

ON DER WIJS SPIE GEL

JAARLIJKS RAPPORT
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE



Vlaamse
overheid

2017

ONDERWIJS
INSPECTIE

OOG VOOR KWALITEIT

ON
DER
WIJS
SPIE
GEL

EDITIE 2017

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
Yasmina Yahiaoui (naar een concept van Heidi Reyniers ■ Red Spot bvba)

Drukwerk:

Drukkerij Triakon

Foto's:

Thinkstock

Wettelijk depot:

D/2017/3241/72

Copyright:

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

INHOUDSTAFEL

Voorwoord	4
1. Doorlichtingen	8
1.1 Doorlichtingen en adviezen	8
1.1.1 Van vooronderzoek tot advies	8
1.1.2 Onderwijsdoelstellingen in de doorlichtingsfocus	12
1.1.3 Procesvariabelen in de doorlichtingsfocus	43
1.2 Erkenningsvoorwaarde bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne	47
1.3 Opgvolgingsdoorlichtingen en adviezen	48
1.4 Paritaire colleges	49
2. Onderzoeken in de kijker	53
2.1 Frans in het gewoon basisonderwijs: van het vullen van een vat naar het ontsteken van een vlam?	53
2.2 De pool moderne talen: een flinke weg is afgelegd	89
2.3 Een onderzoek naar de kwaliteit van het type 6 en 7 in het buitengewoon basisonderwijs	107
3. Enkele andere opdrachten van de onderwijsinspectie	121
3.1 Overzicht van andere opdrachten	121
3.2 Een verkennend onderzoek naar de implementatie van het M-decreet in de centra voor leerlingenbegeleiding	122
3.3 Twee jaar CLIL in het Vlaams secundair onderwijs: een evaluatie	130
3.4 Tijdelijke projecten deeltijds kunstonderwijs: een stand van zaken	134
4. Een blik op de toekomst	138
4.1 Mijn school is OK! Het referentiekader voor Onderwijskwaliteit	138



Beste lezer,

Voor jou ligt de Onderwijsspiegel van 2017. Zoals artikel 34 van het kwaliteitsdecreet van 8 mei 2009 vraagt, rapporteren we hierin over de resultaten van de doorlichtingen van het schooljaar 2015-2016 en brengen we verslag uit over een aantal thematische onderzoeken die de onderwijsinspectie uitvoerde in datzelfde schooljaar.

Deel 1

De Onderwijsspiegel start met de resultaten van de doorlichtingen, onze kernopdracht. Per onderwijsniveau geven we een overzicht van de uitgebrachte adviezen. We informeren ook over de mate waarin scholen/centra de onderwijsdoelen bereiken met hun leerlingen. Dit doen we op basis van ons onderzoek van leergebieden, studierichtingen, opleidingen, vakken ... Globaal krijgt 50% van de scholen/centra een gunstig advies, 46% krijgt een beperkt gunstig advies. Uitzonderlijk geeft de onderwijsinspectie een ongunstig advies (dit schooljaar in 4% van de gevallen). Dat de kwaliteitszorg binnen scholen nog niet altijd voldoende doordringt tot op de klasvloer, stelden we ook de voorgaande jaren vast. Voor het dbso zien we een kentering: de kwaliteit van de basisvorming gaat er merkbaar op vooruit. Dit dankzij een vruchtbare samenwerking met de pedagogische begeleidingsdiensten, gefocust op een meer doelgerichte aanpak.

Deel 2

Het onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs aan kinderen met een visuele of auditieve¹ beperking geeft een schouderklopje aan de schoolteams voor het actief betrekken van de ouders bij het bepalen van de opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen. Dankzij een brede en verfijnde beeldvorming bieden de scholen de leerlingen een aanbod op maat. Op het vlak van het functioneel gebruik van doelenkaders is er nog verbetering mogelijk en leeft de vraag naar meer ondersteuning door de pedagogische begeleidingsdiensten en de overheid. Het onderzoek wijst op de nood aan meer expertisedeling binnen en tussen scholen. De groeiende verbindingen op leerling-, leraar- en schoolniveau tussen gewoon en buitengewoon onderwijs nopen hiertoe.

Het onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs Frans in het basisonderwijs wijst op het belang van het aanwakkeren en het behouden van het enthousiasme bij de leerlingen als ze een nieuwe taal leren. Dit gebeurt het best via een communicatieve en activerende aanpak. Het implementatieproces van de hernieuwde eindtermen is nog in volle ontwikkeling. Het aanleren van grammatica en woordenschat gebeurt in ongeveer de helft van de onderzochte scholen nog te weinig ter ondersteuning van de ontwikkeling van de communicatieve vaardigheden van de leerlingen. Samenwerking en dialoog tussen basis- en secundair onderwijs is

1 Of een spraak- of taalontwikkelingsstoornis (STOS).



nodig zodat de wederzijdse verwachtingen correct op elkaar afgestemd raken en de voorziene continuïteit in de eindtermen in de praktijk vorm krijgt.

Er is al een hele weg afgelegd op het vlak van de implementatie van de nieuwe eindtermen en specifieke eindtermen in de studierichtingen met pool moderne talen van de derde graad aso. De liefde van de leraren voor de taal en de cultuur wakkert de motivatie aan van de leerlingen om vlot te leren communiceren in het Engels en het Frans met een rijk en genuanceerd taalgebruik. De uitdaging situeert zich in het taaloverschrijdend uitwerken van een coherente visie op de realisatie van de specifieke eindtermen om de leerlingen te helpen een meer diepgaand inzicht te verwerven in taal vanuit wetenschappelijke referentiekaders uit de taalwetenschap, de communicatiewetenschap en de cultuurwetenschap.

Deel 3

Deel 3 van de Onderwijsspiegel biedt een overzicht van de andere opdrachten van de onderwijsinspectie. We zoomen in op het onderzoek content and language integrated learning (CLIL) in het secundair onderwijs, het onderzoek tijdelijke projecten in het deeltijds kunstonderwijs en het verkennend onderzoek naar de implementatie van het M-decreet in de centra voor leerlingenbegeleiding.

Het CLIL-onderzoek licht toe hoe de synergie op beleidsniveau tussen overheid, pedagogische begeleidingsdiensten, hoger onderwijs en scholen tot visieontwikkeling, professionaliteit en enthousiasme op de werkvloer leidt. Door deze innovatieve werkvorm boeken de leerlingen meer leerwinst voor de vreemde taal zonder hun slaagkansen voor het zaakvak onder druk te zetten. CLIL-onderwijs kan een hefboom zijn om met het lerarenteam samen te werken aan taalgericht vakonderwijs in alle vakken.

Het onderzoek over innovatieve projecten in het deeltijds kunstonderwijs wijst uit dat deze projecten over het algemeen leemtes in het aanbod invullen en nieuwe doelgroepen weten te bereiken. Academies leggen hiervoor veel enthousiasme en engagement aan de dag. De meeste tijdelijke projecten beantwoorden aan een maatschappelijke vraag, waardoor een opname in het reguliere aanbod verantwoord is. De tijdelijke projecten leveren waardevolle informatie op voor de uitrol van het niveaudecreet deeltijds kunstonderwijs, bijvoorbeeld over hoe de samenwerking tussen het deeltijds kunstonderwijs en het basisonderwijs structureel verankerd kan worden en zo expertise gedeeld en andere doelgroepen bereikt.

Het verkennend onderzoek naar de implementatie van het M-decreet in de centra voor leerlingenbegeleiding legt de nood bloot aan samenwerking tussen scholen, centra voor leerlingenbegeleiding en pedagogische begeleidingsdiensten. Het effectief ondersteunen van leraren in het kader van de basiszorg en de verhoogde zorg verdient meer aandacht.

Deel 4

In deel 4 werpen we een blik op de toekomst en presenteren we het OK. Dit referentiekader voor Onderwijskwaliteit kwam tot stand op basis van wetenschappelijk onderzoek en in samenwerking met alle betrokkenen. OK, de naam van het kader, is bedoeld als blijk van waardering voor het enthousiasme van schoolteams.

Conclusie

Wat opvalt doorheen de verschillende onderzoeken is het enthousiasme waarmee scholen, lerarenteams en andere betrokkenen samen aan de slag gaan om de onderwijskwaliteit te verbeteren, tot op de klasvloer. Een enthousiasme dat vruchten afwerpt!

Een recent OESO-rapport² wijst op het belang van dialoog en afstemming tussen de verschillende actoren van ons complexe onderwijslandschap (ook niet-traditionele belanghebbenden zoals leraren, leerlingen en ouders) om een optimale onderwijskwaliteit, tot in het kernproces, te realiseren. Een doelgerichte aanpak die inspeelt op de behoeften van de leerling en het hierbij betrekken van de ouders zijn nog belangrijke aandachtspunten binnen het handelingsgericht werken, zo leert recent wetenschappelijk onderzoek ons³. Ook eerder onderzoek van de onderwijsinspectie wijst op het belang van doelgerichtheid en betrokkenheid⁴ om het schoolbeleid en de klaspraktijk vorm te geven.

Mijn school is OK! Het referentiekader voor onderwijskwaliteit zet de leerling centraal. We hopen dat het OK bijdraagt tot een intensievere en doelgerichte samenwerking tussen alle actoren die meewerken aan de onderwijskwaliteit: lerenden, ouders, schoolteams, schoolbesturen, ondersteunende partners, pedagogische begeleiders, lerarenopleiders, onderwijsinspecteurs en de lokale gemeenschap.

- 2 Rouw, R. et al. (2016), "United in Diversity: A Complexity Perspective on the Role of Attainment Targets in Quality Assurance in Flanders", *OECD Education Working Papers*, No. 139, OECD Publishing, Paris.
- 3 Van de Putte, I., De Schauwer, E. (2015), "Handelingsgericht werken: mag het een beetje meer zijn? Onderzoek naar handelingsgericht werken in het Vlaams basisonderwijs", *Vlaams tijdschrift voor orthopedagogiek*, 34(3), UGent, Gent, pp.23-33.
- 4 Vlaamse onderwijsinspectie (2015), "Hoe goed zorgen scholen voor hun risicoleerlingen?". *Onderwijspiegel 2015*, Brussel.

ON DER WIJS SPIE GEL

1. DOORLICHTINGEN

1.1 Doorlichtingen en adviezen

Op basis van artikel 38 van het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs (8 mei 2009) licht de onderwijsinspectie jaarlijks een representatief staal van Vlaamse onderwijsinstellingen door. Dat staal is representatief voor de verhouding van netten en koepels, voor stedelijke en plattelandsscholen en voor de Vlaamse regio's. Voorts is de selectie van de door te lichten scholen gebaseerd op de scholengemeenschappen. We noemen het in de tekst "een steekproef".

1.1.1 Van vooronderzoek tot advies

Een doorlichting verloopt in drie fasen. Tijdens het vooronderzoek bekijkt het inspectieteam de gehele onderwijsinstelling aan de hand van het CIPO-referentiekader. De onderwijsinspecteurs maken een inschatting van de sterke en zwakke punten en bepalen op basis daarvan de doorlichtingsfocus. De doorlichtingsfocus bevat een selectie van een aantal onderwijsdoelstellingen en procesvariabelen. Die worden tijdens de doorlichtingsfase grondig onderzocht. De doorlichting eindigt met een verslag waarin de onderwijsinspectie een advies uitbrengt over de verdere erkenning. Ze kan drie adviezen uitbrengen: gunstig (advies 1), beperkt gunstig (advies 2) en ongunstig (advies 3). Bij een beperkt gunstig advies volgt na drie jaar een opvolgingsdoorlichting waarin de onderwijsinspectie nagaat of de onderwijsin-

stelling de vastgestelde tekorten heeft weggewerkt. Bij een ongunstig advies voor de hele onderwijsinstelling of voor afzonderlijke structuuronderdelen wordt de procedure tot intrekking van erkenning opgestart. Om die procedure op te schorten kan de onderwijsinstelling een verbeteringsplan indienen.

In dit luik spitsen we ons toe op de erkenningsvoorwaarde met betrekking tot het voldoen aan de onderwijsdoelstellingen. De figuren geven dus telkens de onderwijskundige adviezen weer. Voor de erkenningsvoorwaarde woonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH) geeft de onderwijsinspectie een afzonderlijk advies (zie 1.2). In 2015-2016 voerde de onderwijsinspectie 383 doorlichtingen uit in de diverse onderwijsniveaus.

Aantal doorgelichte onderwijsinstellingen		Advies 1	Advies 2	Advies 3
Bao	206	118	83	5
Bubao	28	8	15	5
Buso	20	10	9	1
CLB	0	0	0	0
Dbso	7	1	6	0
Dko	18	9	9	0
So	95	44	48	3
Syntra	1	0	0	1
Vwo	8	3	5	0
Totaal	383	193 (50%)	175 (46%)	15 (4%)

Figuur 1: Aantal doorgelichte onderwijsinstellingen en adviezen (2015-2016).

Met de invoering van het M-decreet kreeg de onderwijsinspectie de opdracht om de diagnostische praktijk na te gaan van de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) in functie van de opmaak van de (gemotiveerde) verslagen. Om de centra voldoende tijd te gunnen om zich af te stemmen op de nieuwe verwachtingen van de overheid heeft de onderwijsinspectie in samenspraak met kabinet onderwijs en de onderwijsadministratie gekozen voor

een gefaseerde uitrol van het M-toezicht. Zo bracht de onderwijsinspectie in het schooljaar 2015-2016 aan alle 72 centra een verkennend bezoek. Omwille van die verkennende bezoeken werden de reguliere doorlichtingen voor het schooljaar 2015-2016 opgeschort. Meer informatie over de resultaten van deze verkennende bezoeken vind je in deel 3 van de Onderwijsspiegel.



In het schooljaar 2015-2016 werd geen enkel centrum voor basiseducatie doorgelicht, aangezien ze alle reeds werden doorgelicht in de vorige schooljaren.

In onderstaande figuur vind je de samenstelling van de steekproef van de doorgelichte onderwijsinstellingen van de laatste drie schooljaren. De lijst van

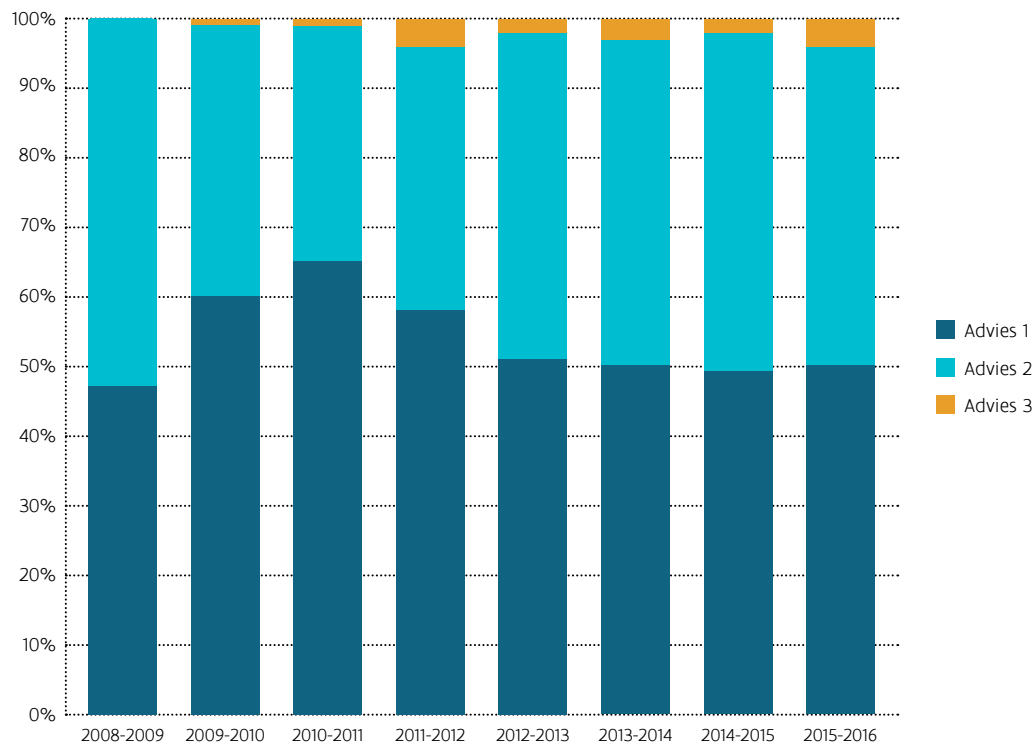
onderwijsinstellingen wijzigt voortdurend: er worden nieuwe onderwijsinstellingen opgericht, sommige onderwijsinstellingen fuseren en soms wordt er ook een onderwijsinstelling opgeheven. In juli 2016 komen er ongeveer 4096 onderwijsinstellingen en vijf Syntra (Leertijd) voor doorlichting in aanmerking. In totaal werden 3598 onderwijsinstellingen doorgelicht in de periode januari 2009 - juli 2016.

2013-2014					
Regio	Andere	GO!	Officieel gesubsidieerd onderwijs	Vrij gesubsidieerd onderwijs	Totaal
BHG		50	37	91	178
Centrumstad		21	17	62	100
Andere		22	66	109	197
Totaal		93	120	262	475
2014-2015					
Regio	Andere	GO!	Officieel gesubsidieerd onderwijs	Vrij gesubsidieerd onderwijs	Totaal
BHG	1	2		2	5
Centrumstad	1	29	50	68	148
Andere		32	33	181	246
Totaal	2	63	83	251	399
2015-2016					
Regio	Andere	GO!	Officieel gesubsidieerd onderwijs	Vrij gesubsidieerd onderwijs	Totaal
BHG	1	1		2	4
Centrumstad		21	5	72	98
Andere	1	73	61	146	281
Totaal	2	95	66	220	383

Figuur 2: Spreiding van de doorlichtingen over de regio's en de onderwijsnetten (2013-2014, 2014-2015 en 2015-2016).

De onderstaande figuur toont een globaal overzicht van de onderwijskundige adviezen na de doorlichting voor de verschillende niveaus samen vanaf het schooljaar 2008-2009 tot en met het schooljaar 2015-2016. De helft van de instellingen kreeg in het

schooljaar 2015-2016 een gunstig advies. 4% kreeg een ongunstig advies. De overige instellingen kregen een beperkt gunstig advies. Een detailoverzicht per niveau voor de voorbije drie schooljaren vind je in het volgende luik.



Figuur 3: Overzicht van de adviezen na doorlichting voor alle onderwijsniveaus.

1.1.2 Onderwijsdoelstellingen in de doorlichtingsfocus

Het basisonderwijs

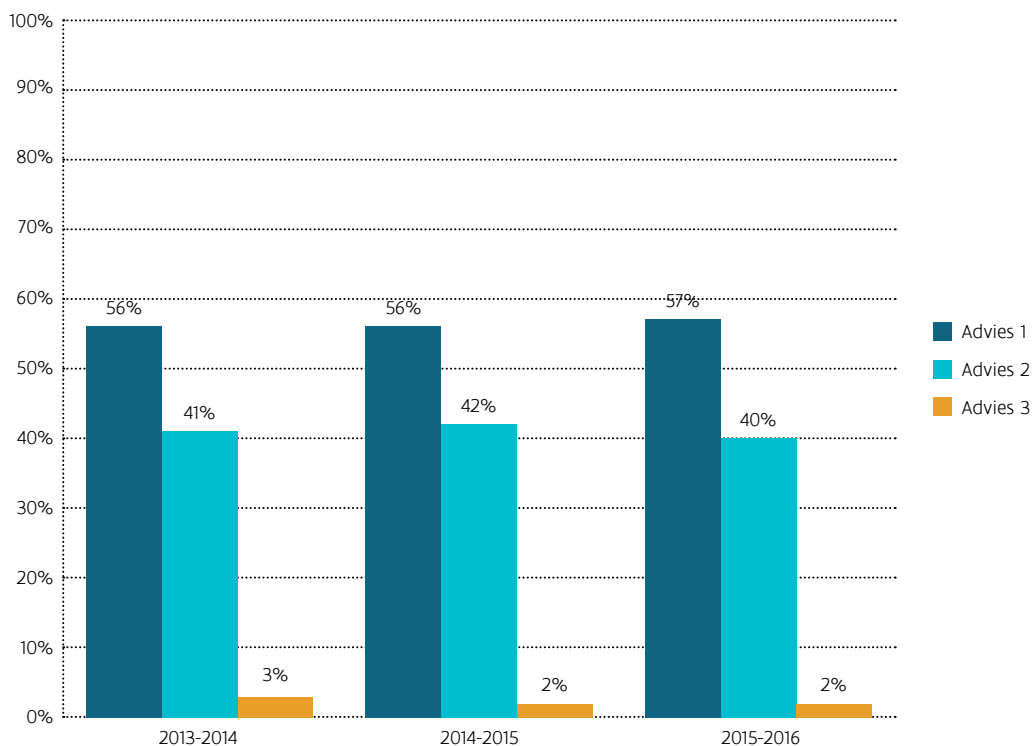
Steekproef en overzicht adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte scholen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2015-2016	206	118	83	5

Figuur 4: Aantal doorgelichte scholen basisonderwijs en adviezen (2015-2016).

Van de 206 doorgelichte scholen kregen 118 (57%) een gunstig advies (advies 1). In 83 scholen (40%) sloot de doorlichting af met een beperkt gunstig advies (ad-

vies 2). Vijf basisscholen (2%) kregen een ongunstig advies (advies 3). De twee voorgaande schooljaren was de verhouding tussen de verschillende adviezen sterk gelijklopend.



Figuur 5: Overzicht van de adviezen in het basisonderwijs (2013-2014, 2014-2015, 2015-2016).

Onderwijsdoelen

Bij een doorlichting in het gewoon basisonderwijs plaatsen de onderwijsinspecteurs ten minste twee leergebieden en/of leergebiedoverschrijdende thema's in de doorlichtingsfocus. Dit gebeurt zowel in het kleuter- als in het lager onderwijs. Tijdens het erkenningsonderzoek gaat het inspectieteam na of het leergebied / leergebiedoverschrijdend thema dat in de doorlichtingsfocus staat wel of niet voldoet. In het basisonderwijs onderzoekt de onderwijsinspectie of het schoolteam de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen voldoende bereikt, respectievelijk nastreeft en of de leraren daarvoor de leerplannen toepassen.

Nederlands, muzische vorming, wiskundige initiatie (kleuteronderwijs) / wiskunde (lager onderwijs) en de nieuwe leergebieden 'mens en maatschappij' en 'wetenschappen en techniek' worden vaak doorge-licht. Een aantal leergebieden zoals Frans en lichamelijke opvoeding en de leergebiedoverschrijdende thema's worden minder in de doorlichtingsfocus geplaatst. Dit vraagt om enige voorzichtigheid bij de interpretatie van de cijfers in kwestie. De leergebiedoverschrijdende thema's komen wel geïntegreerd aan bod tijdens het onderzoek van de leergebieden in de doorlichtingsfocus.

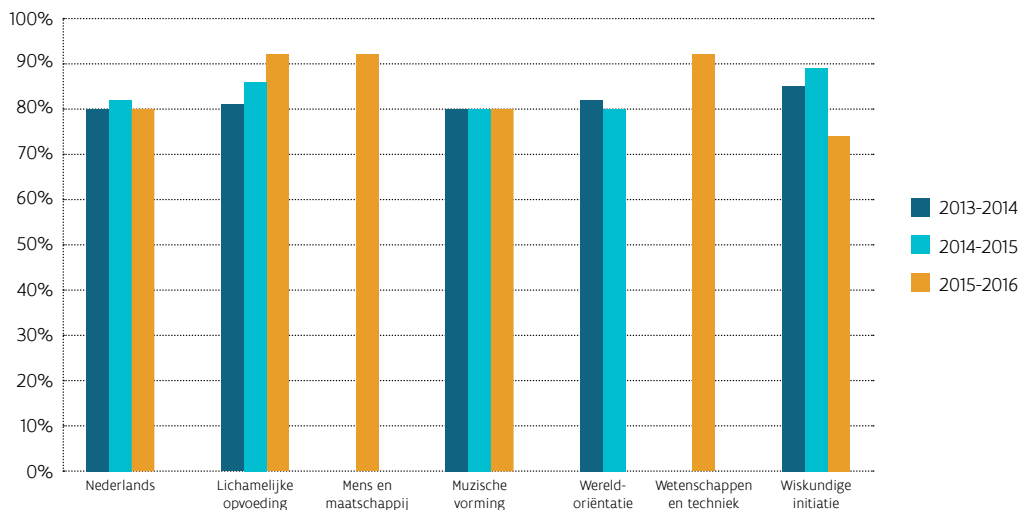
Onderwijsaanbod	Aantal keer in doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet	% voldoet	% voldoet niet
Kleuteronderwijs	463	387	76	84%	16%
Nederlands	111	89	22	80%	20%
Lichamelijke opvoeding	26	24	2	92%	8%
Mens en maatschappij	74	68	6	92%	8%
Muzische vorming	96	77	19	80%	20%
Wetenschappen en techniek	75	69	6	92%	8%
Wiskundige initiatie	81	60	21	74%	26%
Lager onderwijs	519	397	122	76%	24%
Frans	18	16	2	89%	11%
Leergebiedoverschrijdend thema ict	19	8	11	42%	58%
Leergebiedoverschrijdend thema 'leren leren'	10	9	1	90%	10%
Leergebiedoverschrijdend thema sociale vaardigheden	3	3	0	100%	0%
Lichamelijke opvoeding	27	20	7	74%	26%
Mens en maatschappij	78	57	21	73%	27%
Muzische vorming	94	55	39	59%	41%
Nederlands	112	102	10	91%	9%
Wetenschappen en techniek	81	59	22	73%	27%
Wiskunde	77	68	9	88%	12%
Totaal voor het basisonderwijs	982	784	198	80%	20%

Figuur 6: Aantal keren dat een leergebied of leergebiedoverschrijdend thema in bao werd onderzocht en al dan niet voldeed (2015-2016).

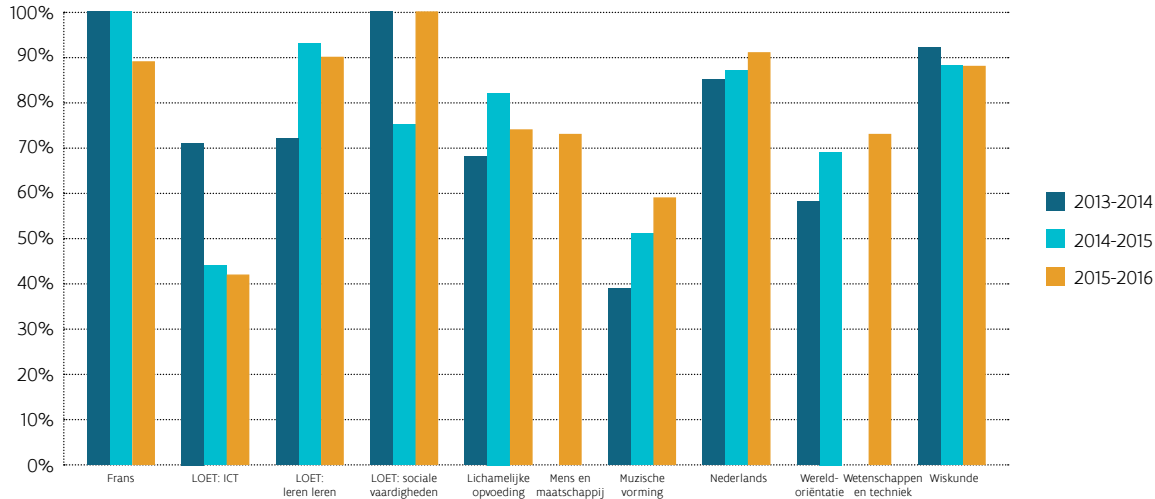
In het **kleuteronderwijs** voldoen in het schooljaar 2015-2016 de onderzochte leergebieden gemiddeld in bijna 85% van de gevallen. Het aantal voldoende voor de verschillende onderzochte leergebieden toont ten opzichte van de voorgaande schooljaren een iets meer gespreid beeld. Wiskundige initiatie resulteert in het schooljaar 2015-2016 in 74% voldoende, in 2014-2015 was dit 89%. Nederlands en muzische vorming voldoen in 80% van de gevallen. Het leergebied lichamelijke opvoeding voldoet in 92% van de gevallen, net zoals de nieuwe leergebieden 'mens en maatschappij' en 'wetenschappen en techniek'. Deze leergebieden vervangen vanaf het schooljaar 2015-2016 het vroegere leergebied wereldoriëntatie, dat 80% voldoende behaalde in het schooljaar 2014-2015.

In het **lager onderwijs** voldoen in het schooljaar 2015-2016 gemiddeld 76% van de onderzochte leergebieden en leergebiedoverschrijdende thema's, net zoals in het voorgaande schooljaar. We zien in het lager onderwijs een meer divers beeld dan in het kleuteronderwijs. De resultaten voor de leergebieden Nederlands en wiskunde zijn positief en

stabiel: circa 90% voldoende. De nieuwe leergebieden 'mens en maatschappij' en 'wetenschappen en techniek' krijgen 73% voldoende, het vroegere leergebied wereldoriëntatie kreeg in 2014-2015 69% voldoende. Muzische vorming krijgt dit schooljaar in 59% van de gevallen een voldoende. We zien een positieve tendens zich aftekenen: scholen besteden meer aandacht dan voorheen aan een kwaliteitsvol aanbod muzische vorming. In twee op vijf van de gevallen voldoet muzische vorming echter nog steeds niet. Lichamelijke opvoeding werd 27 maal onderzocht en kreeg in 74% van de gevallen een voldoende. Frans werd achttien maal onderzocht en kreeg zestien maal een voldoende. Meer informatie over de kwaliteit van het onderwijsproces Frans in het basisonderwijs vind je in deel 2 van deze Onderwijsspiegel. Het leergebiedoverschrijdend thema 'leren leren' voldeed in negen van de tien keer dat het werd doorgelicht. Het leergebiedoverschrijdend thema ICT voldeed slechts in acht van de negentien keer dat het werd doorgelicht. Het leergebiedoverschrijdend thema sociale vaardigheden werd drie maal doorgelicht en voldeed telkens.



Figuur 7: Schematisch overzicht van de evolutie van de percentages voldoende voor de verschillende leergebieden in het kleuteronderwijs (2013-2014, 2014-2015, 2015-2016).



Figuur 8: Schematisch overzicht van de evolutie van de percentages voldoende voor de verschillende leergebieden in het lager onderwijs (2013-2014, 2014-2015, 2015-2016).

Conclusie

De resultaten voor 2015-2016 zijn grotendeels vergelijkbaar met wat we vorige schooljaren vaststelden. Een ruime meerderheid van de onderzochte leergebieden voldoet. Het aantal voldoende in het kleuteronderwijs ligt iets hoger dan in het lager onderwijs.

In het kleuteronderwijs zien we vrij evenwichtige resultaten voor de verschillende onderzochte leergebieden. De spreiding van het aantal voldoende tussen de leergebieden is dit schooljaar wel iets groter dan voorheen.

Voor het lager onderwijs zien we meer variatie tussen de leergebieden. Nederlands en wiskunde boeken relatief sterke resultaten. We zien een voorzichtige positieve tendens zich aftekenen voor muzische vorming, maar scholen kunnen voor dit leergebied nog steeds meer inzetten op het aanbod en de evaluatie. De nieuwe leergebieden 'mens en maatschappij' en 'wetenschappen en techniek' behalen iets positievere resultaten dan het vroegere leergebied wereldoriëntatie. Het is echter nog te vroeg om van een tendens te spreken. Hetzelfde geldt voor de terugval in de resultaten voor wiskundige initiatie in het kleuteronderwijs.

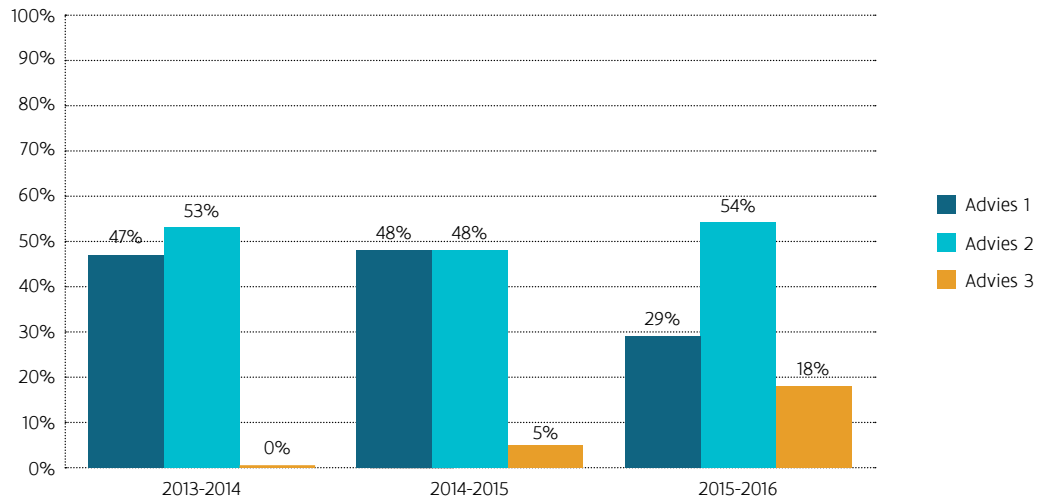
Het buitengewoon basisonderwijs Steekproef en overzicht adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte scholen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2015-2016	28	8	15	5

Figuur 9: Aantal doorgelichte scholen buitengewoon basisonderwijs en adviezen (2015-2016).

In het buitengewoon onderwijs lichtte de onderwijsinspectie, in het schooljaar 2015-2016, 28 onderwijsinstellingen door. Acht scholen kregen een gunstig

advies, vijftien scholen een gunstig advies beperkt in de tijd. Vijf scholen kregen een ongunstig advies.



Figuur 10: Overzicht van de adviezen in het buitengewoon basisonderwijs (2013-2014, 2014-2015, 2015-2016).

De tendens van de voorgaande drie schooljaren zet zich niet verder. Toen kreeg ongeveer de helft van de scholen een gunstig advies. In het schooljaar 2015-2016 voldoet ruim twee derde van de doorgeleichte

scholen niet aan de realisatie van het cyclisch proces van handelingsplanning binnen één of meerdere onderzochte leergebieden.

Nieuwe context naar aanleiding van het M-decreet

Sinds 1 september 2015 kent het buitengewoon basisonderwijs twee nieuwe onderwijstypes: het type basisaanbod en het type 9. Naar aanleiding van het Decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (het M-decreet) worden de types 1 (leerlingen met een licht verstandelijke beperking) en 8 (leerlingen met een leerstoornis) afgebouwd. Het type basisaanbod vervangt deze types en richt zich tot leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften voor wie het gemeenschappelijk curriculum met redelijke aanpassingen niet haalbaar is in een school voor gewoon onderwijs. Bijgevolg voorziet de onderwijsinspectie voor het type basisaanbod

geen implementatietijd en nam ze het type basisaanbod mee in het onderzoek naar het al dan niet voldoen aan de onderwijsdoelstellingen.

Eveneens naar aanleiding van het M-decreet starten heel wat scholen vanaf 1 september 2015 met het nieuwe type 9 (leerlingen met een autismespectrumstoornis en zonder verstandelijke beperking). De onderwijsinspectie respecteerde voor het type 9-onderwijs een implementatietijd van één schooljaar. Bijgevolg nam ze de specifieke type 9-werking nog niet mee in het onderzoek dat ze voert voor het bepalen van het advies.

Onderwijsdoelen

Tijdens het erkenningsonderzoek onderzoekt de onderwijsinspectie de kwaliteit van het cyclisch proces van handelingsplanning voor de leergebieden in de doorlichtingsfocus. Zij gaat na in welke mate de school relevante (ontwikkelings)doelen handelingsplanmatig selecteert, nastreeft en evalueert om vervolgens de beginsituatie te actualiseren. Uiteraard is het de bedoeling dat het multidisciplinair team daarbij systematisch inspeelt op de opvoedings- en de onderwijsbehoeften van de leerling of leerlingengroep.

Veel onderwijsinstellingen organiseren meer dan één type van buitengewoon onderwijs. De onderwijsinspectie geeft de onderwijsinstellingen een advies per type en/of per structuuronderdeel (kleuter/

lager). Scholen kunnen dan ook verschillende adviezen krijgen naargelang het type onderwijs en/of het structuuronderdeel. Tijdens het schooljaar 2015-2016 lichtte de onderwijsinspectie in totaal 42 types/structuuronderdelen door in 28 scholen.

Bijna alle scholen met het aanbod type 6 en type 7 zijn tijdens het schooljaar 2015-2016 doorgelicht. Deze types, die minder voorkomen in het onderwijsveld, licht de onderwijsinspectie zoveel mogelijk binnen één schooljaar door. De onderwijsinspectie verdiept zich in de betreffende types door middel van gerichte professionalisering op vlak van specifieke methodieken en een studie van de ontwikkelingsdoelen type 7.



Type	Aantal DL	Advies 1	Advies 2	Advies 3	Onderwijsaanbod	Voldoet	Voldoet niet
2	9	4	4	1	Communicatie en taal	4	3
					Leren leren	0	1
					Motorische ontwikkeling en lichamelijke opvoeding	3	1
					Sociaal-emotionele ontwikkeling	1	2
					Wereldoriëntatie	2	2
3	5	1	3	1	Nederlands	1	3
					Sociaal-emotionele ontwikkeling	1	2
					Wereldoriëntatie	1	1
					Muzische vorming	1	0
					Wiskunde	1	0
4	3	1	2	0	Lichamelijke opvoeding	1	0
					Communicatie en taal: Nederlands	1	1
					Motorische ontwikkeling en lichamelijke opvoeding	1	1
					Wiskunde: functioneel rekenen	0	1
					Wereldoriëntatie	0	1
6	5	3	2	0	Nederlands	3	2
					Sociaal-emotionele ontwikkeling	2	0
					Muzische vorming	0	1
					Wereldoriëntatie	1	1
7	8	5	2	1	Communicatie en taal: Nederlands/Vlaamse Gebarentaal	4	3
					Wereldoriëntatie/Dovencultuur	3	3
					Wiskunde	1	0
					Lichamelijke opvoeding	1	0
					Sociaal-emotionele ontwikkeling	1	0
					Muzische vorming	1	0
Basisaanbod	12	2	7	3	Nederlands	3	6
					Wereldoriëntatie	0	5
					Sociaal-emotionele ontwikkeling	1	2
					Leren leren	1	2
					Wiskunde	1	2
Totaal	42	16	20	6	89	42 (47%)	47 (53%)
					Lichamelijke opvoeding	1	1

Figuur 11: Aantal keren dat een geselecteerd item in bubao werd onderzocht en al dan niet voldeed (2015-2016). De adviezen werden geordend per type.

De belangrijkste argumenten voor een 'voldoet' zijn:

- een richtinggevende visie op handelingsplanning in het algemeen en op het leergebied in de doorlichtingsfocus in het bijzonder;
- de beginsituatie met aandacht voor een brede gegevensverzameling en het formuleren van relevante opvoedings- en onderwijsbehoeften na multidisciplinair overleg;
- differentiatievormen en individuele trajecten afgestemd op de onderwijsbehoeften van de leerling;
- een evenwichtige en representatieve evaluatie gelinkt aan de geselecteerde doelen.

De belangrijkste argumenten voor een 'voldoet niet' zijn:

- onvoldoende of geen richtinggevende visie op handelingsplanning in het algemeen en op het

leergebied in de doorlichtingsfocus in het bijzonder;

- onvoldoende doelgerichtheid bij de selectie van zinvolle ontwikkelingsdoelen met het oog op een harmonische ontwikkeling en een optimale integratie van elke leerling;
- onvoldoende afstemmen van de verschillende disciplines via multidisciplinair overleg bij zowel de beginsituatiebepaling, de doelselectie als bij het voorbereiden van een zinvol aanbod op maat;
- onvoldoende hanteren van (ortho)didactische methodes en werkvormen die inspelen op de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van elke leerling.

