoeg alle inschalingen minimaal volgens de verwachting zijn, is het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod het sterkst. Het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod lijkt de grootste uitdaging voor Frans, vakken uit de harde sector, project algemene vakken en wiskunde. In meer dan 40 % van de onderzoeken van deze vakken stellen de onderwijsinspecteurs meerdere verbeterpunten vast.

In de vakgroepen waar het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, stellen de onderwijsinspecteurs vast dat het onderwijsleerproces veelal beperkt geënt is op de beginsituatie en de reeds verworven competenties van de leerlingen. Voor het vak Frans stellen de vakgroepen daardoor niet voor alle leerlingen uitdagende doelen. Een ruime meerderheid van deze vakgroepen laat kansen liggen om de leeractiviteiten op elkaar af te stemmen en om de leerlingen tijdens de lessen te activeren. Niet alle leraren maken evenveel gebruik van authentieke en realistische contexten.

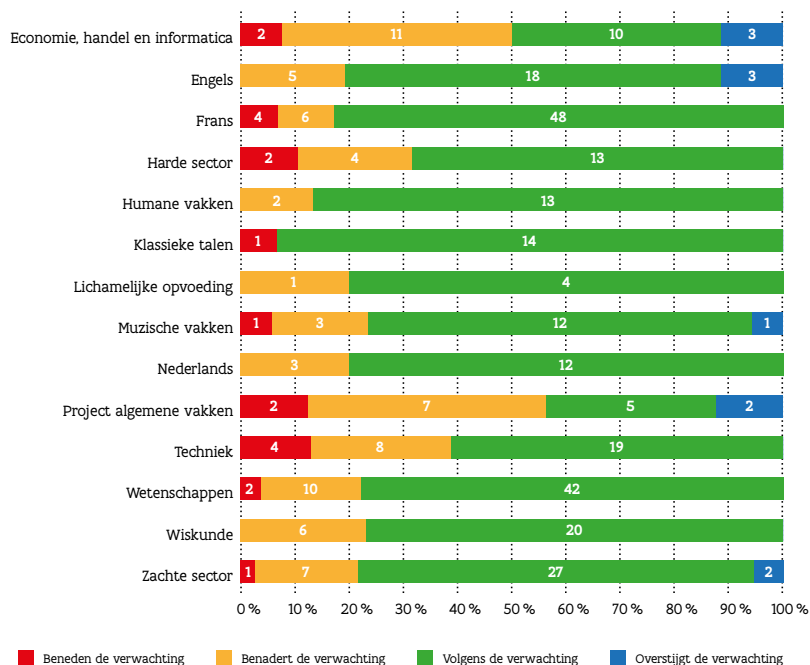
Leer- en leefklimaat



Figuur 32: Leer- en leefklimaat in het voltijds gewoon secundair onderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

Het leer- en leefklimaat wordt in de onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk doorgaans positief tot zeer positief ingeschaald. 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 voltijds gewoon secundair onderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

Voor de klassieke talen en lichamelijke opvoeding stellen de onderwijsinspecteurs vast dat de materiële leeromgeving in nagenoeg alle onderzoeken volgens de verwachting vormgegeven wordt. Binnen de overige vakken worden over het algemeen in ongeveer een vijfde van de onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk verschillende verbeterpunten vastgesteld. Voor project algemene vakken, economie, handel en informatica, techniek en de vakken uit de harde sector 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. Daardoor realiseren de leraren de doelstellingen onvoldoende geïntegreerd en functioneel. Voor economie, handel, informatica en wiskunde zijn de minimaal vereiste leermiddelen veelal wel aanwezig, maar zetten de leraren ze weinig efficiënt in. Voor techniek beschikken de vakgroepen vaak niet over voldoende materialen, leermiddelen en mogelijkheden om de leerlingen proefondervindelijk te laten leren. In sommige scholen bevinden de vaklokalen techniek zich ver uit elkaar, wat een rem legt op allerlei activerende werkvormen.



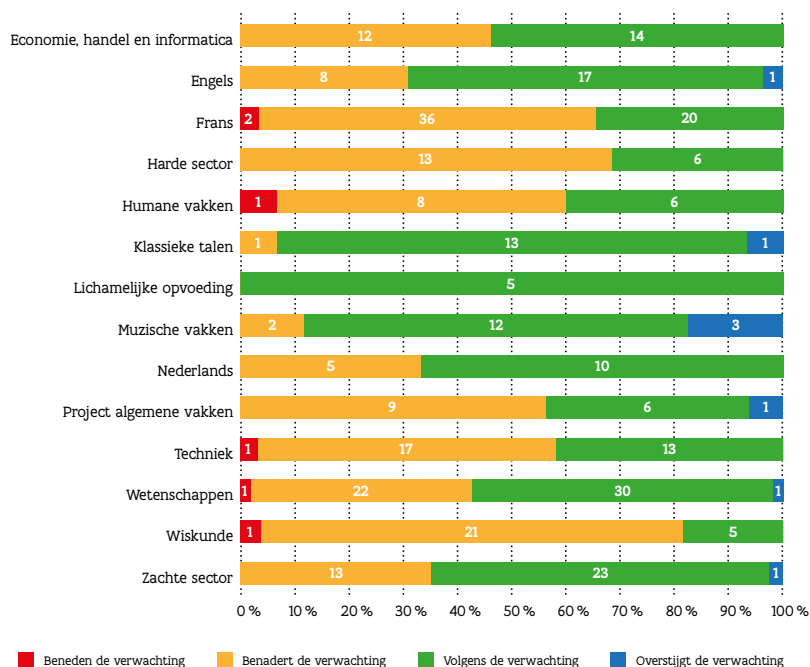
De lessen project algemene vakken vinden nog frequent plaats in kleine lokalen zonder een minimale materiële uitrusting.



Ook in de harde sector beschikken de vakgroepen vaak over onvoldoende of weinig hedendaags oefenmateriaal. De veiligheid, onder meer op het vlak van machines en de opslag van producten met gevaarlijke eigenschappen, vraagt in sommige vakgroepen meer aandacht. In de zachte sector beschikken verschillende vakgroepen over onvoldoende leermiddelen en over een beperkte ruimte in de praktijklokalen om te werken aan expressieve, communicatieve en sociale vaardigheden.

Voor de wetenschapsvakken weegt het gebrek aan een demonstratietafel, werktafels en nutsvoorzieningen op het aanschouwelijk aanbieden van de leerplandoelstellingen via demonstratie- en leerlingenproeven. Voor de moderne vreemde talen belemmert een moeizame toegang tot internet en tot naslagwerken de realisatie van de doelen voor heel wat vakgroepen.

Feedback

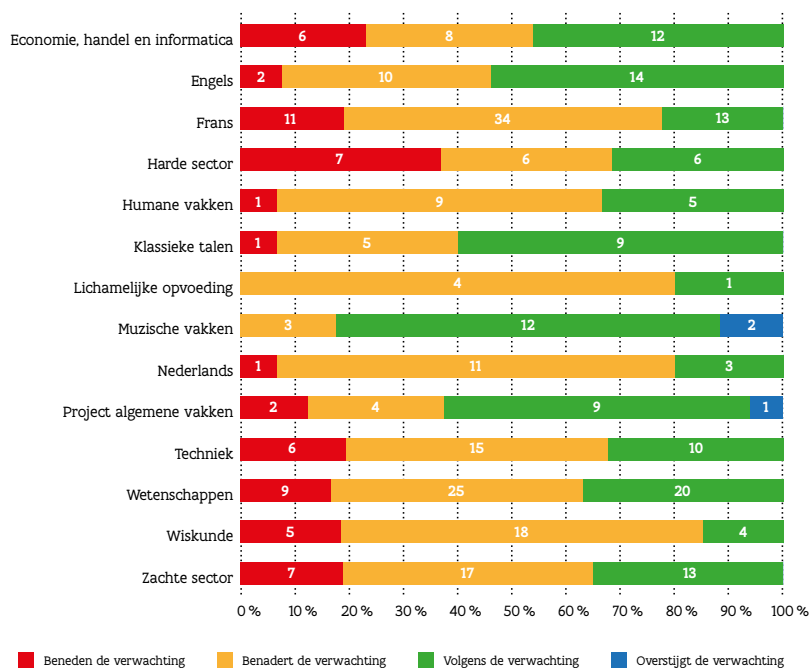


Figuur 34: Feedback in het voltijds gewoon secundair onderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

Voor de klassieke talen, lichamelijke opvoeding en de muzische vakken stellen de onderwijsinspecteurs in nagenoeg alle onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk vast dat de verwachting met betrekking tot het geven van feedback bereikt wordt. Voor de overige vakken formuleren ze in minstens 30% van de onderzoeken meerdere verbeterpunten.

Vakgroepen waar de feedback nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, laten volgens de onderwijsinspecteurs ruime kansen liggen om het geven van feedback systematisch in te bedden in de onderwijsleerpraktijk. Deze vakgroepen formuleren de feedback nog weinig ontwikkelingsgericht. Schriftelijke feedback formuleren leraren vaak louter vaststellend. Sommige leraren laten kansen onbenut om de feedback te linken aan de doelen. Voornamelijk in het beroepssecundair onderwijs gaat de schriftelijke feedback vaak over inzet en motivatie of is hij waarschuwend geformuleerd. Voor Frans zien de doorlichtingsteams opvallend meer feedback over de ondersteunende kennis dan over de vaardigheden.

Leerlingenevaluatie



Figuur 35: Leerlingenevaluatie in het voltijds gewoon secundair onderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

Voor de evaluatie valt op dat alleen de evaluatie voor de muzische vakken vrij vlot verloopt. Dat staat in groot contrast met de andere vakken, waar telkens uit een groot deel van de onderzoeken meerdere verbeterpunten blijken. Voornamelijk voor wiskunde, Nederlands, lichamelijke opvoeding en Frans, stellen de onderwijsinspecteurs in slechts een beperkt aantal vakgroepen een degelijke evaluatiepraktijk vast.

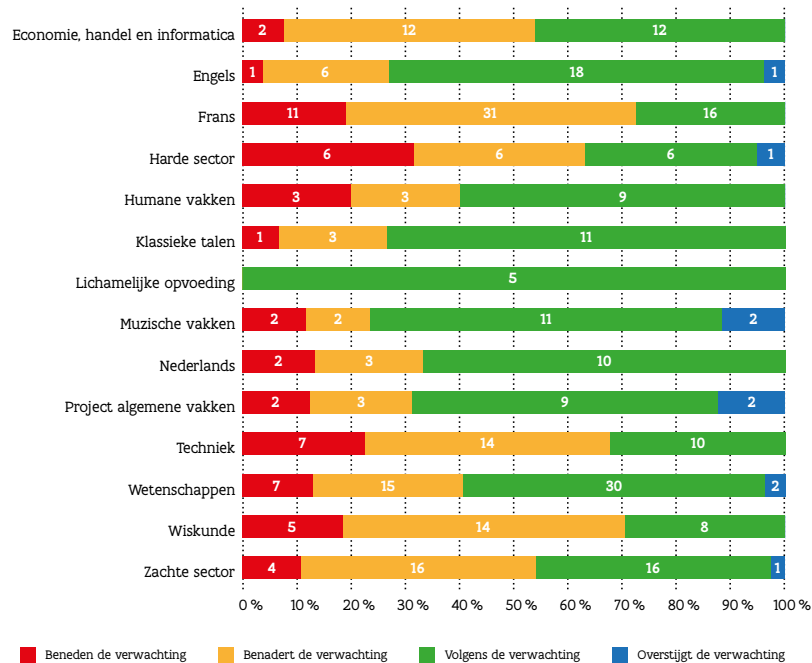


Voor wiskunde, Nederlands, lichamelijke opvoeding en Frans, is er in slechts een beperkt aantal vakgroepen sprake van een degelijke evaluatiepraktijk.

Vakgroepen waar de leerlingenevaluatie nog niet aan de verwachting tegemoetkomt, slagen er maar beperkt in de evaluatie te laten sporen met het gevalideerd doelenkader en het verwachte beheersingsniveau. Voor wiskunde, economie en handel en voor de harde sector is die uitdaging het grootst. Het ontbreken van valide toetsingscriteria belemmert bovendien de representativiteit van de evaluatie. Dat is een verbeterpunt voor onder meer de meeste vakgroepen in de harde en zachte sector. Ook de meerderheid van de doorgelichte vakgroepen voor Engels, Nederlands en Frans slagen er volgens de onderwijsinspecteurs onvoldoende in om vaardigheidstoetsen en taaltaken te beoordelen aan de hand van transparante criteria.

Voor een aantal vakgroepen met verschillende werkpunten op het vlak van leerlingenevaluatie, stellen de onderwijsinspecteurs vast dat kennisdoelen of technische basisvaardigheden onevenwichtig veel aandacht krijgen in de evaluatie. Kennisdoelen worden daarbij vaak louter reproductief geëvalueerd. Het evalueren binnen betekenisvolle contexten die authentiek zijn of aangepast zijn aan de beroepspraktijk van de leerlingen, is nog geen wijdverspreide praktijk.

Leereffecten



Figuur 36: Leereffecten in het voltijds gewoon secundair onderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

Enkel voor lichamelijke opvoeding komen alle onderzochte vakgroepen tegemoet aan de verwachting op het vlak van leereffecten. Voor de overige vakken stelt de onderwijsinspectie heel wat probleempunten en ontwikkelkansen vast. Dit geldt vooral voor Frans, vakken in de harde sector, techniek en wiskunde.

In nagenoeg alle vakgroepen waar de leereffecten nog niet aan de verwachting tegemoetkomen, bieden de leerlingenevaluatie en de kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk slechts gedeeltelijke garanties dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output bereikt. Ook werkpunten op het vlak van feedback gaan vaak hand in hand met slechts gedeeltelijke garanties op leereffecten. Dat is vooral zo voor de humane vakken, Frans, Nederlands, project algemene vakken en wiskunde.

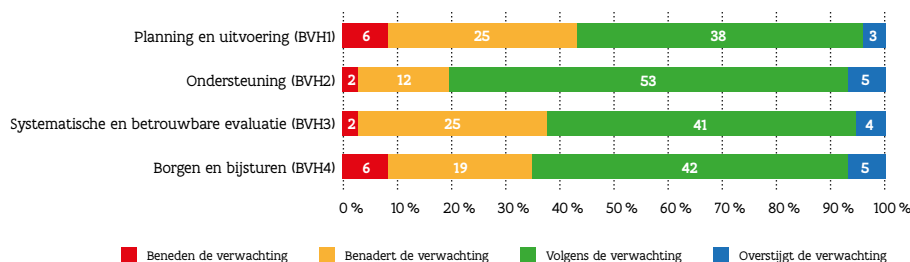
Een beperkte afstemming op het gevalideerd doelenkader belemmert de leereffecten voor economie en handel, techniek, wetenschappen, wiskunde, de zachte en de harde sector. Voor de muzische vakken, Frans, Nederlands en project algemene vakken draagt het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod nog onvoldoende bij tot maximale leereffecten.