We zoomen hieronder kort in op de resultaten voor de types 6, 7 en basisaanbod (voorheen type 1 en 8).

Schooljaar	Advies 1	Advies 2	Advies 3
Type 6			
2015-2016	3	2	0
Totaal	3 (60%)	2 (40%)	0

Figuur 12: Overzicht van alle adviezen in het buitengewoon basisonderwijs type 6 tijdens doorlichtingsronde 3.

Schooljaar	Advies 1	Advies 2	Advies 3
Type 7			
2010-2011 en 2012-2013	2	0	0
2015-2016	5	2	1
Totaal	7 (70%)	2 (20%)	1 (10%)

Figuur 13: Overzicht van alle adviezen in het buitengewoon basisonderwijs type 7 tijdens doorlichtingsronde 3.

De onderwijsinspectie lichtte tijdens het schooljaar 2015-2016 bijna alle scholen met een aanbod type 6 en type 7 door. Deze scholen krijgen opvallend meer gunstige adviezen (60% en 70%) in vergelijking met andere types. In deel 2 van de Onderwijs Spiegel gaan we dieper in op de context, de input en de kwaliteit

van het cyclisch proces van handelingsplanning van beide types.

De voorbije vier schooljaren onderzocht de onderwijsinspectie 54 scholen met een aanbod type 1, type 8 (tot en met schooljaar 2014-2015) en/of type basisaanbod (vanaf schooljaar 2015-2016).

Type	Advies 1	Advies 2	Advies 3
Type 1 / Type 8			
Schooljaar 2012 -2013	11	7	4
Schooljaar 2013 -2014	6	6	0
Schooljaar 2014 -2015	1	4	3
Type basisaanbod			
Schooljaar 2015 -2016	2	7	3
Totaal	20 (37%)	24 (44%)	10 (19%)

Figuur 14: Overzicht van de adviezen in de types 1, 8 en/of basisaanbod tijdens de schooljaren 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015 en 2015-2016.

De voorbije vier schooljaren kregen slechts 20 scholen (37%) een gunstig advies. 24 scholen (44%) kregen een gunstig advies beperkt in de tijd. Tien scholen (19%) kregen een ongunstig advies. Deze cijfers van de voorbije schooljaren vormen een ernstige indicatie voor de onderwijskwaliteit in het type basisaanbod (voorheen type 1 en type 8). In de meerderheid van de scholen basisaanbod stelt de onderwijsinspectie een weinig functionele benadering vast van het cyclisch proces van handelingsplanning waardoor de school niet gepast inspeelt op de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen. Te vaak zetten scholen te eenzijdig in op technisch-cognitieve aspecten en te weinig op functionele vaardigheden binnen de leergebieden wiskunde en Nederlands. De klemtoon op het technisch-cognitieve aspecten binnen Nederlands en

Conclusie

De onderwijsinspectie stelt voor het buitengewoon basisonderwijs jaarlijks vast dat meer dan de helft van de onderzochte scholen niet voldoet aan de decretale verwachting betreffende handelingsplanning waarbij passende ontwikkelingsdoelen geselecteerd en nagestreefd worden voor een leerling of leerlingengroep. Vooral scholen met een aanbod type 1, 8 (tot schooljaar 2014-2015) en/of basisaanbod (vanaf schooljaar 2015-2016) staan aan het begin van een ontwikkelingstraject bij de implementatie van het cyclisch proces van handelingsplanning (63% de

wiskunde gaat meestal samen met een gebrek aan aandacht voor andere leergebieden. Zo wezen we in de Onderwijsspiegel 2016 al op de te weinig expliciete en doelgerichte aandacht voor 'leren leren', wat nochtans essentieel is gezien de zorgvragen van de leerlingen in scholen type basisaanbod.

De tekorten gaven in één vijfde van de scholen aanleiding tot een ongunstig advies. Dit had vaak te maken met een beperkt beleidsvoerend vermogen. In deze scholen ontbrak het onder meer aan aansturing van een gedragen visie op het cyclisch proces van handelingsplanning, aan te beperkte of ontbrekende multidisciplinaire samenwerking binnen dit proces en aan een te minimale opvolging van de realisatie van de handelingsplanning op schoolniveau.

voorbije vier schooljaren; 83% het voorbije schooljaar).

In het schooljaar 2015-2016 voldoet 47% van de onderzochte leergebieden. Dit sluit sterk aan bij de resultaten van de voorgaande schooljaren waar telkens ongeveer de helft van de onderzochte leergebieden voldeden. Deze tendens zet zich niet verder voor de adviseringen. Ruim 70% van de onderzochte scholen kreeg een gunstig advies beperkt in de tijd of een ongunstig advies omwille van het niet voldoen voor één of meerdere leergebieden.

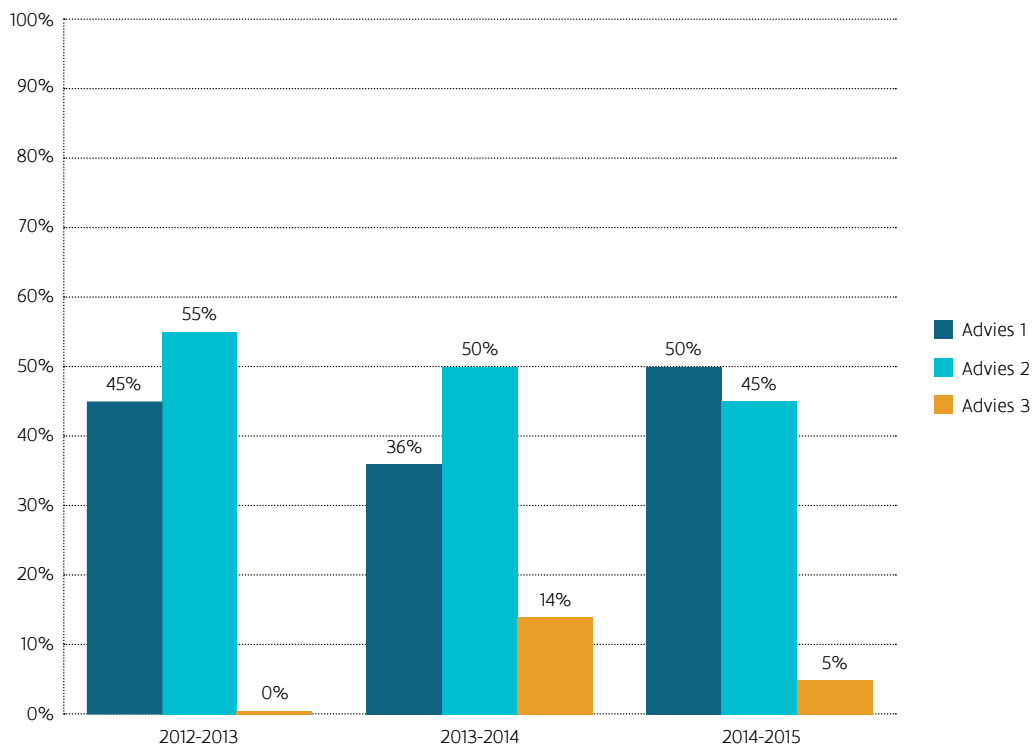
Het buitengewoon secundair onderwijs Steekproef en overzicht adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte centra	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2015-2016	20	10	9	1

Figuur 15: Aantal doorgelichte scholen buitengewoon secundair onderwijs en adviezen (2015-2016).

Van de twintig doorgelichte scholen voor buitengewoon secundair onderwijs kregen er tien (50%) een gunstig advies. In negen scholen (45%) werd de

doorlichting afgesloten met een gunstig advies beperkt in de tijd. Eén school uit de steekproef kreeg een ongunstig advies.



Figuur 16: Overzicht van de adviezen in het buitengewoon secundair onderwijs (2013-2014, 2014-2015 en 2015-2016).

Onderwijsdoelen

Curriculum	Aantal	Voldoet	Voldoet niet
Opleidingsvorm 1			
Algemene en Sociale Vorming	15	11	4
Opleidingsvorm 2			
Algemene en Sociale Vorming	3	1	2
Beroepsgerichte Vorming	7	4	3
Totaal opleidingsvorm 2	10	5	5
Opleidingsvorm 3			
Algemene en Sociale Vorming	5	3	2
Beroepsgerichte Vorming	25	17	8
Totaal opleidingsvorm 3	30	20	10
Opleidingsvorm 4			
Onderzochte structuuronderdelen	17	12	5

Figuur 17: Aantal keren dat een geselecteerd item in buso onderzocht werd en al dan niet voldeed (2015-2016).

Opleidingsvorm 1

Vijftien scholen kregen in opleidingsvorm 1 een doorlichting van de Algemene en Sociale Vorming. Die vorming voldoet aan de onderwijsdoelen in ruim twee derde van de onderzochte scholen. Scholen die voldoen aan de onderwijsdoelstellingen geven onderwijs op maat dat gericht is op maatschappelijk functioneren en participeren in een omgeving die hiervoor gepaste ondersteuning biedt. Voor leerlingen die het aankunnen, hebben de meeste scholen een onderwijsaanbod dat voorbereidt op arbeids-

deelname in een omgeving met ondersteuning. Dit kan bijvoorbeeld vrijwilligerswerk zijn of atelierwerk in een voorziening voor volwassenen met een handicap.

Scholen die niet voldoen aan de onderwijsdoelstellingen nemen niet voldoende of niet de juiste maatregelen om onderwijs op maat aan te bieden. In deze scholen is de handelingsplanmatige aanpak onvoldoende kwaliteitsvol.

Schooljaar	Aantal	Voldoet	Voldoet niet
2013-2014	3	3	0
2014-2015	8	8	0
2015-2016	15	11	4
Totaal	26	22	4

Figuur 18: Aantal keren dat een geselecteerd item in opleidingsvorm 1 onderzocht werd en al dan niet voldeed (2013-2014, 2014-2015 en 2015-2016).

De gebundelde resultaten van de voorbije drie schooljaren tonen aan dat 85% van de onderzochte scholen de onderwijsdoelen voldoende nastreeft in opleidingsvorm 1.

Opleidingsvorm 2

Acht scholen kregen een doorlichting van het aanbod in opleidingsvorm 2. In totaal onderzocht de onderwijsinspectie tien opleidingsonderdelen: drie

maal de Algemene en Sociale Vorming en zeven maal de Beroepsgerichte Vorming. De helft van de onderzochte opleidingsonderdelen voldoet aan de onderwijsdoelstellingen. In opleidingsonderdelen die niet voldoen is er te weinig aandacht voor onderwijs op maat dat voorbereidt op maatschappelijk functioneren en participeren en/of op tewerkstelling in een omgeving die hiervoor de gepaste ondersteuning biedt. De handelingsplanning verloopt in deze scholen niet optimaal.

Schooljaar	Aantal	Voldoet	Voldoet niet
2013-2014	5	3	2
2014-2015	8	2	6
2015-2016	10	5	5
Totaal	23	10	13

Figuur 19: Aantal keren dat een geselecteerd item in opleidingsvorm 2 onderzocht werd en al dan niet voldeed (2013-2014, 2014-2015 en 2015-2016).

De gebundelde resultaten van de voorbije drie schooljaren tonen aan dat 43% van de onderzochte opleidingsonderdelen van opleidingsvorm 2 voldoet.

Opleidingsvorm 3

In tien scholen met een aanbod voor opleidingsvorm 3 zijn in totaal 30 opleidingsonderdelen onderzocht. Daarvan voldoen twintig onderdelen. Het

onderwijs in deze onderdelen bereidt de leerlingen goed voor op maatschappelijke participatie en op arbeidsdeelname in een gewoon leef- en werkmilieu. Onderdelen die niet voldoen slagen er niet in om onderwijs op maat aan te bieden via het proces van handelingsplanning. Sommige onderdelen die niet voldoen bieden niet alle opleidingscompetenties aan.

Schooljaar	Aantal	Voldoet	Voldoet niet
2013-2014	26	21	5
2014-2015	18	6	12
2015-2016	30	20	10
Totaal	74	47	27

Figuur 20: Aantal keren dat een geselecteerd item in opleidingsvorm 3 onderzocht werd en al dan niet voldeed (2013-2014, 2014-2015 en 2015-2016).

De gebundelde resultaten van de voorbije drie schooljaren tonen aan dat 64% van de onderzochte onderdelen in opleidingsvorm 3 goed voorbereidt op

maatschappelijk participeren of op arbeidsdeelname in een gewoon leef- en werkmilieu.

Opleidingsvorm 4

In vier scholen met een aanbod voor opleidingsvorm 4 zijn in totaal zeventien structuuronderdelen onderzocht. Hiervan voldoet 71% aan de onderwijs-

doelstellingen. Dit levert in de steekproef van dit schooljaar twaalf structuuronderdelen op met een positief resultaat. In de vijf structuuronderdelen die niet voldoen is de evaluatiepraktijk onvoldoende afgestemd op de leerplandoelen.

Schooljaar	Aantal	Voldoet	Voldoet niet
2013-2014	22	16	6
2014-2015	57	6	51
2015-2016	17	12	5
Totaal	96	34	62

Figuur 21: Aantal keren dat een geselecteerd item in opleidingsvorm 4 onderzocht werd en al dan niet voldeed (2013-2014, 2014-2015 en 2015-2016).

De resultaten van dit schooljaar zijn beter dan de resultaten van vorig schooljaar. De gebundelde resultaten van drie schooljaren tonen aan dat 35%

van de onderzochte structuuronderdelen van opleidingsvorm 4 voldoet.

Conclusie

Het aantal onderzochte scholen is beperkt. We moeten daarom voorzichtig zijn met veralgemenende conclusies. De resultaten in opleidingsvorm 1 zijn iets minder gunstig dit schooljaar, maar in de meerderheid van de scholen is de handelingsplanmatige aanpak kwaliteitsvol: gericht op onderwijs op maat

en op de einddoelstelling. In de andere opleidingsvormen is de handelingsplanmatige aanpak nog te weinig gericht op de gewenste opleidingsresultaten. Handelingsplanning gericht op onderwijs op maat blijft een belangrijk aandachtspunt.

De centra voor volwassenenonderwijs (CVO)

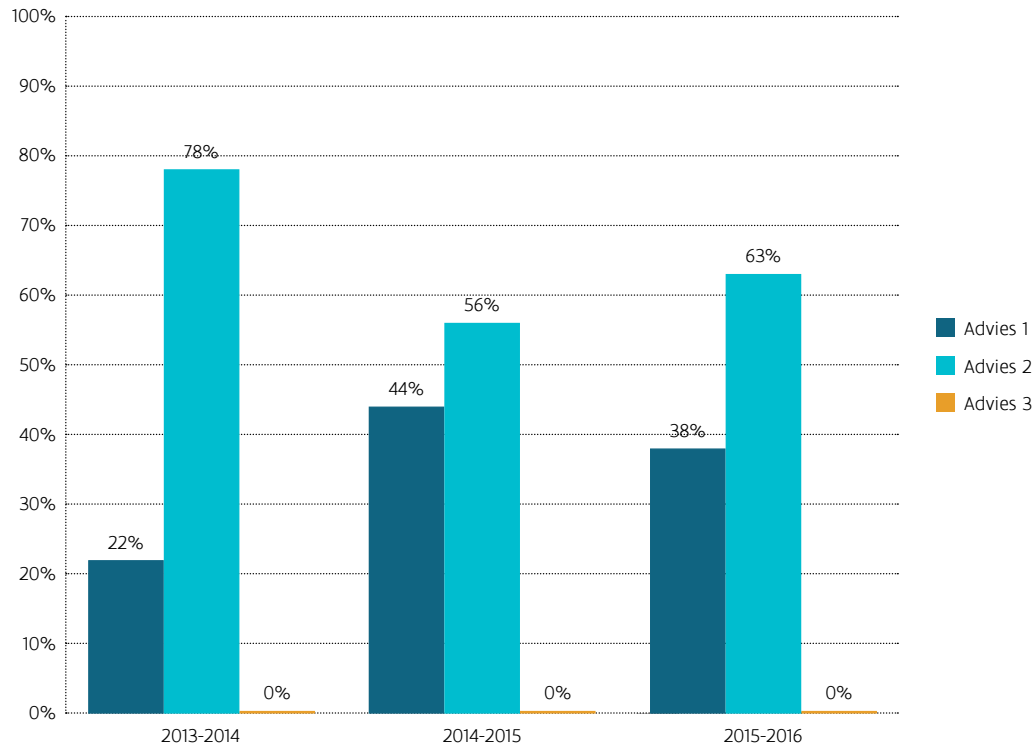
Steekproef en adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte centra	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2015-2016	8	3	5	0

Figuur 22: Aantal doorgelichte centra volwassenenonderwijs en adviezen (2015-2016).

Van de acht doorgelichte centra kregen er drie een gunstig advies (advies 1). In vijf centra werd de doorgelichte afgesloten met een beperkt gunstig advies

(advies 2). Geen enkel doorgelicht centrum kreeg een ongunstig advies (advies 3).



Figuur 23: Overzicht van de adviezen in de centra voor volwassenenonderwijs (2013-2014, 2014-2015, 2015-2016).

Onderwijsdoelen

Studiegebieden	Aantal centra waar het studiegebied werd onderzocht	Aantal opleidingen	Voldoet	Voldoet niet
Algemene vorming	2	2	1	1
Auto	2	2	2	0
Chemie	1	2	2	0
Handel	3	3	3	0
Juwelen	1	1	1	0
Lichaamsverzorging	1	1	0	1
Maritieme opleidingen	1	1	0	1
Mechanica - elektriciteit	3	3	3	0
Mode	1	3	2	1

Nederlands tweede taal	3	8	4	4
Personenzorg	2	7	7	0
Talen richtgraad 1 en 2	5	24	18	6
Talen richtgraad 3 en 4	4	11	10	1
Toerisme	1	1	1	0
Voeding	3	11	6	5
Totaal	33	80	60 (75%)	20 (25%)

Figuur 24: Aantal keren dat een geselecteerd item in de centra voor volwassenenonderwijs al dan niet voldeed (2015-2016).

Een centrum biedt een aantal opleidingen aan binnen bepaalde studiegebieden. Het onderzoek van de onderwijsinspectie gebeurt op niveau van de opleidingen. In het schooljaar 2015-2016 onderzocht de onderwijsinspectie 80 opleidingen binnen vijftien studiegebieden in acht centra. 60 opleidingen kregen een beoordeling 'voldoet'. Hieronder volgen een aantal opvallende vaststellingen voor de meest onderzochte studiegebieden.

Van de 35 onderzochte opleidingen moderne vreemde talen kregen er 28 een beoordeling 'voldoet'. De talen die in de doorlichtingsfocus stonden, waren Spaans, Engels, Frans, Italiaans, Duits, Portugees, Arabisch, Chinees en Zweeds. Ook de opleidingen Professionele gids/reisleider richtgraad 3 Engels, Frans en Spaans werden doorgelicht. De zeven onvoldoendes voor de taalafdeling situeren zich in drie van de onderzochte centra en zijn meestal centrumbreed. De tekorten zijn vooral te wijten aan het onvoldoende leerplangericht zijn van de evaluatiepraktijk. Daarnaast hanteren de leraren de doeltaal te weinig als instructietaal en ontbreekt een inhoudelijk ondersteunende vakgroepwerking die de gelijkgerichtheid borgt. De centra waar de onderzochte talen wel een voldoende kregen, hebben als kenmerk een krachtige leeromgeving met inzet van multimedia. Deze centra beschikken over een gedreven en professioneel lerarenteam dat de leerplandoelen via een authentiek en communicatief aanbod aanbiedt en via een evenwichtige en valide evaluatiepraktijk

evalueert. De sterkte in alle onderzochte centra, ongeacht de eindbeoordeling, is de grote bereidheid van het lerarenteam om aan de slag te gaan met de werkpunten uit de doorlichtingsverslagen.

Drie centra met een aanbod NT2 kregen een doorlichting waarbij acht opleidingen binnen het studiegebied NT2 werden onderzocht. Vier opleidingen, aangeboden door eenzelfde centrum, kregen een voldoet niet. Het aanbod was niet volledig en de evaluatiepraktijk was onvoldoende afgestemd op de leerplandoelen. De nadruk op ondersteunende kennis zorgde voor een onevenwichtige evaluatiepraktijk. De andere doorgelichte centra organiseerden hun aanbod conform de nieuwe opleidingsprofielen, met onder meer aparte mondelinge en schriftelijke trajecten op verschillende niveaus, open modules en geletterdheidsmodules. Deze centra investeren in een sterk uitgebouwd middenkader om de nieuwe opleidingsprofielen doelgericht te implementeren. Essentieel hiervoor is een efficiënte vakgroepwerking. Dit wordt door de centra in kwestie dan ook als een prioriteit naar voren geschoven. Het lesmateriaal waarmee de leraren werken is meer en meer afgestemd op de noden van de cursisten. De centra werken volop aan een performante trajectbegeleiding en een geïntegreerd cursistenvolgsysteem. Het ene centrum staat hierin verder dan het andere, maar het nut ervan wordt door alle betrokkenen erkend.

Voor de studiegebieden Algemene Vorming en Personenzorg gelden dezelfde vaststellingen die de onderwijsinspectie reeds in de Onderwijspiegels van 2014, 2015 en 2016 maakte. De kwaliteit van de be-

Conclusie

Globaal genomen kregen drie op vier onderzochte opleidingen een beoordeling 'voldoet'. De onderwijsinspectie stelt opnieuw vast dat er over de schooljaren heen grote verschillen zijn tussen de centra wat betreft het bereiken van de eindtermen/basis-

roepsopleidingen Personenzorg is goed tot bijzonder kwaliteitsvol. Voor het studiegebied Algemene vorming is een verdere kwaliteitsontwikkeling aangewezen.

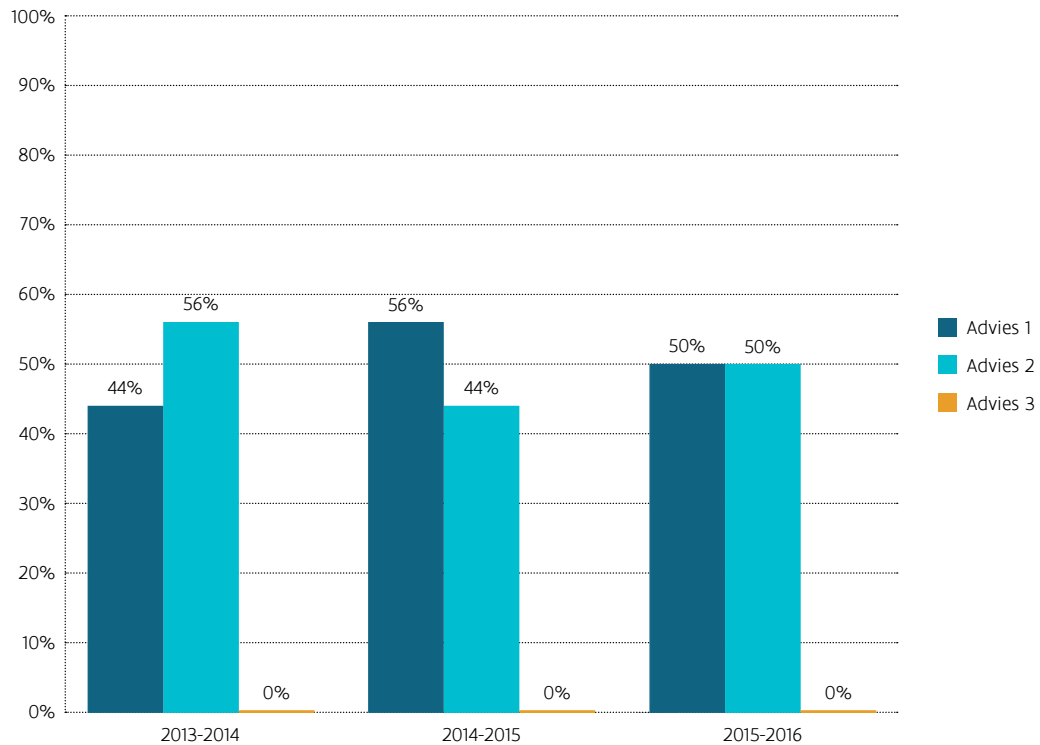
competenties. Dit heeft in sterke mate te maken met het beleidsvoerend vermogen van de centra en de manier waarop de interne kwaliteitszorg centrumbreed invulling krijgt. Een inhoudelijk uitgebouwde vakgroepwerking speelt hierin een centrale rol.



Het deeltijds kunstonderwijs (dco) Steekproef en adviezen

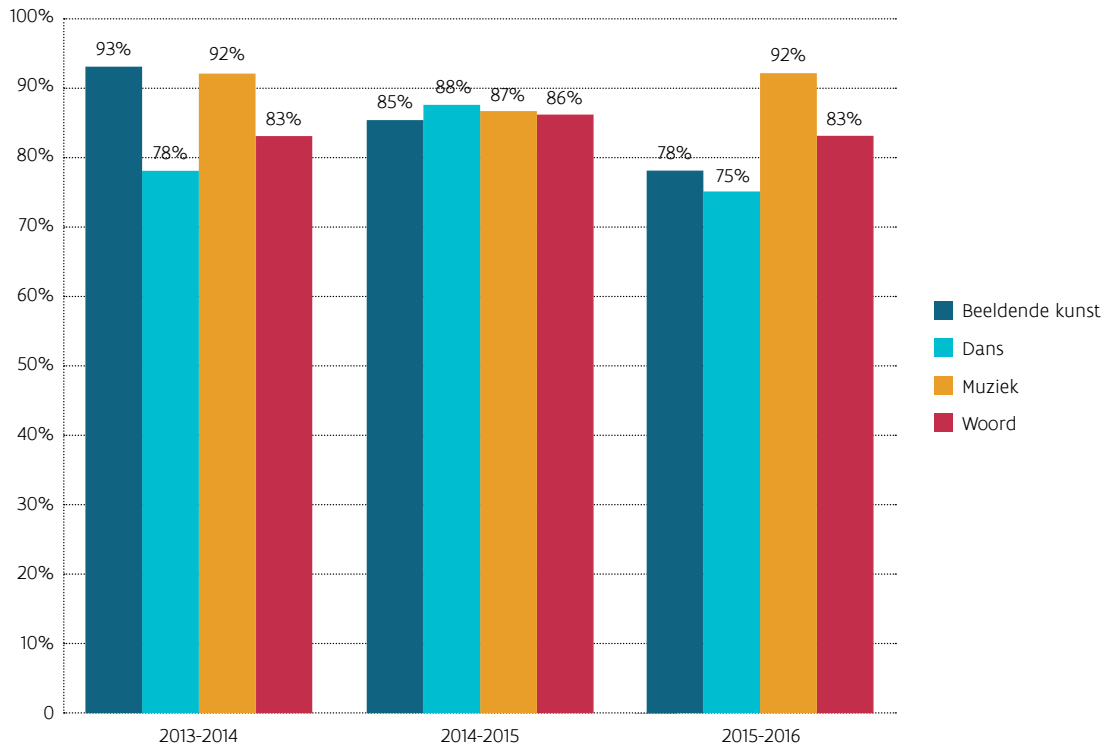
Schooljaar	Aantal doorgelichte centra	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2015-2016	18	9	9	0

Figuur 25: Aantal doorgelichte academies en adviezen (2015-2016).



Figuur 26: Overzicht van de adviezen in het deeltijds kunstonderwijs (2013-2014, 2014-2015 en 2015-2016).

Onderwijsdoelen



Figuur 27: Het percentage voldoende voor de onderzochte vakken per studierichting (2013-2014, 2014-2015 en 2015-2016).

In de studierichting Beeldende Kunst bereiken vooral de leerlingen van de lagere en middelbare graad in onvoldoende mate de leerplandoelstellingen. Te kleine ruimten en onvoldoende leermiddelen laten niet toe een aantal leerdoelen aan te bieden. Bovendien is er te weinig aandacht voor leerlijnen die vanuit de leerdoelen vertrekken en aan een evaluatiepraktijk gekoppeld zijn.

Onvoldoende diepgang in het aanbieden van leerdoelen en te weinig aandacht voor kwaliteitsvolle uitvoering leiden in de studierichting Dans tot een 'voldoet niet'.

In de studierichting Muziek liggen de uitrusting/infrastructuur en de kwaliteit van uitvoering van leerplandoelstellingen aan de basis van een 'voldoet niet'.

De aanleiding voor het niet voldoen van vakken in de studierichting Woord is vaak dat het aanbod niet correspondeert met de leerplandoelstellingen. Inhouden van verschillende vakken worden vermengd. De verbinding van spreektechnische aspecten met de creatief-expressieve component komt in sommige gevallen te weinig aan bod.

	Aantal	Voldoet	Voldoet niet
Beeldende kunst			
Algemeen beeldende vorming	7	4	3
Beeldende vorming	7	4	3
Beeldhouwkunst	1	1	0
Binnenhuiskunst	1	1	0
Digitale beeldende vorming	1	1	0
Keramiek	4	3	1
Kunstexploratie	1	1	0
Monumentale kunst	1	1	0
Schilderkunst	3	3	0
Tekenkunst	4	4	0
Vrije grafiek	2	2	0
Totaal	32	25 (78%)	7 (22%)
Dans			
Algemene artistieke bewegingsleer	4	3	1
Artistieke training	1	1	0
Dansinitiatie	4	4	0
Hedendaagse dans	1	0	1
Klassieke dans	2	1	1
Totaal	12	9 (75%)	3 (25%)
Muziek			
Muziektheoretische vakken	9	8	1
Instrumentale vakken	42	39	3
Jazz en lichte muziek	7	7	0
Oude muziek	8	8	0
Volksmuziek	5	5	0
Vocale vakken	13	10	3
Experimentele muziek	1	1	0
Totaal	85	78 (92%)	7 (8%)

Woordkunst			
Algemene verbale vorming	9	8	1
Literaire creatie	1	1	0
Repertoirestudie woordkunst	1	1	0
Toneel	9	8	1
Verbale vorming	3	3	0
Voordracht	9	7	2
Welsprekendheid	4	2	2
Totaal	36	30 (83%)	6 (17%)
Eindtotaal	165	142 (86%)	23 (14%)

Figuur 28: Aantal keren dat een geselecteerd item in een academie werd onderzocht en al dan niet voldeed (2015-2016).

Conclusie

Zoals ook de vorige jaren werd vastgesteld, voldoen de meeste opleidingen aan de minimale kwaliteitsvereisten van de leerplannen en bereiken de meeste leerlingen de leerplandoelstellingen. Deze vaststelling geldt voor de vier studierichtingen. Slechts 14%

van de onderzochte vakken kreeg een 'voldoet niet'. De onderwijsinspectie stelt vast dat een goed personeelsbeleid met coaching en professionalisering een hefboom vormt voor een goede leerplanrealisatie.

Het stelsel leren en werken

Het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso)

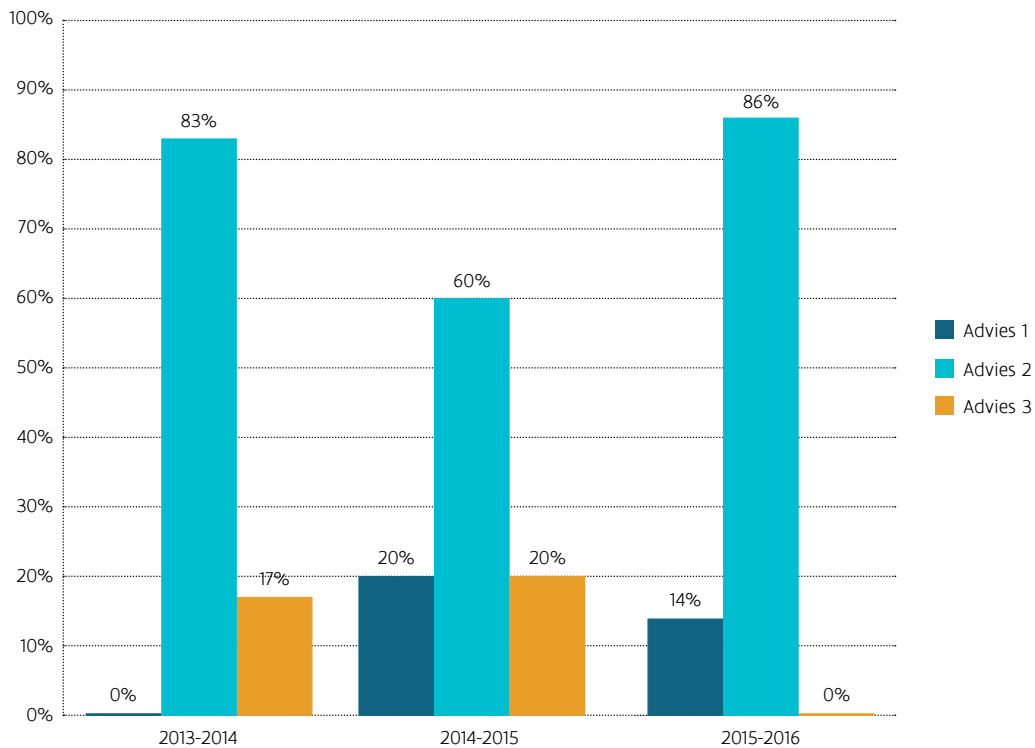
Steekproef en adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte centra	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2015-2016	7	1	6	0

Figuur 29: Aantal doorgelichte centra dbso en adviezen (2015-2016).

Van de zeven doorgelichte centra voor deeltijds onderwijs kreeg één centrum een gunstig advies en zes centra een beperkt gunstig advies. Geen enkel centrum kreeg een ongunstig advies. Het hoge aantal beperkt gunstige adviezen bevestigt de vaststellingen van de voorgaande schooljaren. De mogelijkheid om eenzelfde studiebekrachtiging uit te reiken als in

het voltijds secundair onderwijs gaat gepaard met kwaliteitseisen op het vlak van de onderwijsdoelen. De centra zijn nog zoekend om aan de normen en de kwaliteitsvoorwaarden te voldoen. Centra evolueren op dit vlak positiever wat de algemene vorming betreft.



Figuur 30: Overzicht van de adviezen in het dbso (2013-2014, 2014-2015 en 2015-2016).

Onderwijsdoelen

Curriculum	Doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Algemene vorming	27	23	4
Moderne vreemde talen 2de graad	2	2	0
Moderne vreemde talen 3de graad	4	3	1
Moderne vreemde talen 3de graad, 3de leerjaar	2	1	1
Project algemene vakken 2de graad	5	5	0
Project algemene vakken 3de graad	7	6	1
Project algemene vakken 3de graad, 3de leerjaar	7	6	1
VOET	7	6	1
Beroepsgerichte vorming	58	20	38
Lineaire opleidingen	12	4	8
Modulaire opleidingen	46	16	30

Figuur 31: Aantal keren dat een geselecteerd item in het dbso al dan niet voldeed (2015-2016).

In het schooljaar 2015-2016 voldoet slechts één centrum niet voor de algemene vorming (PAV en moderne vreemde talen). De in de voorgaande schooljaren vastgestelde problemen met de kwaliteit van de algemene vorming (PAV en moderne vreemde talen) zien we dit schooljaar in veel mindere mate. Het aanbod en de evaluatiepraktijk zijn dit schooljaar meer afgestemd op de onderwijsdoelstellingen én meer gericht op de individuele trajecten van leerlingen. Er treedt een verschuiving op naar meer permanente evaluatie die concreet en gedifferentieerd per leerling afgestemd is op de leerplandoelstellingen en de individuele leertrajecten. Centra gebruiken voor het vormgeven van het aanbod en de evaluatie ondersteunende instrumenten die de pedagogische begeleidingsdiensten ter beschikking stellen. De sa-

menwerking met de pedagogische begeleidingsdiensten leidt dus op korte termijn tot kwaliteitsverbetering voor de algemene vorming binnen het dbso.

Zes van de zeven doorgelichte centra streven in voldoende mate de vakoverschrijdende eindtermen na.

Voor de beroepsgerichte vorming voldeed dit schooljaar slechts 34% van de opleidingen. Dezelfde elementen als voorheen liggen aan de basis van de tekorten: de invulling van de modulaire trajecten verliep niet optimaal, het onderwijsaanbod en de evaluatiepraktijk waren onvoldoende afgestemd op de te bereiken doelen en geregeld stelden we ook tekortkomingen op materieel vlak en/of veiligheid vast.

De leertijd

Steekproef en adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte Syntra/leertijd	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2015-2016	1	0	0	1
2014-2015	1	0	0	1
2013-2014	2	0	0	2

Figuur 32: Aantal doorgelichte Syntra/leertijd en adviezen (2013-2014, 2014-2015 en 2015-2016).

Sinds het schooljaar 2013-2014 wordt ook de leertijd binnen de Syntra doorgelicht. Deze doorlichtingen volgden op een try-out die eerder werd uitgevoerd (zie Onderwijsspiegel 2013). De voorbereiding en uitvoering van deze doorlichtingen gebeurden in samenwerking met Syntra Vlaanderen en de werkwijze is dezelfde als in het dbso.

Het in het schooljaar 2015-2016 doorgelichte Syntra kreeg een ongunstig advies. Het Syntra diende een verbeteringsplan in dat perspectief biedt op het wegwerken van de vastgestelde tekorten.

Het decreet Leren en werken beoogt een betere afstemming van de beroepsopleidingen binnen het stelsel van leren en werken en bepaalt daarom eenzelfde kwaliteitstoezicht voor opleidingen die tot eenzelfde studiebekrachtiging als in het voltijds onderwijs leiden. Opleidingen in de leertijd en in het dbso kregen eenzelfde referentiekader na screening en overleg tussen onderwijs, Syntra Vlaanderen en de betrokken sectoren. De leertijd begon aan dit proces van afstemming vanuit een

andere historische context dan de centra voor deeltijds onderwijs. Waar de nadruk in de leertijd traditioneel lag op startcompetenties die met de betrokken sectoren zijn afgesproken, evolueert men nu naar een norm die overeenstemt met de eindtermen algemene vorming. Het proces om het opleidingsaanbod af te stemmen op de nieuwe kwaliteitseisen is nog niet afgerond, wat de ongunstige adviezen van de laatste drie schooljaren verklaart.

Onderwijsdoelen

De vaststellingen voor het dit jaar doorgelichte Syntra/leertijd sluiten aan bij deze van de voorgaande jaren. In het onderzochte centrum voldoet binnen de leertijd noch de algemene vorming noch de onderzochte beroepsopleidingen. De te beperkte afspraken en afstemming tussen alle partners (lesgevers, leertrajectbegeleiders en werkgevers), zowel wat betreft de inhoudelijke opleiding als wat betreft de zorgbegeleiding van de jongeren, staan een optimale integratie tussen de component leren en de component werkplekleren in de weg en belemmeren een afdoende realisatie van de opleidingsdoelstellingen.

Zowel voor de algemene als voor de beroepsgerichte vorming is het onderwijsaanbod en de evaluatiepraktijk niet voldoende afgestemd op de onderwijs- en opleidingsdoelstellingen. Een graduele opbouw ontbreekt. Het aanbod algemene vorming is te weinig gericht op functionele doelen. De afstemming met de werkplek gebeurt nog te weinig doelgericht. Het centrum streeft ook onvoldoende planmatig de vakoverschrijdende eindtermen (VOET) bij de leerlingen na.

Conclusie voor het stelsel van leren en werken

Als we de globale resultaten voor de voorbije drie schooljaren bekijken, valt zowel in het dbso als in de leertijd op dat de omschakeling naar een onderwijsaanbod dat voldoet aan de te bereiken onderwijsdoelen, een grote uitdaging vormt. Er wordt een overeenstemming met het voltijds secundair onderwijs verwacht wanneer het centrum voor deeltijds onderwijs of de leertijd studiebewijzen uitreiken die gelijkwaardig zijn aan die van het gewoon voltijds secundair onderwijs. Zowel het aanbod als de evaluatiepraktijk moet corresponderen met de onderwijs-

en opleidingsdoelen. De leertijd slaagt hier nog niet in: ook het dit jaar doorgelichte Syntra realiseert de onderwijsdoelen voor de leertijd onvoldoende, zowel voor de algemene als voor de beroepsgerichte vorming. Binnen het dbso voldoet slechts één op drie van de onderzochte opleidingen voor de beroepsgerichte vorming. We zien echter een kentering in de kwaliteit van de algemene vorming binnen het dbso, dankzij een striktere doelgerichte aanpak van het aanbod en de evaluatie in samenwerking met de pedagogische begeleidingsdiensten.

Het voltijds gewoon secundair onderwijs (so) Steekproef en overzicht adviezen

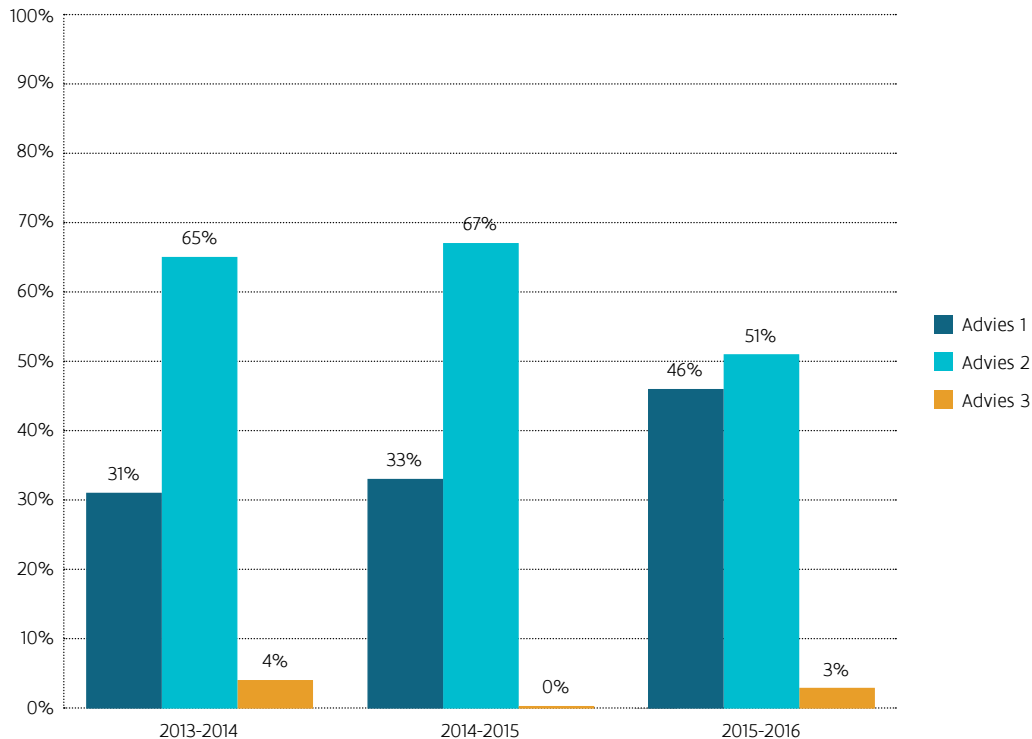
Schooljaar	Aantal doorgelichte scholen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2015-2016	95	44	48	3

Figuur 33: Aantal doorgelichte scholen secundair onderwijs en adviezen (2015-2016).

Van de 95 doorgelichte scholen kregen er 44 (46%) een volledig gunstig advies (advies 1). 48 scholen (51%) kregen een beperkt gunstig advies (advies 2). Drie scholen (3%) kregen een ongunstig advies (advies 3).

Onderstaande figuur geeft een overzicht van de adviezen van de voorbije drie schooljaren. Als scholen

een gemengd advies krijgen (bijvoorbeeld voor enkele structuuronderdelen een ongunstig advies en voor andere structuuronderdelen een beperkt gunstig), brengen we het zwaarste advies in rekening. In het schooljaar 2015-2016 kregen in verhouding meer scholen een gunstig advies dan de voorgaande schooljaren.

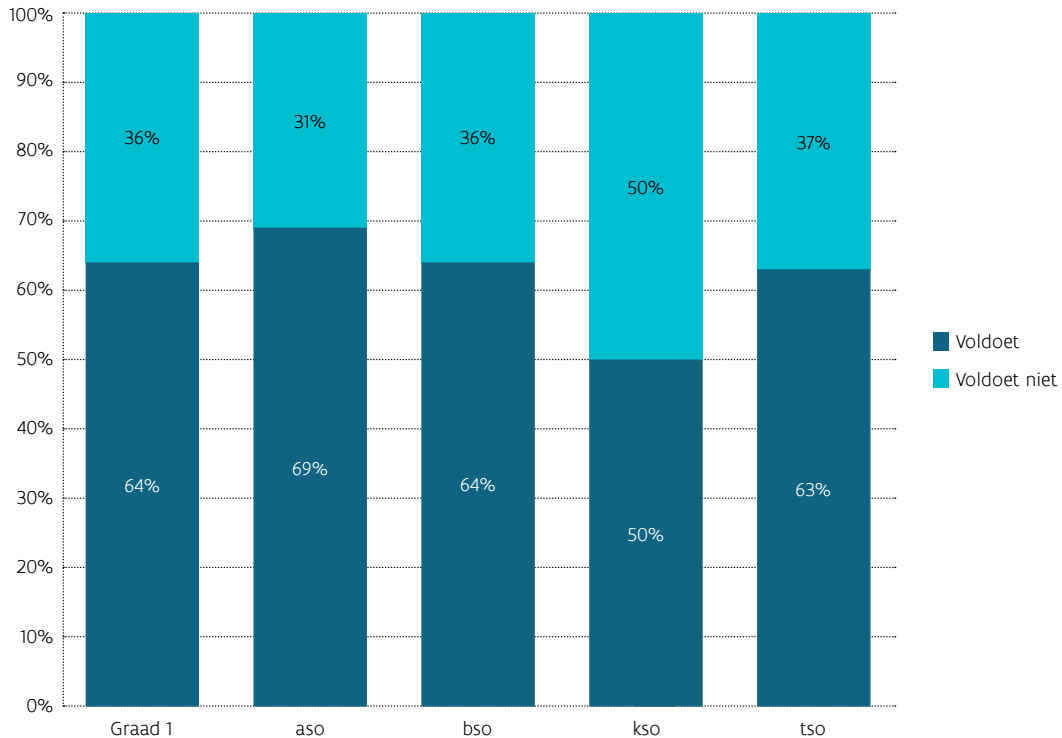


Figuur 34: Overzicht van de adviezen in de secundaire scholen (2013-2014, 2014-2015 en 2015-2016).

Onderwijsdoelen

De organisatie van het secundair onderwijs is van invloed op de manier waarop we het erkenningson-

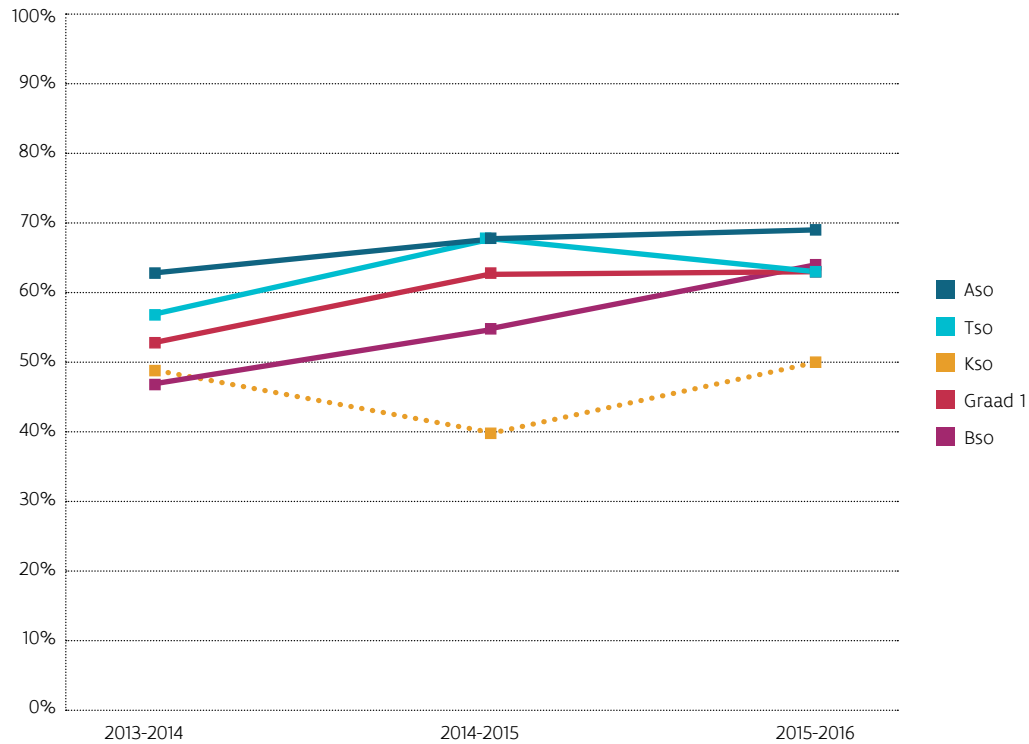
derzoek organiseren en het verklaart de wijze waarop we de resultaten voorstellen.



Figuur 35: Resultaten voor de onderzochte structuuronderdelen in de eerste graad en in de onderwijsvormen (2015-2016).

De onderwijsinspectie heeft in het schooljaar 2015-2016 in totaal 1057 structuuronderdelen onderzocht. 66% van de onderzoeken gaven aanleiding tot een voldoende. De verschillen tussen de onderzochte onderwijsvormen zijn kleiner dan de voorgaande schooljaren, als we het kunstsecundair onderwijs (kso) buiten beschouwing laten. De resultaten voor

de eerste graad, tso en bso liggen lichtjes onder het gemiddelde van 66%, die van het aso iets erboven. De onderzochte bso-onderdelen behalen meer voldoende dan de voorgaande schooljaren. Voor het kso werden in het schooljaar 2015-2016 slechts vier structuuronderdelen onderzocht, de helft hiervan voldoet.



Figuur 36: Overzicht van de resultaten voor de onderzochte structuuronderdelen in de eerste graad en in de onderwijsvormen (2013-2014, 2014-2015 en 2015-2016).

In de eerste graad

A-stroom	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Eerste leerjaar A	65	36	29
Agro- en biotechnieken	2	1	1
Artistieke vorming	2	1	1
Bouw- en houttechnieken	4	1	3
Grafische communicatie en media	1	0	1
Grieks-Latijn	12	8	4
Handel	21	15	6
Hotel-voeding	1	0	1
Industriële wetenschappen	10	6	4
Latijn	42	29	13

Mechanica-elektriciteit	19	12	7
Moderne wetenschappen	50	29	21
Sociale en technische vorming	22	17	5
Techniek-wetenschappen	6	3	3
Topsport	1	1	0
Totaal A-stroom	258	159 (62%)	99 (38%)
B-stroom	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Eerste leerjaar B	29	20	9
Decoratie - Elektriciteit	1	1	0
Decoratie - Haarzorg	1	0	1
Decoratie - Kantoor en verkoop	3	2	1
Decoratie - Verzorging-voeding	5	5	0
Elektriciteit - Kantoor en verkoop	1	1	0
Elektriciteit - Metaal	3	2	1
Haarzorg - Kantoor en verkoop	1	0	1
Haarzorg - Verzorging-voeding	4	3	1
Hotel-bakkerij-slagerij	1	1	0
Hout - Metaal	1	1	0
Kantoor en verkoop - Verzorging-voeding	15	13	2
Land- en tuinbouw	2	1	1
Mode - Verzorging-voeding	2	2	0
Nijverheid	8	4	4
Totaal B-stroom	77	56 (73%)	21 (27%)
Totaal graad 1	335	215 (64%)	120 (36%)

Figuur 37: Aantal keren dat een structuuronderdeel van de eerste graad werd onderzocht en al dan niet voldeed (2015-2016).

In het schooljaar 2015-2016 leidden 64% van de onderzoeken in de eerste graad tot een voldoende, voorgaand schooljaar was dit voor 63% van de onderzoeken het geval. De resultaten in de A-stroom sporen met deze van het schooljaar 2014-2015, die

van de B-stroom zijn dit schooljaar iets positiever. Over het algemeen gaat het telkens over kleine aantallen, wat het moeilijk maakt om een uitspraak te doen over individuele basisopties of beroepsvoorbereidende leerjaren.

In het aso

Studierichtingen tweede graad	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Economie	36	24	12
Grieks	1	1	0
Grieks-Latijn	8	6	2
Humane wetenschappen	22	16	6
Latijn	34	25	9
Sportwetenschappen	2	2	0
Wetenschappen	34	25	9
Totaal tweede graad	137	99 (72%)	38 (28%)
Studierichtingen derde graad	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Economie-moderne talen	30	19	11
Economie-wetenschappen	7	6	1
Economie-wiskunde	26	19	7
Grieks-Latijn	6	3	3
Grieks-wetenschappen	1	1	0
Grieks-wiskunde	4	3	1
Humane wetenschappen	19	11	8
Latijn-moderne talen	25	17	8
Latijn-wetenschappen	17	12	5
Latijn-wiskunde	24	16	8
Moderne talen-wetenschappen	25	16	9
Moderne talen-wiskunde	6	4	2
Sportwetenschappen	3	3	0
Wetenschappen-wiskunde	30	20	10
Totaal derde graad	223	150 (67%)	73 (33%)
Totaal aso	360	249 (69%)	111 (31%)

Figuur 38: Aantal keren dat een onderzochte studierichting van het aso al dan niet voldeed (2015-2016).

Globaal voldeden in het schooljaar 2015-2016 in het aso 69% van de onderzochte structuuronderdelen.

In de tweede graad so voldeden 99 (72%) van de 137 onderzochte structuuronderdelen. In de derde graad

voldeed 67%. We zien relatief sterke schommelingen in de resultaten als we ze vergelijken voor de laatste drie schooljaren. Om deze reden is het niet mogelijk over een stabiel beeld te spreken en doen we verder geen uitspraak over individuele studierichtingen.

In het bso/kso/tso

Onderwijsvorm en studiegebied	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Bso	178	114 (64%)	64 (36%)
Auto	7	4	3
Bouw	15	7	8
Decoratieve technieken	2	2	0
Grafische communicatie en media	2	2	0
Handel	33	25	8
Hout	15	6	9
Koeling en warmte	2	2	0
Land- en tuinbouw	5	3	2
Lichaamsverzorging	11	7	4
Mechanica-elektriciteit	40	23	17
Mode	1	1	0
Personenzorg	41	29	12
Voeding	4	3	1
Kso	4	2	2
Beeldende kunsten	4	2	2
Tso	180	113 (63%)	67 (37%)
Auto	1	0	1
Bouw	4	2	2
Chemie	13	7	6
Grafische communicatie en media	2	1	1
Handel	45	39	6
Hout	6	2	4
Land- en tuinbouw	11	3	8
Lichaamsverzorging	8	2	6
Mechanica-elektriciteit	44	29	15
Optiek	1	0	1

Personenzorg	33	19	14
Sport	3	3	0
Tandtechnieken	1	0	1
Toerisme	7	6	1
Voeding	1	0	1

Figuur 39: Aantal keren dat een structuuronderdeel binnen een studiegebied van het bso, kso en tso werd onderzocht en al dan niet voldeed (2015-2016).

De doorgelichte studierichtingen in het bso en in het tso in het schooljaar 2015-2016 voldeden in respectievelijk 64% en 63% van de gevallen.

Onderstaande tabel zoomt verder in op de resultaten voor de doorgelichte vakken van de basisvorming

en de specifieke vorming in de verschillende onderwijsvormen. Vanzelfsprekend worden er meestal meerdere vakken doorgelicht per onderzocht structuuronderdeel.

Onderwijsvorm	Basisvorming			Specifieke vorming		
	Aantal	Voldoet	Voldoet niet	Aantal	Voldoet	Voldoet niet
Graad 1	770	80%	20%	66	73%	27%
Aso	572	78%	22%	346	83%	17%
Graad 2	242	80%	20%	85	88%	12%
Graad 3	330	76%	24%	261	81%	19%
Bso	121	77%	23%	144	60%	40%
Graad 2	48	77%	23%	67	61%	39%
Graad 3	73	77%	23%	77	58%	42%
Kso	2	0%	100%	2	100%	0%
Graad 2	2	0%	100%	2	100%	0%
Tso	208	72%	28%	129	74%	26%
Graad 2	112	78%	22%	57	75%	25%
Graad 3	96	66%	34%	72	74%	26%
Eindtotaal	1673	78%	22%	687	76%	24%

Figuur 40: Aantal onderzochte vakken in de basisvorming en de specifieke vorming in het aso, bso, kso en tso en de percentages voldoende / onvoldoende (2015-2016).

De basisvorming leidt in het bso dit schooljaar tot 77% voldoende, een positiever beeld dan de voorgaande schooljaren. Het positievere beeld is het gevolg van een betere afstemming van het onderwijsaanbod en de evaluatie op de leerplandoelstellingen. De ontwikkeling van leerlijnen en een meer doelgerichte evaluatie met een sterkere integratie van uitgeschreven beoordelingscriteria zijn mogelijke verklaringen. De pedagogische begeleidingsdiensten sturen de vakgroepen steeds meer in die zin aan. Wel stellen we vast dat in het bso in 2015-2016 de specifieke vorming minder goed scoort met slechts 60% voldoende. Voor het kso gaat het om een zeer beperkte steekproef. De overige resultaten voor de verschillende onderwijsvormen liggen in globlo in dezelfde lijn als de voorgaande schooljaren. De scores op graadniveau fluctueren soms sterk, gezien de beperkte steekproeven.

Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers

Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers werd in het schooljaar 2015-2016 één maal onderzocht. Dit resulteerde in een voldoende.

Vakoverschrijdende eindtermen

De vakoverschrijdende eindtermen werden in het schooljaar 2015-2016 onderzocht in 95 scholen. In 84% van deze scholen leidde dit onderzoek tot een voldoende.

Conclusie

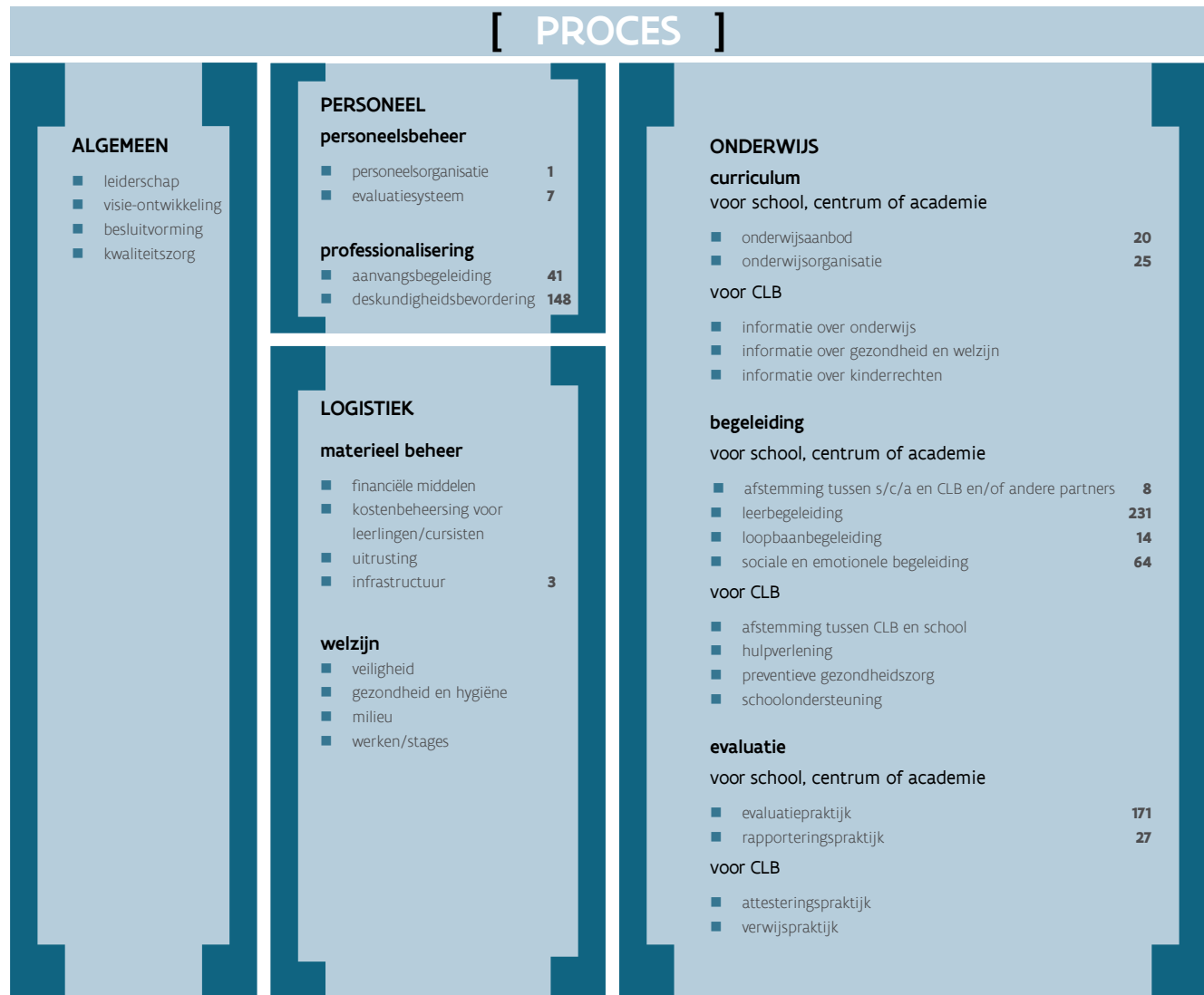
46% van de in 2015-2016 onderzochte scholen krijgt een gunstig advies, een iets positiever resultaat dan de voorgaande schooljaren. De resultaten voor het aso, tso, bso en de eerste graad sluiten dit schooljaar dichter bij elkaar aan dan de voorgaande en schommelen rond de 66%. Voor de algemene vorming in het bso zien we dit schooljaar positievere resultaten dan voorheen.

In 34% van de onderzochte structuuronderdelen werkt men echter niet voldoende kwaliteitsvol aan de onderwijsdoelstellingen, wat aantoont dat de kwaliteitszorg nog niet altijd voldoende doordringt tot op de klasvloer. De resultaten van het volgende luik bevestigen dit.



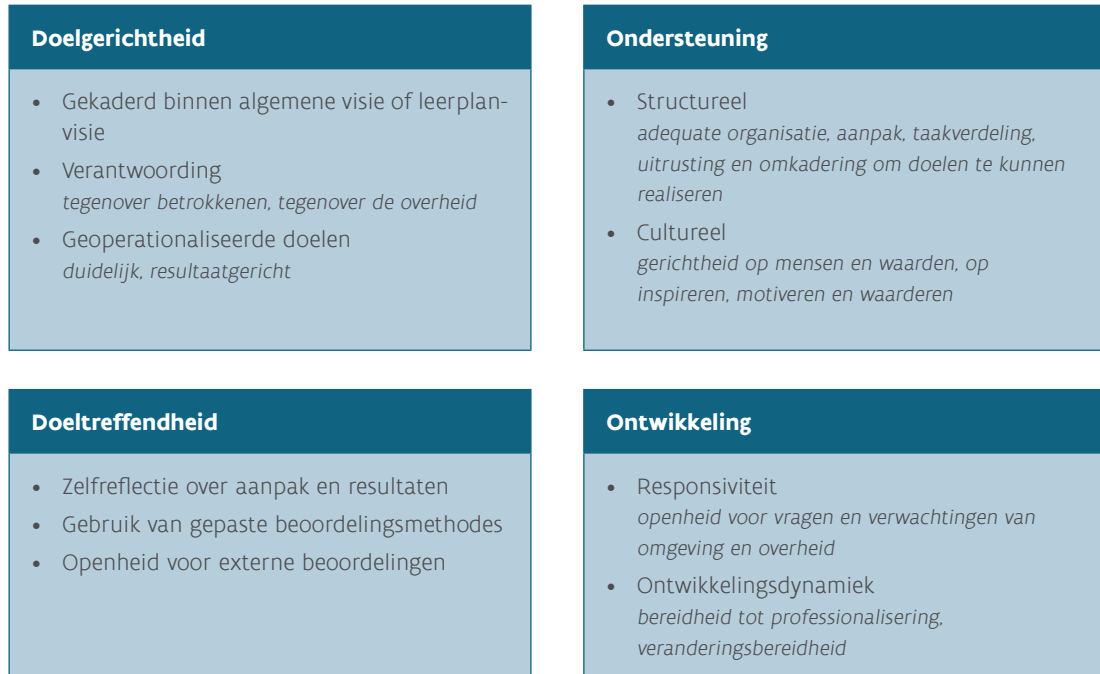
1.1.3 Procesvariabelen in de doorlichtingsfocus

Onderstaande figuur geeft het CIPO-referentiekader weer. Bij elke procesvariabele wordt vermeld hoe vaak deze het voorbije jaar in de doorlichtingsfocus stond. Het cijfer is het totaal voor de verschillende onderwijsniveaus. Leerbegeleiding, evaluatiepraktijk en deskundigheidsbevordering werden vaak onderzocht.



Figuur 41: Aantal keren dat procesvariabelen uit het CIPO-referentiekader in de doorlichtingsfocus stonden (2015-2016).

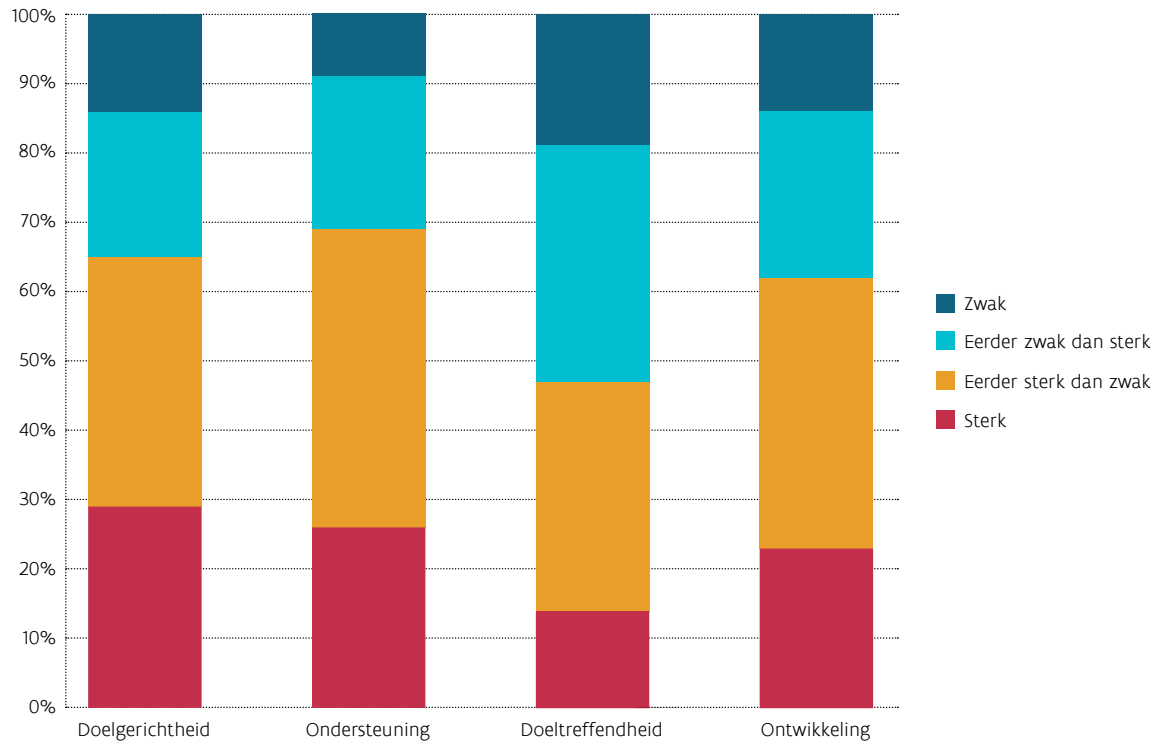
Als we scholen/centra doorlichten, hanteren we een kwaliteitswijzer waarmee we onderwijsprocessen beoordelen. Die omvat vier kwaliteitsaspecten: doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid en ontwikkeling.



Figuur 42: Kwaliteitswijzer waarmee de onderwijsinspectie de procesvariabelen beoordeelt.

We beschouwen een proces als sterk wanneer het opzet en de uitvoering ervan blijken geven van doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid en

ontwikkeling. In dat opzicht biedt de kwaliteitswijzer een manier om naar een proces te kijken, maar ook criteria om het te beoordelen.

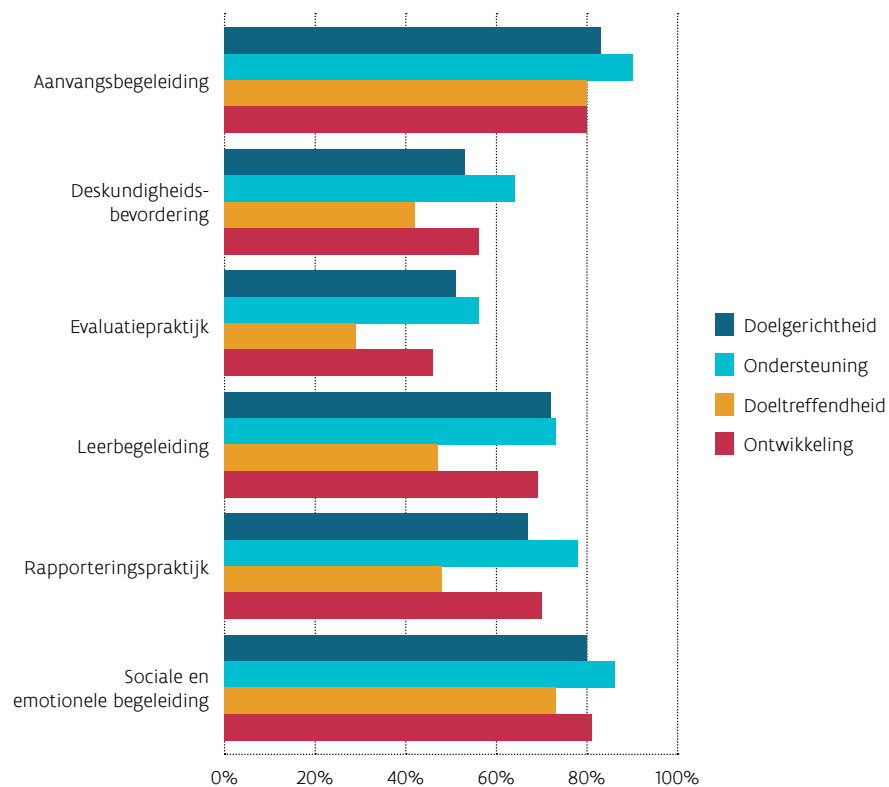


Figuur 43: Kwaliteit van de processen aan de hand van de vier kwaliteitsaspecten (2015-2016).

65% van de onderzochte processen zijn doelgericht. Het stellen van duidelijke concrete doelen, deze kaderen binnen een gedragen visie en hier transparant over communiceren is een cruciale eerste stap om de kwaliteitscirkel rond te maken.

47% van de onderzochte procesvariabelen zijn doel-

treffend. De steekproef van 2015-2016 boekt een iets beter resultaat dan die van schooljaar 2014-2015 (met 41% doeltreffende processen). Vele schoolteams gaan echter nog steeds te weinig na welke resultaten ze - tot op de klasvloer - bereiken met de acties die ze ondernemen. Dit maakt het moeilijk gericht bij te sturen.



Figuur 44: Kwaliteit van de meest onderzochte processen (2015-2016). De figuur geeft aan hoe vaak het proces voor elk kwaliteitsaspect eerder sterk of sterk scoorde.

Evaluatiepraktijk en leerbegeleiding, twee cruciale onderwijsprocessen, lichtte de onderwijsinspectie het vaakst door (respectievelijk 171 en 231 keer).

Voorals het proces evaluatiepraktijk scoort bijzonder zwak. De evaluatiepraktijk is slechts in 51% van de scholen/centra doelgericht en in 29% van de gevallen doeltreffend. Een evenwichtige evaluatiepraktijk, die is afgestemd op de te bereiken onderwijsdoelstellingen, is nochtans essentieel voor het oordeelkundig bijsturen van het onderwijsleerproces, het

oriënteren van leerlingen/cursisten en voor de interne kwaliteitszorg.

Leerbegeleiding doet het in vergelijking beter: de leerbegeleiding is doelgericht in 72% van de scholen/centra. Scholen en centra vertrekken van een visie en ondernemen talrijke acties in het kader van leerbegeleiding. Ook hier blijft de doeltreffendheid echter een uitgesproken aandachtspunt: slechts 47% van de scholen/centra brengen de effecten van de opgezette acties in kaart, hetgeen gerichte borging en verbetering bemoeilijkt.

Conclusie

Uit de rapportage over het bereiken van de onderwijsdoelstellingen én uit de resultaten voor de processen blijkt dat kwaliteitszorg vaak nog niet door-dringt tot op de klasvloer. In het onderzoek naar zorg voor risicoleerlingen in de Onderwijsspiegel 2015⁵ stelden we vast dat een doelgerichte aanpak en de betrokkenheid van het lerarenteam cruciale elementen zijn om zorg voor kwaliteit tot op de klasvloer vorm te geven. Maar zes op tien van de toen onderzochte scholen slaagden erin met hun kwali-

teitszorg effecten te sorteren tot op de werkvloer. In slechts de helft van de onderzochte scholen waren leraren betrokken bij de kwaliteitszorg op school. Vakgroepen of lerarenteams nemen hun kwaliteitsbewakende rol nog niet altijd op. Leerlingenresultaten kunnen nog meer leiden tot het in vraag stellen van de eigen onderwijspraktijk in functie van de ontwikkeling van de lerende, het centrale element in het Referentiekader Onderwijskwaliteit⁶.

1.2 Erkenningsvoorwaarde bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne

De onderwijsinspectie doet tijdens de doorlichting een uitspraak over de erkenningsvoorwaarde 'bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne' (BVH). Ze gebruikt voor haar onderzoek het BVH-onderzoeksinstrument. Dit instrument is opgebouwd rond drie onderzoekscomponenten: (1) de organisatie, (2) de bewoonbaarheid en veiligheid en (3) de gezondheid en hygiëne. Concrete vaststellingen worden via een reeks gesloten vragen in elk onderwijsniveau op dezelfde manier verzameld. De onderwijsinspectie steunt voor haar onderzoek zoveel mogelijk op bestaande informatiebronnen zoals wettelijk verplich-

te controles van de brandveiligheid, elektriciteit, risicoanalyse door de interne en externe dienst, globale preventieplannen en jaaractieplannen, verslagen van overleg met het personeel over de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne.

Het advies over de erkenningsvoorwaarde BVH is gebaseerd op het geheel van de vaststellingen in de delen 1, 2 en 3. Essentieel bij de advisering zijn het kennen en met succes beheersen van risico's en vastgestelde tekorten.

	Aantal BVH-doorlichtingen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
Bao	206	149	56	1
Bubao	28	14	13	1
So	95	66	28	1
Dbso	7	1	6	0
Buso	20	14	5	1
Dko	18	5	10	3
Vwo	8	4	3	1
Totaal	382	253 (66%)	121 (32%)	8 (2%)

Figuur 45: Aantal controles van de erkenningsvoorwaarde bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (2015-2016).

5 Vlaamse onderwijsinspectie (2015). "Hoe goed zorgen scholen voor hun risicoleerlingen?". *Onderwijsspiegel 2015*. Brussel.

6 Meer informatie over het Referentiekader onderwijskwaliteit vind je op www.mijnschoolisok.be.

In het schooljaar 2015-2016 voerde de onderwijsinspectie in totaal 382 BVH-controles uit. 66% van de onderwijsinstellingen kreeg een gunstig advies, 32% een beperkt gunstig advies en 2% een ongunstig advies. We zien de tendens van voorgaand schooljaar bevestigd voor het dbso en dko: de resultaten zijn er beduidend minder goed dan voor de andere onderwijsniveaus. De acht onderwijsinstellingen met een ongunstig advies dienden allen een verbeteringsplan in.

In het schooljaar 2015-2016 voerde de onderwijsinspectie in totaal 234 opvolgingsdoorlichtingen uit naar de erkenningsvoorwaarde 'bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne'. Bij 89% van de opvolgingen waren de tekorten in voldoende mate geremedieerd en sloot het inspectieteam de opvolgingsdoorlichting af met een gunstig advies. 25 onderwijsinstellingen (11%) kregen na een opvolgingsdoorlichting BVH een ongunstig advies.

	Aantal BVH-opvolgingen	Advies 1	Advies 3
Bao	142	121	21
Bubao	16	16	0
So	37	35	2
Dbso	2	2	0
Buso	14	14	0
Dko	10	9	1
Clb	1	1	0
Vwo	12	11	1
Totaal	234	209 (89%)	25 (11%)

Figuur 46: Overzicht van de BVH-opvolgingsdoorlichtingen (2015-2016).

1.3 Opvolgingsdoorlichtingen en adviezen

In het schooljaar 2015-2016 voerde de onderwijsinspectie in totaal 263 onderwijskundige opvolgingsdoorlichtingen uit. Bij 94% van de opvolgingen waren de tekorten in voldoende mate geremedieerd en

sloot het inspectieteam de opvolgingsdoorlichting af met een gunstig advies. Vijftien onderwijsinstellingen kregen na een opvolgingsdoorlichting een ongunstig advies.

	Aantal opvolgingsdoorlichtingen	Advies 1	Advies 3
Bao	155	154	1
Bubao	9	9	0
So	71	60	11
Dbso	5	4	1
Buso	10	10	0
Dko	4	3	1

CLB	4	3	1
Syntra	0	0	0
Vwo	5	5	0
Totaal	263	248 (94%)	15 6%

Figuur 47: Overzicht van de onderwijskundige opvolgingsdoorlichtingen (2015-2016).

1.4 Paritaire colleges

Na een ongunstig advies voor onderwijskundige tekorten of tekorten voor woonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH) treedt de procedure tot intrekking van de erkenning van de onderwijsinstelling of van een structuuronderdeel in werking. Daarna zijn er twee mogelijkheden:

- Mogelijkheid 1: de onderwijsinstelling kan bij de Vlaamse Regering een opschorting van deze procedure vragen voor een periode van één tot drie jaar. Dat doet ze op basis van een uitgewerkt verbeteringsplan. Ofwel wordt het verbeteringsplan goedgekeurd en volgt er een paritair college binnen de 90 kalenderdagen na de periode van opschorting. Ofwel wordt

het verbeteringsplan afgekeurd en volgt er een paritair college binnen de 90 kalenderdagen na de afkeuring.

- Mogelijkheid 2: de onderwijsinstelling dient geen verbeteringsplan in en er volgt binnen de 90 kalenderdagen na het verstrijken van de termijn om een verbeteringsplan in te dienen een doorlichting door een paritair college.

Na een ongunstig advies volgt dus altijd een nieuwe doorlichting door een paritair samengesteld college. Het paritair college brengt een definitief advies uit over de verdere erkenning van de onderwijsinstelling.