Onderwijsleerpraktijk in het buitengewoon en deeltijds secundair onderwijs

Vanwege een te kleine steekproef bij de doorlichtingen zonder juridische consequentie in het buitengewoon secundair onderwijs en het deeltijds secundair onderwijs, kan de onderwijsinspectie hierover niet rapporteren.

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

De doorlichtingsteams brengen het beleid op het vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH) in kaart aan de hand van vier ontwikkelingsschalen: planning en uitvoering (BVH1), ondersteuning (BVH2), systematische en betrouwbare evaluatie (BVH3) en borgen en bijsturen (BVH4). De resultaten in dit hoofdstuk omvatten het BVH-beleid in het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs en het deeltijds beroepssecundair onderwijs (72 scholen).



Figuur 37: Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in het secundair onderwijs tijdens doorlichtingen zonder juridische consequentie (2017-2018).

Voor de planning en de uitvoering stellen de doorlichtingsteams vast dat slechts 57% van de scholen 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 (43%), formuleren de onderwijsinspecteurs de dynamische risicobeheersing als werkpunt. Veelal is het globaal preventieplan onvolledig of niet functioneel of ontbreekt een globaal preventieplan of jaaractieplan. Daardoor blijven onder meer problemen met de elektrische installaties, met de opslag van producten met gevaarlijke eigenschappen en problemen op het vlak van valgevaar in meerdere scholen onopgelost. Ruim de helft van de scholen neemt onvoldoende compenserende maatregelen in afwachting van een definitieve oplossing.

Uit bijna 81% van de onderzoeken blijken scholen volgens de verwachting te presteren voor de ondersteuning. 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 (19%), zijn er in de meeste scholen onvoldoende financiële middelen om een effectief BVH-beleid te voeren. Niet zelden gaat die situatie gepaard met een interne preventieadviseur die onvoldoende tijd ter beschikking krijgt. Als de interne preventieadviseur langdurig afwezig is, is het voor scholen een uitdaging om de aandacht voor woonbaarheid, veiligheid en hygiëne niet te laten verslappen.

Wat de systematische en betrouwbare evaluatie betreft, schatten de doorlichtingsteams bijna 63% van de scholen positief in. In deze gevallen evalueert de school systematisch alle processen en bijhorende acties. Ze verzamelt gegevens om de kwaliteit van de woonbaarheid, veiligheid en hygiëne te evalueren en baseert zich hiervoor op diverse bronnen. Ze betreft 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 (37%), blijkt het ontbreken van rondgangen door de interne of de externe dienst een belemmering. Ook door het ontbreken van risicoanalyses, keuringen of indienstellingsverslagen ontstaan er blinde vlekken in het veiligheidsbeleid.

De doorlichtingsteams komen in 65% van de onderzochte scholen tot de conclusie dat ze aan de verwachting tegemoetkomen voor het borgen en bijsturen. 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 (35%), benoemen inspecteurs het doelgericht ontwikkelen van verbeteracties voor de veiligheidsrisico's als de belangrijkste groeikansen. Scholen waar het borgen en bijsturen nog moet verbeteren, zijn vaak ook scholen waar de ondersteuning een aandachtspunt is.



5 Samenvatting en conclusie

Deze bijdrage geeft een overzicht van de staat van het Vlaamse onderwijs gedurende de doorlichtingen zonder juridische consequentie. We analyseerden daarom de doorlichtingsverslagen van de doorlichtingen zonder juridische consequentie uit de periode januari tot juni 2018. Deze bijdrage biedt daardoor inzicht in

- welke adviezen werden geformuleerd bij de doorlichtingen zonder juridische consequentie;
- de mate waarin scholen hun kwaliteit ontwikkelen en daarbij bijzondere aandacht schenken aan de aansturing en de kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk;
- de mate waarin scholen kwaliteitsvol onderwijs verstrekken dat tegemoetkomt aan de kwaliteitsverwachtingen uit het OK en daarmee resultaten en effecten bereiken;
- de mate waarin scholen een beleid voeren op het vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne.

5.1 De kwaliteit van het basisonderwijs in de doorlichtingen zonder juridische consequentie

De meeste doorlichtingen zonder juridische consequentie in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs eindigen met een gunstig advies. In 63% van de scholen gaat het om een gunstig advies zonder meer. In 30% van de scholen gaat het om een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de tekorten te werken.

De kwaliteitsontwikkeling blijkt in de helft van de onderzochte basisscholen een te borgen aspect van de schoolwerking te zijn. De andere helft van de scholen heeft meerdere verbeterpunten, vooral op het vlak van het evalueren, het borgen en bijsturen van de kwaliteit.

Wat het verstrekken van kwaliteitsvol onderwijs betreft, blijkt dat de leerlingenbegeleiding in de grote meerderheid van de onderzochte scholen voor gewoon basisonderwijs voldoende kwaliteitsvol verloopt. De ondersteuning van leraren is daarbij nog een ontwikkelkans. Het omgaan met diversiteit komt in de meeste onderzochte basisscholen tegemoet aan de verwachting. Een beperkt aantal scholen kan het taalgericht onderwijs nog versterken. Het kwaliteitsgebied personeelsbeleid en professionalisering is in drie vierde van de onderzochte basisscholen voldoende kwaliteitsvol. Er zijn nog ontwikkelmogelijkheden voor de coaching en beoordeling, de professionalisering en de aanvangsbegeleiding.

De onderwijsinspecteurs beoordelen de meeste onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk in het gewoon basisonderwijs als voldoende kwaliteitsvol. De leergebieden wiskunde, Nederlands en Frans doen het beduidend beter dan muzische vorming. De grootste ontwikkelkans ligt bij de evaluatie van kleuters en leerlingen.

In het buitengewoon basisonderwijs blijken er in een derde van de onderzochte scholen ernstige werkpunten te bestaan voor het handelingsplanmatig werken. De ontwikkelkansen liggen voornamelijk bij de multidisciplinaire aanpak, de voldoende geïndividualiseerde en onderbouwde doelenselectie en de cyclische evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau.

Het beleid inzake bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne komt in vier op de vijf basisscholen tegemoet aan de meeste verwachtingen.

 **In een derde van de onderzochte scholen buitengewoon basisonderwijs zijn er ernstige werkpunten voor het handelingsplanmatig werken. De multidisciplinaire aanpak, de doelenselectie en de evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau kunnen beter.**

5.2 De kwaliteit van het secundair onderwijs in de doorlichtingen zonder juridische consequentie

Het leeuwendeel van de doorlichtingen zonder juridische consequentie eindigt in het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs met een gunstig advies. In 35% van de scholen gaat het om een gunstig advies zonder meer. In 51% van de scholen gaat het om een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan de vastgestelde tekorten te werken.

De kwaliteitsontwikkeling blijkt in een kwart van de onderzochte scholen een te borgen aspect van de schoolwerking te zijn. De overige scholen hebben meerdere werkpunten, voornamelijk op het vlak van het onderwijskundig beleid en de systematische evaluatie van de kwaliteit. Ook de betrouwbaarheid van de evaluaties en het borgen en bijsturen zijn frequent vastgestelde aandachtspunten.

Wat het verstrekken van kwaliteitsvol onderwijs betreft, vormen de brede basiszorg binnen het begeleidingsdomein leren en studeren en de ondersteuning van de leraren voor de onderzochte scholen nog een uitdaging. Dit spoort met de resultaten van ons onderzoek naar de leerlingenbegeleiding in de eerste graad secundair onderwijs (Onderwijsspiegel 2018). Het omgaan met diversiteit verloopt in de meeste onderzochte secundaire scholen voldoende kwaliteitsvol. Dat neemt niet weg dat het taalgericht

onderwijs in de meeste scholen nog aan kwaliteit kan winnen. Het kwaliteitsgebied personeelsbeleid en professionalisering blijkt in twee derde van de onderzochte secundaire scholen voldoende kwaliteitsvol. In de andere scholen zijn er zowel voor de coaching en beoordeling als voor de professionalisering nog kansen op verbetering. De rapportering en oriëntering vormt in slechts een kleine meerderheid van de onderzochte secundaire scholen een stuk van de te borgen kwaliteit. In heel wat scholen belemmert een onvoldoende valide leerlingenevaluatie de onderbouwing van de uitgereikte attesten.

Drie vijfde van de onderzoeken van de onderwijsleerpraktijk in het gewoon secundair onderwijs schat de onderwijsinspectie in als voldoende kwaliteitsvol. Lichamelijke opvoeding en de klassieke talen beoordelen de onderwijsinspecteurs beduidend beter dan wiskunde, Frans en de vakken uit de harde sector. De grootste werkpunten liggen op het vlak van leerlingenevaluatie, feedback en afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader. In de helft van de onderzochte vakken ziet de onderwijsinspectie slechts gedeeltelijke garanties dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output bereikt. Dit vraagt de nodige aandacht.

 **Voor de helft van de onderzochte vakken zijn er slechts gedeeltelijke garanties dat een zo groot mogelijke groep leerlingen de minimaal gewenste output bereikt.**

Het beleid inzake bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne komt in drie op de vijf secundaire scholen tegemoet aan de meeste verwachtingen. De planning en uitvoering op basis van een systematische en betrouwbare risicoanalyse is een werkpunt.

5.3 Conclusie

De meeste scholen werken kwaliteitsvol of zijn voldoende sterk om hun kwaliteit zelfstandig te verbeteren. Globaal genomen eindigt de ruime meerderheid van de doorlichtingen zonder juridische consequentie met een gunstig advies. In meer dan de helft van de scholen gaat het om een gunstig advies zonder meer, wat een sterke indicatie is van een brede kwaliteitsvolle werking. In ruim een derde van de scholen gaat het om een gunstig advies waarbij het schoolbestuur zich moet engageren om aan een aantal tekorten te werken. De onderwijsinspectie vertrouwt erop dat die scholen sterk genoeg zijn om op eigen kracht hun kwaliteit te verhogen.

Slechts voor een beperkte groep scholen eindigt de doorlichting met een ongunstig advies. In die scholen stelt de onderwijsinspectie verschillende, ernstige of langdurige tekorten vast en ontbreken er aanwijzingen dat de school die tekorten zelfstandig kan wegwerken.

Scholen zijn sterk in het vormgeven van een positief en stimulerend leer- en leefklimaat.

In de doorlichtingsverslagen valt op dat het leer- en leefklimaat stelselmatig positief beoordeeld wordt. Dat hangt niet af van het onderwijsniveau of onderwijstype, noch van het leergebied of vak. Dat wijst erop dat scholen en leraren sterk investeren in het creëren van een stimulerende en veilige omgeving waarin leerlingen tot leren kunnen komen. De vaststellingen in de onderzoeken naar de onderwijsleerpraktijk sporen met de conclusies uit de onderzoeken naar de leerlingenbegeleiding: binnen het begeleidingsdomein psychisch en sociaal functioneren realiseren scholen over het algemeen een kwaliteitsvolle brede basiszorg en verhoogde zorg.



De doorgelichte scholen leggen een goede basis voor het leren en het welbevinden van leerlingen.

Literatuur wijst uit dat een respectvolle, warme, stabiele en verbonden leeromgeving zeer bepalend is voor het bereiken van resultaten (Bellens & De Fraine; Mitchell). De scholen die deelnamen aan de doorlichtingen zonder juridische consequentie leggen met andere woorden een goede basis voor het leren en het welbevinden van leerlingen.

Scholen vertonen werkpunten op het vlak van het onderzoeken en het ontwikkelen van hun kwaliteit.

Scholen zijn zelf de eerste verantwoordelijken voor hun kwaliteit en voor het bewaken en ondersteunen ervan (Kwaliteitsdecreet, 2009). De onderwijsinspectie is graag een partner van de scholen om tijdens de doorlichting samen over de kwaliteitsontwikkeling te reflecteren, maar het eigenaarschap van de kwaliteitszorg ligt niet bij het extern toezicht. Kwaliteitszorg is immers een continu, dynamisch, actief en cyclisch proces dat dagelijkse aandacht en een flankerende kwaliteitscultuur vereist.

Toch blijkt uit de doorlichtingen zonder juridische consequentie dat slechts de helft van de scholen hun kwaliteit systematisch en betrouwbaar bewaakt. Een nipte meerderheid van de scholen slaagt er voldoende stelselmatig in om de eigen sterke punten te verankeren en verspreiden en om de eigen werkpunten adequaat bij te sturen. Het beeld is veel positiever als we alleen de organisatorische aspecten van de schoolwerking en initiatieven op schoolniveau bekijken. Maar voor een grote groep scholen is het een uitdaging om die kwaliteitszorg te verbreden naar hun kernproces: de onderwijsleerpraktijk.

Deze resultaten zijn in lijn met academisch onderzoek naar kwaliteitsontwikkeling in Vlaamse scholen. Dat wees eerder al uit dat niet alle scholen even sterk zijn in het in vraag stellen van het eigen functioneren in functie van de schoolontwikkeling. De daadkracht van het schoolbeleid heeft een belangrijke impact op de kwaliteitsontwikkeling (Vanhoof, 2007).

Positief is daarom de vaststelling dat de doorlichtingsteams wel al een aantal belangrijke randvoorwaarden vaststellen om aan kwaliteitszorg te doen. De meeste scholen hebben een visie die vertaald is in strategische doelen en voeren een ondersteunend organisatiebeleid. Het ontbreken van een solide onderwijskundig beleid is voor een derde van de basisscholen en voor twee derde van de secundaire scholen echter nog een belemmering voor de kwaliteitszorg.

Scholen vertonen werkpunten op het vlak van het in kaart brengen van hun leereffecten ter ondersteuning van hun kwaliteitsontwikkeling.

Uit de voorbeelden van kwaliteitsbewaking van de onderwijsleerpraktijk die de doorlichtingsteams ontmoetten, blijkt dat scholen sterk bezig zijn met de onderwijsprocessen en in mindere mate met de effecten ervan. Zij evalueren vaker de ondernomen acties op zich dan de effecten van die acties op het bereiken van de strategische doelen of onderwijsdoelen. Scholen spenderen nochtans heel wat aandacht aan het in kaart brengen van leereffecten op leerlingenniveau. Of hierbij voldoende de focus ligt op 'evalueren om te leren' is twijfelachtig, zowel bij het leren van de leerlingen als bij het leren van de school.

In een derde van de doorlichtingen leidt de leerlingenevaluatie onvoldoende tot feedback geïntegreerd in het onderwijsleerproces. Daardoor krijgt de leerlingenevaluatie een summatief karakter. Ook uit recent onderzoek blijken leraren de leerlingenevaluatie vaak niet optimaal te benutten voor het verbeteren van leerprocessen (Van Gasse, Vanlommel, Vanhoof, & Van Petegem, 2017). Nochtans wijst de literatuur erop dat evaluatie een wezenlijk deel van het onderwijsleerproces is, met name omdat evalueren noodzakelijk is om in te schatten of de leerdoelstellingen behaald (zullen) worden en daarenboven opportuniteiten biedt om het verdere leerproces te bevorderen (Dochy & Gijbels, 2010; Harre et al., 2014). In de helft van de doorlichtingen komt bovendien de kwaliteit van de evaluatie zélf niet tegemoet aan de verwachting, wat opnieuw de formatieve leerlingenevaluatie bemoeilijkt.

Omdat effecten pas zichtbaar worden op basis van goede evaluaties (Vanhoof et al., 2016), belemmeren de werkpunten op het vlak van de evaluatiepraktijk de kwaliteitsontwikkeling op schoolniveau. Bovendien benutten de scholen de leerlingenevaluatie eerder zelden in hun kwaliteitszorg: in nagenoeg de helft van de doorlichtingen spelen de leereffecten hooguit een beperkte rol in de kwaliteitsbewaking. Kwaliteitsontwikkeling vergt echter de beide focussen - die op processen én resultaten - omdat processen en resultaten steeds afgetoetst moeten worden ten opzichte van de richting die men uit wil (Deketelaere, 2011).



Scholen evalueren vaker de acties op zich dan de effecten van die acties op het bereiken van de strategische doelen of onderwijsdoelen.



Referentielijst

Bellens, K., & De Fraine, B. (2012). *Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs*. Leuven: Acco.

Deketelaere, G. (2011). *Kwaliteitszorg op school. Een wegwijzer voor schoolleiders*. Mechelen: Plantyn.

Dochy, F., & Gijbels, D. (2009). Evaluatie. In Janssens, S. et al. (red.), *Leren en onderwijzen* (pp. 121-175). Leuven: Acco

Harre, K., Smeyers, L., & Vanhoof, J. (2014). *Evaluatiepraktijk op school. 10 pijlers voor een kwaliteitsvolle leerlingenevaluatie*. Brussel: Politeia.

Mitchell, D. (2014). *What really works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-Based Teaching Strategies. Second edition*. London: Routledge.

Onderwijsinspectie (2017). *Bronnendocument bij het Referentiekader voor onderwijskwaliteit*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en vorming.

Van Gasse, R., Vanlommel, K., Vanhoof, J. and Van Petegem, P. (2017). The impact of collaboration on teachers' individual data use. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 489-504. doi: 10.1080/09243453.2017.1321555.

Vanhoof, J. (2007). *Zelfevaluatie binnenstebuiten. Onderzoek naar zelfevaluaties in scholen*. Mechelen: Plantyn.

Vanhoof, J., De Maeyer, S., Van Petegem, P., Penninckx, M., & Quintelier, A. (2016) *Scenario's voor leer(winst) monitoring in Vlaanderen: Een ontwerponderzoek naar haalbaarheid en wenselijkheid*. Universiteit Antwerpen, eindrapport OBPWO 13.03.



ON DER WIJS SPIE GEL

DEEL 2 IN DE KIJKER

IN DE KIJKER

1 Onderzoek vervolgschoolcoaching: samengevat

Sinds 1 september 2016 zijn de middelen voor de vervolgschoolcoaching in het secundair onderwijs fors verhoogd. Bij de implementatie van de nieuwe regeling werd er afgesproken om die te monitoren en te evalueren. De onderwijsinspectie doet dit in drie fasen.

- *Schooljaar 2016-2017 (juni 2017): een online bevraging van de directeurs van de onthaalscholen, met als resultaat een inventarisatie van praktijken.⁶*
- *Schooljaar 2017-2018 (juni 2018): 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.*
- *Schooljaar 2018-2019 (mei-juni 2019): een evaluatie in een aantal scholen.*

In dit artikel bespreken we beknopt de resultaten van de tweede fase⁷. Met de investering van extra middelen ondersteunt de overheid de onthaalscholen bij haar dubbele opdracht: enerzijds de begeleiding van de gewezen anderstalige nieuwkomers en anderzijds de expertiseoverdracht en -opbouw over vervolgschoolcoaching in het reguliere onderwijs. De overheid verwacht dat de scholen een beleid uitzetten om deze extra omkadering doelgericht en doeltreffend aan te wenden. Daarom onderzocht de onderwijsinspectie in de tweede monitoring hoe de onthaalscholen omgaan met de kwaliteitsontwikkeling (visieontwikkeling, beleid, interne kwaliteitszorg). De nadruk van de monitoring ligt evenwel op de inventarisatie van de taken. Een deelaspect van het takenpakket werd uitgediept, met name de informatieverzameling en -overdracht over de (ex-)onthaalleerlingen. De onderwijsinspectie bracht de door de school gepercipieerde effecten van de vervolgschoolcoaching in kaart en vergeleek ze met de vermelde effecten in 2017. De effecten vormen immers een cruciale indicator voor een doelgericht en doeltreffend gebruik van de middelen. De onderwijsinspectie maakte verder een inventaris op van de professionaliseringsnoden van de vervolgschoolcoaches. Ze inventariseerde ten slotte ook de succesfactoren en de knelpunten bij de implementatie van de nieuwe regeling.

Kwaliteitsontwikkeling van de vervolgschoolcoaching

Vier op vijf onthaalscholen hebben een visie op vervolgschoolcoaching. In de meeste scholen strookt de visie met de regelgeving: ze bevat doelstellingen voor beide deelopdrachten van de vervolgschoolcoaches, hoewel de pijler begeleiden, ondersteunen en opvolgen van de ex-onthaalleerlingen in het algemeen sterker wordt benadrukt dan de pijler expertiseoverdracht en- opbouw in het reguliere onderwijs. De meeste scholen kunnen hun visie verder verfijnen. De visieontwikkeling op het vlak van interne kwaliteitszorg staat nog in de kinderschoenen. Slechts één onthaalschool op zeven besteedt aandacht aan de wijze waarop ze de resultaten en effecten van haar vervolgschoolcoaching zal evalueren. Het valt op dat heel wat onthaalscholen een aantal taken van het onthaaljaar nog willen toevertrouwen aan de vervolgschoolcoaches. Voor sommige scholen is dit het gevolg van een bewuste keuze voor een geïntegreerd beleid van de werking in het onthaaljaar en in het vervolgonderwijs. Voor andere lijkt het te wijzen op een aarzelande houding om resoluut de stap te zetten naar het ondersteunen van de gewezen anderstalige nieuwkomers en de lerarenteams in het vervolgonderwijs.



De visieontwikkeling op het vlak van interne kwaliteitszorg staat nog in de kinderschoenen. Slechts één onthaalschool op zeven besteedt aandacht aan de wijze waarop ze de resultaten en effecten van haar vervolgschoolcoaching zal evalueren.

Het onderzoek naar de ondersteuning van de vervolgschoolcoaching in de scholen levert een genuanceerd positief beeld op. Nagenoeg alle scholen leveren in meer of mindere mate inspanningen om de werking te faciliteren. Alle scholen zetten de uren-leraar vervolgschoolcoaching in. Ze zetten verder vooral in op de schooloverstijgende samenwerking tussen de vervolgschoolcoaches en het schoolteam in de vervolgscholen, en op schoolinterne samenwerking tussen de vervolgschoolcoaches onderling. De professionalisering van de vervolgschoolcoaches vormt een belangrijk onderdeel van de beleidsvoering. Vooral het voorzien in tijd en ruimte voor de coaches om deel te nemen aan nascholingen en netwerk- en overlegmomenten is belangrijk. Twee op vijf directeurs benoemen expliciet de eigen deskundigheidsontwikkeling van de vervolgschoolcoach als een opdracht in het kader van de uren-leraar vervolgschoolcoaching.

Breder dan de onthaalscholen ondersteunen ook meer dan de helft van de scholengemeenschappen de professionalisering van de vervolgschoolcoaches. De participatie van de coaches aan de uitwerking van het beleid van de vervolgschoolcoaching en de materiële uitrusting zijn andere belangrijke aspecten waar de onthaalscholen aandacht aan besteden. Een aantal scholen en scholengemeenschappen wendde de beschikbare beleidsruimte creatief aan om een zo krachtig mogelijk beleid uit te werken gericht op de specifieke kenmerken van de leerlingen en de personeelsleden en op de context. Zo bijvoorbeeld de creatie van de nieuwe gedifferentieerde functies van de vervolgschoolcoaches als taalcoach, ondersteuningscoach en vervolgschoolcoach in een aantal scholengemeenschappen en onthaalscholen.

Het onderzoek legt een aantal uitdagingen bloot in verband met de invulling van de opdrachten van de vervolgschoolcoaches. Eén op vier onthaalscholen kan de vervolgschoolcoaching sterker ondersteunen door een functiebeschrijving voor de coaches uit te werken. Verder valt op dat één op vijf onthaalscholen de opdrachten van de vervolgschoolcoaches niet heeft gewijzigd sinds de invoering van de nieuwe regeling.

Hoewel er op het vlak van visieontwikkeling in verband met de kwaliteitszorg nog groeikansen zijn voor de meeste onthaalscholen, stellen we voor de praktijk van de effectmeting een positieve evolutie vast sinds de vorige monitoring van 2017. Nagenoeg alle onthaalscholen evalueren hun beleid in verband met de vervolgschoolcoaching en gebruiken hiervoor verschillende kwalitatieve en kwantitatieve informatiebronnen die het mogelijk maken om, naast de evaluatie van de werking, ook de effecten op de ex-onthaalleerlingen in kaart te brengen. De gerichte evaluatie van de expertiseoverdracht en -opbouw in het vervolgonderwijs lijkt minder aan bod te komen. Interessant om vast te stellen is dat drie op vijf onthaalscholen duidelijk weten welke effecten ze in de toekomst willen bereiken. Dit wijst op een dynamische benadering van kwaliteitsontwikkeling waarbij het schoolteam op basis van vastgestelde resultaten haar doelstellingen en acties bijstuurt.

Opdrachten van de vervolgschoolcoaches

De inventarisatie van de opdrachten van de vervolgschoolcoaches levert een gematigd positief beeld op van de implementatie van de nieuwe regeling. Dit sluit aan bij de vaststellingen van de vorige monitoring (juni 2017) waaruit ook bleek dat alle scholen voor beide pijlers opdrachten opnamen. De bijsturingen naar aanleiding van de nieuwe regelgeving kenmerken zich meer door een intensivering van reeds bestaande taken in het pakket van de coaches dan door de uitbreiding ervan. Er zijn meer onthaalscholen die een wijziging doorvoerden voor het begeleiden, ondersteunen en opvolgen van de ex-onthaalleerlingen dan scholen die dat deden voor de expertiseoverdracht en -opbouw in de reguliere scholen.

Binnen de pijler begeleiding, ondersteuning en opvolging van de ex-onthaalleerlingen ligt het accent vooral op de oriëntering van de ex-onthaalleerlingen naar het vervolgonderwijs en op de leer-, taal-, integratie- en socio-emotionele begeleiding en opvolging. De vervolgschoolcoaches van nagenoeg alle onthaalscholen volgen de ex-onthaalleerlingen één jaar of meer op. De vraag stelt zich in dit verband in welke mate de vervolgscholen voldoende snel de fakkel overnemen en de begeleiding van de ex-onthaalleerlingen opnemen in hun reguliere leerlingenbegeleiding.

Binnen de pijler van expertiseoverdracht en -opbouw is de kernactiviteit gericht op informatieverstrekking en adviesverlening. Vormingsactiviteiten zoals studiedagen en intervisie worden minder benoemd als opdrachten van de vervolgschoolcoaches. Soms geven vervolgschoolcoaches advies over talenbeleid, taalgericht vakonderwijs en over het uitwerken van individuele flexibele en aangepaste leertrajecten. Verrassend is dat ze minder lijken te werken aan het omgaan met culturele verschillen.

Naast de concrete taakinfilling in het kader van de dubbele opdracht benoemen een beperkt aantal respondenten opdrachten zoals de coördinatie van de werking en de evaluatieactiviteiten binnen de kwaliteitszorg. Dit is een nieuwe evolutie vergeleken met de vaststellingen van de vorige monitoring.

Zoals in juni 2017 en aansluitend bij de vaststellingen over de visie van de scholen krijgen we signalen dat de scholen nog een stuk vasthouden aan de gewoontes van het verleden en de vervolgschoolcoaches een aantal taken (oriënteren leerlingen, professionaliseren leraren) in het onthaaljaar uitvoeren. Deze vaststelling kan echter evenzeer te maken hebben met het beleid van een aantal scholen om het onthaalonderwijs geïntegreerd aan te pakken zonder al te veel rekening te houden met de 'kleur' van de uren.

Het onderzoek naar de invulling van de opdrachten van de vervolgschoolcoaches wijst op heel wat creativiteit van de scholen in het gebruik van de beste organisatievormen en de meest efficiënte methodieken. Zo bijvoorbeeld de initiatieven waarbij de ex-onthaalleerlingen en de leraren worden ondersteund tot op de klasvloer in het kader van de taalontwikkeling en het taalgericht lesgeven.

Informatieverzameling en -overdracht over de ex-onthaalleerlingen

Het doorstromingsdossier is een belangrijk instrument voor de expertiseoverdracht en de begeleiding van de gewezen anderstalige nieuwkomer. Het advies voor het volgende schooljaar, een overzicht van de onderwijsloopbaan in België en een neerslag van de interesses van de leerling vormen in bijna alle onthaalscholen een vast onderdeel van het doorstromingsdossier. Informatie over de socio-emotionele achtergrond van de leerling en verslagen van gesprekken met leerlingen, ouders of voogd en ook van klassenraden worden veel minder doorgegeven aan de vervolgscholen omwille van de bescherming van de privacy van de leerling. Een aantal scholen nemen ook tips op qua aanpak of studiebegeleiding, voorstellen van begeleidingsplannen of redicodismaatregelen, tips in verband met de omgang met de ouders, bijkomende administratieve en persoonsgegevens en bijkomende informatie in verband met de gevolgde snuffelstages.

Na de overstap naar het vervolgonderwijs verzamelen de vervolgschoolcoaches en de onthaalscholen nog informatie over het traject dat de gewezen anderstalige nieuwkomers lopen, de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen, hun welbevinden en sociaal-emotionele ontwikkeling. De onthaalscholen volgen ook op welke begeleidingsinitiatieven de vervolgscholen opzetten en welke ondersteuningsvragen er ontstaan. Cognitieve thema's worden opvallend vaker vermeld dan socio-emotionele aspecten. Het doel is enerzijds om continuïteit te verzekeren in het ondersteuningsaanbod voor de leerlingen en het lerarenteam en om te kunnen inspelen op veranderende behoeften. Anderzijds benutten de onthaalscholen de verzamelde informatie ook om de eigen werking in het onthaaljaar te optimaliseren en de kwaliteit van de oriënteringsadviezen (qua afstemming, gedragenheden en aspiratieniveau) te verhogen.