Zo goed als alle onderwijsinstellingen met een ongunstig advies dienden een verbeteringsplan in om de tekorten binnen een bepaalde termijn weg te werken. Door te kiezen voor een verbeteringsplan bekommt de onderwijsinstelling uitstel voor een zelf te bepalen termijn (maximum drie jaar) en onderneemt ze meteen actie om de kwaliteit te verbete-

ren. De meeste onderwijsinstellingen kiezen voor een termijn van twee tot drie jaar. Een ongunstig advies slaat meestal op ernstige of meerdere tekorten en vereist een versterking van de verbeterkracht van de onderwijsinstelling. De voorkeur voor een maximale termijn is dus geen verrassing.

Onderwijsniveau	Aantal paritaire colleges	Paritair college naar aanleiding van een ongunstig advies voor	Advies paritair college		
			Advies 1	Advies 2	Intrekking
Bao	11	onderwijskundige tekorten	3	0	0
		BVH-tekorten	7	1	0
Bubao	2	onderwijskundige tekorten	1	1	0
		BVH-tekorten	0	0	0
So	5	onderwijskundige tekorten	1	1	0
		BVH-tekorten	1	1	1
Dbso	1	onderwijskundige tekorten	0	1	0
		BVH-tekorten	0	0	0
Buso	4	onderwijskundige tekorten	2	0	0
		BVH-tekorten	2	0	0
CLB	1	onderwijskundige tekorten	0	0	0
		BVH-tekorten	1	0	0
Vwo	1	onderwijskundige tekorten	1	0	0
		BVH-tekorten	0	0	0
Totaal	25		19	5	1

Figuur 48: Overzicht van de paritaire colleges (2015-2016).

Afgelopen schooljaar kregen 25 scholen een paritair college op bezoek omdat hun termijn voor opschorting afliep in 2015-2016. Dat resulteerde negentien keer in een gunstig advies en vijf keer in een beperkt gunstig advies. Eén instelling kreeg het advies definitieve intrekking van de erkenning. De instelling diende bij de Vlaamse Regering een verweer in. De

Vlaamse Regering stemde in om de instelling nog een allerlaatste kans te geven als de instelling aan een aantal strikte voorwaarden voldeed. De instelling slaagde erin aan deze voorwaarden te voldoen en kon haar erkenning uiteindelijk alsnog behouden.



ON DER WIJS SPIE GEL

2. ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

2.1 Frans in het gewoon basisonderwijs: van het vullen van een vat naar het ontsteken van een vlam?⁷

In 2010 werden via nieuwe leerplannen de herziene eindtermen voor Frans van kracht in de scholen, zowel in het basisonderwijs als in de eerste graad van het secundair onderwijs. In die nieuwe eindtermen is leren communiceren het uitgangspunt. In het basisonderwijs staan daarbij de mondelinge communicatieve vaardigheden centraal, met schrijfvaardigheid in een ondersteunende functie⁸. Vaardigheden en kennis gaan samen en moeten dan ook samen worden ontwikkeld. Daarom werd in de nieuwe eindtermen niet alleen de pijler 'vaardigheden' versterkt, maar ook de pijler 'kennis'. Aandacht voor taalstructuren moet worden geïntegreerd in het vaardigheidsonderwijs en mag geen doel op zich zijn. Zes jaar na de implementatie van deze leerplannen is het tijd voor een stand van zaken, tijd voor een praktijkonderzoek naar de kwaliteit van het onderwijsproces Frans in het gewoon basisonderwijs. Daaruit blijkt dat het voor veel scholen nog een uitdaging is om het talenonderwijs Frans communicatief te benaderen.

Opbouw van dit onderzoeksverslag

Ons verslag start met de onderzoeksvraag en een duiding waarom we dit onderzoek voerden met de specifieke focus op Frans in de derde graad van de basisschool. We verwoorden hoe we daarbij te werk gingen en werpen een blik op de resultaten met als subitems: de achtergrondkenmerken van de school, het onderwijsaanbod, de onderwijsorgani-

satie, het materieel beheer, de evaluatiepraktijk, de rapporteringspraktijk, de leerbegeleiding, de deskundigheidsbevordering van de leraren en de kwaliteitszorg voor het leergebied Frans in de school. Tot slot formuleren we onze conclusies met aansluitend enkele aanbevelingen.

1. Onderzoeksvraag

Bij dit praktijkonderzoek gingen we uit van de centrale onderzoeksvraag: *wat is de kwaliteit van het*

onderwijsproces Frans in de derde graad van het gewoon basisonderwijs in Vlaanderen?

7 Naar Socrates: "Opvoeden en onderwijzen is niet het vullen van een vat, maar het ontsteken van een vlam."

8 Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV), Ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs. (Brussel, 2010). Frans Kerngedachten p. 52-54 – <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/ontwikkelingsdoelen-en-eindtermen-voor-het-gewoon-basisonderwijs-informatie-voor-de-onderwijspraktijk>

2. Waarom dit praktijkonderzoek?

Naast reguliere doorlichtingen voert de onderwijsinspectie gerichte onderzoeken uit naar specifieke aspecten van het onderwijs. Ze informeert hiermee het onderwijsveld in Vlaanderen. Ze komt daarbij haar opdracht na om de kwaliteit van het onderwijs en de beleidsvoering te onderzoeken.

Diverse redenen lagen aan de basis van dit praktijkonderzoek:

- Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits verwijst in haar beleidsnota (2014-2019) expliciet naar de noodzaak om de competenties van Nederlands en moderne vreemde talen, waaronder Frans, blijvend te verbeteren, onder meer via een actief talenbeleid en door bekendheid te geven aan de mogelijkheid om in taalinitiatie in het Engels, Frans en Duits te voorzien wanneer de leerlingen het Nederlands voldoende onder de knie hebben⁹;
- de peilingsproef Frans van 2008 bracht de bereikte output van het leergebied in het gewoon basisonderwijs in kaart, maar bood minder zicht op de kwaliteit van het onderwijsproces Frans;
- het leergebied Frans staat tijdens de doorlichtingen in mindere mate in de doorlichtingsfocus, waardoor de onderwijsinspectie voor dit leergebied over minder gegevens beschikt;
- een onderzoek van de onderwijsinspectie in het schooljaar 2003-2004 naar het onderwijs Frans in het gewoon basisonderwijs focuste voornamelijk op de aansluiting voor het leergebied/vak Frans tussen het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs en in mindere mate op de kwaliteit van het onderwijsproces Frans zelf¹⁰. In de conclusies van dit onderzoek lezen we onder meer dat in beide onderwijsniveaus nog

de traditionele op vorm- en kennisgerichte taal-leermethode overheerst op een communicatieve aanpak, de aansluiting tussen de niveaus alles-behalve naadloos verloopt, de kennis van elkaars eindtermen en didactische aanpak beperkt is en dat er in het basisonderwijs weinig sprake is van het gebruik van de Franse taal bij instructies, in tegenstelling tot het secundair onderwijs;

- de Onderwijsspiegel 2014 geeft een stand van zaken over het Frans in de eerste graad A-stroom van het secundair onderwijs, op basis van de doorlichtingen van Frans in 41 scholen in de schooljaren 2011-2012 en 2012-2013¹¹. Hieruit blijkt dat 40% van de secundaire scholen nog voor belangrijke uitdagingen staat om de kwaliteit van hun onderwijs voor Frans te verbeteren. Meer nog: in bijna 60% van de doorgelichte scholen biedt de evaluatiepraktijk geen correcte informatie over het bereiken van de eindtermen door de leerlingen. De eindtermen Frans voor de eerste graad van het secundair onderwijs bouwen verder op de eindtermen Frans voor de derde graad van het basisonderwijs. De ontwikkelcommissie heeft in één beweging de eindtermen Frans voor het basisonderwijs en voor de eerste graad van het secundair onderwijs herzien en gezorgd voor een geleidelijke opbouw. Zo zullen leraren van de eerste graad secundair naadloos kunnen aansluiten op wat de leerlingen in het basisonderwijs al leerden. Het is dus de bedoeling een verticale leerlijn uit te bouwen van het basisonderwijs naar de eerste graad van het secundair onderwijs. Het artikel in de Onderwijsspiegel van 2014 zet dan ook aan om een vervolgonderzoek in het basisonderwijs uit te voeren om ook daar een stand van zaken te kunnen opmaken. Te meer omdat in 2010 via de nieuwe goedgekeurde leerplannen de herziene eindtermen voor Frans

9 Crevits, H. (2014). Beleidsnota 2014-2019 Onderwijs. Vlaams Parlement, Stuk 133 (2014-2015) – Nr. 1 – p. 28-29, Brussel: afdeling Communicatie, Departement Diensten voor het Algemeen Regeringsbeleid.

10 Onderwijsinspectie, Onderwijsspiegel schooljaar 2003-2004, (Brussel, 2004), p.95-104 'Het onderwijs van het Frans in het basisonderwijs en de aansluiting op de eerste graad van het secundair onderwijs.

11 Onderwijsinspectie, Onderwijsspiegel 2014, (Brussel, 2014), p. 54-65 'Frans in de eerste graad A-stroom: punten zeggen niet alles'.

van kracht werden in de scholen van zowel het basisonderwijs als in de eerste graad van het secundair onderwijs.

3. Waarom focust de onderwijsinspectie op de derde graad van het basisonderwijs?

Het praktijkonderzoek had als doel de kwaliteit van het proces van het formeel onderwijs Frans in de derde graad basisonderwijs in kaart te brengen.

De uitgangspunten van de eindtermen Frans geven aan dat Frans als een verplicht leergebied is opgenomen in de decretale basisvorming in het lager onderwijs. In het basisonderwijs zijn talensensibilisering en taalinitiatie mogelijk. Het decreet basisonderwijs maakt een onderscheid tussen beide. Talensensibilisering is al spelend, zingend zich gewennen aan de tonaliteit van een andere taal. Taalinitiatie is een aan formeel talenonderwijs voorafgaand aanbod van 'talige activiteiten'. Soms kan het qua woordenschat al wat verder gaan dan een occasionele aanpak (tellen van dagen van de week, maanden, populaire aftelrijmpjes). Als men aan taalinitiatie doet, moet het verplicht in de eerste plaats om Frans gaan. De omzendbrief 'Onderwijs en initiatie in vreemde talen in het gewoon basisonderwijs' (BaO/2004/02) maakt het mogelijk om vanaf 1 september 2014 Frans buiten Brussel aan te bieden vanaf de tweede graad lager onderwijs, op voorwaarde dat de leerlingen de onderwijstaal (Nederlands) voldoende beheersen. We spreken dan van een aanbod van formeel Frans.

De ervaring die we hebben vanuit de doorlichtingen, leert ons dat de meeste scholen het formeel Frans nog steeds aanbieden vanaf de derde graad lager onderwijs. Er zijn weinig doorgelichte scholen die al formeel Frans geven in de tweede graad lager

onderwijs. Uit het praktijkonderzoek blijkt ook dat slechts een beperkt aantal schoolteams vertrouwd is met de suggestie van de drie grote Vlaamse onderwijsverstrekkers om formeel Frans in de tweede graad aan te bieden volgens de visie van taalinitiatie. Het doel hierbij is om leerlingen te laten wennen aan de Franse taal, een positieve houding en spreekdurf te stimuleren en een inhoudelijke en emotionele basis te leggen voor het meer formeel taalonderwijs in de derde graad. De achterliggende gedachte hiervoor is om het aanvankelijke enthousiasme voor het leren van Frans bij de kinderen levend te houden en hen pas expliciete kennis laten verwerven als ze daaraan toe zijn.

4. Hoe ging de onderwijsinspectie te werk?

We vroegen 215 scholen om aan het praktijkonderzoek deel te nemen. We selecteerden deze scholen op basis van onderstaande criteria:

- een verdeling over de drie grote onderwijsverstrekkers volgens de verhouding 20% GO!, 60% Katholiek Onderwijs Vlaanderen en 20% OVSG;
- een geografische spreiding over de vijf Vlaamse provincies;
- een evenwichtige verdeling in functie van de ligging (plattelands-, halfstedelijke of stedelijke context). Scholen uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest werden omwille van de zeer specifieke situatie niet weerhouden. Zij hebben vaak een ruim aandeel Frans- en meertalige leerlingen en situeren zich veelal in een meertalige context;
- een evenwichtige verdeling volgens de grootte van de scholen (klein – middelgroot – groot).

140 van de aangeschreven scholen reageerden positief op onze vraag. 100 van deze scholen werden effectief opgenomen in het onderzoek. Dit leverde een voldoende ruime steekproef op en zorgde voor

een haalbare planning binnen de voor het onderzoek beschikbare tijd.

We bezochten 195 klassen. Het schoolbezoek omvatte een observatie van een lesactiviteit Frans van 50 minuten in een vijfde én een zesde leerjaar of in een combinatieklas (graadklas), een gesprek met de betrokken leraren en de inzage van relevante beschikbare documenten zoals planningsdocumenten, evaluaties en rapporten, leerlingvolgsystemen, observaties, bronnenmaterialen, gevolgde nascholingen ... Dit zijn voorbeelden van documenten die scholen in hun bezit hadden. We vroegen de scholen niet om bijkomende documenten aan te maken in functie van het onderzoek of om vooraf informatie te bezorgen. We communiceerden dit duidelijk aan de directeur om planlast te vermijden.

Aanvullend volgde een gesprek met de directeur of andere beleidsverantwoordelijken om de kwaliteit van het onderwijs Frans met vaststellingen uit de klasbezoeken te illustreren. We benadrukten bij elk schoolbezoek dat het praktijkonderzoek niet zou uitmonden in een advies zoals dit gebruikelijk is bij een schooldoorlichting, maar tot doel had informatie te verzamelen over het leergebied Frans op macroniveau. Vanuit onze stimulerende opdracht gaven we telkens mondeling feedback over de genoteerde vaststellingen.

We werkten met een speciaal ontwikkeld onderzoeksinstrument dat de kwaliteit van het leergebied Frans breed in kaart brengt. We baseerden het onderzoeksinstrument op de gekende referentiekaders:

- de eindtermen Frans voor het gewoon basisonderwijs van de Vlaamse overheid, met inbegrip van de visie en de kerngedachten;
- de leerplannen van de drie grote onderwijsverstrekkers respectievelijk het GO!, het Katholiek Onderwijs Vlaanderen en OVSG en eventueel

publiek beschikbare informatie vanuit die onderwijsverstrekkers voor het onderwijs Frans;

- de instrumenten en kaders die de onderwijsinspectie gebruikt om tijdens een doorlichting leergebieden en processen te onderzoeken. Om het CIPO-kader te concretiseren, ontwikkelde de onderwijsinspectie voor het basisonderwijs een generiek instrument met bouwstenen voor het onderzoek van de onderwijsdoelstellingen¹². In het onderzoek gebruikten we de leergebiedspecifieke vertaling van dit instrument door de specialisatiegroep Frans basisonderwijs en concreteerden dit in een onderzoeksinstrument.

We selecteerden een aantal inhoudelijke en organisatorische variabelen voor het leergebied Frans en operationaliseerden deze. Het specifieke onderzoeksinstrument bestaat uit variabelen (bv. Rapporteringspraktijk), subvariabelen (bv. De rapportering geeft informatie over de vijf domeinen) en onderzoeksvragen (bv. Is er informatie over luisteren, lezen, spreken, mondelinge interactie, schrijven?). De onderzoeksvragen hadden tot doel informatie te geven over het onderwijsaanbod, de evaluatiepraktijk en de leerbegeleiding. Zo krijgen scholen informatie om de leerprocessen doelgericht bij te sturen. Ook de aanwezigheid van de minimale materiële vereisten gingen we na. Andere onderzochte variabelen zijn de onderwijsorganisatie, de rapporteringspraktijk, de deskundigheidsbevordering en de kwaliteitszorg.

De onderwijsinspectie heeft naast een controlerende ook een stimulerende opdracht: ze wil een hefboom zijn voor de onderwijskwaliteit. Daarom brengen we niet alleen de kwaliteit van het onderwijsproces Frans breed in kaart, maar besteden we ook uitgebreid aandacht aan goede praktijkvoorbeelden en knelpunten die we in de scholen vaststelden.

Het onderzoek bestaat uit een kwantitatief en een kwalitatief luik, namelijk enerzijds uit de registratie van scores bij elke onderzoeksvraag en anderzijds uit de opname van een toelichting hierbij. De scores bieden ons de kans een stand van zaken te geven over de kwaliteit van de onderwijspraktijk Frans in de onderzochte scholen. De toelichtingen leveren extra kwalitatieve informatie over sterke punten en aandachtspunten. Als aandachtspunten vermelden we praktijken die niet conform zijn aan de visie en uitgangspunten van de eindtermen. Soms nemen we ook voorbeelden van goede praktijk op die we maar één of enkele keren hoorden of zagen. Het onderzoek is immers bedoeld als een hefboom voor lerarenteams en scholen om de kwaliteit van het onderwijs Frans te borgen en te versterken.

5. Wat zijn de resultaten van het onderzoek?

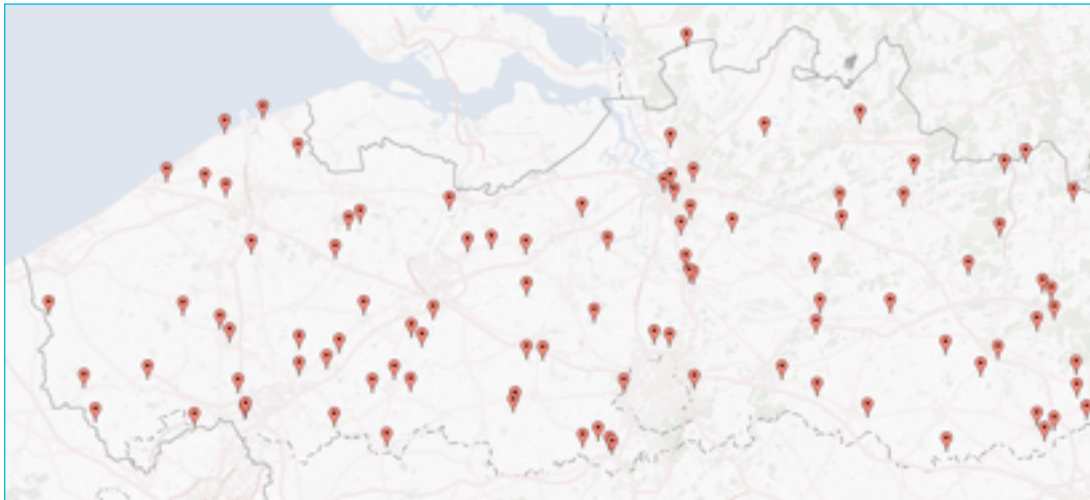
We brengen vanuit de resultaten van het praktijkonderzoek duidelijke tendensen in kaart.

5.1 Achtergrondkenmerken en beleidskeuzes van de school

Een aantal achtergrondkenmerken en beleidskeuzes van de school beïnvloeden de wijze waarop de school het leergebied Frans uitwerkt en aanbiedt. Enerzijds gaat het om factoren waarop de school geen vat heeft, zoals bijvoorbeeld de omgevingskenmerken (plattelands-, halfstedelijke of stedelijke context), de thuistaal van de leerlingen of in bepaalde gevallen de werking met een combinatieklas (graadklas). Anderzijds gaat het om keuzes die de school zelf maakt om onder meer gepast in te spelen op haar eigenheid. Dan hebben we het over het opleidingsniveau van de leraar die de lessen Frans geeft, het al dan niet inschakelen van een vakleraar, het aanbod voor taalinitiatie Frans, de opstart van het formeel Frans in de tweede of derde graad lager onderwijs en vormen van samenwerking met secundaire scholen.

Situering school

Onderstaande figuur geeft een overzicht van de spreiding van de deelnemende scholen over Vlaanderen.



Figuur 49: Spreiding van de deelnemende scholen over Vlaanderen.

De onderwijsinspectie bezocht 100 scholen (195 klassen) met het oog op een evenwichtige regionale spreiding. 22 van deze scholen zijn gelegen in een stedelijke context, 29 in een halfstedelijke context en 49 op het platteland.

Geobserveerd leerjaar

De onderwijsinspecteurs observeerden 95 lessen Frans in een vijfde leerjaar (48,5%), 95 in een zesde leerjaar (48,5%) en vijf in een combinatieklas (2,5%).

Opleidingsniveau leraar

In 191 van de 195 klassen (98%) geeft een professionele bachelor lager onderwijs (onderwijzer) les. In drie klassen is een master aan het werk (1,5%) en in één klas (0,5%) een professionele bachelor secundair onderwijs.

Vakleraar Frans

In vier van de 195 klassen geeft een vakleraar de lessen Frans (2%). In de overgrote meerderheid van de gevallen biedt een onderwijzer de lessen Frans aan (191 keer of 98%).

Taalinitiatie

In iets meer dan de helft van de bezochte scholen (52%) organiseert het lerarenteam taalinitiatie Frans voorafgaand aan het formeel onderwijs Frans. Volgens de visie van de eindtermen gaat taalinitiatie Frans over ludieke en explorerende, vaak muzische activiteiten om bij kinderen een positieve attitude tegenover vreemdetaalleren te ontwikkelen¹³. Taalinitiatie begint in de meeste scholen vanaf de derde kleuterklas en loopt door tot het einde van de tweede graad lager onderwijs. In andere scholen begint taalinitiatie vanaf de eerste of tweede graad. Leraren gebruiken hiervoor vrij systematisch een onderwijsleerpakket of hanteren een leerpakket als inspiratiebron naast een eigen invulling. Taalinitia-

tie komt zowel occasioneel als op vaste tijdstippen voor.

Geheel in de lijn van de visie van de eindtermen wordt taalinitiatie bij voorkeur aangeboden vanuit functionele, levensechte thema's in samenhang met andere leergebieden gedurende meerdere korte lesactiviteiten en op regelmatige basis. Communicatieve vaardigheden staan daarbij centraal. Een transparante leerlijn biedt zicht op de thema's, woordenschat, liedjes ... die aan bod komen. Die leerlijn kan dan dienen om de leraren uit de derde graad lager onderwijs een beeld te geven van het onderwijsaanbod.

Uit de gesprekken blijkt dat leraren van de derde graad lager onderwijs doorgaans niet alleen weinig zicht hebben op het inhoudelijke aanbod van de taalinitiatie Frans, maar er ook zelden op inspelen.

De school organiseert het aanbod formeel Frans uitsluitend in de derde graad

95% van de bezochte scholen organiseert het formeel Frans uitsluitend in de derde graad. Vier bezochte scholen starten daarmee al in het vierde leerjaar. Ze spreiden hun onderwijsaanbod over de bovenbouw van de lagere afdeling. Ze gebruiken daarbij een onderwijsleerpakket voor de derde graad, hetgeen niet aansluit bij het standpunt van de drie grote Vlaamse onderwijsverstrekkers inzake Frans in de tweede graad, of een taalinitiatiepakket om het formele Frans invulling te geven. In één bezochte school start het aanbod formeel Frans in het derde leerjaar.

Thuis taal leerlingen

In de meerderheid van de bezochte klassen is de thuistaal van de leerlingen overwegend het Nederlands (89%). Met overwegend bedoelen we meer

13 Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV), Ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs, (Brussel, 2010), Frans Kerngedachten p. 52 – www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/ontwikkelingsdoelen-en-eindtermen-voor-het-gewoon-basisonderwijs-informatie-voor-de-onderwijspraktijk

dan de helft van de leerlingen. Uitzonderlijk heeft meer dan de helft van de leerlingen als thuistaal Frans (2%). In zeventien klassen is de thuistaal voor meer dan de helft van de leerlingen een andere taal (8,5%). Hoewel slechts in 2% van de scholen meer dan de helft van de leerlingen als thuistaal Frans heeft, zien we in heel wat scholen dat een deel van de leerlingen thuis (ook) Frans spreekt. De aanwezige taalheterogeniteit biedt mogelijkheden om te differentiëren, maar tijdens de gesprekken blijkt dat weinig leraren hiervan gebruik maken.

Vormen van samenwerking/overleg/uitwisseling met het secundair onderwijs

We onderzoeken hier of de context aanwezig is voor een vlotte aansluiting tussen het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs. Iets meer dan de helft van de onderzochte scholen (54,5%) heeft één of andere vorm van samenwerking, overleg of uitwisseling met het secundair onderwijs. Enkele voorbeelden hiervan zijn: niveau-overstijgend overleg, informatie-uitwisseling of de bespreking van de beginsituatie van de leerlingen. Ook de kennis van elkaars lesinhouden en eindtermen en de wijze van lesgeven kunnen onderwerp van gesprek vormen. Dit verhoogt de kans dat de aansluiting en de overgang tussen de niveaus vlotter verloopt. Het organiseren van gestructureerd overleg kan tevens (gepercipieerde en/of reële) druk vanuit het vervolgonderwijs (of van de ouders) bij de leraren van het basisonderwijs tegengaan. Leraren basisonderwijs melden geregeld dat ze druk voelen vanuit het secundair onderwijs of van ouders om aan bepaalde verwachtingen tegemoet te komen. Die verwach-

tingen vertalen zich hoofdzakelijk in een verkeerde interpretatie van de kenniscomponenten en de schrijfvaardigheid bij leraren basisonderwijs. Hierdoor besteden zij onevenredig veel aandacht aan grammatica- en spellingonderricht die niet altijd ingebed zijn in communicatieve contexten. Zij eisen bijvoorbeeld dat leerlingen dictees kunnen maken, woorden foutloos uit het hoofd kunnen schrijven en contextloze zinnen van het Nederlands naar het Frans kunnen vertalen, hetgeen niet overeenstemt met de visie van de eindtermen, noch met de eindtermen zelf. In de gesprekken geven zij aan dat individuele leraren secundair onderwijs tijdens (in) formele contacten vaak toch nog pleiten voor een dergelijke vormgerichte didactiek.

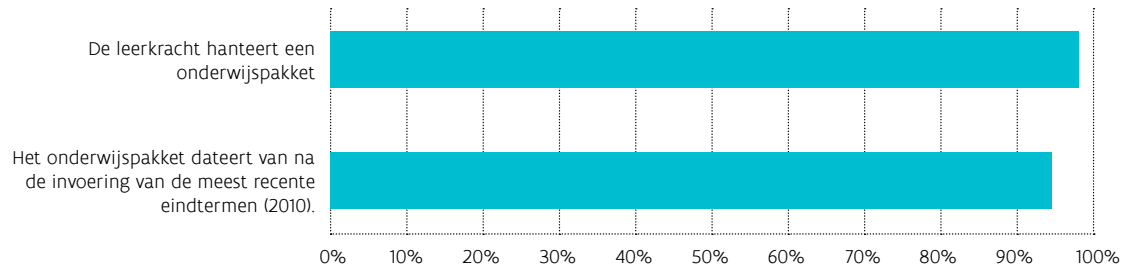
In de gesprekken verwoordt ongeveer een tiende van de bezochte leraren dat zij zich houden aan de visie en de didactiek van het eigen leerplan, niettegenstaande de verwachtingen die zij vanuit bepaalde secundaire scholen ervaren.

Een voorbeeld van goede praktijk is een regionaal overlegmoment waarop leraren basis- en secundair onderwijs van verschillende onderwijsverstrekkers worden uitgenodigd. Dit overleg, georganiseerd door de pedagogische begeleidingsdiensten, leidt ertoe dat meerdere scholen de visie en de doelen van de eindtermen respecteren. Zo vormen de eindtermen de voorziene verticale leerlijn van het basis- naar het secundair onderwijs.

Leraren geven aan dat de uitstroom van leerlingen naar verschillende secundaire scholen wederzijds overleg bemoeilijkt of onmogelijk maakt.

5.2 Het onderwijsaanbod

5.2.1 Onderwijsleerpakket



Figuur 50: Gebruik van een onderwijsleerpakket.

We namen dit item op om te onderzoeken of scholen een eigen invulling geven aan hun onderwijsaanbod, bijvoorbeeld door middel van eigen lesmaterialen, of zich baseren op onderwijsleerpakketten van uitgeverijen. We wilden ook te weten komen hoeveel scholen hun onderwijsleerpakketten actualiseerden na de invoering van de herziene eindtermen van 2010.

Onze vaststellingen

98% van de bezochte scholen hanteert een onderwijsleerpakket. De meerderheid daarvan (94,5%) hanteert een leerpakket dat dateert van na de invoering van de meest recente eindtermen en de herziening van de leerplannen (2010). 5,5% van de leraren hanteert een verouderd onderwijsleerpakket en vult dit desgevallend aan met eigen materialen.

Sterke punten vanuit de toelichtingen

Scholen die rekening houden met de visie van de eindtermen kiezen meestal voor een onderwijsleerpakket met de nodige aandacht voor mondelinge

vaardigheden. Leraren gaan flexibel om met hun leerpakket. Ze kiezen vooral voor speelse en interactieve werk- en groeperingsvormen die de communicatie stimuleren.

Bij de inoefening van de mondelinge taalvaardigheden van de leerlingen, vormen leraren gedifferentieerde taalgroepen om zo meer spreekansen voor de leerlingen te creëren.

Aandachtspunten vanuit de toelichtingen

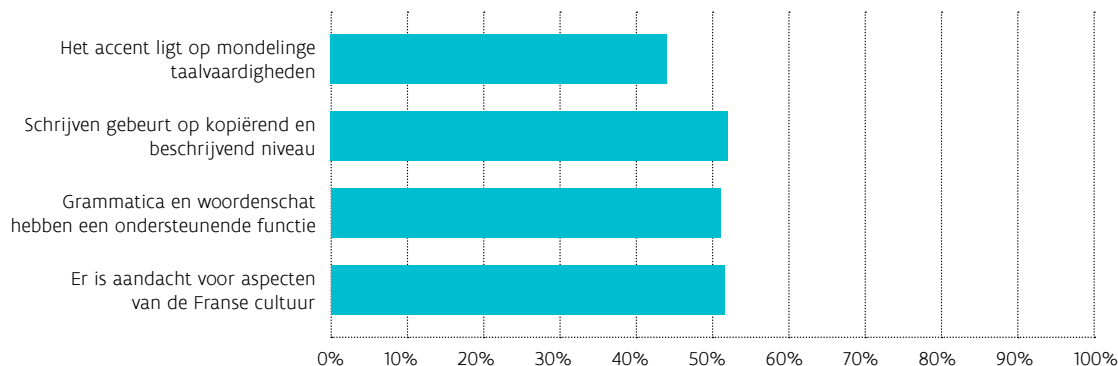
In de gesprekken geven leraren aan dat ze druk ervaren bij het afwerken van een vaak ruim gestoffeerd onderwijsleerpakket. Uitzonderlijk maken ze over de leerjaren heen afspraken om zo de continuïteit van het onderwijsaanbod te garanderen en het onderwijsleerpakket te toetsen aan het leerplan. Zo kunnen ze focussen op de basisverwachtingen die in de eindtermen vervat zitten. Ze kunnen uitgaan van de vorderingen van de leerlingen in plaats van te focussen op het per se willen afwerken van het onderwijsleerpakket. Opvallend is dat meer dan een

kwart van de leraren het al stevig gestoffeerde onderwijsleerpakket aanvult met bijkomende toepassingen op grammatica en woordenschat

Uit de toelichtingen blijkt dat minstens een derde van de leraren onvoldoende op de hoogte is van de visie van het leerplan en weinig kritisch het onderwijsleerpakket volgt. Daarbij wordt de klemtoon op verwerving van woordenschat en grammaticale kennis gelegd. Dit strookt niet met de visie van de eindtermen om kennis geïntegreerd in het vaardigheidsonderwijs aan te bieden.

Leraren ervaren de voorziene onderwijstijd vaak als ontoereikend om alle mondelinge en schriftelijke oefeningen te kunnen verwerken. Daarom opteren ze voor opdrachten in hoeken- en contractwerk of krijgen de leerlingen ook voor Frans huis- en studeerwerk. Al deze taken omvatten hoofdzakelijk het inoefenen van woordenschat, vertaalopdrachten, het instuderen van grammaticale toepassingen of het uit het hoofd leren van dialogen. Hierdoor gaat men voorbij aan de basisdoelstelling, namelijk het leren communiceren in de vreemde taal.

5.2.2 Het onderwijsaanbod verloopt conform visie en uitgangspunten van de eindtermen basisonderwijs.



Figuur 51: Onderwijsaanbod conform visie en uitgangspunten van de eindtermen basisonderwijs

De brochure 'Ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs'¹⁴ geeft voor het leergebied Frans als hoofddoel aan: "Het doel van het leren van de Franse taal in het lager onderwijs is kinderen in staat stellen om op een beperkt niveau

en in een aantal concrete situaties in het Frans te communiceren." Dit wil zeggen dat ze:

- eenvoudige informatie kunnen verwerven via geschreven en gesproken taal;
- eenvoudige informatie kunnen geven en vragen in mondeling contact met Franssprekenden.

14 Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV), Ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs. (Brussel, 2010). Frans Kerngedachten p. 52-54 – <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/ontwikkelingsdoelen-en-eindtermen-voor-het-gewoon-basisonderwijs-informatie-voor-de-onderwijspraktijk>.

Om te kunnen communiceren, moeten leerlingen een basiswoordenschat en een aantal fundamentele taalstructuren verwerven. Woordenschat en grammatica vormen geen doel op zich, maar vervullen een ondersteunende rol. Hierbij is het belangrijk dat leerlingen van in het begin

- ondersteunende strategieën ontwikkelen en leren toepassen;
- positieve taalleerattitudes zoals spreekdurf, bereidheid tot communicatie en motivatie tonen.

De kerngedachten geven ook nog aan dat een andere taal begrijpen en spreken een goed uitgangspunt is om begrip op te brengen voor leef- en denkgewoonten van mensen met een andere taal en cultuur. Het is belangrijk dat kinderen bewust worden van de culturele aspecten die met een taal samengaan. Deze component mag zeker niet worden beperkt tot het belichten van een aantal geografische, historische of literaire gegevens die als typisch worden ervaren. Ook aspecten van het dagelijks leven en sociale conventies, levenswijzen, tradities en waardesystemen horen hierbij.

Tenslotte lezen we: *"In het basisonderwijs staan de mondelinge communicatieve vaardigheden centraal. Daarom heeft schrijfvaardigheid Frans op het niveau van het basisonderwijs een puur ondersteunende functie. Schrijven kan helpen om bepaalde woorden beter te onthouden. Bij het kopiëren ontwikkelen de leerlingen aandacht voor het typisch Frans schriftbeeld (accenten, cedille enzovoort). Correcte spelling is op dit niveau afhankelijk van de onmiddellijke beschikbaarheid van een voorbeeld. De geactualiseerde eindtermen voorzien dat leerlingen, naast het kopiëren van teksten, ook teksten kunnen aanvullen met gegeven woorden en aangereikte elementen kunnen combineren."*

In het onderzoek gingen we na in hoeverre deze accenten al in de dagelijkse onderwijspraktijk te vinden zijn en in hoeverre het onderwijsaanbod evenwichtig en volledig is en beantwoordt aan de vereisten vervat in de eindtermen.

Onze vaststellingen

In iets meer dan de helft van de 195 bezochte klassen ligt het accent onvoldoende op de opbouw van mondelinge taalvaardigheden om tot eenvoudig mondelinge taalgebruik te komen (56%). Ongeveer de helft van de scholen houdt zich voor schrijven niet aan schrijfvaardigheid volgens de aangegeven kopiërende en beschrijvende niveaus (48%). In de helft van de onderzoeken zijn woordenschat en grammatica veeleer een doel op zich (49%) en weinig ondersteunend voor de communicatie. Slechts één school op twee (51,5%) maakt de kinderen bewust van de culturele aspecten die met een taal samengaan. Deze component belicht in beperkte mate een aantal weetjes over Franse cultuur en zoomt weinig in op aspecten van het dagelijks leven, sociale conventies, levenswijzen, tradities en waardesystemen¹⁵. We kunnen hieruit besluiten dat ongeveer de helft van de scholen nog een lange weg af te leggen heeft om aan de uitgangspunten van de eindtermen tegemoet te komen.

Sterke punten vanuit de toelichtingen

Leraren die bewust het accent leggen op de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheden bieden hun leerlingen doorgaans meer communicatieve structuren aan als houvast bij spreken en mondelinge interactie. Voorbeelden van dergelijke communicatieve structuren focussen op woorden en woordcombinaties uit de aangebrachte woordvelden uit de eindtermen Frans onder de rubriek 'Kenniss'¹⁶.

15 Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV), Ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs, (Brussel, 2010), Frans Kerngedachten p. 52-53 – <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/ontwikkelingsdoelen-en-eindtermen-voor-het-gewoon-basisonderwijs-informatie-voor-de-onderwijspraktijk>.

16 Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV), Ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs, (Brussel, 2010), Frans Kerngedachten p. 60 – <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/ontwikkelingsdoelen-en-eindtermen-voor-het-gewoon-basisonderwijs-informatie-voor-de-onderwijspraktijk>.

Die structuren (zie ook 'Gemeenschappelijke actieve woordenlijst Frans basisonderwijs' van de drie grote onderwijsverstrekkers als bijlage in het leerplan of wel in een afzonderlijk didactisch katern) zijn in het klasbeeld aanwezig en vormen een ondersteuning bij de communicatie. Leraren hanteren aanvullend courante klasinstructies en functionele woordenschat. Ze creëren veelal een rijke leeromgeving met realistische taalsituaties. Het inschakelen van een ondersteunende leraar of werken met kleinere leerlingengroepen biedt extra kansen tot mondelinge communicatie. Kleine functionele opdrachten en het repetitief gebruik van het dagverloop of kalenders bevorderen de mondelinge taalvaardigheid. Soms krijgen de kinderen, vanuit een inductieve aanpak, kansen om grammaticale regels zelf te ontdekken. ICT-ondersteuning en de aanwending van aspecten over de Franse cultuur, uitwisselingen met Franstalige scholen ... zijn waardevolle praktijkvoorbeelden.

Aandachtspunten vanuit de toelichtingen

Meer dan de helft van de leraren geeft aan dat ze de klemtoon niet leggen op mondelinge taalvaardigheden, omdat er weinig onderwijstijd overblijft om die te oefenen. Tegelijkertijd verwoorden ze dat deze vaardigheden zeer tijdrovend zijn.

Voor schrijfvaardigheid nemen leraren de eindtermen en leerplandoelen nog onvoldoende als uit-

gangspunt. Bovendien worden opdrachten voor grammatica en woordenschat gecatalogeerd onder schrijfvaardigheid. Hierdoor beperkt schrijfvaardigheid zich tot het invullen van woorden in zinnen, tot het noteren van de ingestudeerde woorden en zinnen en tot het vertalen van losse woorden of zinnen. Leerlingen bereiken voor schrijfvaardigheid niet het beschrijvend beheersingsniveau dat de eindtermen vooropstellen, waarbij leerlingen met aangereikte bouwstenen zelf een tekst samenstellen.

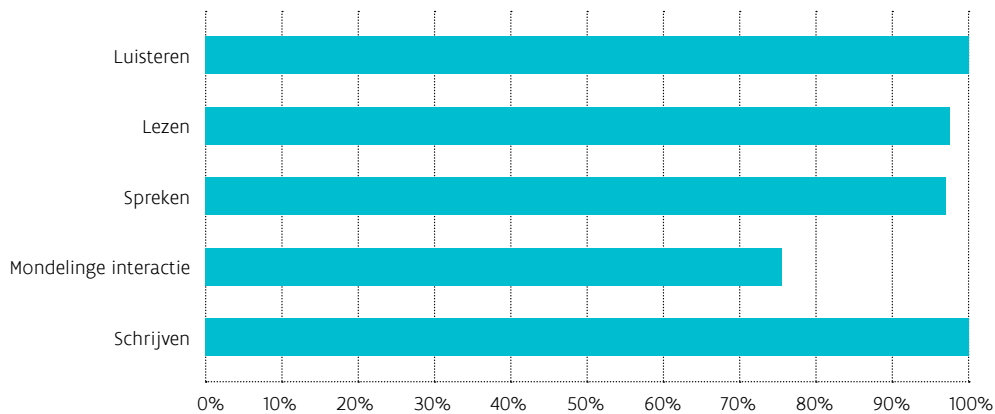
Leraren verwoorden dat leerlingen bronnen (bv. leerboek, woordenlijst, woordkaarten ...) mogen raadplegen om kopiërend te schrijven. Uit onze observaties blijkt echter dat kinderen deze hulpmiddelen minder spontaan hanteren.