Professionaliseringsnoden van de vervolgschoolcoaches

De behoefte van de vervolgschoolcoaches aan deskundigheidsontwikkeling is duidelijk. Nagenoeg alle vervolgschoolcoaches willen hun expertise verhogen. De meest voorkomende nood situeert zich op het vlak van de coaching van schoolteams van de vervolgscholen en van de ex-onthaalleerlingen. Heel wat vervolgschoolcoaches ervaren moeilijkheden met het gebrek aan responsiviteit in sommige vervolgscholen. Ook de studiekeuzebegeleiding is soms moeilijk voor de coaches omdat ze onvoldoende zicht hebben op het studie- en opleidingsaanbod in Vlaanderen. De kennis en de interpretatie van de regelgeving en de socio-emotionele begeleiding zijn andere aspecten waarin de vervolgschoolcoaches zich verder willen bekwamen.

Effecten

Volgens de directeurs van de onthaalscholen slagen de onthaalscholen en de vervolgscholen er in aanzienlijke mate in om effecten te realiseren. Meer dan de helft van de respondenten geeft aan dat de ex-onthaalleerlingen kunnen rekenen op een intensievere opvolging, een vlottere overgang naar de vervolgschool, een nauwere samenwerking tussen onthaal- en vervolgschool. Meer dan de helft van de directeurs stelt ook een verhoogd welbevinden vast. Over een aantal andere effecten wordt er veel minder positief gerapporteerd. De opbouw van expertise in de vervolgscholen, de openheid van vervolgscholen om te werken met flexibele leertrajecten voor ex-onthaalleerlingen, de verhoogde slaagkansen en de verhoogde betrokkenheid van alle actoren scoren minder hoog. De meeste van deze effecten bevestigen de vaststellingen uit de monitoring van 2017. De verhoogde slaagkansen worden echter proportioneel minder vermeld dan in de vorige monitoring. Volgens een aantal directeurs zijn de effecten groter (of duidelijker) als het gaat om vervolgschoolcoaching in de eigen school of in scholen binnen de eigen scholengemeenschap. Vervolgschoolcoaching werkt volgens de respondenten bovendien beter in graden en onderwijsvormen waar reeds een zorgcultuur heerst en/of waar de ex-onthaalleerlingen jonger zijn. Vervolgscholen met meer ervaring met ex-onthaalleerlingen staan vaak meer open voor begeleiding door de vervolgschoolcoaches. Beroeps- en technische scholen zijn hier meestal in het voordeel, al is de draaglast in het beroepsonderwijs ook groter. Een doelgericht en doeltreffend beleid van de vervolgscholen is volgens een aantal respondenten hoe dan ook doorslaggevend.

Als gewenst effect verwoorden een aantal directeurs de ambitie om de teams in de vervolgscholen meer expertise te laten opbouwen en zelfredzaam te worden. Een duidelijke rol en een sterk mandaat van de coaches in de vervolgscholen is daarvoor van groot belang. Sommige onthaalscholen willen bovendien de oriënteringsadviezen meer op punt stellen en meer flexibele trajecten zien in de vervolgscholen. Dit alles heeft een grotere kans op slagen wanneer er een sterke overlegstructuur (of een gezamenlijk beleid) is uitgebouwd op regioniveau.

Succesfactoren en knelpunten

De extra middelen van de overheid voor omkadering vormen zonder twijfel een succesfactor. De onzekerheid over de duurzaamheid van deze middelen en de berekening van de middelen, bemoeilijken evenwel voor een aantal scholen de vervolgschoolcoaching. De middelen zijn niet altijd afgestemd op het reële aantal op te volgen gewezen anderstalige nieuwkomers.

De inventarisatie van de succesfactoren en knelpunten leert ons dat een kwaliteitsvolle vervolgschoolcoaching vooral afhankelijk is van vier cruciale factoren: de kwaliteit van de samenwerking tussen de vervolgschoolcoaches onderling, de kwaliteit van de samenwerking tussen de vervolgschoolcoaches en de vervolgscholen, de aanwezige expertise en expertiseontwikkeling van de vervolgschoolcoaches en de gedragenheid van de visie op vervolgschoolcoaching in de onthaalschool.

De samenwerking en het overleg binnen het team van vervolgschoolcoaches wordt vooral ervaren als een succesfactor. Niettegenstaande het schoolbeleid van de onthaalscholen de samenwerking tussen de vervolgschoolcoaches en de vervolgscholen sterk ondersteunt, wordt dit aspect van de werking vaker als een knelpunt dan als een succesfactor benoemd. Het gebrek aan een responsief beleid en een voldoende innovatieve organisatiecultuur uit zich in sommige vervolgscholen in weerstand tegen de ex-onthaal-leerlingen, tegen de ondersteuning door de vervolgschoolcoaches en tegen de invoering van nieuwe onderwijspraktijken. De samenwerking verloopt in het algemeen iets vlotter binnen de eigen school en scholengemeenschap dan met de vervolgscholen buiten de scholengemeenschap. De aandacht van de onthaalscholen voor de deskundigheidsontwikkeling van de vervolgschoolcoaches en/of de in de onthaalschool beschikbare expertise vormen belangrijke succesfactoren voor nagenoeg de helft van de onthaalscholen. Een schaduwzijde hierbij is het gebrek aan continuïteit in de opdrachten in sommige scholen. Voor een derde van de onthaalscholen is de gedragenheid van de visie een succesfactor.

De inventarisatie van de opdrachten van de vervolgschoolcoaches levert een indrukwekkende waaier aan taken op die aansluiten bij de vereisten van de regelgeving. Op het vlak van de kwaliteitsontwikkeling van de vervolgschoolcoaching is er heel wat in beweging gekomen sinds 1 september 2016. De meeste onthaalscholen zijn plichtsbewust aan de slag gegaan met de implementatie van de nieuwe regeling en de vervolgschoolcoaching wordt beleidsmatig ingebed in alle scholen. De onthaalscholen nemen de verantwoordelijkheid op om de resultaten van hun beleid te evalueren mede door de effecten bij de leerlingen na te gaan. Meer dan de helft van de scholen heeft zicht op de effecten die ze wil bereiken in de toekomst. De onthaalscholen evolueren evenwel met verschillende snelheden, mede afhankelijk van de ervaring die ze hebben met onthaalonderwijs en de context waarin ze werken. De succesfactoren en knelpunten werden geïdentificeerd en kunnen bijdragen aan de kwaliteitsontwikkeling in de scholen en aan de beleidsontwikkeling op overheidsniveau. Samenvattend en concluderend kunnen we stellen dat de monitoring een positief beeld oplevert van de vervolgschoolcoaching in Vlaanderen. De resultaten van de monitoring van 2017 worden bevestigd en nog versterkt.



De monitoring levert een positief beeld op van de vervolgschoolcoaching in Vlaanderen. De resultaten van de vorige bevraging worden bevestigd en nog versterkt.



2 Een referentiekader voor CLB-kwaliteit (RclbK)

In het schooljaar 2015-2016 werkte de onderwijsinspectie samen met verschillende actoren een referentiekader uit voor onderwijskwaliteit, het OK. Hoewel het OK een aantal inhoudelijke linken met de CLB-werking bevat, geeft het geen invulling aan de verwachtingen voor een kwaliteitsvolle CLB-werking. Daarom gaf de minister van onderwijs Hilde Crevits de opdracht om een gedragen concept van CLB-kwaliteit te ontwikkelen.

De onderwijsinspectie nam een coördinerende rol op om een referentiekader voor CLB-kwaliteit (RclbK) te ontwikkelen tijdens het schooljaar 2016-2017. Een eerste versie werd afgerond tegen eind juni 2017 en diende als basis voor de ontwikkeling van een vernieuwd toezichtskader. Omwille van bepaalde ontwikkelingen in de regelgeving voor de CLB's werd het ontwerp van het referentiekader voor CLB-kwaliteit in 2018 op enkele punten aangepast.

Tijdens het schooljaar 2017-2018 vonden er in de CLB's try-outs en proefdoorlichtingen plaats om de methodologie en de instrumenten stapsgewijs te ontwikkelen. In november 2018 startte de onderwijsinspectie dan effectief met Inspectie 2.0 in de CLB's. Maar eerst geven we een beknopt overzicht van de totstandkoming en van de inhoud van het referentiekader voor CLB-kwaliteit.

Een traject in cocreatie

Het referentiekader voor CLB-kwaliteit is het resultaat van de samenwerking tussen een stuurgroep en een ontwikkelgroep. De stuurgroep bestond uit vertegenwoordigers van het departement onderwijs en vorming, het kabinet onderwijs, de vrije CLB-koepel, de pedagogische begeleidingsdienst van de CLB's van steden en gemeenten (OVSG), de pedagogische begeleidingsdienst van het provinciaal onderwijs (POV), de vertegenwoordigers van het permanente ondersteuningscentrum (POC) van de CLB's van de Vlaamse Gemeenschap (GO!) en de onderwijsinspectie. De stuurgroep valideerde de doelen en de kwaliteitsvereisten voor het referentiekader, volgde tussentijds op en besliste uiteindelijk over de finale versie. De stuurgroep verwachtte een referentiekader dat opgebouwd is zoals het OK, dat voldoende is afgestemd op de specifieke CLB-werking en op de beleidsontwikkelingen op het vlak van leerlingenbegeleiding. Een ontwikkelgroep van onderwijsinspecteurs stond in voor het ontwerpen van het referentiekader. Zij voerden het ontwikkelwerk uit en deden een voorstel van kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden.

Het referentiekader voor CLB-kwaliteit kreeg vorm door middel van een stakeholdersbenadering en een literatuurstudie. De belanghebbenden werden meermaals in het traject betrokken. Het traject verliep gefaseerd.

In een eerste fase werden gespreksfora georganiseerd voor alle CLB's (directies en kwaliteitscoördinatoren). De centrale vraag bij de ontwikkeling van het kader was: 'Wat zijn de kenmerken van een kwaliteitsvolle CLB-werking en welke elementen dragen hiertoe bij?'. Er werden focusgroepen georganiseerd met vertegenwoordigers van scholen (directeurs, leraren, zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders), de pedagogische begeleidingsdiensten van de scholen, de ouderverenigingen, de scholierenkoepel, de vereniging waar armen het woord nemen en het welzijnsverbond. Op basis van de input van deze gesprekspartners werd een eerste voorstel van kwaliteitsverwachtingen (en in een latere fase van kwaliteitsbeelden) uitgewerkt. Tegelijkertijd werden meerdere bronnen geraadpleegd over leerlingenbegeleiding in het algemeen alsook een aantal specifieke bronnen over de CLB-werking. Deze bronnen vormden de basis voor het verdere ontwikkelwerk.

In een tweede en derde fase werden telkens deelontwerpen besproken, becommentarieerd en bijgesteld. Dit gebeurde door middel van een online bevraging van de stakeholders, een aftoetsing bij deskundigen en wetenschappers en bilaterale gesprekken met de partners van de stuurgroep. In juni 2017 keurde de stuurgroep de 'eerste versie' van het referentiekader goed. Deze versie werd bijgewerkt en aangevuld omwille van nieuwe regelgeving (Decreet betreffende de leerlingenbegeleiding in het basisonderwijs, het secundair onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding). In april 2018 keurde de stuurgroep de finale versie goed.

Communicatie en verankering in de regelgeving

Het referentiekader CLB-kwaliteit werd op 15 juni 2018 voorgesteld aan de CLB-sector. Die dag ondertekenden de kabinetschef van de minister van onderwijs, de vertegenwoordigers van de CLB's en de onderwijsinspectie een engagementsverklaring. Op 22 juni 2018 werd het referentiekader CLB-kwaliteit goedgekeurd door de Vlaamse Regering. Op de website van de onderwijsinspectie is het referentiekader, de inleidende tekst en de visuele voorstelling terug te vinden.

Wat staat er in het RclbK?

Het referentiekader voor CLB-kwaliteit beschrijft verwachtingen voor een kwaliteitsvolle begeleiding. Het gaat om verwachtingen waarover belanghebbenden en betrokkenen het eens zijn. De verschillende kwaliteitsverwachtingen staan in nauwe relatie met elkaar en grijpen op elkaar in. Het is belangrijk om het samenspel en het totaalbeeld van het referentiekader goed voor ogen te houden. De kwaliteitsverwachtingen zijn niet hiërarchisch geformuleerd. Iedere kwaliteitsverwachting wordt ondersteund door een verduidelijkend kwaliteitsbeeld. Een kwaliteitsbeeld geeft aan welke elementen van belang zijn om een bepaalde kwaliteitsverwachting in te lossen. Een kwaliteitsbeeld is beschrijvend maar ook uitnodigend geformuleerd.

Het RclbK in één oogopslag



De leerlingenbegeleiding door de CLB's vindt plaats in dialoog met de lerende en in samenwerking met de ouders en de school die de eerste verantwoordelijken zijn. De school staat in voor de interne leerlingenbegeleiding (zie het OK: 'de school begeleidt de lerenden'). Het CLB staat in voor de aanvullende begeleiding en kan daarvoor samenwerken met externe diensten, instellingen en voorzieningen. Het referentiekader voor CLB-kwaliteit moet dan ook zo gelezen worden. Het CLB is niet de enige partner in de leerlingenbegeleiding, maar werkt complementair aan de school en de externe diensten.

In eerste instantie beschrijft het referentiekader een aantal context- en inputkenmerken waarmee CLB's best rekening houden bij het vormgeven van hun begeleiding. De kern van het referentiekader bestaat uit kwaliteitsverwachtingen. Ze zijn verdeeld over vier rubrieken: (1) resultaten en effecten, (2) bijdragen tot de ontwikkeling van de lerenden, (3) kwaliteitsontwikkeling en (4) beleid.

De rubriek 'bijdragen tot de ontwikkeling van de lerenden' bestaat uit vier deelrubrieken: (1) kwaliteitsvolle begeleiding op de vier begeleidingsdomeinen, (2) individueel begeleiden via een vraaggestuurde aanpak, (3) adviseren van het schoolteam en (4) samenwerking met partners. De rubriek 'beleid' is onderverdeeld in vijf deelrubrieken: (1) beleid, (2) dienstverleningsbeleid, (3) personeels- en professionaliseringsbeleid, (4) financieel en materieel beleid en (5) veiligheidsbeleid, net zoals in het OK.

De visuele voorstelling van het referentiekader voor CLB-kwaliteit bestaat uit zes concentrische cirkels. De cirkels organiseren zich rond een gemeenschappelijk middelpunt: de ontwikkeling van de lerende. Samen zorgen voor CLB-kwaliteit betekent dus steeds de begeleiding van de ontwikkeling van de lerende voor ogen houden. Tussen de binnencirkel 'de ontwikkeling van de lerende' en de buitencirkel 'context en input' situeren zich de cirkels die de vier rubrieken weergeven: (1) bijdragen tot de begeleiding van ontwikkeling, (2) kwaliteitsontwikkeling, (3) beleid en (4) resultaten en effecten.

De interactie en het samenspel tussen de cirkels zijn cruciaal. De lerende staat centraal en de werkingsprincipes die zorgen voor een kwaliteitsvolle begeleiding zijn het uitgangspunt van waaruit de begeleiding vorm krijgt. De samenwerking tussen de verschillende actoren is essentieel voor een goede begeleiding. De pijlen geven de relatie tussen de deelrubrieken aan.



3 Een referentiekader voor internaatskwaliteit (RiK)

Afgelopen schooljaar (2017-2018) coördineerde de onderwijsinspectie in opdracht van de minister van onderwijs Hilde Crevits de ontwikkeling van een referentiekader voor internaatskwaliteit (RiK). Zoals bij de andere referentiekaders gebeurde dit in cocreatie met de sector en aan de hand van een literatuurstudie. Het eigenaarschap van het kader en van het ontwikkelproces was ook deze keer in handen van een stuurgroep. Deze was samengesteld uit vertegenwoordigers van de onderwijsverstrekkers, internaatsverantwoordelijken, het departement onderwijs en vorming, het kabinet onderwijs, de zorginspectie en de onderwijsinspectie.

In onderstaand artikel beschrijven we kort wat dit referentiekader juist is en hoe de onderwijsinspectie er in de toekomst mee aan de slag gaat.

Wat is het referentiekader voor internaatskwaliteit?

Het referentiekader voor internaatskwaliteit beschrijft de maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van internaten. Het verzamelt factoren die het bereiken van de maatschappelijke verwachtingen positief beïnvloeden. Het gaat om verwachtingen waarover belanghebbenden en betrokkenen het eens zijn. Ze weerspiegelen de beleidskracht van de Vlaamse internaten en waarderen de professionaliteit van de internaatsteams. Het referentiekader biedt houvast en respecteert de autonomie van ieder internaat.

Het referentiekader kwam tot stand zonder een specifiek regelgevend kader, maar houdt wel rekening met het kinderrechtenverdrag. Het referentiekader beschrijft niet alleen maatschappelijke verwachtingen. Het is ook een leidraad bij het nemen van overheidsengagementen die internaten in staat moeten stellen om de maatschappelijke verwachtingen uit het referentiekader te realiseren. Dit kan onder meer via het uitwerken van een aangepast regelgevend kader. Een regelgevend kader kan immers de belangrijke opdracht van de internaten beklemtonen en de maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van de internaten valideren.

Waarom een referentiekader voor internaatskwaliteit?

Het referentiekader zet aan tot dialoog op verschillende niveaus. Het stimuleert in de eerste plaats de interne dialoog om als internaat een eigen (kwaliteits)beleid te ontwikkelen en een eigen weg uit te tekenen. Die dialoog is cruciaal om tot ontwikkeling te komen. Het referentiekader wil in de eerste plaats de goede praktijken en inzichten die in internaten aanwezig zijn, versterken. Daarnaast kan het referentiekader een ondersteunend instrument zijn voor internaten om met scholen, ouders, CLB, onderwijsinspectie en andere betrokkenen in gesprek te gaan.

Het referentiekader kan ook voor de overheid een instrument zijn om met de internaten in overleg te gaan. Bijvoorbeeld over overheidsmaatregelen die internaten in staat stellen de maatschappelijke verwachtingen uit het referentiekader te realiseren.

Wat staat er in het referentiekader voor internaatskwaliteit?



Het referentiekader beschrijft eerst een aantal context- en inputkenmerken waarmee internaten best rekening houden bij het vormgeven van hun begeleiding. De kern van het referentiekader bestaat uit 23 verwachtingen voor een kwaliteitsvolle internaatswerking. Elke kwaliteitsverwachting wordt verduidelijkt aan de hand van een kwaliteitsbeeld. Een kwaliteitsbeeld beschrijft welke elementen van belang zijn om een bepaalde kwaliteitsverwachting in te lossen. Een kwaliteitsbeeld is beschrijvend en uitnodigend geformuleerd.

De kwaliteitsverwachtingen zijn verdeeld over drie rubrieken: (1) resultaten en effecten, (2) bijdragen tot de ontwikkeling van de internen en (3) beleid en kwaliteitsontwikkeling. De rubriek 'bijdragen tot de ontwikkeling van de internen' is onderverdeeld in twee deelrubrieken: (1) passend en doelgericht vormgeven aan de internaatswerking en de leefomgeving en (2) begeleiding van de internen. De rubriek 'beleid en kwaliteitsontwikkeling' is onderverdeeld in vijf deelrubrieken: (1) beleidsontwikkeling, (2) kwaliteitsontwikkeling, (3) ontwikkeling van een personeels- en professionaliseringsbeleid, (4) ontwikkeling van een financieel en materieel beleid en (5) ontwikkeling van een beleid op het vlak van de fysieke en mentale veiligheid van de woon- en leefomgeving. De verschillende kwaliteitsverwachtingen staan in nauwe relatie met elkaar en grijpen op elkaar in. Het is belangrijk om het samenspel en het totaalbeeld van het referentiekader goed voor ogen te houden. De kwaliteitsverwachtingen zijn niet hiërarchisch geformuleerd.

De begeleiding door het internaat vindt plaats in dialoog met de internen en met de ouders die de eerste verantwoordelijken zijn. Het internaat staat in voor de aanvullende begeleiding en werkt samen met de school en desgevallend met andere externe organisaties. Het referentiekader moet dan ook zo gelezen worden. Het internaat is niet de enige verantwoordelijke voor de begeleiding, maar werkt complementair aan de ouders, de school en eventuele andere externe diensten.

In het referentiekader voor internaatskwaliteit staat de intern centraal. De kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden uit dit referentiekader sluiten aan bij de kinderrechten. Een bijlage bij het referentiekader illustreert het verband tussen enerzijds de kwaliteitsverwachtingen en de kwaliteitsbeelden en anderzijds de kinderrechten.⁸

Het vervolgtraject

De ontwikkeling van het referentiekader voor internaten heeft in de sector een zekere dialoog en dynamiek op gang gebracht. De partners in de stuurgroep willen dit elan gebruiken voor een optimale toepassing van het Rik en gaan er elk vanuit hun eigen rol mee aan de slag. Op 23 oktober 2018 ondertekenden zij en de onderwijsminister hiervoor een engagementsverklaring.

De partners benadrukken dat de internaten voldoende tijd moeten krijgen om zich de ideeën uit het nieuwe kader eigen te maken. Dat geldt ook voor de onderwijsinspectie die een draagvlak heeft bij de stuurgroep voor een vervolgtraject.

Het traject start na de paasvakantie van 2019 met verkennende bezoeken in een steekproef van internaten. Van deze bezoeken komen er geen individuele rapporten per internaat. De bezoeken stellen de onderwijsinspectie in staat om de internaten beter te leren kennen en hebben een louter stimulerende functie.

We vragen ons bij deze bezoeken af hoe de internaten in hun huidige werking invulling geven aan het RiK. Een verkenning op basis van de kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden zal ons helpen om in de toekomst een toezichtskader maximaal af te stemmen op de bestaande werking. Een globaal rapport over deze bezoeken kan elementen leveren voor een eventuele aanpassing van de regelgeving én voor de ontwikkeling van een toezichtskader.

Volgens de codificatie van sommige bepalingen voor het onderwijs van 28 oktober 2016 (art. III.11, § 2) geldt de goedkeuring van de onderwijsinspectie van de voorwaarden inzake hygiëne en bewoonbaarheid van de lokalen waarin internaten gevestigd zijn, voor een periode van vijf schooljaren. Dit betekent dat een volgende controle van de internaten moet plaatsvinden in het schooljaar 2019-2020. De onderwijsinspectie zal deze controle uitvoeren met een herwerkt instrument dat aan de principes van Inspectie 2.0 voldoet en afgestemd is op het RiK.

Indien de onderwijsinspectie van de Vlaamse regering de opdracht krijgt, zullen we tijdens het daaropvolgende schooljaar (2020-2021) op basis van het RiK een toezichtskader voor internaten ontwikkelen en uittesten. We gebruiken hiervoor ook de ervaring van de verkennende bezoeken. De ontwikkeling van het toezichtskader zal zoals steeds gebeuren in dialoog met de betrokkenen. Dit toezichtskader moet rekening houden met alle kwaliteitsverwachtingen van het RiK en zal dus ook de controle van de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne bevatten.

In het schooljaar 2021-2022 gebruiken we dan tot slot het nieuwe toezichtskader voor een niet sanctionerende, stimulerende nulmeting in de internaten.





ANDERE OPDRACHTEN

1 Overzicht van de andere opdrachten in 2017-2018

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 2017-2018.

Eerste controles huisonderwijs	271
Tweede controles huisonderwijs	25
Controles projecten kunstinitiatie bao - dko	18
Advisering permanent onderwijs aan huis	160
Advisering tijdelijke vrijstelling van leerplicht	7
Advisering definitieve vrijstelling van leerplicht	9
Advisering gecombineerd onderwijs	steekproef van 985 modules
Leerplanadvisering	60
Onderzoek afwijking schoolorganisatie basisonderwijs	54
Onderzoek afwijking schoolorganisatie buitengewoon basisonderwijs	8

Advisering nuttige ervaring secundair onderwijs	2152
Advisering nuttige ervaring volwassenenonderwijs	480
Herzieningsaanvragen nuttige ervaring	56
Advisering van gelijkwaardigheid van buitenlandse diploma's	61
Advisering dossiers bekwaamheidsbewijzen	29
Onderzoek erkenning van een nieuwe instelling of een structuuronderdeel secundair onderwijs	1
Onderzoek erkenning van een nieuwe instelling of een structuuronderdeel basisonderwijs	32
Onderzoek erkenning nieuwe internaten	7
Advisering gelijkwaardigheid getuigschrift bubao	444
Advisering gelijkwaardigheid doelen IAC met doelen GC	8
Advisering examenprogramma's examencommissie so	29
Advisering programmatieaanvragen so	80
Advisering programmatieaanvragen bubao	10
Advisering programmatieaanvragen buso	19
Diplomagerichtheid van opleidingen vwo	2
Vragenlijst welbevinden	312 rapporten 42556 leerlingen

Figuur 38: Overzicht andere opdrachten van de onderwijsinspectie (schooljaar 2017-2018).

2 Permanent Onderwijs aan Huis: verkennende bezoeken

2.1 Inleiding

Kinderen of jongeren die door een beperking niet in staat zijn om onderwijs te volgen in een setting van het buitengewoon onderwijs, maar wel onderwijsbegeleiding aankunnen, hebben onder bepaalde voorwaarden recht op vier uur permanent onderwijs aan huis (POAH). Dit onderwijs vindt plaats waar het kind of de jongere verblijft: thuis of in een instelling. Ouders moeten hiervoor een aanvraag indienen bij Zorgpunt. Dit adviesorgaan van de Vlaamse onderwijsinspectie is sinds 1 september 2014 verantwoordelijk voor de toekenning van dit recht. Bij een positief advies beslist de onderwijsinspectie welke school voor buitengewoon onderwijs verantwoordelijk is voor de uitvoering en de organisatie van POAH.

Zorgpunt hanteert het principe dat elk kind of elke jongere recht heeft op onderwijs. Om een gegrond advies uit te spreken gaat Zorgpunt na of het kind of de jongere, ondanks de beperking, enige vorm van onderwijs aankan. Tevens bekijken de leden van Zorgpunt of de beperking het kind of de jongere verhindert om school te lopen.

POAH is voor meerdere kinderen of jongeren de enige manier om onderwijs te volgen. Gezien de specifieke kenmerken van elk kind of elke jongere waarvoor POAH wordt toegekend, vraagt de uitvoering ervan een specifieke benadering. Onderwijs op maat is een noodzaak. Bij de behandeling van de aanvragen voor POAH hebben de leden van Zorgpunt dan ook aandacht voor een kwaliteitstoetsing van het nastreven van de decretale ontwikkelingsdoelen via het cyclisch proces van handelingsplanning. Multidisciplinair overleg en de inbreng van de klassenraad zijn hierbij dragende elementen.

Het aantal aanvragen voor de toekenning van POAH is fors toegenomen. In het schooljaar 2014-2015 behandelde Zorgpunt 90 aanvragen, in het schooljaar 2017-2018 waren dat er 158. De toename van het aantal aanvragen is onder meer te verklaren door de mindshift over het 'recht op onderwijs voor elk kind'. Zo stimuleren multifunctionele centra (MFC), waar heel wat kinderen en jongeren met ernstige meervoudige beperkingen verblijven, de ouders om een aanvraag voor POAH in te dienen. Ouders worden zich meer bewust van het 'recht op onderwijs'. Meerdere ouders vragen nu POAH in de plaats van 'vrijstelling van leerplicht'.

Bij de analyse van de aanvragen vallen regionale verschillen op. Zoals blijkt uit figuur 39 zijn er in sommige regio's meer aanvragen voor POAH. Dit kan het gevolg zijn van de ongelijke spreiding van scholen voor een bepaald onderwijstype en van de MFC. Uit de aanvragen blijkt echter ook dat er (regionale) verschillen zijn in de toepassing van het inschrijvingsbeleid in scholen.

Oost-Vlaanderen	West-Vlaanderen	Limburg	Antwerpen	Vlaams-Brabant
45	8	41	27	34

Figuur 39: POAH op basis van toegekende scholen (meestal gekoppeld aan een MFC waar het kind of de jongere verblijft).

Oost-Vlaanderen	West-Vlaanderen	Limburg	Antwerpen	Vlaams-Brabant
33	17	39	32	34

Figuur 40: POAH op basis van het thuisadres/woonplaats van het kind of de jongere.

Deze vaststellingen waren aanleiding om het POAH-werkveld van nabij te verkennen. In juni 2018 bezocht de onderwijsinspectie 27 scholen voor buitengewoon onderwijs die POAH aanbieden. De verkennende bezoeken gebeurden vanuit de stimulerende rol van de onderwijsinspectie. Zowel de organisatie van POAH op schoolniveau als de realisatie van onderwijs op maat via het proces van handelingsplanning, kwamen aan bod.