Het onderzoek toont aan dat de kennis van taal-systematiek vaak overheerst. Het onderwijsaanbod is vooral kennisgericht. Leraren delen taal veelal kunstmatig op in woordenschat en grammatica. Reële communicatieve contexten brengen ze veeleer sporadisch aan. Ze gaan er foutief van uit dat de aangeleerde woordenschat en grammaticale structuren automatisch leiden tot spreekvaardigheid of schrijfvaardigheid.

Ondanks suggesties in onderwijsleerpakketten, valt het op dat slechts de helft van de leraren aandacht besteedt aan aspecten van de Franse cultuur.



5.2.3 De vijf vaardigheden/domeinen komen aan bod



Figuur 52: Onderwijsaanbod voor de vijf vaardigheden/domeinen.

Hier peilen we naar een voldoende onderwijsaanbod van de vijf vaardigheden in de bezochte klassengroepen.

Onze vaststellingen

We zien dat mondelinge interactie in één op vier klassen onvoldoende aan bod komt (24,5%). Sommige leraren houden er nog geen rekening mee dat in de herziene eindtermen de vaardigheid mondelinge interactie is toegevoegd. De andere vaardigheden scoren beduidend hoger. Luisteren en schrijven komen in alle bezochte klassen aan bod. Lezen (97,5%) en spreken (97%) halen ook hoge scores. Deze kwantitatieve weergave hield geen rekening met 'hoe' deze vaardigheden aan bod komen, alleen met de aanwezigheid ervan in het onderwijsaanbod. Toch noteren we in de aandachtspunten ook enkele kanttekeningen bij de verschillende vaardigheden.

Sterke punten vanuit de toelichtingen

Onder meer bij de planning en uitwerking van de spreekvaardigheid zijn goede praktijkvoorbeelden te vinden. Spreek- en gespreksvaardigheid zijn in elke les een belangrijk onderdeel. Leraren maken gebruik

van speelse werkvormen waarbij herhaling en interactie tussen leraar-leerling en ook tussen leerlingen onderling een belangrijk gegeven zijn. Hierdoor krijgt dit talig aspect expliciete aandacht. Het spreken gebeurt bij voorkeur in spontane, natuurlijke situaties. Belangrijk daarbij is om de spreekdurf aan te moedigen.

Aandachtspunten vanuit de toelichtingen

Hoewel leraren de vaardigheid luisteren voldoende aan bod laten komen, stellen we vast dat zij, bij kennisgeving met een nieuwe tekst, snel focussen op het schriftbeeld. Leerlingen krijgen hierdoor weinig kansen om vanuit de beluisterde context een Franse tekst in grote lijnen te begrijpen.

In enkele klassen komt begrijpend lezen beperkt aan bod. Uit het onderzoek blijkt dat een behoorlijk aantal leraren technisch (luidop) lezen nog steeds catalogeert onder de vaardigheid lezen. In de leerplannen behoort dit aspect tot (kopiërend) spreken. De leerplannen focussen in het domein lezen hoofdzakelijk op begrijpend lezen.

Uit de gesprekken blijkt dat het onderscheid tussen spreken en mondelinge interactie bij een kwart van de bezochte leraren onvoldoende gekend is. Zo verstaan zij onder mondelinge interactie voornamelijk het naar voor brengen van vooraf ingestudeerde dialogjes. Functionele communicatie, waarbij leerlingen zich leren redden in veel voorkomende situaties, komt zelden voor. Voor leraren die een onderwijsleerpakket hanteren dat dateert van vóór de invoering van de recente eindtermen (2010) Frans stelt zich een probleem: in die pakketten komt het domein mondelinge interactie minder planmatig aan bod en ligt het accent op de vier andere vaardigheden: luisteren, lezen, spreken en schrijven.

De vaardigheid mondelinge interactie komt bij één op vier leraren zelden aan bod. Bovendien gebeurt de interactie in nogal wat geobserveerde lessen sterk leraargestuurd en in een overwegend klassikaal-frontale setting. Zelden brengt de leraar effectieve communicatie op gang binnen een realistische context. De interactie beperkt zich vaak tot één vraag en één antwoord tussen de leraar en een leerling. Sporadisch daagt de leraar meerdere leerlingen tegelijk uit tot onderlinge communicatie.

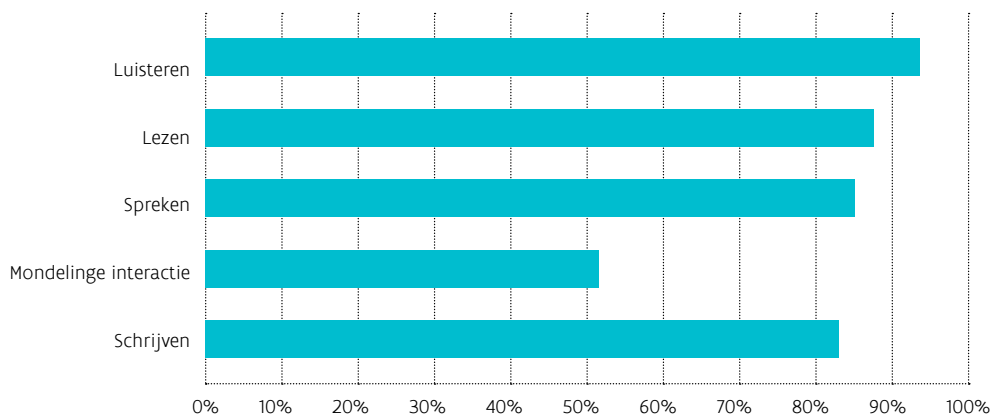
Leraren roepen een grote tijdsinvestering, de haalbaarheid of materiële omstandigheden (te grote klasgroep, te klein lokaal ...) in als excuus voor een

onvoldoende aanbod voor mondelinge vaardigheden. Opvallend is dat oefenkansen voor deze vaardigheden ook ontbreken waar de omstandigheden dit faciliteren, bijvoorbeeld in scholen waar leerlingen Frans als thuistaal hebben of waar de leraar de Franse taal zeer goed beheerst. De leraar benut onvoldoende de taalheterogeniteit om veilige oefensituaties te voorzien.

Leraren zijn zich niet altijd bewust van hun rol als 'taalmodel'. Het ontbreekt hen in een derde van de bezochte scholen aan een ruime taalbagage, voldoende spreekdurf en een goede Franse uitspraak. Hierdoor is de uitspraak bij veel leerlingen vaak een aandachtspunt. Zij leren een verkeerde intonatie/articulatie aan of gebruiken weinig woordverbindingen. Tegelijk vormt het voor leraren een uitdaging om fouten bij leerlingen niet voortdurend vormelijk te corrigeren. Dit is immers weinig bevorderlijk voor de spreekdurf en voor de communicatieve taalverwerving.

De vaardigheid schrijven beslaat in heel wat klassen een groot aandeel van de onderwijstijd. Zoals we al aangaven, zijn er leraren die nog te weinig focussen op schrijfvaardigheidsonderwijs en het schriftelijk inoefenen van kennis verwarren met schrijfvaardigheid.

5.2.4 Binnen de vaardigheden is er voldoende variatie



Figuur 53: Variatie binnen de vaardigheden.

Hier gaan we na of de bezochte leraren de verschillende vaardigheden van het leergebied Frans voldoende gevarieerd aanbieden. Voldoende variatie betekent dat leraren voldoende oog hebben voor de realisatie van alle eindtermen Frans door middel van een gevarieerd onderwijsaanbod en afwisselende werkvormen.

Onze vaststellingen

De vaardigheid mondelinge interactie kent weinig variatie (48,5%).

Voor schrijven voldoen vier op vijf klasleraren aan de minimale verwachtingen van de eindtermen (83%). Hieronder verstaan we in eerste instantie een tekst foutloos overschrijven op kopiërend niveau. In tweede instantie betekent dit een tekst aanvullen met grammaticaal correct gegeven bouwstenen op beschrijvend niveau (woorden, stukken van zinnen, zinnen om bijvoorbeeld een uitnodiging voor een verjaardagsfeestje samen te stellen of een bedankje te schrijven ...). Als deze voorwaarden gevarieerd aan bod kwamen, scoorden we een 'ja' en hielden we verder geen rekening met het al hoger beschreven overaanbod voor schrijven of met de verwarring tussen schrijfvaardigheid en kennis. We onderzoch-

ten hier evenmin wat leraren bijkomend aanbieden, maar concentreren ons op de basisvereisten uit de eindtermen.

Ook voor spreken (85%) en lezen (87,5%) zijn er hoge percentages. De vaardigheid met de meeste variatie is luisteren (93,5%).

Sterke punten vanuit de toelichtingen

Voor de vaardigheden luisteren en lezen gebruiken leraren niet alleen de teksten uit het onderwijsleerpakket. Ze maken ook gebruik van haalbare authentieke en semi-authentieke teksten (zoals radiobERICHTEN, nieuws- en weerberichten, Franse films ...) en wenden boeiende ICT-toepassingen aan om kennis te maken met de Franse taal en cultuur.

Voor de vaardigheden spreken en mondelinge interactie voorzien leraren in het hoeken- en/of contractwerk speelse werkvormen, taalspelletjes, Franse strips en eenvoudige leesboekjes. Andere leraren plannen spreek- en gespreks oefeningen om woordenschat en communicatieve structuren te oefenen. Sporadisch organiseren scholen een uitwisselingsproject met een Waalse school of krijgen leerlingen taalkansen tijdens hun verblijf in een Franssprekende omgeving (bv. openluchtclassen in Wallonië ...).

Goede praktijkvoorbeelden voor de vaardigheid schrijven komen voor in scholen waar naast het kopiërend niveau ook communicatieve, functionele schrijfpodrachten aan bod komen. Het schrijven van een wens- of postkaart, een nieuwjaarsbrief, een e-mail, een uitnodiging ... zijn voorbeelden van goede praktijk. Dit gebeurt aan de hand van te kopiëren bouwstenen en richt zich op het beschrijvend beheersingsniveau.

Aandachtspunten vanuit de toelichtingen

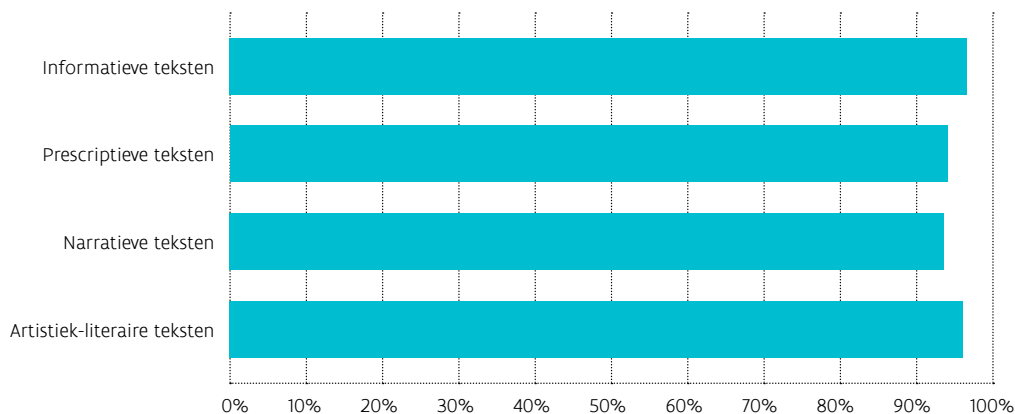
Niet alle leraren kennen de verwachtingen van het leerplan voor de vaardigheden luisteren en lezen. Hierdoor bestaat de kans dat ze weinig variatie aanbieden binnen deze vaardigheden. Onder voldoende variatie voor luisteren verstaan we: het onderwerp kunnen bepalen, de elementaire gedachtegang kunnen volgen en gevraagde informatie selecteren. Voor

lezen betekent dit: het onderwerp kunnen bepalen, de hoofdgedachte kunnen achterhalen, de gedachtegang volgen en gevraagde informatie kunnen selecteren.

Ook binnen de vaardigheid mondelinge interactie is in de helft van de bezochte klassen het onderwijsaanbod onvoldoende gevarieerd. Het gaat dan vooral over het kunnen deelnemen aan een gesprek (zelf spreken of reageren op iemand anders, dus actie en reactie).

In heel wat klassen is er een overaanbod van kennisopdrachten dat vooral focust op vormelijke kenmerken (foutloos schrijven). We gaven in dit onderzoek al aan dat dit gebeurt onder druk van het vervolgonderwijs en van ouders of door een verderderde kijk op de vreemdetaalverwerving.

5.2.5 Er komen meerdere tekstsoorten aan bod



Figuur 54: Tekstsoorten.

De eindtermen Frans vermelden vier tekstsoorten die vooral terug te vinden zijn in de vaardigheden luisteren, lezen en spreken, onder de vorm van taaltaken. Het betreft informatieve teksten (o.m. gesprek, verslag, brief, interview, krantenartikel), prescriptieve teksten (o.m. opschriften, een waarschuwing, een wegwijzer, een instructie), narratieve teksten

(verhaal, pamflet) en artistiek-literaire teksten (lied, gedicht, aftelrijmpje, stripfragment, dialoog, toneelstuk). Het gaat er namelijk niet alleen over dat leerlingen leren lezen, luisteren, spreken, mondeling interageren en schrijven, maar ook dat ze dit vanuit welbepaalde communicatieve intenties doen met verschillende soorten teksten.

Onze vaststellingen

Informatieve teksten (96,5%), prescriptieve teksten (94%), narratieve teksten (93,5%) en artistiek-literaire teksten (96%) komen in het onderwijsaanbod veel voor.

Sterke punten vanuit de toelichtingen

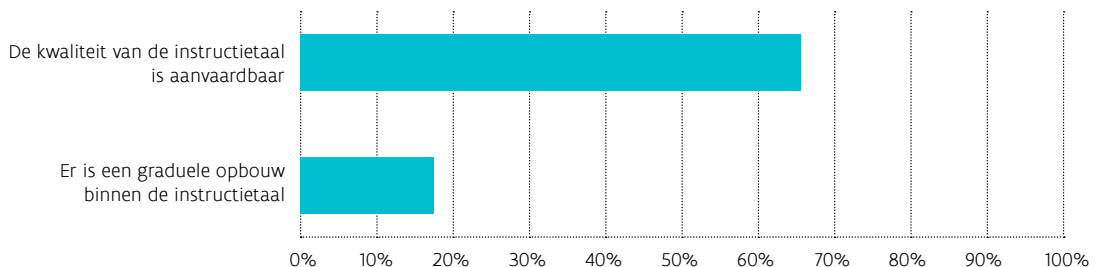
De onderwijsleerpakketten van na de invoering van de meest recente eindtermen (2010) voorzien een aanbod van de vier vermelde tekstsoorten. De handleidingen verwijzen expliciet naar deze tekstsoorten. Waar het onderwijsleerpakket weinig variatie en/of semi-authentieke teksten aanbiedt, vullen leraren dit passend aan met bijvoorbeeld weerberichten, etiket-

ten van etenswaren, advertenties, folders, flyers, hedendaagse liedjesteksten, eenvoudige poëzie ...

Aandachtspunten vanuit de toelichtingen

Niettegenstaande de vier tekstsoorten aan bod komen, zijn deze niet altijd evenwichtig en voldoende gevarieerd. Uit de gesprekken blijkt dat leraren een sterke nadruk leggen op informatieve en narratieve teksten. De kennismaking met prescriptieve teksten komt in mindere mate voor. Er is geen ruime variatie aan tekstsoorten. Bij de artistiek-literaire teksten besteden leraren minder aandacht aan gedichten en aftelrijmpjes dan aan liedjes en dialogen. Niet alle leraren zijn zich hiervan bewust of zorgen voor evenwichtige aanvullingen.

5.2.6 De leraar hanteert bij instructies een correcte Franse taal



Figuur 55: Gebruik van instructietaal.

Een continu en rijk taalaanbod versterkt het passief en actief taalleren bij kinderen. Om de ontwikkeling van de luistervaardigheid van de leerlingen positief te beïnvloeden, is het aan te raden dat de leraar een correcte Franse instructietaal gebruikt. Leerlingen leren zo spontaan compenserende strategieën toepassen en de betekenis van woorden afleiden uit de context. Ze leren ook zich te blijven concentreren, hoewel ze niet alles volledig begrijpen. Het veelvuldig gebruik van Franse instructietaal stimuleert bo-

vendien de spreekdurf van de leerlingen, zodat ze tijdens de les in het Frans communiceren met de leraar of met elkaar. Daarom onderzochten we of de kwaliteit van de instructietaal aanvaardbaar is en of er een graduele opbouw is binnen de instructietaal. Onder 'correct' verstaan we: het juiste gebruik van lidwoorden, een goede en vlotte uitspraak, correcte zinsbouw, een goed gebruik van werkwoorden en vooral het op gang brengen van handelingen en communicatie.

De drie grote onderwijsverstrekkers verwijzen bewust naar communicatieve strategieën. Deze laten leerlingen toe om eenvoudige boodschappen te leren begrijpen en ook zelf te produceren. Om spreekdurf, luister- en spreekbereidheid te stimuleren, kunnen leraren al van in een vroeg stadium communicatieve zinnen aanleren. Voorbeelden zijn: te kennen geven dat je iets niet begrijpt, gebruik maken van ondersteunende lichaamstaal, vragen om langzamer te spreken, iets te herhalen, iets aan te wijzen ... Maar ook bij de vaardigheid schrijven zijn er belangrijke strategieën: zich blijven concentreren op de schrijftaak, het schrijfdoel bepalen en de eigen tekst nakijken.

Onze vaststellingen

Bij twee op drie leraren is de kwaliteit van de instructietaal aanvaardbaar (65,5%). In de gesprekken geven ongeveer één op drie leraren aan dat ze de Franse taal onvoldoende machtig zijn of dat spreekdurf ontbreekt. In acht op tien scholen is er geen graduele opbouw binnen de instructietaal (82,5%).

Sterke punten vanuit de toelichtingen

Tijdens ons onderzoek stelden we in het zesde leerjaar vast dat er leraren zijn die hun Franse instructies verder bouwen op wat hun leerlingen al begrijpen vanuit de vijfde klas. Dit is een voorbeeld van goede praktijk. Nieuwe instructietaal is (gedurende een bepaalde periode) in het klasbeeld zichtbaar als hulpmiddel voor de leerlingen.

Aandachtspunten vanuit de toelichtingen

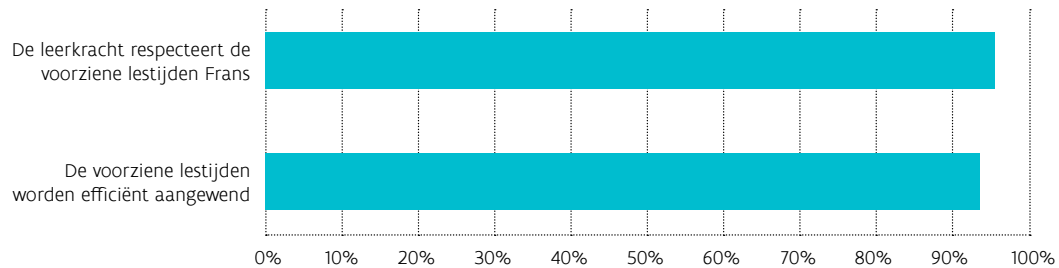
In acht op tien scholen ontbreekt een graduele opbouw binnen de instructietaal. Zelfs wanneer het

onderwijsleerpakket deze opbouw voorziet, wenden leraren deze niet aan. Leerlingen leren weinig strategieën om zichzelf te behelpen tijdens de communicatie. Eén op zes toelichtingen die we tijdens de observaties en de gesprekken noteerden, geven aan dat leraren die Franse instructies hanteren, deze onmiddellijk naar het Nederlands vertalen. Hierdoor dagen zij hun leerlingen weinig uit om gericht te luisteren naar de Franse instructie.

Uit de toelichtingen blijkt dat ongeveer de helft van de leraren weinig tot geen Franse instructies hanteert tijdens de Franse les. Eén van de redenen die in de gesprekken aangehaald worden, is dat ze zelf de Franse taal onvoldoende beheersen. Ze voelen zich minder in staat om in eenvoudig Frans met de leerlingen te communiceren, bijvoorbeeld tijdens groeps- of partnerwerk. Ze hebben doorgaans nog niet stilgestaan bij hulpmiddelen (bv. spiekbriefje, bordschema ...) om hen daarbij te ondersteunen. In de gesprekken zijn er ook leraren die aangeven spreekangst te hebben omwille van Fransspreekende leerlingen in de klas.

Bij één op drie leraren is de kwaliteit van de instructietaal voor verbetering vatbaar. Dit uit zich onder meer in een verkeerde uitspraak van woorden, een gebrek aan intonatie en expressie, een Nederlandstalige tongval, geen verbindingen maken in het Frans ... Bovendien viel het op dat bepaalde leraren na verloop van tijd nog steeds zeer traag praatte, met de bedoeling dat de leerlingen hen beter zouden begrijpen. Dit staat echter vrij ver af van een realistisch en natuurlijk taalgebruik.

5.3 De onderwijsorganisatie



Figuur 56: De onderwijsorganisatie.

Om te beoordelen of de bezochte onderwijzers de voorziene lestijden Frans respecteren, zijn de suggesties van de verschillende onderwijskoepels voor een degelijke en kwaliteitsvolle realisatie van hun leerplan Frans richtinggevend. Het GO! stelt een totale onderwijstijd van minimaal 180 lesuren voor. Voor scholen die hun onderwijsaanbod spreiden over twee schooljaren komt dit neer op een gemiddelde van drie lestijden per week¹⁷. Het OVSG geeft aan om wekelijks twee tot drie lestijden Frans te plannen¹⁸. Katholiek Onderwijs Vlaanderen opteert ook voor twee à drie lestijden Frans per week¹⁹.

De efficiënte aanwending van de voorziene lestijden verwijst naar de lestijden die de leraar effectief benut en opneemt in zijn/haar planningsdocumenten.

Onze vaststellingen

De meeste onderwijzers respecteren de voorziene lestijden Frans, volgens de suggesties van hun onderwijsverstrekker (95,5%) en wenden deze efficiënt aan (93,5%).

Sterke punten vanuit de toelichtingen

Om de onderwijstijd Frans nog efficiënter te benutten, biedt de leraar gevarieerde werkvormen aan,

geeft hij interactief les en speelt hij sterk in op motivatie en succeservaringen. Facultatief organiseren leraren initiatieven zoals contract- en hoekenwerk, al dan niet leergebiedoverschrijdend. Hierbij hechten ze belang aan herhaling. Franstalige en meer taalvaardige leerlingen krijgen bijkomende opdrachten te verwerken in de vorm van hulp bieden aan medeleerlingen, verdiepende leerstof ... Er zijn scholen die bewust kiezen voor een dagelijks lesmoment om zo het rendement van de taalverwerving te verhogen.

Om mondelinge vaardigheden extra kansen te geven, schakelen leraren sporadisch de zorgcoördinator, de directeur, een leraar die klasvrij is, een gepensioneerde leraar ... in.

Aandachtspunten vanuit de toelichtingen

Uit documentanalyse en gesprekken blijkt dat jaarlijks meerdere lesmomenten Frans wegvallen waardoor de totale onderwijstijd Frans ontoereikend wordt. Bovendien geven leraren aan dat ze er binnen de voorziene onderwijstijd niet in slagen om het onderwijsleerpakket in voldoende mate af te werken. Doordat zij zich sterk laten leiden door het doorgaans grote grammaticale oefenaanbod van hun onderwijsleerpakket, verliezen ze de focus op

17 GO!, Leerplan Frans lager onderwijs, Onderwijstijd (Brussel, 2010), p. 48.

18 OVSG, Visietekst 'Onderwijstijd: van lestijd naar leertijd' (Brussel, 21 december 2015).

19 Katholiek Onderwijs Vlaanderen, Brochure 'Aanwending van de onderwijstijd in het Katholiek Basisonderwijs' – Jan Saveyn (2003) – Machteld Verhelst (2013).

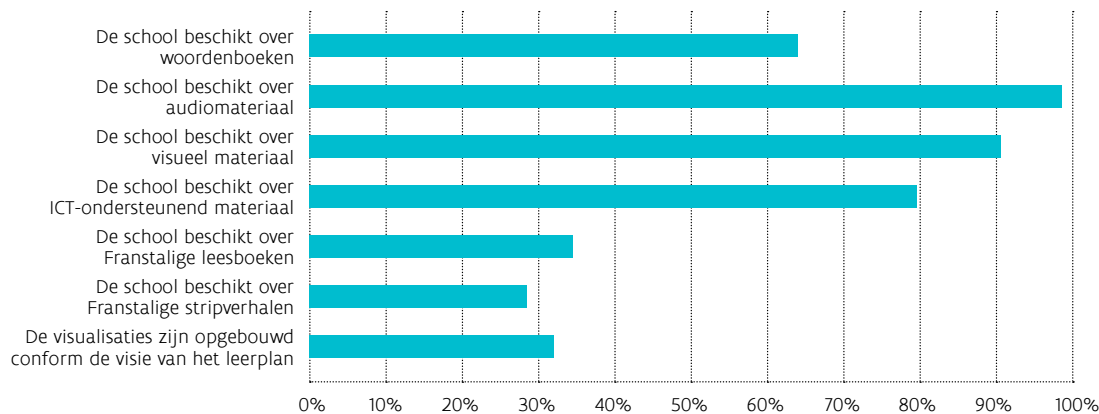
de kernopdracht, namelijk de eindtermen realiseren voor alle vaardigheden. Het valt op dat vooral activiteiten voor mondelinge taalvaardigheid wegvallen in tegenstelling tot de schriftelijke activiteiten die doorgaans wel sterk aanwezig blijven komen.

Soms organiseren scholen, naast de geplande les-tijden Frans, ook naschools Frans. De invulling van

deze naschoolse lessen roept vragen op. Zeker als het naschoolse aanbod bestaat uit de vervolglussen van het onderwijsleerpakket dat in de klas gebruikt wordt. Dit kan immers gevolgen hebben voor de leerlingen die het naschools aanbod niet volgen.

5.4 Het materieel beheer

5.4.1 De school beschikt over voldoende leermiddelen conform het leerplan



Figuur 57: Leermiddelen conform het leerplan.

De leerplannen van GO!, Katholiek Onderwijs Vlaanderen en OVSG vermelden bepaalde materiële vereisten om hun leerplan te realiseren. Afhankelijk van het toegepaste leerplan verwijzen deze onder meer naar vertalende woordenboeken, verklarende (beeld) woordenboeken, audio- en visueel materiaal en ICT-ondersteunende materialen. Eenvoudige prenten-, leesboeken en stripverhalen vullen het aanbod aan. Enkele leerplannen vermelden een Franse hoek waar de leerlingen zelfstandig (met ondersteuning) aan de slag kunnen om Frans te oefenen. De onderzoeksvraag 'De visualisaties zijn opgebouwd conform de visie van het leerplan' verwijst naar de aanwezigheid van een aantal structuren in het klasbeeld, die hoofdzakelijk de mondelinge taalvaardigheid ondersteunen en niet louter gericht zijn op losse, contextloze grammaticale kennisinhouden.

Onze vaststellingen

De meerderheid van de bezochte klassen beschikt niet over Franstalige leesboeken, stripverhalen en visualisaties conform de visie van hun leerplan. In iets meer dan zes op tien scholen zijn woordenboeken aanwezig (64%). Bijna alle scholen beschikken over audiomateriaal (98,5%) en over visueel materiaal (90,5%). Acht op tien bezochte scholen beschikken over ICT-ondersteunende materialen (79,5%). In slechts één op drie scholen bevat de klasbibliotheek Franstalige leesboeken (34,5%) en stripverhalen (28,5%). In ook maar een derde van de klassen (32%) zijn de visualisaties opgebouwd conform de visie van het leerplan.

Sterke punten vanuit de toelichtingen

In ongeveer twee op drie scholen zijn woordenboeken aanwezig, zowel vertalende woordenboeken (Frans-Nederlands en Nederlands-Frans) als een verklarend (beeld)woordenboek. Bijna alle scholen benutten dragers, opname- en afspeelapparatuur van audiovisueel materiaal. Waar mogelijk gebruiken leraren de interactieve mogelijkheden van het digitaal bord om de lessen attractief en levensecht te maken. De leerlingen komen zo in contact met de authentieke Franse taal. Ook het gebruik van allerlei spelmaterialen creëert extra kansen om mondelinge taalvaardigheid op een speelse manier in te oefenen.

De meeste scholen beschikken over ICT-ondersteunende materialen. Leerlingen kunnen in de klas of thuis de vaardigheden luisteren en spreken oefenen met audio-tracks en filmpjes. Het gebruik van tablets en allerlei oefenwebsites biedt bijkomende individuele leermogelijkheden. Hier en daar dagen leraren leerlingen uit om zelf een filmpje op te nemen of een presentatie voor te bereiden.

Bepaalde leraren benutten Franstalige leesboeken en stripverhalen om gerichte luister- en leesoefeningen aan te bieden. Uitzonderlijk mogen leerlingen het gelezen verhaal zelf navertellen aan de hand van prenten en woorden die ze uit de teksten halen.

In een minderheid van de klassen zijn, naast woordenschat en beperkte grammatica, ook communicatieve structuren in het klasbeeld zichtbaar. Daarnaast biedt de visualisatie van veel voorkomende klasinstructies ondersteuning aan leerlingen om eenvoudige boodschappen te begrijpen en zelf te verwoorden. In het beste geval bouwt het schoolteam deze visualisaties en instructies gradueel op.

Leerlingen krijgen geregeld kansen om onder meer de datum, het uur, de dagen van de week, het weer ... in het Frans te verwoorden zodat dit een automatisme wordt. In bepaalde klassen worden klasvoorwerpen en –meubilair met woordkaarten benoemd.

Dit alles ondersteunt de spontane woordenschatverwerving.

Aandachtspunten vanuit de toelichtingen

Doorgaans beperken leraren zich tot de woordenlijst die voorhanden is in het onderwijsleerpakket. In mindere mate gebruiken kinderen vertalende woordenboeken of beeldwoordenboeken. In het vijfde leerjaar is dit enigszins aanvaardbaar gezien de meestal beperkte kennis van de leerlingen. In het zesde leerjaar verwachten leraren nog te weinig dat de leerlingen verschillende bronnen gebruiken om de betekenis van Franse woorden of begrippen op te zoeken.

Wanneer leraren weinig audio- en visueel materiaal gebruiken en zelf op een weinig kwalitatieve manier alle teksten voorlezen, ontnemen ze leerlingen de kans om kennis te maken met de taal van 'native speakers'.

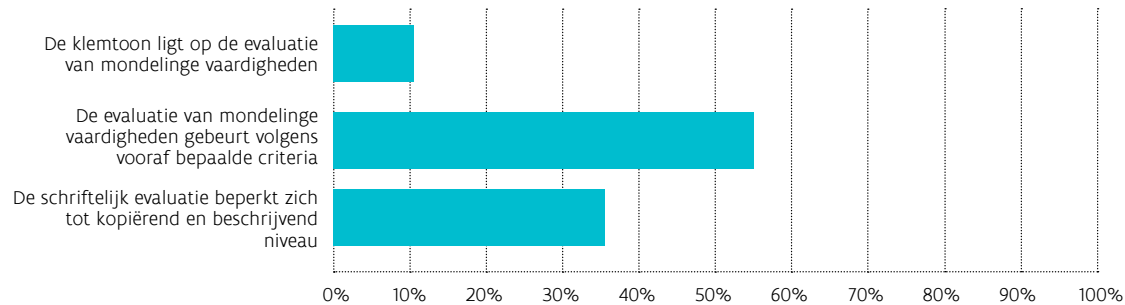
In een op vijf klassen ontbreken ICT-ondersteunende materialen of worden ze zelden benut. Sommige ICT-toepassingen zijn bijna uitsluitend gericht op de verwerving van weinig functionele grammaticale kennis of woordenschat.

Franstalige leesboeken en stripverhalen komen in mindere mate voor in de klasbibliotheken. Leraren verwoorden dat ze geen weet hebben van een dergelijk boekenaanbod. Andere leraren geven aan niet goed te weten hoe ze deze leermiddelen zinvol kunnen aanwenden. De aangekochte boeken zijn doorgaans te moeilijk voor het niveau van beginnende Franse taalleerders.

In de meeste klassen is er nog een groeimarge om functionele woordenschat, communicatieve structuren en Franse cultuurelementen te visualiseren. We zagen niet alleen klassen met een overaanbod aan grammatica en woordenschat, maar ook klassen waar leraren niets visualiseren voor het leergebied Frans.

5.5 De evaluatiepraktijk

5.5.1 De evaluatiepraktijk is conform de visie van de eindtermen basisonderwijs



Figuur 58: Evaluatiepraktijk conform de visie van de eindtermen basisonderwijs.

We gaan na of de tendensen die we in het onderwijsaanbod vaststellen een weerslag hebben op de evaluatiepraktijk en of leraren voldoende rekening houden met de accenten die we beschrijven bij het onderwijsaanbod. De vraag is: toont de evaluatiepraktijk aan of de onderwijsdoelstellingen bereikt worden?

Onze vaststellingen

We gaven al aan dat in het basisonderwijs de mondelinge communicatieve vaardigheden centraal staan. Toch valt het op dat de meerderheid van de leraren de klemtoon niet op de evaluatie van mondelinge vaardigheden legt (89,5%). Mondelinge vaardigheden komen ook minder in het onderwijsaanbod voor. We stelden immers al vast dat in meer dan de helft van de bezochte klassen de klemtoon in het onderwijsaanbod onvoldoende op de opbouw van mondelinge taalvaardigheden ligt. Dit weerspiegelt zich in de evaluatiepraktijk. De evaluatie van mondelinge vaardigheden gebeurt in iets meer dan de helft van de scholen volgens vooraf bepaalde criteria (55%).

Ongeveer de helft van de scholen houdt zich in het onderwijsaanbod niet aan schrijfvaardigheid volgens het aangegeven beheersingsniveau in de eindtermen. Ook in de evaluatiepraktijk houden meer dan zes op tien bezochte scholen zich bij de schriftelijke evaluaties niet aan het kopiërend en beschrij-

vend niveau (64,5%), zoals in de eindtermen bepaald. De evaluaties beperken zich grotendeels tot gemakkelijk meetbare opdrachten zoals woordenschat en grammaticale items. Ze richten zich minder op schrijfvaardigheid zoals bedoeld in de eindtermen.

Hierdoor gaat het evenwicht in de evaluatiepraktijk en de centrale plaats die de mondelinge communicatieve vaardigheden hebben in het basisonderwijs verloren.

Sterke punten vanuit de toelichtingen

Leraren die vormen van brede evaluatie toepassen, beoordelen niet alleen de vorderingen van de leerlingen. Ze geven elke leerling ook de ruimte om de eigen evolutie in te schatten, al dan niet op basis van een portfolio. Ook vormen van permanente observatie vullen de brede beeldvorming aan. Uitzonderlijk organiseren leraren 'kindcontacten' waarbij ze de vorderingen met elk kind individueel bespreken.

Leraren die eindtermgericht evalueren, houden zich voor de vaardigheid schrijven aan het kopiërend niveau. Zij volgen de evolutie van de leerling adequaat op door middel van een gevarieerd gamma aan opdrachten. Bij uitzondering is foutloos uit het hoofd schrijven voor bepaalde leerlingen verbredingsleerstof.

Aandachtspunten vanuit de toelichtingen

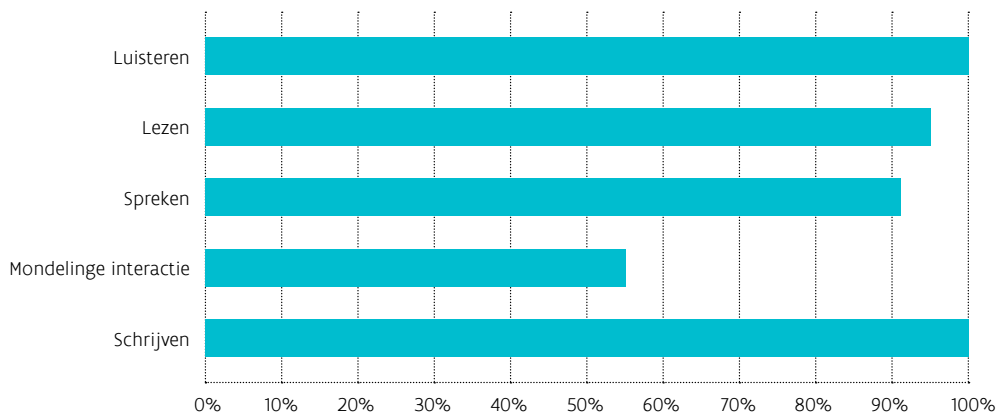
De evaluatie van mondelinge vaardigheden gebeurt in mindere mate. Het onderscheid tussen spreken en mondelinge interactie is niet voor alle leraren duidelijk. Hierdoor herleiden ze beide vaardigheden tot één geheel, met weinig aandacht voor mondelinge interactie.

Leraren evalueren mondelinge taalvaardigheden zonder evaluatiecriteria voorop te stellen. Zij beoordelen veeleer intuïtief. Dit resulteert vaak in algemene of vage beoordelingen. De evaluatie van hoofdzakelijk spreektechnische criteria leidt ook tot een eenzijdige evaluatiepraktijk. Portfolio's zijn meestal een samenvatting van de leerstof en in mindere mate een instrument om de eigen evolutie in

te schatten. Soms neemt een ander teamlid mondelinge evaluaties af, waardoor de leraar zelf minder zicht heeft op de vorderingen van de leerlingen.

In een overgrote meerderheid van de bezochte klassen overheerst de evaluatie van kennis. Voor de vaardigheid schrijven hebben leraren vaak verwachtingen die niet in de eindtermen vervat zitten. Leerlingen moeten contextloze woorden en zinnen uit het hoofd schrijven, een resem werkwoordsvervoegingen foutloos schrijven en zelfs zinnen vertalen van Nederlands naar Frans. Leraren interpreteren invuloefeningen voor grammatica en woordenschat ten onrechte als vormen van schrijfvaardigheid. Ze maken geen onderscheid tussen basisleerstof en uitbreiding/verdieping.

5.5.2 De vijf vaardigheden komen aan bod in de evaluatiepraktijk



Figuur 59: De vijf vaardigheden komen aan bod in de evaluatiepraktijk.

Onze vaststellingen

De vaardigheden luisteren (99,5%), lezen (95%), spreken (91%) en schrijven (100%) komen in de evaluatiepraktijk het meest aan bod. Mondelinge interactie komt in bijna de helft van de klassen zelden aan bod (45%). Deze scores houden geen rekening met de frequentie of de intensiteit van de evaluatie van de verschillende vaardigheden. We gaan hier enkel na of leraren alle vaardigheden evalueren. Over de kwaliteit van sommige evaluaties, zoals bijvoorbeeld voor schrijven, hadden we het al in de voorgaande rubriek over evaluatie. We stelden in het onderzoeksrapport ook al vast dat mondelinge interactie in één op vier klassen onvoldoende in het onderwijsaanbod zit vevat. Ook hier ontbreekt deze vaardigheid het meest.

Sterke punten vanuit de toelichtingen

Leraren beoordelen mondelinge vaardigheden aan de hand van permanente observaties. Ze gaan op basis van duidelijke criteria na of leerlingen de opgedane kennis en vaardigheden functioneel gebruiken binnen een communicatieve context.