We starten dit artikel met de organisatie van het POAH. In dit deel gaat het over de context- en inputkenmerken, het inschrijvingsbeleid en de samenwerking met de betrokken partners. Er is ook aandacht voor de evoluties in de POAH-werking, voor wat - volgens de bezochte scholen - goed loopt, maar ook voor de knelpunten en onduidelijkheden die de POAH-scholen formuleerden.

Nadien rapporteren we over het realiseren van onderwijs op maat voor de POAH-leerlingen via het cyclisch proces van handelingsplanning. We doen dit aan de hand van de tien ontwikkelingschalen voor onderwijsleerpraktijk voor het buitengewoon onderwijs (de H-ontwikkelingsschalen).

We sluiten af met enkele engagementen die de onderwijsinspectie aangaat naar aanleiding van de verkennende bezoeken en met aanbevelingen voor de scholen en voor de overheid.

2.2 De organisatie van het permanent onderwijs aan huis

Context en input

Aantal POAH-leerlingen, plaats van onderwijs en andere organisatiekenmerken

De 27 bezochte scholen geven in totaal POAH aan 145 kinderen en jongeren. In de groep van de bezochte scholen varieert het aantal leerlingen dat POAH krijgt van één tot negentien in het schooljaar 2017-2018. Voor ongeveer 91% van de POAH-leerlingen vindt het onderwijs plaats in de instelling waar het kind of de jongere verblijft. Dit kan in een multifunctioneel centrum (MFC) zijn, maar ook in een medisch pedagogisch centrum (MPC), een multidisciplinair residentieel revalidatiecentrum (MRR), een dienstverleningscentrum (DVC) of een kinderdagverblijf.

	Aantal bezochte scholen	Aantal POAH-leerlingen in schooljaar 2017-2018	Aantal leerlingen die POAH krijgen in de instelling waar ze verblijven	Aantal leerlingen die thuis POAH krijgen
Buitengewoon basisonderwijs	13	67	64	3
Buitengewoon secundair onderwijs	14	78	68	10
Totaal	27	145	132	13

Figuur 41: Aantal bezochte scholen voor buitengewoon onderwijs met een POAH-werking en aantal POAH-leerlingen per onderwijsniveau en lesplaats.

Sommige bezochte scholen zijn pas recentelijk gestart met een POAH-werking, andere hebben al enkele jaren ervaring op dit vlak of putten uit hun ervaring met tijdelijk onderwijs aan huis (TOAH).⁹ Binnen de groep van bezochte scholen heeft de school met de langste ervaring meer dan zeven schooljaren een POAH-werking. De school met de kortste ervaring startte in september 2017 de POAH-werking op.

Kenmerken van de leerlingen volgens het M-verslag

Zowel in het buitengewoon basisonderwijs als in het buitengewoon secundair onderwijs hebben de POAH-leerlingen verschillende ernstige problematieken. In de praktijk bepalen verschillende contextfactoren tot welke attestering een problematiek leidt. POAH-leerlingen hebben hoofdzakelijk een verslag dat toegang geeft tot het type 2-onderwijs. Het gaat vooral om kinderen en jongeren met een ernstige meervoudige beperking (EMB). Ongeveer 10 % van de POAH-leerlingen heeft ernstige (GES) of extreme (GES+) gedrags- en emotionele stoornissen en ongeveer 16 % van de POAH-leerlingen heeft een verslag dat verwijst naar onderwijs voor leerlingen met een motorische beperking (type 4).

M-verslag verwijst leerling naar	aantal POAH-leerlingen
buitengewoon basisonderwijs	
type 2 - kleuter	1
type 2 - lager	56
type 3 - lager	1
type 4 - lager	6
type 9 - lager	3
buitengewoon secundair onderwijs	
OV1 - type 2	54
OV1 - type 3	1
OV1 - type 4	18
OV1 - type 9	2
OV2 - type 2	1
OV3 - type 3	1
OV4 - type 9	1

Figuur 42: Kenmerken van de POAH-leerlingen in de bezochte scholen (volgens het M-verslag).

Het inschrijvingstraject

Aanleiding om een aanvraag in te dienen

De redenen om POAH aan te vragen zijn divers. De meeste POAH-leerlingen hebben een ernstige meervoudige beperking. Zware medische problematieken, fysieke of psychische problemen maken voor velen ‘gewoon’ schoollopen zo goed als onmogelijk. Voor sommigen is de (verre) verplaatsing naar school in combinatie met bovenstaande complexe problematieken nefast. Scholen geven aan dat ze voor bepaalde

leerlingen niet in de nodige medische zorgen kunnen voorzien. Ook psychische problematieken overschrijden, volgens sommige scholen, de grens van de redelijke aanpassingen. Hierbij kan het gaan over leerlingen met een complexe autismespectrumstoornis, een ernstige psychiatrische problematiek met uitingen van zware fysieke agressie of leerlingen die het contact met of de nabijheid van anderen niet verdragen.

Inschrijvingstraject en schoolloopbaan

Uit de bezoeken aan scholen die POAH aanbieden en uit de databank van Zorgpunt blijkt dat een beslissing om POAH aan te vragen meestal genomen wordt in samenspraak met het MFC, het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB), een school voor buitengewoon onderwijs en de ouders. Het MFC neemt in de meeste gevallen het initiatief en betreft hierbij de andere partners.

De schoolloopbaan van de POAH-leerlingen uit de bezochte scholen varieert. Sommige leerlingen volgden nooit onderwijs in een school en maakten voorafgaand aan de POAH-aanvraag gebruik van het 'recht op vrijstelling van leerplicht'. Gaandeweg kwam voor deze leerlingen het besef dat zij aanspraak kunnen maken op 'recht op onderwijs' door POAH aan te vragen.

Voor andere leerlingen valt de beslissing om POAH aan te vragen na het volgen van een tussentraject, waarbij ze een deeltijds lessenrooster in de school combineren met deeltijdse opvang in een zorginstelling. De ouders vragen POAH aan, na overleg met de school, het CLB en de zorginstelling, als de druk te groot wordt om een deeltijds lessenrooster in de school te volgen omwille van fysieke of psychische noden. Als de klassenraad oordeelt dat de leerling nog kan leren of baat heeft bij schoolse ondersteuning is POAH een mogelijk alternatief.

Soms verloopt de overgang van buitengewoon basisonderwijs (bubao) naar buitengewoon secundair onderwijs (buso) niet vlekkeloos. Dit is bijvoorbeeld het geval met een aantal leerlingen dat in het buitengewoon basisonderwijs een gecombineerd traject volgde in een bepaalde bubao-school en in een zorginstelling gelegen op dezelfde campus. Bij de overstap naar het buso blijkt de afstand tussen de zorginstelling en de buso-school voor deze leerlingen een onoverbrugbaar obstakel. Bijgevolg is het volgen van een gecombineerd traject - deeltijds in de school en deeltijds in de zorginstelling - geen haalbare optie meer. Er zijn ook een aantal buso-scholen die gezamenlijk POAH organiseren voor een tiental leerlingen van en in deze zorginstelling.

Samenwerking tussen de betrokken partners

Gezien de complexe ondersteuningsnoden van de POAH-leerlingen is multidisciplinair overleg een must om onderwijs op maat te verzekeren. Dit blijkt ook in deel 2.3 waar de multidisciplinaire aanpak een rode draad vormt doorheen de verschillende fasen van het cyclisch proces van handelingsplanning.

Meestal wordt POAH gegeven in een residentiële voorziening. In dit geval zijn de ouders en deskundigen van zowel de school als de voorziening en het CLB betrokken bij het multidisciplinair overleg. De intensiteit en de inhoud van het multidisciplinair overleg variëren. Naast formeel overleg tussen de professi-

onele deskundigen over de planning op korte en lange termijn is er ook vaak informeel overleg om de dagelijkse gang van zaken in goede banen te leiden. De meeste scholen informeren de ouders via een relevant rapporteringssysteem.

Wanneer POAH thuis wordt verstrekt, zijn voornamelijk de ouders en meestal ook het CLB betrokken partners. Enkele bezochte scholen geven aan dat het multidisciplinaire karakter van het overleg beperkter is als POAH thuis wordt gegeven.



Gezien de complexe ondersteuningsnoden van de POAH-leerlingen is multidisciplinair overleg een must om onderwijs op maat te verzekeren.

Evoluties in de POAH-werking

Scholen die al langer ervaring hebben met POAH, geven aan dat de samenwerking met de welzijnsvoorziening evolueert. Daar waar school en zorginstelling vroeger eerder als concurrenten tegenover mekaar stonden, is het spanningsveld tussen welzijn en onderwijs verkleind.

Onderwijs en welzijn zien mekaar steeds minder als een bedreiging maar werken complementair, elk vanuit hun deskundigheid. School en welzijnsinstelling bewaken samen het proces om tot een kwaliteitsvolle POAH-werking te komen. Zij streven naar een gezamenlijke visieontwikkeling op POAH (ook op TOAH). Het objectiveren van criteria om de overstap naar POAH te kunnen beoordelen, is daar een voorbeeld van. Beide partners streven de continuïteit van de ondersteuning na. Dit uit zich onder meer in het gezamenlijk opstellen van les- en begeleidingsroosters waarbij onderwijs het accent legt op 'ontwikkeling', welzijn op 'zorg'. Onderwijsdoelen worden geïntegreerd in zorgplannen. Er is een gezamenlijk digitaal systeem dat de teamleden ondersteunt bij het nastreven van de decretale ontwikkelingsdoelen via het cyclisch proces van handelingsplanning.

De POAH-doelgroep verandert. Aanvankelijk maakten vooral EMB-leerlingen aanspraak op POAH. Recentelijk neemt in enkele scholen het aantal POAH-leerlingen met extreme gedrags- en emotionele problemen toe.

“Onderwijs en welzijn zien mekaar steeds minder als een bedreiging maar werken complementair, elk vanuit hun deskundigheid.



Wat loopt goed?

De bezochte scholen met een POAH-werking zijn tevreden over heel wat aspecten. De samenwerking tussen school en zorginstelling verloopt over het algemeen goed. Dit geldt ook voor de samenwerking met de ouders en met andere betrokken partners. Ook de contacten met Zorgpunt verlopen vlot.

De complexe opvoedings-, onderwijs- en ondersteuningsnoden zetten teamleden er toe aan om hun eigen deskundigheid te verhogen door nascholing op maat te volgen. Via de samenwerking met de zorginstelling komt externe expertise de school binnen. De interne expertisedeling wordt intenser door de sterkere multidisciplinaire samenwerking. De POAH-werking initieert in heel wat scholen een vernieuwingsdynamiek die verder reikt dan enkel de POAH-werking. Ze actualiseren de schooleigen visie op onderwijs op maat en op de systematiek van het nastreven van de decretale ontwikkelingsdoelen via het cyclisch proces van handelingsplanning.

Knelpunten en onduidelijkheden

Heel wat scholen zitten met vragen over de concrete organisatie en invulling van POAH. Tijdens de bezoeken kwamen enkele knelpunten en onduidelijkheden ter sprake. Die gaan onder meer over het personeels- en professionaliseringsbeleid, de onderwijsorganisatie, de toegankelijkheid, de aanvraagprocedure en het financieel en materieel beleid.

De scholen verwachten een eenduidig antwoord op hun vragen. Om veel gestelde vragen te beantwoorden, verwijst de onderwijsinspectie naar het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) en de regelgeving. Het referentiekader voor onderwijskwaliteit zet verwachtingen voor kwaliteitsvol onderwijs uit en biedt scholen houvast, maar respecteert ook de autonomie van iedere school. Dit referentiekader geldt ook voor POAH. De betrokken scholen hebben de mogelijkheid om vanuit hun autonomie en met respect voor de regelgeving POAH vorm te geven.

Personeels- en professionaliseringsbeleid en onderwijsorganisatie

Sommige bezochte scholen met een POAH-werking voelen zich weinig vertrouwd met de POAH-regelgeving. Ze zijn onzeker over de interpretatie ervan. Ze ervaren bijvoorbeeld onverwachte impact op het personeelsbeleid of hebben nood aan bijkomende professionalisering. Er zijn ook twijfels over het nastreven van de einddoelstelling in sommige opleidingsvormen in het buitengewoon secundair onderwijs. Dit blijkt uit onderstaande vragen en reflecties van de bezochte scholen.

- Heel wat scholen vragen zich af of het overleg over de POAH-leerling binnen de vier toegekende lestijden moet of kan gebeuren. De scholen weten niet of de verplaatsingstijd om zich van de school naar de lesplaats (thuis of zorginstelling) te begeven, meetelt als werktijd.
- Sommige scholen vragen zich af of de POAH-lestijden flexibel kunnen ingezet worden. Voor bepaalde leerlingen is vier lestijden te veel, terwijl andere kinderen of jongeren meer dan vier lestijden aankunnen. Kunnen in deze situatie de individueel toegekende POAH-lestijden voor de ene leerling vermin-

derd worden en voor de andere leerling vermeerderd worden? Kunnen paramedici wel of niet ingezet worden in POAH-lestijden? Wat moet er gebeuren als een POAH-leerling gedurende lange tijd geen les kan volgen? Betekent dit een inkrimping van de lesopdracht van de betrokken leraar of kunnen die toegekende lestijden anders ingezet worden?

- Het feit dat leraren niet vast aangesteld kunnen worden in de POAH-lestijden wordt als een minpunt ervaren. Leraren kiezen voor jobzekerheid als ze de kans krijgen om elders vast aangesteld te worden. Zo gaat de opgebouwde deskundigheid soms verloren. Scholen ervaren organisatorische problemen met het toekennen van lesopdrachten bij uitbreiden of inkrimpen van de POAH-lestijden in de loop van een schooljaar.
- Bij de overgang van bubao naar buso gebeurt het dat de POAH-leraar eveneens de overstap maakt van bubao naar buso. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer het gaat om jongeren met extreme bindingsangst waar de POAH-leraar veel inspanningen deed om een vertrouwensband op te bouwen. Een verandering van school en van leraar heeft impact op het personeelsstatuut en op de rechtspositie van de betrokken leraar.
- Uit figuur 42 blijkt dat de meerderheid van de POAH-leerlingen ingeschreven is in opleidingsvorm 1. De einddoelstelling van deze opleidingsvorm is haalbaar voor een POAH-leerling. Sommige betrokkenen vragen zich af of POAH wel aangewezen is als een leerling is ingeschreven in opleidingsvorm 2, 3 of 4.
- Sommige scholen ervaren de nood aan personeel met expertise in de begeleiding van kinderen en jongeren met extreme gedrags- en emotionele problemen die ook psychiatrische begeleiding nodig hebben.
- Sommige scholen met een klein aantal POAH-leerlingen ervaren dat er te weinig teamleden betrokken zijn waardoor er weinig kansen zijn voor reflectie, intervisie, leren van elkaar en collegiale ondersteuning. Sommige scholen spreken over de eenzame positie van de POAH-leraar.
- De leraren formuleren dat ze nood hebben aan collegiaal overleg op schoolniveau over de aanpak van POAH.
- Sommige scholen melden discussies tussen de betrokken partners (bv. school en MFC) over de kosten die gemaakt worden om POAH te laten plaatsvinden.
- Een aantal bezochte scholen zijn bezorgd over de impact van het toekennen van POAH-lestijden op de rugzakfinanciering (het persoonsvolgend budget) van de betrokken cliënt in de toekomst (ook voor schoolgaande MFC-gebruikers).