Leraren dagen leerlingen uit om mondelinge vaardigheden op een creatieve wijze te gebruiken (zich verkleden, decor en attributen benutten ...). Ze stimuleren de spreekdurf door deze te laten plaatsvinden in een veilige context. Dat is niet noodzakelijk vooraan in de klas.

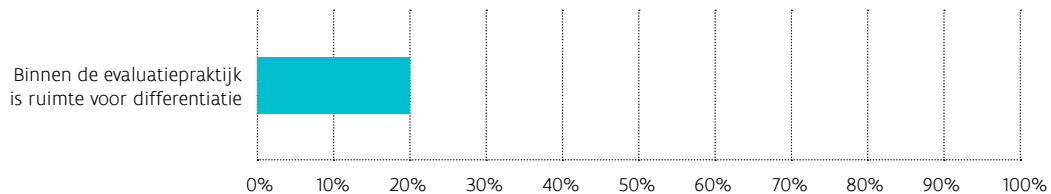
Aandachtspunten vanuit de toelichtingen

Leraren verenigen de vaardigheid lezen tot luidop technisch lezen en besteden minder aandacht aan tekstinhoud. Ze zijn niet op de hoogte dat luidop technisch lezen tot de vaardigheid spreken behoort. Ook al wordt de vaardigheid lezen in de meeste scholen gepland, toch stellen we vast dat deze vaardigheid niet correct ingevuld wordt. Uit het onderzoek blijkt dat leraren aspecten van begrijpend lezen wel evalueren, maar dat dit veeleer sporadisch en in beperkte mate gebeurt.

De evaluatie van de vaardigheden spreken en mondelinge interactie is het meest voor verbetering vatbaar. Evaluatieopdrachten voor mondelinge interactie zijn veelal spreekopdrachten, al dan niet gememoriseerd. Zelden is er aandacht voor spontane communicatie. Bepaalde leraren evalueren de vaardigheid mondelinge interactie veeleer occasioneel. In verschillende gesprekken verwoorden leraren dat de evaluatie van spreken en mondelinge interactie moeilijk te organiseren valt en tijdsintensief is.

In een meerderheid van de bezochte scholen overheersen schriftelijke opdrachten. Dikwijls richten de toetsen zich niet op schrijfvaardigheid, maar op kennistoepassingen. Kinderen krijgen vertaal oefeningen en dictees. De leraar maakt hiervoor zelfs bijkomende toetsen. Uit documentanalyse blijkt dat bepaalde mondelinge toetsopdrachten niet mondeling afgenomen worden door de leraar, maar schriftelijk moeten ingevuld worden door de leerlingen.

5.5.3 Binnen de evaluatiepraktijk is ruimte voor differentiatie



Figuur 60: Ruimte voor differentiatie binnen de evaluatiepraktijk.

Onze vaststellingen

In de evaluatiepraktijk is slechts bij één op vijf leraren sprake van differentiatie. Om alle leerlingen kansen op succeservaringen aan te reiken en om het plezier in het leren van de Franse taal niet te ondermijnen, is het nochtans belangrijk om elk kind op zijn niveau aan te spreken, te laten oefenen en te evalueren. Onder 'elk kind op zijn niveau' verstaan we dat bepaalde leerlingen toetsen met herhalings- of remediëringstof maken, terwijl andere leerlingen toetsen met verdiepingsstof krijgen.

Sterke punten vanuit de toelichtingen

Goede voorbeelden van differentiatie in de evaluatiepraktijk vinden we bij leraren die verschillende niveaus inbouwen in de toetsen. We willen deze manier van werken weergeven als inspiratiebron voor andere leraren. Zo moeten leerlingen die enkel toe zijn aan de basisstof, alleen de vragen over de basisstof beantwoorden. Leerlingen die al wat verder staan, krijgen eveneens vragen die peilen naar verbredings- of verdiepingsstof. Ook bij mondelinge evaluaties hanteren deze leraren een gelijkaardige differentiatie.

Daarnaast houden leraren doorgaans rekening met leerlingen die in aanmerking komen voor sticordi-maatregelen of die vervroegd overstappen naar de B-stroom van het secundair onderwijs. Voor kinderen met dyslexie rekenen de meeste leraren geen

schrijffouten aan, nemen ze de toetsen mondeling af of laten ze de kinderen toe om stappenplannen, woordenlijsten ... te gebruiken bij schrijfoefeningen.

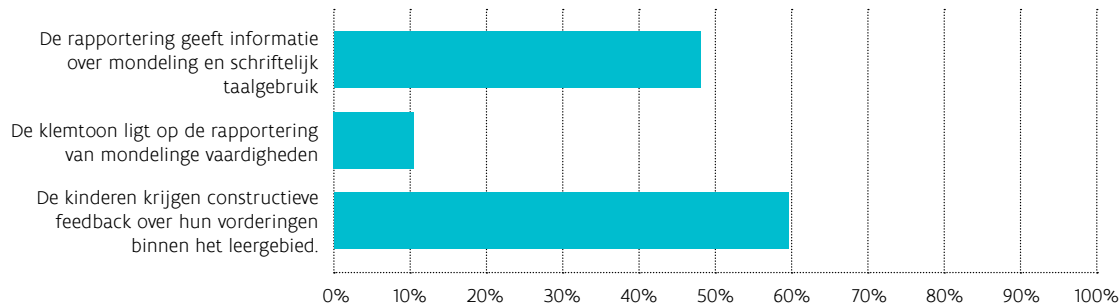
Aandachtspunten vanuit de toelichtingen

In vier op vijf bezochte klassen stelden we vast dat er weinig of geen differentiatie is in de evaluatiepraktijk. Schriftelijke toetsen bevatten zelden een opdeling in basisstof enerzijds en verbredings- of verdiepingsstof anderzijds, ook niet voor Franssprekende leerlingen. Meestal moeten alle leerlingen dezelfde opdrachten uitvoeren en ligt het niveau van de toetsen voor elke leerling hoger dan de verwachtingen van het leerplan. Leraren kiezen er bewust voor om met elk kind verder te gaan dan de voorgeschreven eindtermen. Hierdoor zijn de schriftelijke toetsen geen valide referentie om te zien of kinderen al dan niet de eindtermen bereiken.

Het valt op dat in heel wat scholen de schriftelijke evaluaties voor alle leerlingen gericht zijn op het foutloos uit het hoofd schrijven, hetgeen niet strookt met het kopiërend niveau zoals geformuleerd in de eindtermen. Opmerkelijk hierbij is dat leraren die in hun evaluatiepraktijk voor alle kinderen de lat hoger leggen dan wat de eindtermen aangeven, daarna voor leerlingen die het gewenste niveau niet behalen het basisniveau als differentiatie aanbieden. Een praktijk die absoluut niet in overeenstemming is met de uitgangspunten van de eindtermen.

5.6 Rapporteringspraktijk

5.6.1 De rapporteringspraktijk is evenwichtig en volledig



Figuur 61: Evenwicht en volledigheid van de rapporteringspraktijk.

We gaan na of de tendensen die we in het onderwijsaanbod vaststellen, zich ook vertalen in de rapporteringspraktijk en of leraren voldoende rekening houden met de accenten die we reeds aangaven voor het onderwijsaanbod.

Onze vaststellingen

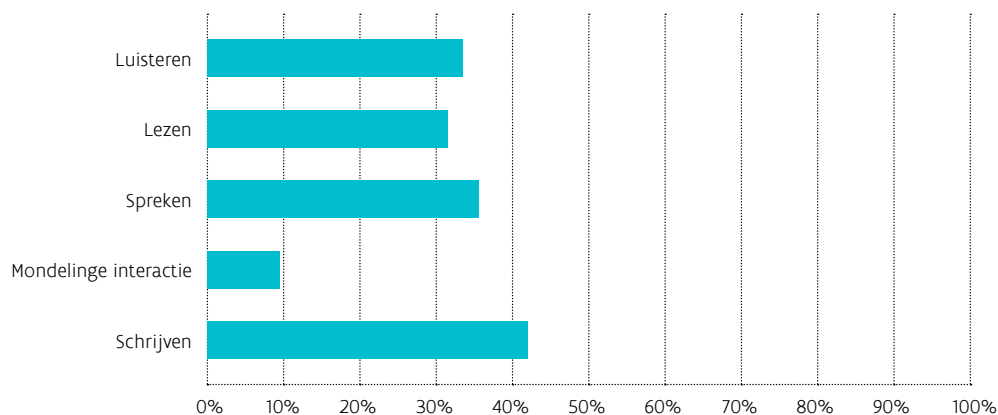
Uit de onderzochte schoolrapporten valt weinig concrete informatie af te leiden over de vorderingen voor het leergebied Frans. De rapporteringspraktijk is nog weinig evenwichtig en volledig. Slechts één op tien scholen (10,5%) legt in haar rapporteringspraktijk de klemtoon op mondelinge vaardigheden om

tegenoet te komen aan de kerngedachten van de eindtermen die stellen dat in het basisonderwijs de mondelinge communicatieve vaardigheden centraal staan. Bijna één op twee scholen levert inspanningen om enige (algemene) informatie te geven over het mondeling en het schriftelijk taalgebruik (48%). Positief is dat zes op tien scholen op één of andere manier constructieve feedback geven over de vorderingen van de leerlingen voor het leergebied Frans (59,5%).

We vermelden de sterke en de aandachtspunten samen met die van onderstaande rubriek 'De rapportering geeft informatie over de vijf vaardigheden'.



5.6.2 De rapportering geeft informatie over de vijf vaardigheden



Figuur 62: Informatie over de vijf vaardigheden binnen de rapporteringspraktijk.

We gingen eerder na of in de evaluatiepraktijk van de bezochte scholen de vijf vaardigheden van het leergebied Frans aan bod komen. Nu onderzoeken we of de rapporteringspraktijk informatie geeft over de evaluatie en de evolutie van leerlingen voor deze vaardigheden.

Onze vaststellingen

In één op drie bezochte scholen vinden we in de schoolrapporten informatie over de vaardigheden luisteren (33,5%), lezen (31,5%) en spreken (35,5%). Ongeveer één op tien bezochte scholen geeft informatie over de vaardigheid mondelinge interactie (9,5%). Uit de cijfers blijkt ook dat bijna de helft van de scholen rapporteert over de vaardigheid schrijven (42%). Dit weerspiegelt de al eerder beschreven overaccentuering van de kenniscomponent in het onderwijsaanbod en de evaluatiepraktijk.

Sterke punten vanuit de toelichtingen

Alle scholen rapporteren meermaals per schooljaar over het leergebied Frans. De weinige scholen die de rapporteringspraktijk aanwenden om de concrete evolutie van de leerlingen treffend weer te geven, rapporteren per vaardigheid. Vooral voor ouders is

dit leerrijk om zo voor elk van de vaardigheden de vorderingen van hun kind gedetailleerd te kunnen opvolgen. Andere goede voorbeelden zijn rapporten die constructieve feedback of een overzicht van de al bereikte doelen vermelden. Leraren verwijzen ook naar de feedback die genoteerd staat op de toetsen of op de evaluatiefiches voor mondelinge taalvaardigheid. Door middel van werkschriften, portfolio's of oudercontacten krijgen leerlingen en ouders aanvullende feedback.

Tijdens de gesprekken geven leraren aan stimulerende en directe mondelinge respons te geven tijdens de les of na mondelinge opdrachten. Dergelijke feedback stimuleert en verhoogt de succeservaringen bij de leerlingen. Deze aanpak bevordert bovendien de spreekdurf en de betrokkenheid.

Aandachtspunten vanuit de toelichtingen

Leraren vermelden op het rapport slechts één globaal cijfer voor het leergebied Frans, zelfs zonder enige vorm van feedback. Andere rapporten splitsen Frans op in mondelinge en schriftelijke vaardigheden.

Scholen geven geen informatie over de vijf vaardigheden en beperken zich onder meer tot een opsomming van doelen of onderwerpen. Ze hanteren voor Frans enkel eigen rapportrubrieken (bv. dagelijks werk, toetsen, woordenschatkennis, taalsystematiek ...). Deze rubrieken geven weinig of geen informatie over de leerplandoelen of vaardigheden en weerspiegelen vaak de nogal kennisgerichte visie van leraren op het leren van de Franse taal.

De vaardigheid lezen interpreteren leraren dikwijls als technisch luidop lezen. De leerplandoelen die ze dan nastreven, vallen eigenlijk onder de vaardigheid spreken. De factor begrijpend lezen komt amper aan bod. Hierdoor weerspiegelen de rapportcijfers niet de correcte invulling van deze vaardigheid.

Leraren vinden het doorgaans moeilijk om de vaardigheden spreken en (vooral) mondelinge interactie te evalueren en hierover te rapporteren. Vaak is er in de rapporten geen informatie terug te vinden over deze vaardigheden of zit de informatie verrat onder één vaardigheid, meestal spreken, of onder rubrieken als gesprekken voeren, spreekvaardigheden ... Door te generaliseren, gaan leraren voorbij aan de specifieke leerplandoelen van deze twee vaardigheden. Uit documentanalyse en gesprekken blijkt dat evaluaties

voor meerdere vaardigheden, zoals luisteren, lezen, spreken en mondelinge interactie, in veel gevallen op weinig punten staan. Toch worden ze op het rapport herleid tot een hoger puntenaandeel door de behaalde scores te vermenigvuldigen. Het gevaar bestaat erin dat leraren vrij eng evalueren en rapporteren over bereikte vaardigheden van leerlingen. Ze baseren zich slechts op een momentopname.

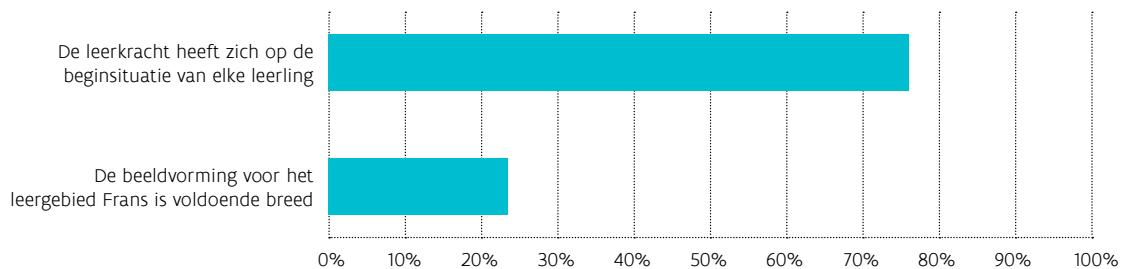
Oprachten voor grammatica, woordenschat en vertaal oefeningen krijgen een te groot aandeel of puntengewicht. Leraren nemen alleen informatie over dergelijke zaken in de rapporten op.

Scholen aanzien de verdiepings- of uitbreidingsleerstof foutief als basisleerstof. De rapportering daarover geeft vaak geen goed beeld van de bereikte leerplandoelen.

Constructieve feedback op rapporten, toetsen en in werkboeken blijft een werkpunt voor leraren. Uit de screening van de documenten stellen we vast dat deze weinig tot geen feedback bevatten of dat de feedback zich beperkt tot één of twee woorden. Soms richt de feedback zich enkel op correct (uit het hoofd) schrijven

5.7 Leerbegeleiding

5.7.1 Het leergebied Frans maakt deel uit van de algemene beeldvorming over het kind



Figuur 63: Beeldvorming voor het leergebied Frans.

De vraag die we ons stellen is: is de leerbegeleiding aangepast aan de noden van alle leerlingen om de onderwijsdoelstellingen te bereiken?

Vanuit een brede beeldvorming voor het leergebied is het mogelijk om in een gepaste leerbegeleiding te voorzien. Om tot een brede beeldvorming voor het leergebied Frans te komen, gebruiken scholen en leraren verschillende middelen zoals bijvoorbeeld de evaluaties en de informatie uit de rapporten of uit het leerlingvolgsysteem. Zo krijgen leraren zicht op de evolutie van de leerling. We onderzochten hoe leraren deze variabele invullen.

Onze vaststellingen

Hoewel drie op vier leraren verklaren zicht te hebben op de beginsituatie van elke leerling (76%), is de beeldvorming voor Frans in slechts één op vijf scholen voldoende breed (23,5%) en geeft ze de evolutie weer voor de vijf vaardigheden (luisteren, spreken, mondelinge interactie, lezen en schrijven). We merkten in onze vaststellingen over de evaluaties al eerder op dat ze maar in ongeveer de helft van de scholen peilen naar de evolutie voor de vaardigheid mondelinge interactie. Niet meer dan één op tien bezochte scholen geeft informatie over mondelinge interactie in de rapporten. In één op drie bezochte scholen vinden we in de schoolrapporten informatie over de vaardigheden luisteren (33,5%), lezen (31,5%) en spreken (35,5%). Deze weinig evenwichtige rapporteringspraktijk zorgt ervoor dat de beeldvorming voor Frans in drie op vier scholen onvoldoende breed is. Dit bemoeilijkt een leerbegeleiding op maat van elke leerling.

Sterke punten vanuit de toelichtingen

De leraren zorgen voor een brede beeldvorming door over alle leerlingen concrete en vaardigheidsspecifieke informatie te verzamelen onder meer over effecten, vorderingen of over een eventuele leerproblematiek. Ze maken hiervoor gebruik van verschillende gegevensbronnen, zoals toetsenscores, evaluatiefiches, rapporten, observatieschriften, het leerlingvolgsysteem (LVS), een portfolio, zelfevaluatie-instrumen-

ten, foutenanalyses ... Leraren geven aan dat de brede beeldvorming en de actiegerichte ondersteuning vlotter verloopt in kleinere groepen (zoals miniklassen) of door het inschakelen van een bijkomende leraar.

Soms bevat het LVS informatie, eventuele maatregelen en acties of afspraken op individueel of groepsniveau. In deze scholen beschouwen leraren het leergebied Frans als een volwaardig leergebied. De leraar krijgt hierbij een duidelijk zicht op de taalsterkte van de leerlingen. Hij wendt de taalheterogeniteit aan bij de organisatie van zijn onderwijsaanbod. In een beperkt aantal scholen bevat het hoeken- of contractwerk gedifferentieerde opdrachten op basis van de bereikte competenties en mogelijkheden.

Een sterke beeldvorming creëert mogelijkheden om in te zetten op zorgverbredende initiatieven in de vorm van differentiatie zoals verdiepings- of verbredingsleerstof, aangepaste oefeningen of ondersteunend materiaal voor minder taalsterke leerlingen.

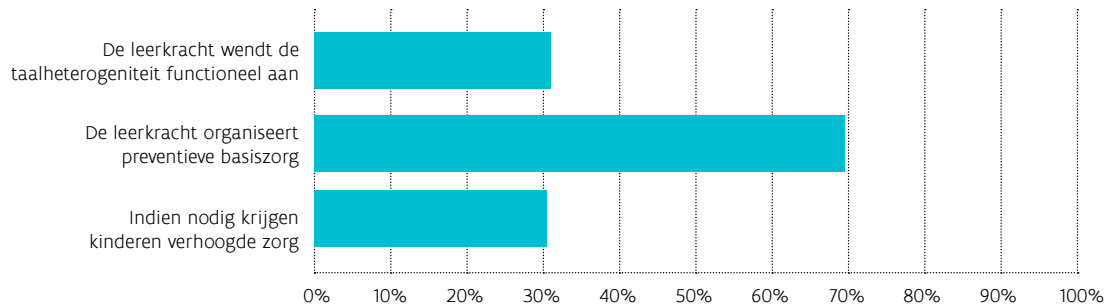
Aandachtspunten vanuit de toelichtingen

In drie op vier klassen is de beeldvorming veelal summier, fragmentair of beperkt ze zich tot enkele cijfergegevens. Ze biedt weinig informatie om valide afspraken te doen over het bereiken van leerplandoelen binnen de diverse vaardigheden of om te differentiëren in het onderwijsaanbod.

In het LVS is weinig tot geen informatie terug te vinden over het leergebied Frans. Meestal beperkt de informatie zich tot het vermelden van een talent of een probleem ... Geregeld bestaat de beeldvorming enkel uit schriftelijke vaardigheden. De vaardigheden spreken en mondelinge interactie kunnen bij de beeldvorming zeker nog meer aan bod komen.

Heel wat leraren hanteren het onderwijsleerpakket vrij strikt en houden bij de uitwerking en de organisatie van hun onderwijsaanbod weinig rekening met de beginsituatie of de aanwezige taalheterogeniteit.

5.7.2 Er zijn zorgverbredende initiatieven binnen het leergebied.



Figuur 64: Zorgverbredende initiatieven binnen het leergebied Frans.

We focussen op de zorgverbredende initiatieven binnen het leergebied. Het is de opdracht van leraren om met zoveel mogelijk leerlingen de eindtermen te bereiken.

Onze vaststellingen

In slechts drie op tien bezochte scholen wendden de leraren de taalheterogeniteit functioneel aan (31%). Onder taalheterogeniteit verstaan we de aanwezigheid van Franstalige leerlingen of de inschakeling van taalsterke leerlingen om medeleerlingen te on-

dersteunen die trager vorderen. Zeven op tien leraren geven volgende voorbeelden van hun aandacht voor vormen van preventieve basiszorg (69,5%): vormen van differentiatie, aangepaste organisatie- en werkvormen, aangepaste materialen, sticordi-maatregelen, vormen van teamteaching ... In eveneens drie op tien scholen geven leraren aan verhoogde zorg voor Frans te organiseren (30,5%). Hierbij denken we aan de inschakeling van een zorgleraar, specifieke planmatige zorginterventies die op een multidisciplinair overleg werden afgesproken ...



Sterke punten vanuit de toelichtingen

Leraren die zorgverbredende initiatieven aanbieden, hebben oog voor een veilig klasklimaat en organiseren groepeerings- of werkvormen die onder meer de spreekdurf faciliteren. Tevens plannen zij uitdagende en motiverende activiteiten die interactie mogelijk maken.

Drie op tien leraren wenden mogelijke taalheterogeniteit functioneel en positief aan door taalsterkere of Franstalige leerlingen in te zetten bij mondelinge taalopdrachten. Bepaalde leraren zorgen voor een vlotte organisatie, een krachtige leeromgeving, directe ondersteuning en positieve feedback.

Naast momentane ondersteuning besteden de leraren aandacht aan preventieve basiszorg in de vorm van differentiatie in tijd, niveau en hoeveelheid. Ze passen besproken sticordi-maatregelen toe in de praktijk. Zo mogen bepaalde leerlingen ondersteunende hulpmiddelen gebruiken bij lezen, schrijven, leren studeren ...

Aandacht voor pre-instructie en leerlingen vooraf vertrouwd maken met het komend onderwijsaanbod zijn waardevolle initiatieven. Uit de toelichtingen blijkt dat dit veeleer uitzonderlijk gebeurt. Bepaalde kinderen krijgen sneller ondersteuning tijdens groeps- of individuele opdrachten. Doordachte

groepeeringsvormen zorgen ervoor dat leraren leerproblemen sneller opmerken en kunnen verhelpen.

Zorgbreed werken uit zich geregeld in een aanbod van uitbreidings- en verdiepingsopdrachten, dit voor de verschillende vaardigheden. Onder meer correctiesleutels, differentiatie-, spel- en oefenmaterialen bieden kansen tot zelfstandig leren.

Aandachtspunten vanuit de toelichtingen

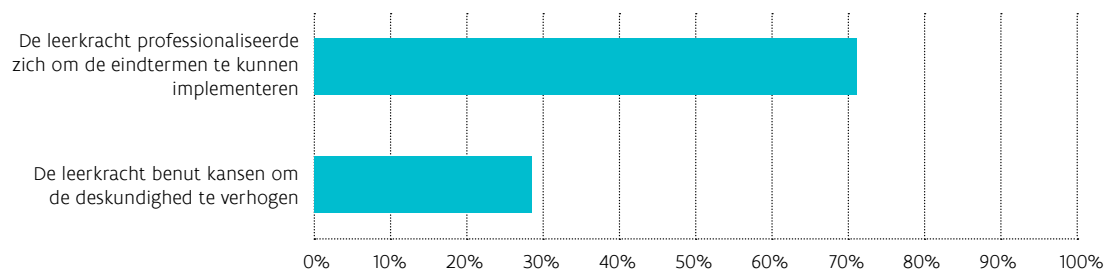
De cijfers geven aan dat zeven op tien leraren zelden de taalheterogeniteit benutten in de klas om speelse, creatieve situaties te creëren waarbij alle leerlingen van elkaar kunnen leren.

Drie op tien leraren hebben amper aandacht voor preventieve basiszorg. Ze focussen vooral op het afwerken van de leerstof. In mindere mate hebben ze oog voor een veilig klasklimaat waarin spreekdurf, samenwerking, gedifferentieerde opdrachten en spelvormen aan bod komen. Differentiatie in instructie, toepassingen, oefensituaties, evaluatie ... komen weinig voor. Pakketten en/of materialen om onder meer te differentiëren zijn wel voorhanden, maar worden nauwelijks effectief en efficiënt gebruikt.

In heel wat scholen is er nog geen sprake van systematische, planmatige verhoogde zorg. Meermaals verwoorden teamleden dat ze daar nog niet over nagedacht hebben.

5.8 De deskundigheidsbevordering van de leraren

5.8.1 De leraar professionaliseert zich voor het leergebied



Figuur 65: Professionalisering van leraren voor het leergebied Frans.

De herziene eindtermen Frans deden in het onderwijsveld initiatieven ontstaan waardoor leraren en scholen zich konden professionaliseren om de onderwijspraktijk voor Frans te actualiseren en te verbeteren. We gaan na in hoeverre interne en externe professionaliseringsinitiatieven bijdragen tot kwaliteitsvol onderwijs.

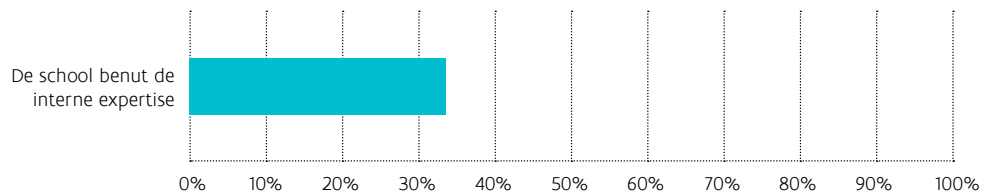
Onze vaststellingen

Zeven op tien leraren professionaliseerden zich de voorbije jaren om kennis te maken met de herzie-

ne eindtermen en om deze te kunnen implementeren. De nascholingen die ze volgden, handelden meestal over een introductie of implementatie van de eindtermen Frans en/of hun leerplan (71%). Leraren benutten in veel mindere mate kansen om hun individuele deskundigheid te verhogen (28,5%). Hieronder verstaan we literatuur raadplegen, schoolintern/-extern hospiteren, nascholingen volgen om hun didactiek en taalvaardigheid te optimaliseren ...

We vermelden de sterke en de aandachtspunten samen met die van onderstaande rubriek.

5.8.2 De school benut de interne expertise



Figuur 66: Benutting van interne expertise voor het leergebied Frans.

Onze vaststellingen

In de bezochte scholen is er expertise aanwezig voor het leergebied Frans of de Franse taal, maar het leraarteam benut deze interne deskundigheid weinig (33,5%). Hier gaat het vooral over de aanwending van de aanwezige competenties voor het leergebied Frans binnen het schoolteam. Dit kan door overleg of samenwerking met andere collega's op school- of scholengemeenschapsniveau, de inzet van leraren die de Franse taal voldoende beheersen voor de lessen Frans in alle klassen van de derde graad, de inzet van de zorgcoördinator binnen de leerbegeleiding voor Frans ...

Sterke punten vanuit de toelichtingen

De nieuwe eindtermen Frans vertaalden zich in 2010 voor alle Vlaamse scholen in een nieuw leerplan. Leraren volgden destijds nascholing om kennis te maken met onder meer de inhoud van het leerplan en de visie op taalleren.

Leraren overleggen geregeld over het leergebied Frans, ook op het niveau van de scholengemeenschap. Dergelijk overleg bevordert een gelijkgerichte aanpak en ondersteunt de didactische en organisatorische aanpak. Sporadisch hospiteren leraren bij elkaar, al dan niet in de eigen school.

Scholen die beschikken over leraren met expertise in de Franse taal zetten deze leraren doorgaans in de derde graad of bij taalinitiatie Frans in. De toelichtingen tonen aan dat bijna de helft van de leraren overleggen of samenwerken met andere (parallel) collega's.

Aandachtspunten vanuit de toelichtingen

Na de introductie- en implementatiefase zijn de nascholingsessies over het leerplan Frans afgenomen. Leraren die recent in de derde graad Franse les geven, moeten nu vaak het leerplan via zelfstudie en opzoekwerk onder de knie krijgen. Er zijn leraren die tijdens de gesprekken meedeelden dat ze de inhoud van het leerplan niet of nauwelijks kennen en er ook nooit nascholing over kregen. Andere leraren

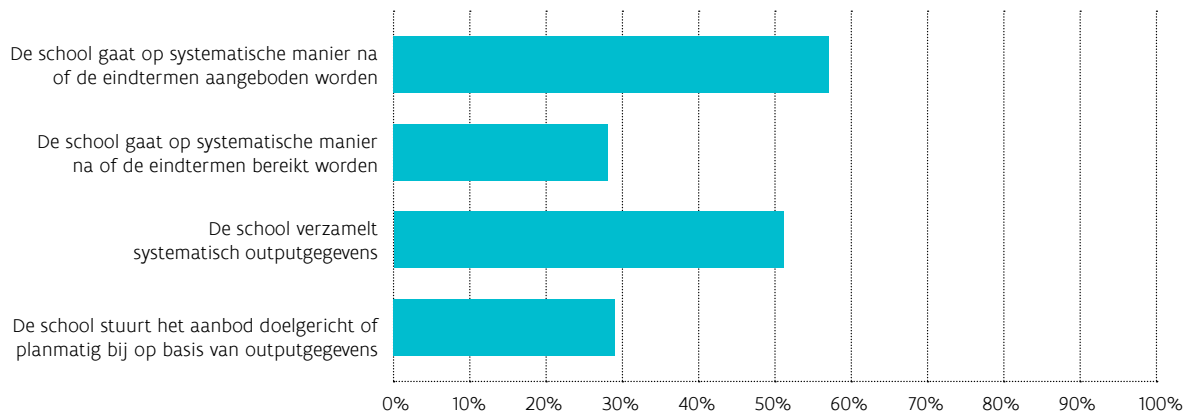
verklaarden dat er na de introductiefase weinig aandacht was voor een gerichte implementatie van het leerplan.

Niet alle bevroegde leraren professionaliseren zich voor Frans. Uit de toelichtingen bij de gesprekken blijkt dat ongeveer één op vier leraren nascholing voor Frans volgt om de klaspraktijk te versterken. Slechts uitzonderlijk gebruiken leraren vormingsinitiatieven om hun eigen Franse taal bij te schaven, zoals taalstages, volwassenenonderwijs, vormen van afstandsonderwijs ...

Scholen ontwikkelen weinig initiatieven voor het leergebied Frans om te leren van elkaar binnen het lerarenteam. Dit leidt tot weinig gelijkgerichte afspraken op schoolniveau.

5.9 De kwaliteitszorg voor het leergebied Frans in de school

5.9.1 De school stuurt het aanbod bij op basis van outputanalyse



Figuur 67: Bijsturing van het aanbod op basis van outputanalyse voor het leergebied Frans.

We gaan na hoe de school op systematische wijze de eigen kwaliteit voor het leergebied Frans onder-

zoekt, bewaakt en of dit leidt tot relevante bijsturingen van het onderwijsaanbod.

Onze vaststellingen

Zes op tien leraren controleren of ze de eindtermen Frans op systematische wijze aanbieden (57%). We bedoelen hiermee de bewaking van het aanbod op een door de school gekozen manier. Drie op tien leraren gaan na of leerlingen de eindtermen bereiken (28%). Hoewel de helft van de bezochte scholen (51%) systematisch outputgegevens verzamelt (eigen toetsen, externe toetsen, resultaten vervolgonderwijs ...), sturen amper drie op tien scholen (29%) hun aanbod doelgericht of planmatig bij op basis van die ingezamelde outputgegevens. Dit verklaart voor een deel de vaststellingen die we voor het onderwijsaanbod en de evaluatiepraktijk al beschreven. Vanuit outputanalyse, en zeker als externe toetsen daarin een plaats krijgen, kunnen scholen vooral meer aandacht besteden aan de opbouw van mondelinge taalvaardigheden, aan 'echte' schrijfvaardigheid en aan de plaats van de kenniscomponent die de eindtermen vooropstellen. Dit kan hen ook aanzetten om een meer evenwichtig onderwijsaanbod te voorzien voor de vijf vaardigheden. Belangrijk is dan ook om zowel mondelinge als schriftelijke taalvaardigheden evenwichtig en representatief te evalueren, zodat de evaluaties afgestemd zijn op alle eindtermen.

Scholen zijn zich niet altijd bewust van het belang van een goede analyse van mogelijke output- of evaluatiegegevens om het onderwijsaanbod doeltreffend bij te sturen.

Sterke punten vanuit de toelichtingen

Ongeveer zes op tien leraren gaan na of de eindtermen voor Frans in voldoende mate in hun onderwijsaanbod vervat zitten. Om bij te houden welke eindtermen al dan niet aan bod komen, gebruiken ze onder meer een digitaal planningsdocument. Anderen koppelen de behandelde eindtermen of leerplandoelen aan instrumenten zoals een concordantielijst, een jaar- of werkplan ... De leraren verwoordden dat ze hiermee een beter zicht krijgen op

de afstemming tussen het onderwijsaanbod en de leerplandoelen.

Uit de gesprekken blijkt dat leraren doorgaans de toetsen van het onderwijsleerpakket gebruiken of eigen (aanvullende) toetsen opstellen. Bepaalde scholen gaan met externe eindtoetsen na of de leerlingenresultaten al dan niet in de lijn van de verwachtingen van de eindtermen liggen. Een deel van deze scholen analyseert en interpreteert de gegevens en stuurt, indien relevant, op basis hiervan hun onderwijsaanbod bij. Als er op schoolniveau aanpassingen voor Frans gebeuren, is dit meestal ten gunste van de mondelinge vaardigheden en de algemene evaluatiepraktijk.

Aandachtspunten vanuit de toelichtingen

Meer dan de helft van de leraren gaat na of ze de eindtermen aanbieden. Uit inzage van de planningsinstrumenten blijkt echter dat ze zoveel doelen aanvinken, tien of meer per les, dat het zicht op de kern- of relevante doelen verloren gaat. Deze doelenoverzichten zijn vaak niet realistisch noch transparant. Ze neigen vooral naar verantwoordingsdocumenten. Uit gesprekken blijkt dat bij leraren nog enige onduidelijkheid bestaat over doelen aanbieden en doelen effectief realiseren.

Niet alle leraren slagen er in om het voorziene onderwijsaanbod grondig af te werken. Op zich vormt dit geen probleem, op voorwaarde dat ze alle leerplandoelen evenwichtig en in voldoende mate in hun onderwijsaanbod verankeren. Dit is niet altijd het geval, waardoor de kans vergroot dat er hiaten in het onderwijsaanbod ontstaan.

De bezochte scholen hebben weinig outputgegevens om aan te tonen dat leerlingen de eindtermen voor alle vaardigheden bereiken. Dit is dikwijls het geval voor de mondelinge vaardigheden. Leraren gaan in mindere mate na of die evaluaties voldoende repre-

sentatief zijn voor de verschillende vaardigheden en leerplandoelen. De vraag is of deze scholen op basis van hun (beperkte) leerlingenresultaten over voldoende mogelijkheden beschikken om een betrouwbare analyse en evaluatie te maken en bijgevolg in relevante bijsturingen te voorzien. Niet alle scholen kunnen of willen gebruik maken van externe eindtoetsen om na te gaan of de leerlingen de eindtermen voor alle vaardigheden bereiken. Het is bijvoorbeeld jammer dat de externe toetsen voor spreken en mondelinge interactie niet afgenomen worden omwille van onder meer organisatorische redenen. Op die manier kunnen zij niet altijd relevante resultaten voor deze vaardigheden in kaart brengen.

Scholen ontvangen informatie uit het vervolgonderwijs waaronder ook de resultaten die oud-leerlingen behalen voor Frans. Deze informatie is vaak summier en omvat bijvoorbeeld enkel een percentage of een algemene beoordeling. Hierdoor levert deze informatie voor de basisscholen weinig op in functie van de verbetering van de kwaliteit van de lessen Frans.

Tijdens gesprekken stellen we vast dat scholen deze informatie of de feedback van contactpersonen in het secundair onderwijs aangrijpen om hun onderwijsaanbod of hun pedagogisch-didactisch handelen te wijzigen. Zo opteren ze er voor om hun onderwijsaanbod hoofdzakelijk te richten op het verwerven van woordenschat, grammatica, het foutloos uit het hoofd kunnen schrijven en het vertalen van contextloze woorden en zinnen. Dit strookt niet met de visie van de eindtermen om kennis geïntegreerd in het vaardigheidsonderwijs aan te bieden.

6. Wat zijn de conclusies van het onderzoek?

De herziene eindtermen Frans in het basisonderwijs hebben heel wat scholen aangezet tot reflectie op

hun onderwijspraktijk. Leraren namen vooral initiatieven om zich te professionaliseren met het oog op de implementatie van de eindtermen, maar in mindere mate op het verhogen van de eigen deskundigheid. Vooral in het gebruik van de instructietaal voor de communicatie tijdens de lessen kunnen leraren nog verdere stappen tot professionalisering zetten en meer aandacht besteden aan de graduele opbouw. Uit de Onderwijsspiegel 2014²⁰ blijkt dat er in de eerste graad A-stroom secundair onderwijs al een gunstige evolutie op te merken is in het consequenter hanteren van het Frans als instructietaal tijdens de lessen. Het is daarom aan te raden om ook hiervoor gerichte aandacht te hebben in de basisschool. Dit ontwikkelt niet alleen de luistervaardigheid en de spreekdurf bij leerlingen, maar zorgt tevens voor een vlotte overgang naar het secundair onderwijs.

Het implementatieproces van de nieuwe eindtermen is in volle ontwikkeling. Voor veel scholen zijn de realisatie van de kerngedachten van de eindtermen en de realisatie van de eindtermen voor de verschillende vaardigheden nog een uitdaging. Dat is voornamelijk te wijten aan de sterk kennisgerichte benadering van het onderwijsaanbod: grammatica en woordenschat hebben in ongeveer de helft van de bezochte scholen nog geen ondersteunende functie om kinderen op een beperkt niveau en in een aantal concrete situaties in het Frans te laten communiceren. Ook in het secundair onderwijs eerste graad A-stroom was dit een knelpunt. Daardoor staan in de bezochte basisscholen mondelinge communicatieve vaardigheden nog te weinig centraal in het onderwijsleerproces en focussen leraren voor schrijven vooral op de geïsoleerde toepassing van spelling en spraakkundige kennis en te weinig op functionele schrijfvaardigheid. De vijf vaardigheden komen in het onderwijsaanbod voor, maar voor mondelinge interactie is in de helft van de bezochte klassen het onderwijsaanbod onvoldoende gevarieerd. Positief is dat de bezochte leraren hun leerlingen laten kennismaken met de vier tekstsoorten uit de eindter-

men. Zij voorzien voldoende onderwijstijd voor het leergebied Frans en wenden deze efficiënt aan. Ook de inspanningen van de scholen voor de minimale materiële leerplanvereisten zijn gunstig. In de didactische uitrusting hinken Franse leesmaterialen en visualisaties die de communicatie ondersteunen nog achterop. In het secundair onderwijs eerste graad A-stroom tekende zich ook een gunstige evolutie af in de verbetering van de didactische uitrusting om aan de minimale materiële leerplanvereisten te voldoen. Onze vaststellingen sluiten hierbij aan.

De weinig communicatieve, eindtermgerichte benadering van het onderwijsaanbod heeft zijn weerslag op de evaluatie- en rapporteringspraktijk. Die zijn onvoldoende evenwichtig en representatief voor de mate waarin de leerlingen de eindtermen voor alle vaardigheden bereiken. De toetsing van kennis primeert en dat is vooral in schriftelijke evaluaties duidelijk zichtbaar. De schriftelijke evaluaties richten zich minder op de evaluatie van schrijfvaardigheid, zoals bedoeld in de visie van de eindtermen. Net als in het onderwijsaanbod staan de mondelinge vaardigheden (luisteren, spreken, mondelinge interactie) in de evaluaties nog te weinig centraal. Slechts in de helft van de scholen gebeuren deze evaluaties op basis van vooraf bepaalde criteria. De vaardigheid mondelinge interactie wordt door bijna de helft van de bezochte leraren helemaal niet geëvalueerd. Binnen de evaluatiepraktijk is er weinig ruimte voor differentiatie. Ook de rapporteringspraktijk geeft niet altijd aanleiding tot constructieve en gedifferentieerde feedback over de vorderingen van de leerlingen voor het leergebied Frans. We lezen in de Onderwijsspiegel 2014 dat de belangrijkste uitdaging voor de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs Frans in de A-stroom van de eerste graad ligt in een voldoende valide evaluatie van de leerlingen. De bevindingen van het basis- en het secundair onderwijs komen dus ook hier sterk overeen.

De evaluatie- en rapporteringspraktijk, alsook andere manieren om de leerlingen op te volgen, leiden nog te weinig tot een brede beeldvorming voor het leergebied Frans. Leraren hebben weinig zicht op de evolutie van de leerlingen voor kennis, vaardigheden, inzichten en attitudes binnen de vijf vaardigheden. Er is vooral te weinig informatie over de vaardigheid mondelinge interactie. Dit alles bemoeilijkt een gepaste leerbegeleiding die voldoende gedifferentieerd kan inspelen op de noden van alle leerlingen. Ook in de eerste graad A-stroom van het secundair onderwijs lezen we een identieke conclusie over de leerbegeleiding.

De evaluatiepraktijk hypothekeert daardoor de systematische interne kwaliteitszorg voor het leergebied Frans. Er zijn weinig instrumenten om de onderwijskwaliteit te bewaken, om wat goed is te borgen of om wat beter kan bij te sturen.

Samenvattend kunnen we stellen dat de sterk kennisgerichte benadering van het leergebied Frans nog te veel neigt naar het vullen van een vat en nog te weinig leidt tot het ontsteken van een vlam. De meeste kinderen starten vol enthousiasme met het leren van een vreemde taal. Dit initiële enthousiasme brandend houden is een grote uitdaging. Dit kan door kinderen te laten ervaren dat je met de nieuwe vreemde taal iets kan doen door middel van zinvolle communicatieve opdrachten. Om de vlam brandend te houden gedurende de vele jaren waarin leerlingen de Franse taal leren, zijn leerplezier en positieve taalleerattitudes zoals motivatie, spreekdurf en bereidheid tot communicatie, noodzakelijke brandstof.

7. Aanbevelingen

Op basis van de onderzoeksresultaten stellen we volgende aanbevelingen voor.

Voor de overheid

- Ondersteun de kwaliteitsbewaking in scholen door parallelle peilingstoetsen ter beschikking te stellen voor alle vaardigheden, zodat scholen die kunnen gebruiken als toetssteen en inspiratiebron voor de eigen onderwijs- en evaluatiepraktijk.
- Bestendig bestaande nascholingsinitiatieven voor leraren lager onderwijs om het eigen taalniveau en de expertise en competenties van de Franse taal (verder) te ontwikkelen en promoot deze in de scholen

Voor de onderwijsinspectie

- Besteed bij schooldoorlichtingen meer aandacht aan het leergebied Frans.

Voor de begeleiding en de lerarenopleiding

- Sensibiliseer scholen en scholengemeenschappen basis- en secundair onderwijs om de voorziene afstemming en continuïteit in de eindtermen Frans in de onderwijspraktijk correct toe te passen.
- Zet blijvend in op nascholingsinitiatieven en vormingen om de eindtermen en het leerplan Frans inhoudelijk en didactisch correct toe te passen.
- Voorzie in een nascholingsaanbod over werkwijzen en instrumenten om het bereiken van eindtermen en leerplandoelen door leerlingen in kaart te brengen, te registreren en op te volgen.
- Faciliteer samenwerkingsverbanden om concrete toetsen en andere evaluatiemiddelen die afgestemd zijn op de eindtermen en de leerplandoelen te ontwikkelen en uit te wisselen
- Besteed voldoende tijd aan de versterking van de taalvaardigheid en de taalkennis Frans van (toekomstige) leraren.

Voor de school/scholengemeenschap/scholengroep

- Reik structuren aan zodat de leraren expertise kunnen uitwisselen en zich blijvend kunnen professionaliseren voor het leergebied Frans.
- Stel voor het leergebied Frans de minimale materiële vereisten om het leerplan te kunnen realiseren ter beschikking van de leraren.
- Besteed binnen de brede beeldvorming en de leerbegeleiding gerichte aandacht aan het leergebied Frans om gedifferentieerd te kunnen inspelen op de noden van leerlingen.
- Neem initiatieven om op systematische wijze de interne kwaliteitszorg voor het leergebied Frans uit te bouwen.

Voor de leraren

- Stem het onderwijsaanbod voor het leergebied Frans af op de kerngedachten en de inhoud van de eindtermen. Geef de kenniscomponent daarin zijn juiste plaats en laat aandacht voor kennis geen doel op zich zijn.
- Hanteer een correcte Franse taal en zorg voor een graduele opbouw binnen de instructietaal.
- Zet de minimale materiële leerplanvereisten functioneel in om het leerplan te realiseren.
- Breng de evaluatie- en rapporteringspraktijk in overeenstemming met de eindtermen. Breng daarvoor zowel de functionele kennis als de taalvaardigheid van de leerlingen per vaardigheid transparant in kaart.
- Rapporteer evenwichtig, volledig en op geregelde tijdstippen over de evolutie van de verschillende taalvaardigheden van leerlingen.
- Ontwikkel vanuit een brede beeldvorming een gepaste leerbegeleiding die voldoende gedifferentieerd inspeelt op de noden van alle leerlingen.
- Benut kansen om de eigen taalvaardigheid en deskundigheid voor het leergebied Frans te verhogen door nascholing, taalcursussen, leerplanstudie, literatuur, interne of externe hospiteerbeurten, collegiaal overleg ...

2.2 De pool moderne talen: een flinke weg is afgelegd

1989. Onderwijsminister Daniël Coens initieert een pedagogische hervorming van het secundair onderwijs. De kerntaak van het onderwijs om elke leerling waarborgen te bieden op een volwaardige opleiding concretiseert zich in een curriculum bestaande uit een basisvorming en een specifieke vorming. Onder de opvolgers²¹ van minister Coens werkt de Dienst voor Onderwijsontwikkeling eindtermen en specifieke eindtermen uit. Voor de studierichtingen van de derde graad algemeen secundair onderwijs met component moderne talen (Economie-moderne talen, Latijn-moderne talen ...) treden de eindtermen van de basisvorming in voege in 2004. In 2006 gaan de scholen ook aan de slag met de specifieke eindtermen voor de pool moderne talen. De uitdaging kan tellen! Na een aarzelend begin van de implementatie komen de scholen nu, 10 jaar later, stilaan op kruissnelheid. Een uitgelezen moment om even stil te staan bij de kwaliteit van het onderwijs van de moderne talen in de derde graad van het aso. We geven een stand van zaken op basis van de vaststellingen tijdens de doorlichtingen.

De visieontwikkeling in verband met de pool moderne talen: een terugblik

De ambitie om de aansluiting van het algemeen secundair onderwijs op het hoger onderwijs te verbeteren, ligt aan de basis van het ontstaan van de specifieke eindtermen. Daarom werden ze geordend per wetenschapsdomein. Naast het ontwikkelen van een hogere graad van taalvaardigheid en autonomie in het taalleren, beogen de specifieke eindtermen voor de pool moderne talen ook het verwerven van een grondiger inzicht in de taal als systeem, in de relatie tussen de taal en de cultuur en in de wijze waarop de communicatie functioneert. Ten slotte hebben ze als doel om de leerlingen kennis te laten maken met wetenschappelijke onderzoeksmethoden voor linguïstiek en literatuur.

Deze sterke inhoudelijke profilering van het taalonderwijs in de pool moderne talen betekende voor het onderwijsveld een substantiële innovatie vergeleken bij de klemtoon die tot dan lag op het verwerven van communicatievaardigheid. Ook het feit

dat de specifieke eindtermen gelden voor alle talen van de pool was nieuw. Leerplanmakers, begeleiders, scholen en navormers stonden voor de uitdaging om de specifieke eindtermen didactisch te operationaliseren en organisatorisch in te bedden in het curriculum, mede rekening houdend met het tweepolige karakter van de studierichtingen met component moderne talen in de derde graad. Een en ander dwong het onderwijsveld tot de ontwikkeling van een visie op de concretisering van de specifieke eindtermen in de onderwijspraktijk, meer in het bijzonder voor de onderzoekscompetentie. Deze visieontwikkeling is een intensieve oefening geweest die onder meer een neerslag vond in visieteksten en de leerplannen van de onderwijsverstrekkers. Sommige onderwijsverstrekkers legden de nadruk op de samenhang tussen de eindtermen van de basisvorming en die van de specifieke vorming. Andere onderwijsverstrekkers benadrukten vooral het gegeven dat de specifieke eindtermen gerealiseerd worden door alle taalvakken waarvoor reeds een basis gelegd werd voor de derde graad.

Aanvankelijk vertoonde het implementatielandschap een zeer divers beeld. Over het verwachte be-

21 De uitwerking van de eerste generatie eindtermen en specifieke eindtermen verliep over een lange periode onder de ministers Luc Van den Bossche, Eddy Baldewijns, Marleen Vanderpoorten en Frank Vandenbroucke.

heersingsniveau en de inbedding in het curriculum waren er aanzienlijke verschillen tussen de opvatting van de verschillende onderwijsverstrekkers. Zonder afbreuk te doen aan de pedagogische vrijheid van de onderwijsverstrekkers, leidde de informatie-uitwisseling tussen de begeleidingsdiensten onderling en het overleg tussen de begeleiding en de onderwijsinspectie inmiddels tot een aantal evoluties en afspraken. Hierdoor is een meer gelijkgerichte benadering van de realisatie van de specifieke eindtermen tot stand gekomen. De onderwijsverstrekkers maakten verder ook gebruik van de herziening van de eindtermen van de basisvorming voor de moderne talen in de derde graad van het aso (2014) om in hun nieuwe leerplannen en in bijkomende compendia de specifieke eindtermen duidelijker te operationaliseren en te illustreren met voorbeelden hoe de scholen ze kunnen aanbieden en evalueren.

Hoe ging de onderwijsinspectie te werk?

Deze stand van zaken is gebaseerd op de doorlichting van Engels en Frans in de studierichtingen met pool moderne talen in 55 scholen van de verschillende onderwijsverstrekkers tussen september 2012 en juni 2016. Het betreft 31 scholen gelegen in niet-centrumsteden, achttien scholen gelegen in een centrumstad en zes scholen gelegen in het Brussels hoofdstedelijk gewest. Omdat de aanloopperiode om de specifieke eindtermen in de onderwijspraktijk te implementeren lang is geweest, kozen we ervoor om de onderzoekspopulatie van scholen te beperken tot de vier voorbije schooljaren. De gemiddelde resultaten voor de vier laatste jaren geven immers een juister beeld van de huidige kwaliteit van het onderwijs Engels en Frans in de derde graad in de studierichtingen met pool moderne talen. Deze resultaten kunnen evenwel niet geïnterpreteerd worden als statistisch veralgemeenbaar voor de totale populatie van Vlaamse scholen met een aanbod van studierichtingen met pool moderne talen. Het onderzoek is vooral kwalitatief van aard en brengt in

kaart welke de sterke punten zijn en welke de verbeterpunten.

Binnen elke school werden in de derde graad in het algemeen alle studierichtingen met component moderne talen samen doorgelicht. Het besluit van de onderwijsinspectie voor het erkenningsonderzoek Engels en Frans in de derde graad geldt dan ook voor alle doorgelichte studierichtingen met pool moderne talen binnen één school. Bij de bespreking van de conclusie voor het erkenningsonderzoek maken we een onderscheid tussen de basisvorming en het specifieke gedeelte. De reden hiervoor is dat in sommige scholen de leerplandoelstellingen voor de basisvorming wel worden bereikt, maar niet deze voor het specifieke gedeelte. Hierdoor krijgen we een correcter beeld van de leerplanrealisatie, ongeacht de constellatie van de leerplannen die verschilt per onderwijsverstrekker. Het onderzoek is gebaseerd op de talen Engels en Frans die bij de meeste onderwijsverstrekkers de basis vormen voor de realisatie van de eindtermen van de specifieke vorming. Voor de scholen van het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, waar Nederlands ook deel uitmaakt van het specifieke gedeelte, houdt de onderwijsinspectie bij haar beoordeling rekening met dit gegeven indien de school aangeeft dat de specifieke eindtermen onderzoekscompetentie in het vak Nederlands worden aangeboden.

De gebruikte onderzoeksmethodiek voor het erkenningsonderzoek bij de doorlichtingen staat beschreven op de openbare website van de onderwijsinspectie²². We rapporteren verder over de vier kernvariabelen (aanbod onderwijsdoelstellingen, evaluatie onderwijsdoelstellingen, leerbegeleiding en uitrusting) en over deskundigheidsbevordering. De andere variabelen (onderwijsorganisatie, rapporteringspraktijk, aanvangsbegeleiding, sociale en emotionele begeleiding, personeelsorganisatie) worden in de bespreking meegenomen voor zover zij een markante bevorderende of belemmerende impact hadden op de leerplanrealisatie.

Eindtermen en specifieke eindtermen voor de pool moderne talen

Het curriculum moderne talen voor de studierichtingen met pool moderne talen is gebaseerd op vakgebonden eindtermen voor de basisvorming en specifieke eindtermen voor de specifieke vorming. Er bestaan vakgebonden eindtermen voor de basisvorming voor elk van de volgende talen: Engels, Frans en Nederlands. De specifieke eindtermen werden geformuleerd voor het geheel van de pool. Dit betekent dat de scholen ze kunnen aanbieden in de verschillende talen waarvoor reeds een basis is verworven in de basisvorming. De scholen kunnen dus de achttien specifieke eindtermen verdelen over Engels, Frans, Nederlands en eventueel Duits. De specifieke eindtermen moeten geïnterpreteerd worden in samenhang met de eindtermen van de basisvorming.

Ter ondersteuning van de scholen hebben de onderwijsverstrekkers in de leerplannen aanbevelingen geformuleerd over de inbedding van de specifieke eindtermen in het curriculum. Het Katholiek Onderwijs Vlaanderen gaat ervan uit dat de specifieke eindtermen in de vakken Engels en Frans worden gerealiseerd en benadrukt hierbij de samenhang tussen de eindtermen van de basisvorming en die van de specifieke vorming. Het heeft aparte leerplannen gemaakt voor Frans (basisvorming en specifieke vorming), Engels (basisvorming en specifieke vorming) en Duits (specifieke vorming). De specifieke eindtermen werden integraal opgenomen in zowel de leerplannen Engels als Frans. Het Katholiek onderwijs Vlaanderen beveelt de scholen aan om afspraken te maken over de implementatie ervan. In het leerplan Duits werden een beperkt aantal specifieke eindtermen opgenomen ter ondersteuning van de realisatie van de specifieke vorming.

Ook het OVSG neemt als uitgangspunt dat de specifieke vorming wordt gerealiseerd in de vakken Engels en Frans. Het biedt een apart leerplan aan voor de basisvorming Engels en voor de basisvorming Frans. Daarnaast biedt het een gemeenschappelijk leerplan aan voor Engels en Frans voor de specifieke vorming waarin alle specifieke eindtermen zijn opgenomen.

Het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap gaat ervan uit dat de specifieke eindtermen gerealiseerd worden in Frans en Engels en voor de onderzoekscompetentie ook in het vak Nederlands. Het vak Duits kan een versterkende rol spelen in de realisatie van de specifieke eindtermen. Het GO! biedt een apart leerplan aan voor de basisvorming voor Frans en voor de basisvorming voor Engels en verder een gemeenschappelijk leerplan Frans-Engels voor de specifieke vorming. Voor Nederlands is er een leerplan dat zowel de basisvorming als de specifieke eindtermen onderzoekscompetentie dekt.

Onze vaststellingen

Voor de basisvorming voldoet de leerplanrealisatie in 83% van de vakdoorlichtingen voor Engels en Frans. De resultaten voor beide talen zijn nagenoeg identiek. In 42 scholen voldoet de leerplanrealisatie

voor zowel Engels als Frans. In zes scholen voldoet de leerplanrealisatie noch voor Engels noch voor Frans. In zeven scholen voldoet de leerplanrealisatie niet voor een van beide vakken.

Basisvorming	Aantal onderzochte vakken	Voldoet	Voldoet niet
Frans	55	46 (84%)	9 (16%)
Engels	55	45 (82%)	10 (18%)
Totaal	110	91 (83%)	19 (17%)

Figuur 68: Aantal voldoende en onvoldoende voor de leerplanrealisatie voor Engels en Frans in de basisvorming.

Voor het specifieke gedeelte vallen de resultaten minder gunstig uit. In 66% van de scholen (36 scholen) voldoet de leerplanrealisatie voor de specifieke eindtermen. In 34% van de scholen (negentien scholen) voldoet de leerplanrealisatie voor het specifieke

gedeelte niet. Van deze scholen zijn er zes waar de leerplanrealisatie ook voor de basisvorming voor één taal niet voldoet en zeven waar de leerplanrealisatie voor de basisvorming van beide talen niet voldoet.

Specifiek gedeelte	Aantal keren onderzocht	Voldoet	Voldoet niet
	55	36 (66%)	19 (34%)

Figuur 69: Aantal voldoende en onvoldoende voor de leerplanrealisatie voor het specifieke gedeelte.

34% van de doorgelichte scholen staat dus nog voor belangrijke uitdagingen om de kwaliteit van hun onderwijs voor de moderne talen te verbeteren. We analyseren in het vervolg van het artikel wat goed gaat en waar er verbetermogelijkheden zijn zowel voor de basisvorming als voor de specifieke vorming. Hierbij merken we op dat er ook in de scholen waar de leerplanrealisatie voldoet een aantal aandachtspunten zijn. De werkpunten betreffen doorgaans dezelfde aspecten van de onderwijspraktijk, maar ze doen zich in beperktere mate voor. We voeren de sterkte-zwakteanalyse uit voor het geheel van de onderzochte structuuronderdelen.

1. Is het aanbod van doelstellingen volledig en samenhangend? Beantwoordt het aan het vereiste beheersingsniveau?

Basisvorming

De visie van Vlaanderen op het onderwijs van de moderne vreemde talen blijkt duidelijk uit de uitgangspunten voor de eindtermen van de basisvorming zoals beschreven door de Afdeling Kwalificatie

en Curriculum²³. Het is in essentie gericht op het verwerven van taalvaardigheid. Het einddoel is de leerlingen vlot te leren communiceren. Wat belangrijk is, is dus niet wat leerlingen over taal weten, maar wat ze ermee kunnen doen in concrete gebruiksccontexten. De eindtermen worden dan ook in de eerste plaats gestructureerd rond de vijf taalvaardigheden (luisteren, lezen, mondeling interageren, spreken en schrijven), elk onderverdeeld in verschillende communicatieve taaltaken. Het verwerven van taalkennis (woordenschat, grammatica, cultuur ...) is functioneel en gebeurt in samenhang met de verwerving van taalvaardigheid. Bij de doorlichting onderzoekt de onderwijsinspectie of de vakgroepen de communicatieve taaltaken voldoende aanbieden en of de aandacht voor taalstructuren hand in hand gaat met het vaardigheidsonderwijs.

De resultaten van de doorlichtingen wijzen uit dat in de meeste scholen de taalvaardigheidsverwerving centraal staat en dat de focus van het taalonderwijs ligt op het leren communiceren in de doeltaal. Dit betekent dat de leerlingen voldoende de kans

23 www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/derde-graad/aso/vakgebonden/moderne-vreemde-talen-frans-engels/uitgangspunten.htm

krijgen om in communicatiesituaties de vaardigheden te oefenen en dat hier voldoende onderwijstijd voor wordt uitgetrokken tijdens de lessen en bij verwerkingsopdrachten die de leerlingen na schooltijd uitvoeren. Opvallend positief is dat nagenoeg alle leraren (96%) in alle scholen consequent de doeltaal spreken tijdens de lessen en de leerlingen aanmoedigen om in het Engels of het Frans te communiceren. De leraren beheersen de vreemde taal goed en vormen op deze manier een constante bron van luistervaardigheidstraining voor de leerlingen. Vergelijken bij de vaststellingen van de onderwijsinspectie tijdens de tweede doorlichtingsronde betekent dit een gunstige evolutie.

De leerplancomponenten worden niet altijd evenwichtig aangeboden. Algemeen is er ruime aandacht voor de luister- en leesvaardigheidstraining. Voor de gespreks-, spreek- en vooral schrijfvaardigheid is het aanbod minder goed afgestemd op de leerplandoelstellingen. Waar de leerplanrealisatie niet voldoet voor de basisvorming (17%) oefenen de leerlingen de onderwijsdoelstellingen voor ten minste één van de vijf taalvaardigheden te weinig. In ongeveer de helft van deze gevallen schiet het aanbod van de leerplan-

doelstellingen tekort voor alle vaardigheden. Het leren van geïsoleerde kennis in beperkte contexten overheerst hier. Men komt niet voldoende toe aan het oefenen van de taaltaken voorgeschreven door het leerplan.

Een opvallende vaststelling is dat de hiaten in het aanbod van de leerplandoelstellingen voor de vaardigheden, ook waar de leerplanrealisatie voldoet, in het algemeen te wijten zijn aan de manier waarop de vakgroepen de leerplannen interpreteren. De vakgroepen plannen hun onderwijspraktijk niet altijd vanuit de taaltaken vervat in de eindtermen. Geleid door het leerboek, richten ze hun onderwijs globaal op de vijf taalvaardigheidscomponenten van het leerplan. Ze zien hierbij over het hoofd dat deze bestaan uit taaltaken (de eindtermen) opgebouwd op basis van drie essentiële bouwstenen: de tekstsoort, de tekstkenmerken en het verwerkingsniveau. Dit werkt in de hand dat de leraren dan soms eenzijdig een aantal van deze taaltaken aanbieden en bepaalde tekstsoorten of verwerkingsniveaus terzijde laten. Zo ontstaan er lacunes in de leerplanrealisatie. Een grondige leerplanstudie en een goede planning bieden hier een oplossing voor.

Onderwijsaanbod basisvorming					
	Luisteren	Lezen	Mondelinge interactie	Spreken	Schrijven
Voldoet	89%	92%	79%	82%	79%
Voldoet niet	11%	8%	21%	18%	21%

Figuur 70: Percentage voldoende en onvoldoende voor het onderwijsaanbod van de eindtermen per leerplancomponent (taalvaardigheden).

Het onderwijsaanbod voor de receptieve vaardigheden scoort in het merendeel van de scholen goed (in ongeveer negen vakdoorlichtingen op tien). De leerlingen krijgen frequent de kans om het luisteren en vooral het lezen te oefenen. Meestal verwerken ze zelfstandig romans, kortverhalen of tijdschriftartikelen en voeren ze hierbij zinvolle opdrachten uit. De luister- en leesteksten sluiten aan bij de vereiste

moeilijkheidsgraad (tekstkenmerken) en benaderen in sommige gevallen het B2-niveau van het *Europese referentiekader voor talen*²⁴. Ze handelen doorgaans over boeiende actuele en universele thema's die aansluiten bij de interesses en leefwereld van de leerlingen. Ze vormen vaak het uitgangspunt om ook de productieve vaardigheden te oefenen, vooral de spreek- en de gespreksvaardigheid.

Een aantal aspecten van het luister- en leesvaardigheidsonderwijs zijn voor verbetering vatbaar. Tekstsoorten worden in ongeveer 40% van de onderzoeken (40% luisteren en 38% lezen) niet voldoende gevarieerd. Vooral informatieve teksten (zoals krantenartikelen, mededelingen, brieven, folders), narratieve en artistiek-literaire teksten (romans, kortverhalen, liedjes) staan centraal. De leraren bieden prescriptieve teksten (instructies, opschriften, gebruiksaanwijzingen, reclameboodschappen) en argumentatieve teksten (betoog, lezersbrief, debat) niet of minder frequent aan. Oorzaak hiervan is dat vooral de aansluiting van het thema bij de interesses van de leerlingen, en niet de tekstsoort, richtinggevend zijn voor de keuze van de teksten.

De opdrachten bij de luister- en leesteksten bestrijken niet altijd het vereiste verwerkingsniveau (32% luisteren en 29% lezen). Het beschrijvende verwerkingsniveau waarbij de leerlingen het onderwerp bepalen, de hoofdgedachte van de tekst achterhalen, de gedachtegang volgen, relevante informatie selecteren en de tekststructuur herkennen, bijvoorbeeld door voorgestructureerde schema's aan te vullen, komt voldoende aan bod. Ook het structurerende niveau krijgt meestal een voldoende invulling in de onderwijspraktijk: de leerlingen leren de informatie ordenen op een overzichtelijke en persoonlijke wijze door zelf een structuur van de tekst of een samenvatting te maken. Het beoordelende niveau waarbij een tweede perspectief uit een andere bron wordt ingebracht om een gefundeerde mening te vormen, blijft echter soms nog achterwege. Opvallend in dat kader is de vaststelling dat de inhoud van romans of kortverhalen die de leerlingen zelfstandig lezen, soms nog reproductief bevraagd wordt op een toetsmoment, terwijl deze tekstsoorten en waaier van mogelijkheden bieden voor een kritische benadering.

Het ontwikkelen van luister- en leesstrategieën ter ondersteuning van het tekstbegrip gebeurt in 40% van de cases niet voldoende. De vraagstelling bij

de teksten uit de leerboeken bevat doorgaans een aantal strategieën zoals bijvoorbeeld het formuleren van hypothesen over de inhoud van de tekst op basis van de titel en de illustraties. Er wordt echter niet altijd expliciet over gereflecteerd met de leerlingen, zodat ze niet de kans krijgen om zich de strategieën eigen te maken met het oog op het zelfstandig inzetten ervan. De leerlingen ontdekken de woordbetekenissen nog weinig aan de hand van woordleerstrategieën. Markant is ook dat de leerlingen tijdens de lessen beperkt gebruikmaken van (digitale) naslagwerken zoals woordenboeken. Dit is mede te wijten aan de soms sterk leraargestuurde aanpak van het onderwijs. Die werkt in de hand dat de leerlingen zich vooral wenden tot de leraar bij twijfel of moeilijkheden.

Voor gespreksvaardigheid en schrijfvaardigheid voldoet de leerplanrealisatie in 79% van de onderzoeken. Voor spreekvaardigheid is dat het geval in 82% van de vakdoorlichtingen. Ook wanneer de doorlichting de conclusie voldoet heeft uitgesproken, doen er zich in de leerplanrealisatie hiaten voor. Het voeren van rechtstreekse (gesimuleerde) gesprekken (discussie, telefoongesprek, conversatie) komt (te) beperkt aan bod in één op vijf gevallen. Voor de spreekvaardigheid moeten de leerlingen frequent vragen beantwoorden over lees- en luisterteksten, presentaties houden en een gefundeerd standpunt formuleren over een thema. Op het structurerend verwerkingsniveau komen echter het samenvatten van teksten en het verslag uitbrengen over een gebeurtenis minder aan bod. De schrijfvaardigheidstraining richt zich sterk op het schrijven van boekverslagen naar aanleiding van de huislectuur en op het verwoorden van standpunten over een thema. Het samenvatten van teksten en het voeren van informele en formele (digitale) correspondentie blijven evenwel vaak achterwege in het onderwijsaanbod.

Uit ongeveer de helft van de vakdoorlichtingen blijkt dat de leerlingen niet voldoende strategieën leren aanwenden ter ondersteuning van het spreken en

het schrijven. De ontwikkeling van deze strategieën gebeurt ook niet procesmatig genoeg. Bij de voorbereiding van verwerkingsopdrachten leren ze een aantal strategieën zoals het raadplegen van (digitale) hulpbronnen en het gebruikmaken van ondersteunend visueel materiaal bij presentaties. Ze maken soms gebruik van modellen en scorewijzers met tekstspecifieke criteria, maar dit is nog geen veralgemeende praktijk. Het leren opstellen van een spreek- of schrijfplan en ook de tekstrevisie en het herschrijven van de tekst op basis van passende feedback, maken doorgaans slechts beperkt deel uit van de onderwijspraktijk.

Het onderzoek wijst uit dat alle vakgroepen voldoende werken aan het consolideren en bijkomend verwerven van de kennis van woordenschat en grammatica. Hoewel er zich in heel veel scholen de laatste jaren een positieve evolutie voordoet, verloopt het leren van taalelementen niet altijd voldoende in samenhang met de vaardigheidstraining in relevantie communicatiecontexten (34%). Dit is vooral zo voor de grammatica. Die wordt als afzonderlijk onderwerp in beperkte contexten aangeleerd zonder het voorwerp te zijn van hergebruik in communicatief-creatieve opdrachten. De woordenschat wordt vaak in context aangeboden bij het lezen en beluisteren van teksten. Toch maakt men soms niet genoeg het onderscheid tussen de productief te kennen woordenschat en de receptief te herkennen woordenschat en werkt men niet op basis van woordenvelden. Het woordenschatonderricht wordt soms ook te weinig cyclisch aangepakt over de graden heen. Positief is wel dat bij nieuwe taalstructuren meestal de inductieve methode overweegt. Die zet de leerlingen aan tot reflectie over de taalphenomenen met het oog op het ontdekken van gebruiksregels.

In de derde graad van het aso neemt de cultuurcomponent in het taalonderwijs in alle scholen een centrale plaats in het leerproces in. Het gebruik van films, liedjes, internetsites en het lezen en be-

luisteren van teksten waarvan de inhoud relevant is voor de Engels- en Franstalige cultuur en leefwereld dragen bij tot de interculturele competentie van de leerlingen. Een aantal thema's sluiten ook aan bij context 7 'Socioculturele samenleving' van de vakoverschrijdende eindtermen. In de meeste scholen ondersteunen uitstappen en reizen naar de regio van de doeltaal en het bijwonen van voorstellingen de taalbeleving en de interculturele vorming van de leerlingen. De vakgroepen getuigen steeds weer van de positieve impact van deze activiteiten op de motivatie van de leerlingen om de taal te leren.

Bij de verwerking of de productie van een tekst zijn vakattitudes ook belangrijk. De bereidheid en durf om te communiceren in de vreemde taal, het streven naar taalverzorging bij productieve taaltaken en de belangstelling voor de socioculturele wereld van de taalgebruiker ook buiten de schoolcontext ondersteunen in belangrijke mate de taalverwerving van de leerlingen. Algemeen krijgen de leerlingen voldoende de kans om bij taalleeractiviteiten deze attitudes te ontwikkelen. De vakdoorlichtingen wijzen uit dat in acht gevallen op tien de ontwikkeling van deze attitudes echter weinig procesmatig en expliciet gebeurt op basis van gerichte criteria die het mogelijk maken om de aanwezige attitude te observeren en erover te reflecteren met de leerlingen.

Specifieke vorming

De specifieke eindtermen voor de pool moderne talen gelden voor de talen waarvoor al een basis is verworven tijdens de schoolloopbaan van de leerlingen. Ze moeten geïnterpreteerd worden in samenhang met de eindtermen van de basisvorming. In de meeste scholen vormen Engels en Frans de basis voor het aanbieden van de specifieke eindtermen. Het vak Nederlands heeft een ondersteunende en versterkende werking vanwege de aard van de eindtermen van de basisvorming. In de scholen van het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap kunnen de specifieke eindtermen onderzoekskompetentie (16, 17 en 18) ook mede in het vak Nederlands bereikt worden. Dat

verschillende taalvakken van de pool betrokken worden bij de realisatie van de specifieke eindtermen, impliceert dat de betrokken vakgroepen een visie ontwikkelen en afspraken maken. Hierdoor wordt de dekking van de eindtermen in het curriculum gewaarborgd, kadert het aanbod ervan in een opbouwende leerlijn en blijft de realisatie ervan haalbaar voor de leerlingen en de leraren. Ruimer dan de pool talen geldt natuurlijk ook dat er verbanden zijn tussen de specifieke eindtermen moderne talen en andere eindtermen van het curriculum. Zo zijn er voor de onderzoekscompetentie generieke vaardigheden voor alle polen van kracht en bestaan er raakvlakken tussen de specifieke eindtermen moderne talen en ook, onder meer, de vakoverschrijdende eindtermen (leren leren, context 7). De structuur van het curriculum noopt de scholen ertoe om, op weg naar het ontwikkelen van meer complexe competenties, de samenhang van het aanbod te bewaken door op organisatorisch en inhoudelijk vlak een schoolbrede visie uit te werken.

Bij de doorlichting gaat de onderwijsinspectie na of de school een visie heeft uitgewerkt in verband met de realisatie van de specifieke vorming. De onderwijsinspectie beoordeelt de visie niet, maar onderzoekt wel of ze ondersteunend werkt. Algemeen stelden we vast dat scholen met een coherente visie veel vaker de specifieke eindtermen voor de talen op een kwaliteitsvolle manier realiseren. In 62% van de bezochte scholen hebben de vakgroepen Engels en Frans een visie uitgewerkt op de realisatie van de specifieke eindtermen in verband met de onderzoekscompetentie (16, 17 en 18). In slechts 18% van de scholen hebben de vakgroepen ook organisatorische en inhoudelijke afspraken gemaakt over de specifieke eindtermen met betrekking tot de domeinen Taal en communicatie (1 tot 3), Taal en cultuur (4 tot 9) en Taal als systeem (10 tot 15). Dit verklaart deels dat in slechts 36 scholen van de 55 de leerplanrealisatie voor de specifieke vorming voldoet.

Visie op de realisatie van de specifieke eindtermen			
	Ja	Niet optimaal	Nee
Visie i.v.m. de onderzoekscompetentie (16, 17, 18)	62%	0%	38%
Taaloverschrijdende afspraken over de realisatie van de specifieke eindtermen 1-15	18%	7%	75%

Figuur 71: Percentage scholen die een visie hebben ontwikkeld op de realisatie van de specifieke eindtermen.

De specifieke eindtermen beogen een hoger beheersingsniveau dan de verwante eindtermen van de basisvorming. Enerzijds doelen ze op een verbreding van de communicatieve vaardigheden uit de basisvorming en hebben ze betrekking op de kennis, vaardigheden en attitudes waarmee de leerlingen leren communiceren over een breed gamma van onderwerpen met een voldoende rijk en genuanceerd taalgebruik. Anderzijds beogen ze dat de leerlingen door middel van een meer diepgaande reflectie op taalphenomenen, inzicht verwerven in de wijze waarop communicatie functioneert, in de relatie tussen

taal en cultuur en in de taal als systeem. Bij dit alles verwerven de leerlingen ook de nodige autonomie om zelfstandig hun talige competenties verder te ontwikkelen.

De doorlichtingen wijzen uit dat in de meeste scholen waar de basisvorming voldoet, de vakgroepen zowel voor Engels als voor Frans inzetten op het versterken van de communicatievaardigheid van de leerlingen (verbreding van de eindtermen van de basisvorming). Hiertoe laten ze de leerlingen de vijf taalvaardigheden meer (geïntegreerd met elkaar)

oefenen op basis van uitdagende, soms creatieve, opdrachten op de structurerende en beoordelende verwerkingsniveaus. De aangeboden teksten zijn van een hogere moeilijkheidsgraad dan deze van de basisvorming en betreffen bijvoorbeeld ook wetenschappelijke teksten die de leerlingen verwerken en presenteren.

Het realiseren van de verdieping van de reflectie op de taal vanuit de invalshoek van de communicatiewetenschap, de cultuurwetenschap en de taalwetenschap komt moeilijker van de grond. De oorzaak hiervoor situeert zich enerzijds in de moeilijkheid die de vakgroepen ervaren om de specifieke eindtermen te interpreteren en ze didactisch te operationaliseren. Een andere hinderpaal is de uitdaging om de reflectie op de communicatie, de cultuur en het taalsysteem voldoende te baseren op (wetenschappelijke) referentiekaders zodat er een expliciet leerproces mogelijk is, waarbij fenomenen gericht geanalyseerd en benoemd worden. In de scholen waar er geen afspraken zijn tussen de vakgroep Engels en Frans over het aandeel dat elk vak heeft in de realisatie van de specifieke eindtermen, trapt men verder vaak in de valkuil om overlappend te werken en een aantal eindtermen niet aan te bieden ofwel om in elk van beide talen alle specifieke eindtermen te willen aanbieden. Dit heeft dan als gevolg dat de benadering oppervlakkig blijft en dat de beoogde verdieping niet wordt bereikt. In dertien scholen wordt de realisatie van de specifieke eindtermen ook gehinderd door de samenstelling van de lesgroepen. Leerlingen van studierichtingen zonder pool moderne talen volgen dan een gedeelte van de lessen samen met de leerlingen van studierichtingen met pool moderne talen. Zo komt de leraar voor de pool moderne talen niet tot het aanbieden van de specifieke eindtermen en de eindtermen van de basisvorming in samenhang met elkaar en resulteert dit vaak in een onvoldoende profilering van de studierichtingen met pool moderne talen.

In ongeveer vier op vijf scholen voldoet het aanbod voor de specifieke eindtermen uit het domein Taal en cultuur. De leerlingen leren literaire teksten interpreteren en beleven door kennis van leesstrategieën, genres, literaire stromingen, politieke en sociale (historische) feiten en biografische gegevens over de auteur in te zetten. Literaire teksten vormen ook frequent het uitgangspunt om de eigen gevoelens en leeservaringen schriftelijk of mondeling creatief vorm te geven bijvoorbeeld in poëzie, toneeluitvoeringen en het combineren van literaire teksten met andere kunstvormen. Ze leren voorts ook om de cultuur (gebruiken, waardensystemen, culturele uitingen op artistiek en intellectueel gebied) te verkennen van regio's waar de vreemde taal wordt gesproken en verwerven op deze manier een interculturele competentie als basis voor een doeltreffende communicatie met de doeltaalsprekers. In de meeste gevallen is het leerproces toepassingsgericht, maar soms treft men een te reproductieve benadering aan van de kennis van de literatuurgeschiedenis. Het verkennen van cultuur gebeurt ook niet altijd voldoende doeltreffend omdat de verwerkingsopdrachten niet genoeg gericht zijn op het observeren en bespreken van de kenmerken ervan.

Voor het domein Taal als systeem voldoet het aanbod in twee derde van de scholen. De leerlingen leren formele en inhoudelijke tekstkenmerken in leesen luisterteksten analyseren en daarna toepassen in een eigen geschreven of gesproken tekst, soms ondersteund door een studiewijzer en een controlelijst met criteria voor zelfevaluatie. Om talige autonomie te verwerven leren de leerlingen naslagwerken, spellingscorrectoren en andere hulpmiddelen inzetten. In een steeds groter aantal scholen heeft het gebruik van taal(groei)portfolio's ter bevordering van de ontwikkeling van talige autonomie ingang gevonden. Taalvariatie komt vooral aan bod bij het receptief bestuderen van mondelinge en schriftelijke teksten. De aandacht voor gelijkenissen en verschillen tussen talen gebeurt meestal occasioneel en vertoont een gebrek aan systematiek.