De toegankelijkheid

De onderwijsinspectie kan het recht op POAH toekennen aan kinderen vanaf de leeftijd van vijf jaar. Scholen geven aan dat diverse kleuters (jonger dan vijf jaar) in een zorginstelling baat zouden hebben bij een aangepast en beperkt schools aanbod in de instelling. POAH zou voor deze kleuters de overstap naar een deeltijds of voltijds onderwijsaanbod in een school vergemakkelijken. Bovendien geven enkele scholen aan dat zij als school in een onderwijsaanbod op maat voorzien voor kleuters met ernstige meervoudige beperkingen. Ze betreuren het dat niet alle ouders en zorginstellingen overtuigd zijn van de meerwaarde die onderwijs kan bieden.

Een aantal bezochte scholen kan niet goed inschatten wanneer kinderen en jongeren in aanmerking komen voor POAH en wanneer voor TOAH. Daarnaast is voor sommige scholen het onderscheid tussen POAH en TOAH niet duidelijk. Sommige scholen vragen zich af of POAH net als TOAH kan gecombineerd worden met synchroon internetonderwijs.

De aanvraagprocedure

Een andere verzuchting van scholen gaat over de tijd tussen het indienen van de aanvraag bij Zorgpunt en het krijgen van de toestemming van het Agentschap voor Onderwijsdiensten (Agodi). Die procedure neemt volgens sommige scholen te veel tijd in beslag. Andere scholen ervaren de procedure om verlenging aan te vragen van de POAH-lestijden als te complex.

Het verschil in financiering/subsidiëring tussen scholen

Na analyse van de regelgeving en vaststellingen bij documentenanalyse tijdens de verkennende bezoeken, merkten we een verschil op vlak van financiering/subsidiëring tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs voor leerlingen die POAH volgen.

In beide niveaus worden deze leerlingen in de betrokken school ingeschreven als een regelmatige leerling. Deze leerlingen tellen zowel in het basis- als secundair onderwijs mee voor de berekening van de werkingsmiddelen. Op vlak van omkadering is er een verschil: de POAH-leerlingen tellen in het secundair onderwijs mee voor de volledige omkadering, maar tellen in het basisonderwijs enkel mee voor het les-tijdenpakket onderwijzend personeel.

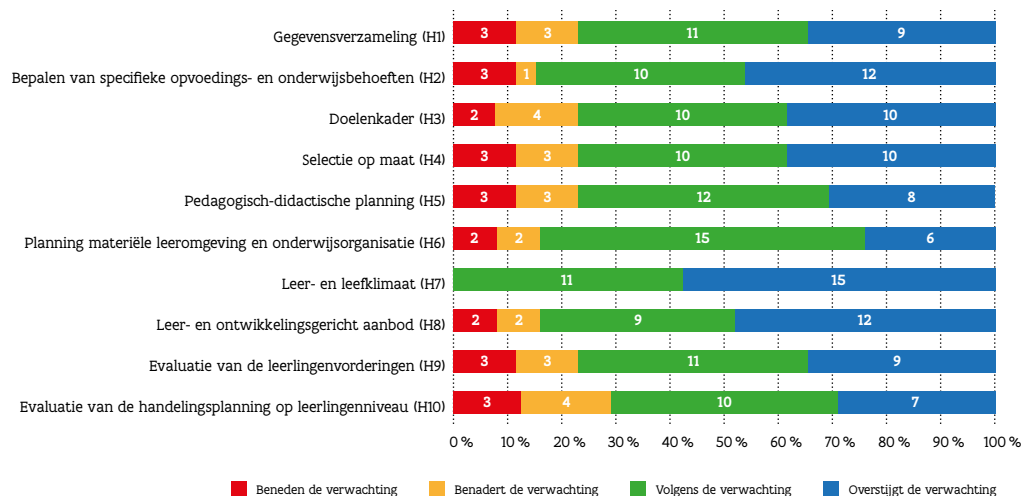
Dit verschil is te verklaren vanuit regelgeving waarbij in het decreet basisonderwijs expliciet staat dat deze leerlingen niet in aanmerking komen voor de berekening van het urenpakket paramedisch personeel. In de codex secundair onderwijs is dit niet opgenomen.

2.3 Het realiseren van onderwijs op maat via het cyclisch proces van handelingsplanning

Algemene vaststelling

De onderwijsinspectie stelt vast dat het cyclisch proces van handelingsplanning in de meeste bezochte POAH-scholen kwaliteitsvol gebeurt. Dit wil zeggen dat de meeste scholen voldoen aan de verwachtingen uit het referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK) en hiermee hun decretales¹⁰ opdracht vervullen. Onderstaande figuur geeft een algemeen zicht op deze kwaliteit. De staven geven het aantal scholen weer dat op een of meerdere kwaliteitskenmerken van een ontwikkelingsschaal 'beneden/benadert/volgens/overstijgt de verwachting' behaalt.

Enkele bezochte scholen worstelen met de handelingsplanmatige aanpak van POAH, waardoor zij voor verschillende aspecten niet voldoen aan de verwachting. In een aantal gevallen is er geen handelingsplanning of kunnen ze een te beperkte kwaliteitsvolle invulling geven aan specifieke aspecten ervan.



Figuur 43: Kwaliteit van de handelingsplanning in de bezochte POAH-scholen.

Vaststellingen in de verschillende fasen van het cyclisch proces van handelingsplanning

Beginsituatiebepaling

Om het cyclisch proces van handelingsplanning te starten, slagen de meeste scholen er duidelijk in om heel wat relevante leerling- en contextgegevens in kaart te brengen: de meeste scholen voldoen aan of overstijgen de verwachting voor de gegevensverzameling (H1). Ze verzamelen gericht interne en externe informatie over de totale persoonlijkheidsontwikkeling, de leervorderingen en de multidisciplinaire ondersteuning. Ze brengen de mogelijkheden, de noden en de beperkingen in kaart. In vele gevallen leveren samenwerkende partners (de ouders, een MFC, een CLB, een thuisbegeleidingsdienst ...) deze gegevens aan. Deze schoolteams zijn alert voor veranderingen die zich voordoen bij de leerling of binnen zijn context en sturen de beeldvorming frequent en systematisch bij. Een aantal scholen ervaart ondersteuning van het ICF-model¹¹ of van inschalingspakketten voor een grondige gegevensverzameling en -analyse.

Een groot aantal van de scholen voldoet voor het bepalen van specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften (H2). Op basis van een multidisciplinaire analyse formuleren ze prioriteiten voor een leerling binnen vastgestelde specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften. Deze geformuleerde behoeften zijn genuanceerd en bruikbaar voor de aansturing van de doelenselectie.

Een verklaring hiervoor is wellicht te vinden in de complexe problematiek van de POAH-leerling die om een individuele aanpak vraagt, bestaande uit een passend opvoedkundig en onderwijskundig aanbod.

Enkele bezochte scholen brengen geen of te beperkte gegevens in kaart en pakken dit onvoldoende multidisciplinair aan. Bij gevolg is er ook geen doordachte analyse en formuleert het schoolteam weinig of geen specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften.

- 'Het team heeft ook ruime aandacht voor het in kaart brengen van het toekomstperspectief van de jongere.'
- 'Voor de leerling met een ernstige meervoudige beperking brengt de POAH-leraar sterktes en groeipunten in kaart: sensomotorisch (grote en fijne motoriek, horen, zien, voelen, proeven, ruiken)/communicatie en taal/spelontwikkeling en vrije tijd/schools functioneren/zelfstandigheid en zelfredzaamheid/relatiele en seksuele vorming.'
- 'Aanleveren en analyseren van gegevens is geen eenmanszaak.'

Doelenselectiefase

Wat het gebruik van een of meer passende doelenkaders betreft, voldoen veel scholen of overstijgen ze de verwachting voor het doelenkader (H3). Ze hanteren een of meer doelenkaders die afgestemd zijn op de doelgroep. De meeste schoolteams hanteren de decretale ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basis- en/of secundair onderwijs als vertrekpunt voor de doelenselectie. Waar nodig concretiseert het team de ontwikkelingsdoelen of de doelen van een ander passend doelenkader in een schooleigen doelenkader, rekening houdend met de leerlingenkenmerken.

Enkele scholen worstelen met de concretisering van de doelenkaders en voldoen hierdoor nog niet aan de verwachting. Zij hanteren weliswaar een doelenkader, maar maken te beperkte afspraken om de doelen te concretiseren. In een ander geval is de regie voor het nastreven van de decretale ontwikkelingsdoelen via het cyclisch proces van handelingsplanning, eenzijdig in de handen van het MFC waardoor de onderwijsspecifieke doelgerichtheid ontbreekt.

De scholen die voldoen of de verwachting overstijgen voor de selectie op maat (H4), besteden veel aandacht aan multidisciplinair overleg over de doelenselectie binnen de klassenraad. Zij leveren ook heel wat inspanningen om ouders, leerlingen, CLB of andere relevante externen te betrekken bij de keuze van de doelen. De klassenraad baseert de doelenselectie op de analyse van de vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften en selecteert doelen die gericht zijn op een harmonische ontwikkeling. Hierbij heeft de klassenraad aandacht voor haalbare, realistische en zinvolle doelen. Op basis van tussentijdse evaluaties stuurt de klassenraad de doelenselectie bij.

In scholen waar er weinig of geen overleg over de doelenselectie is, is POAH te vaak een eenmanszaak en boet het cyclisch proces van handelingsplanning in op haar multidisciplinair karakter. Hierdoor voldoen ze nog niet aan de verwachting.

- ‘Voor de concretisering van doelen die aansluiten bij de zorgvragen van leerlingen met een ernstige meervoudige beperking vinden schoolteams vaak inspiratie in een specifiek curriculum of in een aangepast opvoedingsprogramma.’
- ‘Amélie¹² heeft een autismespectrumstoornis. We bespreken met haar welk aanbod zij ziet zitten.’
- ‘Kylian heeft een autismespectrumstoornis. De doelenselectie is vooral gericht op het herstel van zijn welbevinden.’

Vorbereidingsfase

De scholen die voor de pedagogisch-didactische planning (H5) voldoen of de verwachting overstijgen, leggen in deze voorbereidingsfase enkele belangrijke accenten. De planning getuigt van multidisciplinair overleg om het opvoedings- en onderwijsaanbod op mekaar af te stemmen. Ook legt het multidisciplinair team vanuit de vooropgestelde doelen leerinhouden, methoden en werkvormen vast die beantwoorden aan de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de POAH-leerling. Ten slotte plant het team ook de sociale, psychologische, orthopedagogische, medische en paramedische hulp die gericht is op de specifieke behoeften van de POAH-leerling. Het handelingsplan vermeldt alle concrete afspraken.

Enkele scholen voldoen niet aan de verwachting omdat hun planning te weinig gericht is op de specifieke behoeften van de POAH-leerling.

Een grote groep scholen voldoet voor de planning materiële leeromgeving en onderwijsorganisatie (H6). Twee elementen komen hierbij duidelijk naar voren. In de eerste plaats organiseren deze scholen de onderwijstijd vanuit de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerlingen. Ze geven geen voorrang aan de schoolorganisatie, maar houden voor hun begeleiding boven alles rekening met de noden van de leerlingen. Vervolgens voorzien deze scholen in leermiddelen, materialen en infrastructuur die aansluiten bij de geselecteerde doelen en de geplande leerinhouden.

- 'In onze school is er een vakgroep POAH die regelmatig vergadert.'
- 'Er is gestructureerd tweewekelijks overleg tussen de POAH-leraar en de POAH-leefgroep.'
- 'Er is een sterke planning waarbij de POAH-leraar ook telkens een plan-B voorziet om in te spelen op acute situaties.'
- 'Niet alle leraren beschikken over een passend lokaal voor de POAH-begeleiding.'

Uitvoeringsfase

Alle bezochte scholen voldoen aan of overstijgen de verwachting voor het leer- en leefklimaat (H7). Bevindingen uit het onderzoek tonen aan dat de teamleden een positief en stimulerend leer- en leefklimaat creëren. Ze komen tegemoet aan de emotionele noden van de leerlingen en begeleiden hen naar positieve interactie en wederzijdse steun.

De teamleden motiveren de leerlingen om te leren vanuit betekenisvolle activiteiten. Ze hebben aandacht voor de sterktes en de interesses van de leerlingen en voor de zone van de naaste ontwikkeling. Indien nodig spelen de teamleden passend in op interne en externe factoren. De teamleden maken duidelijke afspraken en regels die herkenbaarheid en veiligheid voor de leerlingen scheppen en hanteren deze consequent. Ze spreken leerlingen aan op wat ze kunnen. Vooral de scholen die de verwachting overstijgen, geven geregeld ontwikkelingsgerichte feedback en hebben deze feedback systematisch ingebed in het onderwijsleerproces.

Dat de meeste scholen voldoen of de verwachting overstijgen voor het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (H8) is te wijten aan het feit dat ze erin slagen om een onderwijsaanbod te realiseren dat consequent gericht is op een harmonische ontwikkeling en een optimale integratie. Dat onderwijsaanbod is bovendien gericht op de geselecteerde doelen en op een of meerdere passende doelenkaders. De betrokken teamleden realiseren horizontale en verticale samenhang tussen de aangeboden leerinhouden. Zij zorgen voor samenhang in hun didactisch handelen en voor een uitvoering op maat. Ze gebruiken de onderwijstijd efficiënt, zetten (ortho)didactische methodes, werkvormen en leermiddelen bewust en gepast in tijdens het onderwijsleerproces zoals opgenomen in de planning. Ze zorgen voor gevarieerde leer- en onderwijsactiviteiten. Vanuit een grote flexibiliteit sturen ze hun onderwijsleerpraktijk bij wanneer de situatie daarom vraagt.

- 'De POAH-leraar investeerde heel veel tijd in de opbouw van het vertrouwen van de leerling.'
- 'De leer- en onderwijsactiviteiten voor de leerlingen zijn gevarieerd: sfeerdozen, muziek, basale stimulatie, creatief atelier, boerderij, kookactiviteiten, sensopathische en multisensoriële activiteiten ...'

Evaluatiefase

Meer dan de helft van de bezochte scholen slaagt erin om de evaluatie af te stemmen op de geselecteerde doelen uit een of meer passende doelenkaders. Hierbij hebben ze aandacht voor alle ontwikkelingscomponenten, leergebieden en domeinen. De neerslag van deze evaluatie is bruikbaar voor het vervolgtraject van het cyclisch proces van handelingsplanning. De teamleden betrekken de ouders en, indien mogelijk, de leerlingen bij het evaluatieproces. Hiervoor gebruiken ze verschillende stimulerende en ontwikkelingsbevorderende evaluatiemethodieken. Dit alles zorgt ervoor dat deze scholen aan de verwachting voldoen of overstijgen wat betreft de evaluatie van de leerlingenvorderingen (H9).

De scholen die nog niet voldoen, registreren weinig of geen evaluatiegegevens. Ze kunnen eveneens groeien in de afstemming van de evaluatie op de geselecteerde doelen.

De evaluatie van de handelingsplanning op leerlingenniveau (H10) is voor vele scholen een hele uitdaging. Verschillende scholen worstelen met deze opdracht. Ze evalueren de handelingsplannen en het cyclisch proces van handelingsplanning niet of weinig systematisch. Ook hier staat het multidisciplinaire team voor de uitdaging om de evaluaties te analyseren en te bespreken.

Toch slaagt de helft van de bezochte scholen erin om de handelingsplannen en het cyclisch proces van handelingsplanning voor de POAH-leerling te evalueren. Ze trekken besluiten die relevant zijn voor de nieuwe beginsituatiebepaling en geven zo richting aan het vervolgtraject.

‘Elke doelstelling kan je evalueren met behulp van parameters: bv. in een niet-vertrouwde omgeving, vertrouwde omgeving, eigen gekozen tempo, opgelegd tempo, met behulp van bekende persoon. Elke parameter geeft een concreet beeld van de omstandigheden waarbinnen het doel nagestreefd werd. Dit leidt tot nieuwe verfijnde doelen.’

2.4 Conclusie voor de onderwijsinspectie

Op basis van bovenstaande bevindingen, neemt de onderwijsinspectie volgende engagementen op:

- We onderzoeken hoe we in de toekomst opnieuw themabezoeken kunnen uitvoeren in het kader van bijzondere leertrajecten voor leerlingen die omwille van ziekte of beperking, geen school kunnen lopen.
- We hebben bij de doorlichtingen aandacht voor de organisatie en de uitvoering van onderwijs aan leerlingen die omwille van ziekte of beperking, geen school kunnen lopen.
- We creëren in de verlengingsprocedure POAH in bepaalde situaties de mogelijkheid om het POAH-onderwijs op maat via het cyclisch proces van handelingsplanning ter plaatse te beoordelen, buiten de context van een doorlichting.
- We optimaliseren de werking van Zorgpunt met het oog op een vlotte communicatie, bereikbaarheid en dossierdoorstroming.

2.5 Aanbevelingen voor de scholen en voor de overheid

Aanbevelingen voor de scholen

- Betrek de pedagogische begeleidingsdienst of andere externe deskundigen bij de opstart of de verdere uitbouw van een kwaliteitsvolle POAH-werking.
- Integreer POAH in de schoolwerking en creëer voldoende kansen voor multidisciplinair en collegiaal overleg en collegiale ondersteuning, eventueel schooloverschrijdend.
- Houd rekening met de mogelijkheid om deeltijdse lessenroosters op te maken voor kinderen en jongeren die de druk van een voltijds lessenrooster niet aankunnen alvorens aan ouders het voorstel te doen om POAH aan te vragen.
- Borg de kwaliteit van onderwijs op maat via het cyclisch proces van handelingsplanning.

Aanbevelingen voor de overheid

- Maak, in het kader van kleuterparticipatie, POAH mogelijk voor kinderen onder de leeftijd van vijf jaar.
- Maak ook in het basisonderwijs paramedische uren mogelijk bij de inschrijving van POAH-leerlingen.
- Stimuleer scholen om meer gebruik te maken van de mogelijkheid om voor kinderen en jongeren deeltijdse trajecten in een school te laten volgen. Dit kan onder meer door in de communicatie met scholen en ouders explicieter te wijzen op alle mogelijkheden die er zijn voor die leerlingen.
- We ondersteunen de vraag uit eerder onderzoek¹³ om een complementair, geïntegreerd en flexibel onderwijs- en zorgaanbod uit te werken voor kinderen en jongeren met intensieve zorg- en ondersteuningsnoden waarin onderwijs en zorg op elkaar afgestemd zijn.
- Onderzoek welke hindernissen moeten worden weggewerkt om de samenwerking tussen scholen en dienstverlenende MFC te faciliteren, onder meer met het oog op het gezamenlijk gebruik van eenzelfde infrastructuur.



ON DER WIJS SPIE GEL

DEEL 4 EEN BLIK OP DE TOEKOMST

EEN BLIK OP DE TOEKOMST

De onderwijsinspectie richt, in aanloop naar de nieuwe legislatuur, opnieuw een open brief aan de toekomstige beleidsmakers.

1 Uit zorg voor de onderwijskwaliteit

Geachte meneer/mevrouw de minister

De onderwijsinspectie wenst u van harte proficiat met de boeiende opdracht die voor u ligt! Samen stellen we de komende jaren de ontwikkeling van de lerende centraal.

In deze brief vindt u onze antwoorden op enkele actuele uitdagingen. We beschrijven wat we voor u en uw beleid kunnen betekenen.

Wij wensen u en uw medewerkers alvast alle succes.

De onderwijskwaliteit daalt: quid?

Met koppen als “De onderwijskwaliteit daalt zienderogen” ging op 3 september 2018 een nieuw schooljaar van start. Internationaal vergelijkend onderzoek en peilingsproeven tonen een dalende trend. Verschillende alarmsignalen bespelen de publieke opinie. Toch zijn er ook stemmen die de niveaudaling betwisten en beklemtonen dat jongeren nieuwe vaardigheden verwerven die in deze onderzoeken en proeven niet aan bod komen. Wel is iedereen het erover eens dat de uitdagingen voor het onderwijs groot en van maatschappelijk belang zijn. Zijn er meer controlerende en door de overheid gestuurde maatregelen noodzakelijk? Bepaalde maatregelen, zoals centrale toetsing, zijn voor sommigen strijdig met de vrijheid van onderwijs die onze grondwet garandeert. Maar de onderwijsinspectie is, met het oog op het garanderen van onderwijskwaliteit, uw partner bij uitstek.

Oog voor innovatie

Als onderwijsinspectie geloven wij in een intelligent en complementair verantwoordingssysteem dat interne kwaliteitszorg koppelt aan een extern kwaliteitstoezicht. Inspectie 2.0 kwam op deze manier tot stand en vertrekt voor elke doorlichting van het beleidsvoerend vermogen en de interne kwaliteitszorg van de school, het centrum of de academie.

Om de motor van de interne kwaliteitszorg te laten draaien, heeft onderwijs innovatieve concepten nodig. Het referentiekader voor onderwijskwaliteit (het OK) dat de onderwijsinspectie ontwikkelde in cocreatie met alle stakeholders is zo een sterk en vernieuwend concept. Het zet onderwijsinstellingen, pedagogische begeleidingsdiensten en onderwijsinspectie samen en doelgericht in beweging.

Kwaliteitsontwikkeling als doel

Uit de doorlichtingen leren we dat het beleidsvoerend vermogen in onze Vlaamse scholen, centra en academies erg varieert. Een sterk extern kwaliteitstoezicht met focus op kwaliteitsontwikkeling (visie + beleidsvoerend vermogen + interne kwaliteitszorg) is daarom fundamenteel. Via de methodiek van de ontwikkelingsgerichte dialoog (controleren én stimuleren) staan deze thema's sinds de uitrol van Inspectie 2.0 centraal, zowel bij het beleid van de onderwijsinstelling als bij de leraar in de klas. Kwaliteitsontwikkeling is de conditio sine qua non voor een hoge onderwijskwaliteit.

Alle scholen sterker

Een grote variatie in schoolcontext en in beleidsvoerend vermogen leidt tot opvallende kwaliteitsverschillen. Wij kunnen vanuit onze positie helpen om de grote verschillen terug te dringen. Om zwakke scholen strikter op te volgen en vooruit te helpen, en om goede scholen te laten excelleren.

Wij zijn vanuit onze unieke veldpositie en dito expertise een sterke partner voor het onderwijsbeleid in Vlaanderen. Mits een aantal maatregelen kunnen we nog meer de hefboom zijn die scholen sterker maakt. Met een toezicht dat voor het schoolbeleid en haar ondersteunend netwerk een duidelijke richting aangeeft om bij te sturen.



De onderwijsinspectie is vanuit haar unieke veldpositie en dito expertise een sterke partner voor het onderwijsbeleid in Vlaanderen.



Wat is daarvoor nodig?

- 1 Elke instelling onderzoekt en bewaakt op systematische wijze haar kwaliteit. Deze decretale opdracht is echter geen erkenningsvoorwaarde in het reguliere onderwijs, wel in het volwassenenonderwijs en in de CLB's. Dit betekent dat een school niet kan verplicht worden om haar kwaliteitsbeleid op punt te stellen. Door van die decretale bepaling een erkenningsvoorwaarde te maken, kan de overheid de kwaliteitsontwikkeling in alle scholen op kruissnelheid brengen.
- 2 We zijn overtuigd dat er naast de reguliere doorlichtingen nood is aan gedifferentieerd en specifiek kwaliteitstoezicht. Hierdoor kan de onderwijsinspectie scholen die niet of onvoldoende tegemoetkomen aan de kwaliteitsverwachtingen uit het OK doelgerichter opvolgen én kunnen specifieke beleidsdoelstellingen snel en grondig geïmplementeerd worden.
- 3 De onderwijsinspectie kan meer dan nu participeren in netwerken om haar expertise maar ook haar slagkracht te vergroten. Dit vraagt om nieuwe profielen, aangepaste kaders en een soepele personeelsreglementering. En ook om nieuwe vormen van interactie met de pedagogische begeleidingsdiensten en de lerarenopleidingen.
- 4 De onderwijsinspectie komt als enige overheidsentiteit tot op de klasvloer. Wij controleren ook kinderen die thuis of in gesloten instellingen, in ziekenhuizen of privéscholen onderwijs krijgen. Wij zijn de unieke liaison tussen het onderwijsbeleid en de veelzijdige praktijk. Om die rol nog beter in te vullen, hebben we nieuwe functies nodig en moeten we sterker kunnen inzetten op ons kennisbeleid.
- 5 Als onderwijsinspectie moeten wij binnen het beleidsdomein in volledige onafhankelijkheid kunnen onderzoeken en adviseren. Daarom is het belangrijk dat de onderwijsinspectie een autonome entiteit blijft met een eigen rechtspositie voor organisatie en personeel. U doet daarmee beroep op de onschatbare expertise uit het onderwijsveld.

Momenteel controleren 135 onderwijsinspecteurs meer dan 4200 scholen, centra en academies. Ondanks het efficiënte doorlichtingsdesign van Inspectie 2.0, slagen we er met deze omkadering allicht amper in om alle onderwijsinstellingen één keer om de zes jaar door te lichten. Er is onvoldoende tijd voor diepgaand themaonderzoek, om gedifferentieerd te werken, om nieuwe rollen en uitdagingen (toezicht van de internaten en de ondersteuningsnetwerken, reductie van de planlast ...) op te nemen. Want dan halen we die doorlooptijd van zes jaar niet en dit is niet volgens de verwachtingen van het decreet, noch is het maatschappelijk verantwoord. Wil de onderwijsinspectie een effectievere hefboom zijn voor kwaliteit en uw specifieke beleidsdoelstellingen helpen realiseren, dan is er nood aan een groter inspectiekorps. Als u het budget dat jaarlijks naar onderwijs gaat en de door de overheid gegarandeerde onderwijsvrijheid daartegenover plaatst, dan is een significante uitbreiding van het inspectiekorps een verantwoorde keuze. Een duidelijke keuze voor de kwaliteit van ons onderwijs.

Wij leggen de lat alvast hoog en staan klaar om samen met u en alle andere partners onze schouders te zetten onder een sterk project dat kwaliteitsvol onderwijs ambieert voor alle kinderen, jongeren en volwassenen.

De onderwijsinspectie

Voetnoten

- (1) Zie www.mijnschoolisok.be.
- (2) Het woord 'verwachting' refereert in deze tekst aan de kwaliteitsverwachtingen uit het referentiekader voor onderwijskwaliteit.
- (3) 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.
- (4) Het woord 'verwachting' refereert in deze tekst aan de kwaliteitsverwachtingen uit het referentiekader voor onderwijskwaliteit.
- (5) In het secundair onderwijs bestaat het gevalideerd doelenkader naargelang 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.
- (6) Zie www.onderwijsinspectie.be (Andere opdrachten).
- (7) Het volledige rapport van de tweede monitoring vind je op www.onderwijsinspectie.be (Andere opdrachten).
- (8) De bijlage vind je op www.onderwijsinspectie.be (Andere opdrachten/Controles).
- (9) Kinderen en jongeren die wegens ziekte, langdurig of korte opeenvolgende periodes niet op school aanwezig kunnen zijn, hebben onder bepaalde voorwaarden recht op tijdelijk onderwijs aan huis. Zie ook omzendbrieven 'Tijdelijk onderwijs aan huis (TOAH), Permanent Onderwijs aan Huis (POAH) en vrijstelling van leerplicht in het basisonderwijs – (BaO/97/5)' en 'Onderwijs aan huis voor zieke jongeren – (SO/2005/05)' (secundair onderwijs).
- (10) Zie artikel 46 van het decreet basisonderwijs van 25/02/1997 en artikel 262 van de Codex Secundair onderwijs van 17/12/2010.
- (11) ICF = Internationale classificatie van het menselijk functioneren. De ICF is een begrippenkader (een soort woordenboek) waarmee het mogelijk is het functioneren van mensen en de eventuele problemen die mensen tijdens het functioneren ondervinden te beschrijven. Daarnaast wordt ook gekeken naar persoonlijke factoren en factoren van buitenaf die hierop van invloed kunnen zijn. Zie ook: ICF, Nederlandse vertaling van de International Classification of Functioning, Disability and Health, Bohn Stafleu van Loghum, Houten, 2002 <http://class.who-fic.nl/browser.aspx?scheme=ICF-nl.cla> en ICF-CY, Nederlandse vertaling van de International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth, Bohn Stafleu van Loghum.
- (12) Alle gebruikte voornamen in de citaten zijn fictief.
- (13) Zie Rapport commissie criteria vrijstelling leerplicht van Maes Bea, KU Leuven, Onderzoekseenheid gezins- en orthopedagogiek; Leuven; 2015-01.

Onderwijsinspectie
Koning Albert II-laan 15
1210 BRUSSEL