Het domein Taal en communicatie is de zwakke schakel in het onderwijsaanbod. Het aanbod voldoet hier niet in ongeveer de helft van de scholen voor ten minste één van beide talen. De eindtermen van dit domein hebben als voornaamste doel om de leerlingen te laten reflecteren over de impact van de communicatiecontext (het communicatiedoel,

relatie tussen de zender en de ontvanger, het communicatiekanaal, de cultuur waarin de communicatie zich voltrekt) op de tekstvorm, mede om hun eigen talige mondelinge en schriftelijke producties te optimaliseren. Heel wat vakgroepen ondervinden moeilijkheden om dit doel te vertalen naar concrete verwerkingsopdrachten.

Aanbod specifieke vorming			
	Domein Taal en communicatie	Domein Taal en cultuur	Domein Taal als systeem
Voldoet voor beide talen	38%	76%	64%
Voldoet niet voor beide talen	55%	20%	36%
Voldoet voor een van beide talen	7%	4%	0%

Figuur 72: Percentage voldoende en onvoldoende voor het onderwijsaanbod in verband met de domeinen Taal en cultuur, Taal als systeem en Taal en communicatie.

In de meeste scholen (91%) oefenen de leerlingen gericht de onderzoekscompetentie (eindtermen 16, 17 en 18) in ten minste één van de talen door een geïntegreerde onderzoeksopdracht uit te voeren waarin de drie specifieke eindtermen samen aan bod komen. De onderzoeksopdracht handelt meestal (86%), maar nog niet altijd (14%) over een linguïstisch of literair vraagstuk zoals vereist door het leerplan. Het vraagt heel wat inspanning en deskundigheidsontwikkeling van de leraren om een aanpak uit te werken voor het realiseren van deze eindtermen. Het onderzoeksvaardig maken van de leerlingen is immers in het secundair onderwijs een relatief nieuw gegeven (2006), vooral omdat de nadruk ligt op het proces, waarbij de leerlingen kennis maken met de opeenvolgende stappen van het onderzoek (onderzoekscyclus) en het niet louter gaat om het eindproduct zoals voorheen in de traditionele eindwerken die de leerlingen maakten in de derde graad. Het innovatieve karakter zit verder ook in het poolspecifieke studieobject (literatuur en linguïstiek) en de poolspecifieke onderzoeksmethodiek (literatuurstudie, corpusanalyse ...).

Het onderwijslandschap vertoont veel verschillen in aanpak van het onderwijsleerproces in verband met de onderzoekscompetentie. In achttien scholen is er een geïntegreerde onderzoeksopdracht in elk van beide talen. In 35 scholen in één taal. Een beperkt aantal scholen heeft een leerlijn uitgewerkt van het eerste naar het tweede leerjaar van de derde graad en werkt in het eerste leerjaar aan deelvaardigheden en in het tweede leerjaar aan een geïntegreerde opdracht. De onderzoeksopdracht wordt echter ook frequent uitgevoerd in het eerste leerjaar van de graad vanwege de afstemming op de andere pool van de studierichting, waar de leerlingen de onderzoeksopdracht in het tweede leerjaar uitvoeren. In dit geval werkt de nog beperktere taalvaardigheid van de leerlingen in de vreemde taal soms belemmerend voor het uitvoeren van de opdrachten. In een aantal scholen ondersteunt de schoolleiding vanuit een schoolvisie het verwerven van de onderzoekscompetentie door organisatorische en inhoudelijke maatregelen te nemen, zoals bijvoorbeeld de bepaling van de omvang van de opdrachten en het aandeel in de evaluatie over de polen heen en het ter beschikking stellen van generieke instrumenten (logboek, onderzoeksplan).

Onderzoeksopdracht	Aantal scholen
In beide talen een onderzoeksopdracht	18
In één taal een onderzoeksopdracht	35
In het vak Frans	10
In het vak Engels	8
In een taal naar keuze	11
In het Engels of het Frans afhankelijk van het schooljaar	5
In het Nederlands	1

Figuur 73: Aantal taalvakken waarin de leerlingen een geïntegreerde onderzoeksopdracht uitvoeren.

Ook de kwaliteit van de onderzoeksopdrachten varieert en vertoont over de scholen heen een aantal sterke aspecten en een aantal aandachtspunten.

Sterke aspecten:

- Het verzamelen, ordenen en bewerken van informatie over de onderzoeksvraag gebeurt in alle scholen.
- De leerlingen rapporteren ook meestal mondeling of schriftelijk over de resultaten van het onderzoek, nagenoeg steeds in het Engels of het Frans zodat de onderzoeksopdracht ook sterk bijdraagt tot de schrijf- en/of spreekvaardigheidstraining.

Aandachtspunten:

- Hoewel heel wat scholen studiewijzers ter beschikking stellen met een stappenplan waarin de opeenvolgende fases van de onderzoekscyclus beschreven worden, ontbreken in de uitvoering van de onderzoeken soms één of meer fundamentele stappen. Hierdoor krijgen de leerlingen geen duidelijk beeld van het onderzoeksproces. Uit het onderzoek blijken de volgende aandachtspunten:

- In twee op vijf scholen vertrekken de leerlingen niet van een onderzoeksvraag die ze zelf (onder begeleiding) leren formuleren. Door het ontbreken van deze essentiële fase is het onderzoek soms te weinig afgebakend en blijft de analyse te oppervlakkig.
- De confrontatie van de onderzoeksresultaten met andere standpunten verdient een grondigere aanpak. Drie vierde van de scholen laat na om de leerlingen te doen reflecteren over de conclusies van hun onderzoek door een ander perspectief in te brengen.
- De evaluatie van het eigen onderzoeksproces door de leerlingen is ontoereikend in twee op vijf scholen. De leerlingen blikken niet terug op het proces en het resultaat bijvoorbeeld door te becommentariëren hoe ze het leerproces hebben ervaren, wat ze geleerd hebben, of ze tevreden zijn over de resultaten en welke lessen ze voor de toekomst meenemen.

Kwaliteit onderzoekopdrachten			
Criteria kwaliteit onderzoekopdrachten	Ja	Niet optimaal	Neen
Percentage scholen (n=55)			
Er is een geïntegreerde onderzoekopdracht waar de drie specifieke eindtermen onderzoekscompetentie aan bod komen	89% (49 scholen)	7% (4 scholen)	4% (2 scholen)
Percentage scholen (n=53)			
Het onderwerp van de onderzoekopdracht is linguïstisch of literair	81%	11%	8%
De leerling vertrekt van een onderzoeksvraag	62%	18%	20%
De leerling verzamelt, ordent en bewerkt informatie over de onderzoeksvraag	100%	0%	0%
De leerling rapporteert over het onderzoek	92%	6%	2%
De leerling evalueert het eigen onderzoeksproces	66%	7%	28%
De leerling confronteert de onderzoeksresultaten met andere standpunten, onderzoeksresultaten, theorieën, gegevens...	25%	7%	68%

Figuur 74: Kwaliteit van de onderzoekopdrachten.



2. Toont de evaluatiepraktijk aan of de onderwijsdoelstellingen bereikt worden?

In de meeste bezochte scholen opteert men voor een evaluatiesysteem dat bestaat uit een combinatie van gespreide evaluatie (toetsen en verwerkingsopdrachten voor het dagelijks werk) en examens. Een aantal vakgroepen talen heeft recent gekozen om enkel met gespreide evaluatie te werken.

De evaluatie van de eindtermen van de basisvorming is grotendeels een afspiegeling van het aanbod ervan. De beoordeling van de eindtermen voor de vaardigheden vertoont echter meer hiaten dan het aanbod ervan, vooral voor de gespreks- en de spreekvaardigheid. De productieve vaardigheden worden gemiddeld minder representatief geëvalueerd dan de receptieve vaardigheden. Waar de realisatie van de basisvorming niet voldoet in de bezochte scholen, voldoet de evaluatie niet voor twee of meer vaardigheden. In elf van de negentien erkenningsonderzoeken die niet voldoen, is dat het geval voor alle vaardigheden.

Net zoals in het aanbod zijn bij lezen en luisteren de variatie in tekstsoorten en de vraagstelling op het beoordelend beheersingsniveau verbeterpun-

ten voor de evaluatie. Wanneer de beoordeling van de productieve vaardigheden niet voldoet, is dit te wijten aan een onvoldoende dekking van de tekstsoorten en het verwerkingsniveau in combinatie met het geringe aantal evaluatiemomenten. Het voeren van rechtstreekse gesprekken, het samenvatten van teksten en het voeren van digitale correspondentie vallen wel eens uit de boot.

De functionele inzet van de kennis van grammatica en woordenschat wordt steeds globaal beoordeeld bij de evaluatie van schrijf- en spreekopdrachten. Nieuw aangeleerde taalelementen worden frequent in meer gesloten oefeningen beoordeeld, al is er een evolutie merkbaar in het veld om ze in wat ruimere communicatiecontexten te evalueren. Waar de realisatie van de basisvorming niet voldoet, weegt de kennistoetsing meestal te sterk door in de leerlingenresultaten ten nadele van de vaardigheden, vooral voor het dagelijks werk. Dit strookt niet met de vereisten van het leerplan. In deze gevallen treft men soms ook een weinig valide toetsmethodiek aan voor de kenniscomponent: contextloze vertalingen van woordjes; geïsoleerde werkwoordsvervoegingen en reproductie van uit het hoofd geleerde inhoud van bestudeerde teksten.

Evaluatie basisvorming					
	Luisteren	Lezen	Mondelinge interactie	Spreeken	Schrijven
Voldoet	86%	88%	71%	74%	76%
Voldoet niet	14%	12%	29%	26%	24%

Figuur 75: Percentage voldoende en onvoldoende voor de evaluatie van de eindtermen per leerplancomponent (taalvaardigheden).

De evaluatie van de specifieke eindtermen is voor verbetering vatbaar. In een aantal scholen is de beoordeling niet genoeg gericht op het communiceren met een voldoende rijk en genuanceerd taalgebruik en voeren de leerlingen te weinig taaltaken uit op de structurerende en beoordelende verwerkingsniveaus

om ook het bedoelde hogere beheersingsniveau van de specifieke eindtermen in kaart te brengen. In het kader van de onderzoeksopdrachten evalueren de meeste scholen evenwel de specifieke eindtermen voor de onderzoekscompetentie en voor een aspect van de domeinen Taal en cultuur (literair vraagstuk)

of Taal als systeem (linguïstisch vraagstuk). Hierbij is nagenoeg altijd een productevaluatie aanwezig. Slechts drie op vijf scholen evalueren op valide wijze het onderzoeksproces (zich oriënteren op een onderzoeksprobleem; voorbereiden, uitvoeren, evalueren van een onderzoekopdracht; rapporteren en confronteren met andere standpunten van de onderzoeksresultaten). Wanneer de leerlingen bij verwerkingsopdrachten taalkundige, literaire, culturele en tekstuele aspecten verkennen en analyseren, worden de specifieke eindtermen ook beoordeeld, ofschoon de opdrachten niet altijd evaluatiecriteria bevatten die voldoende gekoppeld zijn aan de specifieke eindtermen. Dit hypothekeert de doeltreffendheid van de evaluatie. Zo bijvoorbeeld wanneer de leerlingen domeinspecifieke (wetenschappelijke) teksten verwerken die ze gepast moeten presenteren (specifieke eindterm 1), is er niet altijd aandacht voor de afstemming van de presentatie op het doelpubliek. Het blijft ook een uitdaging voor de leraren om weloverwogen opdrachten te formuleren die een gerichte analyse van taalphenomenen en culturele aspecten mogelijk maakt. Indien bijvoorbeeld de inhoud van literaire teksten enkel reproductief wordt bevestigd, dan komen de leerlingen niet tot een relevante en voldoende diepgaande tekstinterpretatie (specifieke eindterm 8).

In de meeste vakgroepen vertoont de evaluatie weinig gelijkgerichtheid tussen de leraren. De vakgroe-

pen maken soms wel afspraken over de inhoud en de puntenverdeling over de verschillende leerplancomponenten voor het examen (65%). Over de beoordeling van het dagelijks werk worden er slechts in 22% van de erkenningsonderzoeken afspraken gemaakt. Zelfs indien de beoordeling van het dagelijks werk evenwichtig gericht is op alle leerplancomponenten, overweegt soms de kenniscomponent omdat de vakgroep geen coëfficiënt toepast bij de verrekening van de cijferresultaten. Het aandeel van de onderzoekopdracht in de evaluatie is niet altijd vastgelegd. In een aantal scholen ligt er bij de verdeelsleutel examens-dagelijks werk zeer groot gewicht op de examens. Er ontstaat op deze manier een wanverhouding tussen de inspanningen die de leerlingen leveren tijdens het schooljaar en de waardering ervan.

De leerlingen weten doorgaans wat van hen wordt verwacht. Er wordt informatie aangereikt over wat ze moeten kennen (95%) en in mindere mate over wat ze moeten kunnen (83%). In een groeiend aantal scholen krijgen de leerlingen informatie over de beoordelingscriteria bij verwerkingsopdrachten en toetsen. Dit ondersteunt de objectiviteit van de evaluatie en ook het formatieve karakter ervan. Het brengt de sterktes en zwaktes van de leerlingen in kaart en vormt op die manier een kans tot doelgerichte feedback en bijsturing.

3. Is de leerbegeleiding aangepast aan de noden van alle leerlingen om de onderwijsdoelstellingen te bereiken?

Leerbegeleiding			
	Ja	Niet optimaal	Neen
Klasmanagement afgestemd op een veilig leerklimaat	98%	2%	0%
Aandacht voor de motivatie van de leerlingen/Stimulerend leerklimaat	100%	0%	0%
Leerondersteunende maatregelen (gestructureerd lesmateriaal, visuele ondersteuning, leerstofoverzichten, compendia, studietips ...)	86%	10%	4%
Inzet activerende werkvormen in de lessen	55%	18%	27%
Begeleid zelfstandig leren buiten de lessen	90%	4%	5%
Gebruik evaluatie om het leerproces te ondersteunen (feedback n.a.v. toetsen en verwerkingsopdrachten en verbeteringen van fouten)	77%	23%	0%
Remediëring afgestemd op de noden van de leerlingen	95%	5%	0%

Figuur 76: Kwaliteit van de leerbegeleiding.

De vakgroepen en individuele leraren zetten in op de preventieve ondersteuning van het leerproces. In nagenoeg alle scholen (98%) heerst een positief en veilig leerklimaat. Fouten maken mag en wordt beschouwd als een aanleiding om te leren. Zo ontwikkelen de leerlingen spreek- en schrijfdurf. Er is in alle scholen (100%) veel aandacht voor de motivatie van de leerlingen, vooral gestimuleerd door het werken rond interessante thema's, de doorgaans coachende houding van de leraren en hun enthousiasme voor de taal en de cultuur. Gestructureerd lesmateriaal, visuele ondersteuning van de lessen, leerstofoverzichten voor de exams, compendia, schematische overzichten en studietips zorgen voor structuur in de onderwijspraktijk (86%).

In heel wat scholen (45%) is er nog een ruime mogelijkheid voor verbetering om door middel van activerende werkvormen de intensieve deelname en de spreekkansen van de leerlingen te vergroten en hen uit te dagen om actief kennis en vaardigheden te construeren. De soms nog sterk leraargestuurde aanpak belemmert een gedifferentieerde aanpak in de lessen waarbij er meer aandacht is voor het werktempo en de noden van de individuele leerling. Daar-

tegenover staat dat de leerlingen doorgaans (90%) thuis zelfstandig verwerkingsopdrachten uitvoeren, zoals boekbesprekingen en de onderzoeksopdracht over een literair of linguïstisch vraagstuk, waarbij ze informatie verwerken en plannings- en probleemoplossende vaardigheden leren inzetten. Het is ook niet ongewoon dat de leerlingen zelfstandig woordenschat instuderen of grammatica herhalen. Deze opdrachten worden meestal ondersteund door studiewijzers, stappenplannen, (taal)portfolio's en verbeterleutels. Bij persoonlijke opdrachten bouwt de leraar soms ook een principe van differentiatie in met het oog op het stimuleren van de minder sterke leerlingen of juist de sterkere.

In alle scholen bieden de leraren feedback naar aanleiding van evaluatiemomenten of verwerkingsopdrachten. De kwaliteit van de feedback voor de productieve vaardigheden en de onderzoeksopdracht is wisselend en afhankelijk van de accuraatheid van de gebruikte criteria bij de evaluatie. Deze zijn soms niet voldoende afgestemd op de doelstelling van de taalkaak of de opdracht. Er worden bovendien soms leerkansen gemist omdat de leerlingen fouten niet

verbeteren en bijvoorbeeld bij schrijfp opdrachten de tekst niet herschrijven op basis van de aanwijzingen van de leraren. De remediërbereidheid van de leraren is groot (95%). Bij moeilijkheden, kunnen de leerlingen terecht bij hun leraar voor extra uitleg en remediëringsoefeningen. De effecten van de remediëring worden doorgaans opgevolgd bij klasraden.

4. Ondersteunen het didactisch materiaal en de schooluitrusting het bereiken van de onderwijsdoelstellingen?

De meeste scholen (85%) ondersteunen de leerplanrealisatie met een comfortabele materiële omkadering. ICT is vlot toegankelijk voor leraren en leerlingen en de lokalen zijn uitgerust met een computer met internetverbinding en beamer. In 15% van deze scholen benutten niet alle leraren de ICT-mogelijkheden in het taalonderwijs om een krachtige en voldoende gedifferentieerde leeromgeving te creëren. In 15% van de scholen voldoet de uitrusting, maar krijgen de leraren moeilijk toegang tot lokalen met projectiemogelijkheden. In deze scholen is de ICT-integratie niet optimaal. (Elektronische) woordenboeken zijn in een beperkt aantal scholen niet voldoende (vlot) beschikbaar.

5. Draagt de deskundigheidsbevordering bij tot kwaliteitsvol onderwijs?

Vakgroepwerking is in nagenoeg alle scholen ingeburgerd. Het collegiaal overleg vertoont echter voor ongeveer vier op vijf vakgroepen nog niet voldoende inhoudelijke diepgang. Het is verbazend dat sinds 2006 slechts 62% van de vakgroepen een visie hebben ontwikkeld op de realisatie van de onderzoekscompetentie en slechts 18% van de vakgroepen Engels en Frans afspraken hebben gemaakt met elkaar over de realisatie van de volledige specifieke vorming. Het vakoverschrijdend overleg over de talen heen is nog geen veralgemeende praktijk. Het onderzoek toont aan dat waar de leerplanrealisatie niet voldoet, ook de kwaliteit van het collegiaal overleg niet optimaal is. Dit betekent evenwel niet

dat de vakgroepen Engels en Frans geen initiatieven hebben genomen binnen de eigen vakgroep om bijvoorbeeld verticale leerlijnen uit te werken, om afspraken te maken over de evaluatiepraktijk, de didactische uitstappen en de leermiddelen. Maar ook hier mist men kansen om het overleg aan te wenden voor een meer doorgedreven interne professionalisering en kwaliteitsbewaking. Waar de vakgroepwerking een sterke hefboom is voor kwaliteitsverbetering, legt de vakgroep vaak prioriteiten vast op basis van een sterkte-zwakteanalyse, soms in samenhang met de prioriteiten op schoolniveau.

In twee derde van de vakgroepen volgen de meeste leraren externe algemeen pedagogische en vakgerichte nascholingen, meestal op initiatief van de individuele leraar. De verworven inzichten worden doorgaans gemultipliceerd en dragen bij tot het welbevinden en de verbetering van de onderwijspraktijk van de leraren. Slechts een beperkt aantal vakgroepen hanteert een nascholingsbeleid op basis van een behoefteanalyse en prioriteiten voor de vakgroep. Dit heeft als gevolg dat het vakoverleg en de besluitvorming niet altijd voldoende slagkracht hebben.

Bij hun zoektocht naar mogelijkheden voor professionalisering op het vlak van de realisatie van de specifieke eindtermen is het vreemd dat de vakgroepen niet frequent schoolintern te rade gaan bij hun collega's Nederlands. Door de aard van de eindtermen van de basisvorming Nederlands zijn de leraren Nederlands al langer vertrouwd met de wetenschappelijke referentiekaders van de communicatiewetenschap, de cultuurwetenschap, de literatuur en de taalwetenschap. Heel wat scholen maakten wel dankbaar gebruik van het ondersteuningsaanbod van de pedagogische begeleidingsdiensten en andere opleidingsinstanties. Kenmerkend is dat dit aanbod de laatste jaren beter inspeelt op de aanpak van de didactische operationalisering van de specifieke eindtermen voor de moderne talen. De nieuwe leerplannen en bijkomende beschikbare instrumenten

van 2014 bieden in dit opzicht meer ondersteuning aan de vakgroepen dan voorheen.

Conclusies

Met de invoering van de eindtermen in de derde graad van het aso in 2004 en de specifieke eindtermen in 2006 werden de verwachtingen voor het moderne talenonderwijs in de studierichtingen met pool moderne talen van de derde graad van het aso substantieel ambitieuzer geformuleerd dan voorheen. De innovatie betrof vooral de sterke inhoudelijke profilering vanuit de invalshoek van de taalwetenschap, de cultuurwetenschap en de communicatiewetenschap en de toevoeging van de onderzoekscompetentie. Het heeft heel wat inspanning en deskundigheidsontwikkeling van het onderwijsveld gevraagd om een aanpak uit te werken voor het realiseren van deze eindtermen.

Concluderend kan men stellen dat er een flinke weg is afgelegd. In 36 van de 55 bezochte scholen voldoet de leerplanrealisatie voor zowel Engels als Frans voor het geheel van de eindtermen. In zes scholen voldoet de leerplanrealisatie wel voor de basisvorming maar niet voor het specifieke gedeelte. In dertien scholen voldoet de leerplanrealisatie niet voor de basisvorming voor één of voor beide talen noch voor het specifieke gedeelte.

De centrale plaats van de taalvaardigheidsverwerking en van het belang van het ontwikkelen van interculturele competentie is een verworven zaak in de meeste vakgroepen. Het consequente doeltaalgebruik door de leraren tijdens de lessen en de geleverde inspanningen voor het verkennen en leren waarderen van de cultuur, ook door middel van extracurriculaire activiteiten in binnen – en buitenland, zijn lovenswaardig. De aandacht voor het ontwikkelen van de onderzoekscompetentie is een zo goed als veralgemeende onderwijspraktijk, zelfs

al zijn er belangrijke gradaties in de kwaliteit van het werken aan de onderzoeksoopdrachten.

De vakgroepen staan voor de uitdaging om een aantal aspecten van de leerplanrealisatie te verbeteren. Voor de receptieve vaardigheden (luisteren en lezen) is het nodig om de tekstsoorten meer te variëren en om het beoordelend verwerkingsniveau meer aanbod te laten komen in de opdrachten. De volledigheid van het aanbod en de representativiteit van de evaluatie van de leerplandoelstellingen voor de productieve vaardigheden is voor verbetering vatbaar. De functionele verwerving van taalstructuren in relevante gebruikscontexten kan beter in een aantal scholen. Er is een flinke groeimarge voor de realisatie van de specifieke eindtermen door middel van een voldoende diepgaande en doelgerichte reflectie op taalphenomenen, vooral voor de domeinen Taal en communicatie en Taal als systeem. In het kader van de ontwikkeling van de onderzoekscompetentie is het nodig om aandacht te hebben voor alle stappen van het onderzoeksproces. Een meer expliciete en gerichte instructie van taalverwervingsstrategieën, vakattitudes en activerende werkvormen zal, ten slotte, ook leiden tot betere prestaties bij de leerlingen en tot een grotere talige autonomie.

Voor dit alles is het noodzakelijk dat de vakgroepen en schoolleiders verder inzetten op doelgerichte en doeltreffende professionalisering, visieontwikkeling en kwaliteitsbewaking.

Aanbevelingen

Voor de overheid

- Stimuleer uitwisselingen tussen de drie taalgemeenschappen van België en de deelname aan internationaliseringsprogramma's die leraren en leerlingen de taal en de cultuur laten beleven in direct contact met de doeltaalsprekers.

Voor de scholen

- Stuur het taalvakoverschrijdend overleg moderne talen aan, ondersteun het en volg de effecten ervan op tot op de klasvloer.
- Voer een actief nascholingsbeleid gericht op het verwerven van deskundigheid om de specifieke eindtermen aan te bieden en te evalueren. Versterk hierbij uw netwerk en voorzie in samenwerking met andere scholen, lerarenopleidingen en opleidingsverstrekkers, zowel Vlaamse als buitenlandse.
- Zorg voor voldoende, voor de leraren gemakkelijk toegankelijke, kwaliteitsvolle ICT-infrastructuur. Stimuleer het gebruik ervan.
- Voorzie in een samenstelling van lesgroepen die bevorderlijk is voor de leerplanrealisatie.
- Stimuleer initiatieven die de cultuur- en taalbeleving van de leraren en de leerlingen ondersteunen en een positieve omgang met taaldiversiteit en taalcultuur tot stand brengen.

Voor de leraren

- Plan zowel je onderwijs- als je evaluatiepraktijk vanuit de leerplandoelstellingen en eindtermen. Houd hierbij rekening met de tekstsoorten, de tekstkenmerken, de verwerkingsniveaus en de leerinhouden (taalkunde, communicatie, cultuur, onderzoekscompetentie) vervat in de eindtermen en de specifieke eindtermen.
- Werk een poolvisie uit over het aanbod en de evaluatie van de specifieke eindtermen. Besteed hierbij aandacht aan de organisatie van het aanbod over de taalvakken heen. Maak taaloverschrijdende afspraken over de inhoudelijke invulling en de evaluatie. Zorg ervoor dat je hierbij niet eng focust op de onderzoekscompetentie, maar alle specifieke eindtermen in aanmerking neemt.
- Verhoog je deskundigheid en denk na over de manier waarop je de specifieke eindtermen didactisch kan operationaliseren vanuit (wetenschappelijke) referentiekaders zodat er een gericht en expliciet leerproces plaatsvindt. Maak hierbij gebruik van de ondersteunende instrumenten die de pedagogische begeleidingsdiensten ter beschikking stellen.
- Besteed bij het werken aan de onderzoekscompetentie gerichte aandacht aan de ontwikkeling van de onderzoeksvaardigheid en doe dat binnen een leerlijn. Houd hierbij rekening met de deelvaardigheden die de leerlingen verwerven in andere vakken.
- Besteed aandacht aan het gericht ontwikkelen van leerstrategieën, taalverwervingsstrategieën en vakattitudes bij je leerlingen.
- Geniet van de uitdagende leerinhouden die voor jezelf interessant zijn om te exploreren. Je intrinsieke liefde voor de taal en de cultuur zullen een positieve impact hebben op de motivatie van je leerlingen.

2.3 Een onderzoek naar de kwaliteit van het type 6 en 7 in het buitengewoon basisonderwijs

Leerlingen met een visuele, een auditieve beperking of een spraak- of taalontwikkelingsstoornis (STOS) krijgen in het buitengewoon basisonderwijs hun plaats binnen de types 6 en 7. De onderwijsinspectie lichtte in het schooljaar 2015-2016 deze 'kleine' types door. Wat is de kwaliteit van het cyclisch proces van handelingsplanning in de type 6 en 7-scholen? Binnen welke context krijgt de handelingsplanning vorm? Over welke leerlingen gaat het precies? Een verslag over een kleine, maar boeiende en specifieke doelgroep in het onderwijslandschap ...

Aanpak

Voor dit onderzoek over de kwaliteit van het type 6 en 7 in het buitengewoon onderwijs combineerden we twee onderzoeksmethoden:

- We namen een bevraging af bij alle scholen die type 6 en 7 inrichten. Deze hoofdzakelijk kwantitatieve bevraging peilde naar de leerlingen- en schoolkenmerken.
- We onderzochten de kwaliteit van de handelingsplanning in type 6 en 7 tijdens de doorlichtin-

gen. We geven een overzicht van de resultaten en analyseren de doorlichtingsverslagen voor de verschillende fasen van de handelingsplanning.

De kwaliteit van de gon-begeleidingen vanuit de type 6- en type 7-scholen in de scholen voor gewoon basisonderwijs onderzochten we niet. De onderwijsinspectie doet tot op heden geen uitspraak over de kwaliteit van de gon-werking en -begeleidingen.



Meer weten?

Type 6 organiseert onderwijs voor leerlingen met een visuele beperking. Leerlingen met een visuele beperking zijn leerlingen bij wie op basis van specifieke oogheelkundige diagnostiek een gezichtsstoornis is vastgesteld. Deze stoornis moet minstens beantwoorden aan een van de criteria zoals opgesomd in het decreet Basisonderwijs; hoofdstuk III; Art. 10. § 1.

Een oogarts kan eveneens een visuele problematiek objectiveren die niet onder de decretale criteria terug te brengen is. De visuele problematiek heeft wel een duidelijke impact op schoolse activiteiten.

Type 7 organiseert onderwijs voor leerlingen met een auditieve beperking of een spraak- of taalontwikkelingsstoornis (STOS). Leerlingen met een auditieve beperking zijn leerlingen die, op basis van een audiologisch onderzoek door een neus-, keel- en oorarts, beantwoorden aan een van de criteria zoals opgesomd in het decreet Basisonderwijs; hoofdstuk III; Art. 10. § 1.

Een neus-, keel- en oorarts kan eveneens een auditieve problematiek objectiveren die niet onder deze criteria terug te brengen is. De auditieve problematiek heeft dan wel een duidelijke impact op schoolse activiteiten.

Leerlingen met een **spraak- of taalontwikkelingsstoornis (STOS)** zijn kinderen zonder een verstandelijke beperking (= totaal intelligentiequotiënt op een gestandaardiseerde en genormeerde intelligentietest hoger dan 60). Een erkend gespecialiseerd team met minstens een logopedist, audioloog en neus-, keel- en oorarts stelt tijdens een multidisciplinair onderzoek problematieken vast:

- Een diagnose kinderafasie wanneer als gevolg van een hersenletsel een of meer onderdelen van het taalgebruik niet meer goed functioneren.

- Een vermoeden (< 6 jaar) of een diagnose (> 6 jaar) van ontwikkelingsdysfasie die gebaseerd is op de vaststelling van een zeer moeizame spraak- en taalontwikkeling.

Sinds 1 september 2015 kent het buitengewoon basisonderwijs een nieuw type: type 9. Type 9 organiseert onderwijs voor **leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS)** die geen verstandelijke beperking hebben. Tijdens het schooljaar 2015 – 2016 hebben 39% van de leerlingen (de grootste groep!) in het type 7-onderwijs, een attest type 7 omwille van ASS als primaire beperking. De gefaseerde transitie van leerlingen met ASS naar type 9-onderwijs is momenteel volop aan de gang. Met andere woorden in het type 7-onderwijs is het aandeel leerlingen met ASS als primaire beperking uitdovend.

Daarnaast volgen ruim 1500 geattesteerde leerlingen met een visuele, een auditieve of een spraak- of taalontwikkelingsstoornis onderwijs in een school voor gewoon onderwijs. Dat gebeurt met behulp van **gon-begeleiding (geïntegreerd onderwijs)** vanuit een school voor buitengewoon onderwijs. De begeleiding kan verschillende vormen aannemen:

- teamondersteuning voor leerkrachten;
- een aantal uren hulp voor het kind zelf;
- aanmaak van specifiek lesmateriaal;
- ondersteuning aan de ouders.

De ouders, de leerling, de school voor gewoon onderwijs en het centrum voor leerbegeleiding (CLB) bespreken de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerling. Ze maken afspraken met de school voor buitengewoon onderwijs over de nodige begeleiding en de wijze waarop die zal verlopen. Dat alles leggen ze vast in een verslag.

Hieronder rapporteren we in een eerste luik over de leerlingen- en schoolkenmerken van de bevroagde type 6 en 7-scholen en in een tweede luik over de kwaliteit van de handelingsplanning, zoals die uit de doorlichtingsbezoeken blijkt.

Resultaten

Type 6 en 7 in cijfers: scholen en leerlingen

Drie onderwijsnetten organiseren onderwijs type 6 en type 7. Type 6-onderwijs telt in Vlaanderen zes

basisscholen, type 7-onderwijs telt tien basisscholen. Drie van deze scholen organiseren zowel type 6 als type 7-onderwijs. Samen zijn er dus dertien scholen in Vlaanderen die onderwijs type 6 en/of 7 organiseren.

De onderwijsinspectie lichtte tijdens het schooljaar 2015-2016 tien van de dertien scholen door. We vroegen de schoolteams om tijdens de doorlichting een vragenlijst in te vullen over specifieke leerlingen- en personeelskenmerken. De overige drie scholen werden hierover schriftelijk bevroagd.

Aantal type 6-leerlingen in bubao	131
Leerlingen zonder bijkomende beperkingen	20 (15%)
Leerlingen met bijkomende beperking(en)	111 (85%)
Aantal type 6-leerlingen in gewoon bao met gon-begeleiding	293

Figuur 77: Type 6-leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs/gewoon basisonderwijs met gon-begeleiding.

85% van de leerlingen met een attest type 6 die ingeschreven zijn in een school voor buitengewoon onderwijs heeft een of meerdere bijkomende beperkingen. Scholen geven aan dat het vooral om leerlingen gaat met een bijkomende mentale beperking, een neuro-motorische beperking en/of ASS. Comorbiditeit komt meer voor dan enkelvoudige gehoorstoornissen in scholen met onderwijs type 6. De brede, diverse en complexe opvoedings- en onderwijsbehoeften van de verschillende leerlingen binnen het onderwijs type 6 vragen een ruime expertise en deskundigheid van de teamleden, een expliciete individuele handelingsplanning en een doordachte onderwijsorganisatie.

Twee van de zes scholen voor buitengewoon onderwijs type 6 hebben 67% van het totale aantal leerlingen met een attest type 6 ingeschreven. De overige vier scholen beperken zich tot het inrichten van een of twee pedagogische eenheden met onderwijs type 6. Deze kleinschaligheid vraagt van de teamleden een grote deskundigheid en flexibiliteit om gepast in

te spelen op de diverse opvoedings- en onderwijsbehoeften van elke leerling binnen dezelfde klasgroep.

94% van de leerlingen met een attest type 6 zonder gediagnosticeerde bijkomende beperkingen is ingeschreven in een school voor gewoon onderwijs. Deze leerlingen, hun ouders en de school voor gewoon basisonderwijs krijgen ondersteuning vanuit een school voor buitengewoon basisonderwijs door middel van gon-begeleiding.

Twee van de zes scholen voor buitengewoon basisonderwijs type 6 organiseren 91% van het totale aantal gon-begeleidingen type 6. Een groot aantal van de teamleden is dus werkzaam in het gon (van 50 tot 70%). Het is sterk schoolafhankelijk welke ambten worden ingezet om de gon-leerlingen te ondersteunen. Dit kunnen zowel uitsluitend onderwijzers ASV (algemene en sociale vorming) zijn als teamleden met specifieke paramedische opleidingen: logopedisten, ergotherapeuten, kinesitherapeuten en psychologen.

Scholen buitengewoon onderwijs geven aan dat leerlingen met een attest type 6 eerder uitzonderlijk van de school voor buitengewoon basisonderwijs type 6 uitstromen naar een school voor gewoon basisonderwijs. Voor het schooljaar 2015-2016 ging dit over twee leerlingen. Deze uitstroom gaat telkens gepaard met gon-begeleiding. Een mogelijke verklaring voor deze lage uitstroom is dat welzijnsvoorzieningen vroegtijdig thuisbegeleiding voor baby's en peuters opstarten. De thuisbegeleidingsdiensten detecteren al vroeg kinderen met een visuele beperking. Deze diensten werken eveneens met multidisciplinaire teams van hulpverleners uit verschillende

vakgebieden. Zij vormen de brug naar de meest passende onderwijsvorm op kleuterleeftijd.

Het komt meer voor dat leerlingen met gon-begeleiding type 6 instromen in het buitengewoon basisonderwijs type 6. Samen met de ouders, de school voor gewoon basisonderwijs en de gon-begeleider schat het CLB in dat de redelijke aanpassingen onvoldoende een antwoord bieden op de opvoedings- en onderwijsbehoeften van de gon-leerling. Afhankelijk van de specifieke noden, krijgt de leerling een gemotiveerd verslag buitengewoon onderwijs.

Aantal type 7-leerlingen in bubao	1530
Leerlingen met een auditieve beperking met een attest type 7	342 (23%)
Leerlingen met STOS met een attest type 7	584 (38%)
Leerlingen met ASS met een attest type 7	604 (39%)
Aantal type 7-leerlingen in gewoon baso met GON-begeleiding	1229

Figuur 78: Type 7-leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs/gewoon basisonderwijs met gon-begeleiding.

De gefaseerde transitie van leerlingen met ASS zonder mentale beperking van het buitengewoon onderwijs type 7 naar het buitengewoon onderwijs type 9 is momenteel volop aan de gang. Ondanks de vaststelling dat tijdens het schooljaar 2015-2016 leerlingen met ASS de grootste groep vertegenwoordigen, is in het buitengewoon basisonderwijs type 7 het aandeel leerlingen met als primaire beperking ASS uitdovend. De doelgroep ASS werd niet verder opgenomen in de bevraging aan de scholen.

30% van de leerlingen met een attest type 7 dat ingeschreven is in een school voor buitengewoon basisonderwijs, heeft een of meerdere bijkomende beperkingen. Scholen geven aan dat het vooral over leerlingen gaat met een bijkomende mentale beper-

king, een neuro-motorische beperking en/of ASS. Alle scholen die onderwijs type 7 organiseren geven aan dat ongeveer bij een op de drie leerlingen een comorbiditeit voorkomt met andere beperkingen. Ook in het type 7-onderwijs zijn er dus heel wat leerlingen met brede, diverse en complexe opvoedings- en onderwijsbehoeften. Dit vraagt een ruime expertise en deskundigheid van de teamleden, een expliciete individuele handelingsplanning en een doordachte onderwijsorganisatie.

Vier van de tien type 7-scholen geven aan slechts één of geen ingeschreven leerling te hebben met een auditieve beperking. Deze scholen richten zich enkel tot leerlingen met STOS en/of ASS.

1229 leerlingen met een attest type 7 (voor STOS of een auditieve beperking) zijn ingeschreven in een school voor gewoon basisonderwijs. Deze leerlingen en hun context krijgen ondersteuning vanuit een school voor buitengewoon basisonderwijs door middel van gon-begeleiding. Dit betekent dat er in totaal 2155 leerlingen met een attest type 7 voor STOS of een auditieve beperking schoollopen. Daarvan is 57% ingeschreven in het gewoon basisonderwijs.

Scholen type 7 schetsen een heel divers beeld wat betreft de uitstroom van leerlingen van de school voor buitengewoon basisonderwijs type 7 naar een school voor gewoon basisonderwijs. Voor sommige scholen is dit hoogst uitzonderlijk, zowel met of zonder gon-begeleiding. Andere scholen geven aan dat jaarlijks een aantal leerlingen uitstromen naar het gewoon basisonderwijs, met of zonder gon-begeleiding. Een mogelijke verklaring voor deze verschillende vormen van uitstroom vereist diepgaander onderzoek en gericht toezicht.

Scholen type 7 schetsen eveneens een heel divers beeld wat betreft de instroom van leerlingen van een school voor gewoon basisonderwijs naar een school voor buitengewoon basisonderwijs type 7. Sommige scholen geven aan dat het merendeel van de leerlingen instromen nadat de twee jaar rechthebbende gon-begeleiding is uitgeput. Andere scholen geven

aan het vooral leerlingen zijn die instromen vanuit het gewoon basisonderwijs zonder voorafgaandelijke gon-begeleiding. Een mogelijke verklaring voor deze verschillende vormen van instroom vergt diepgaander onderzoek en gericht toezicht.

Net zoals bij de gon-begeleidingen van type 6-leerlingen is het schoolafhankelijk welke ambten worden ingezet om de gon-leerlingen te bedienen. Heel wat scholen spannen zich in om vanuit een richtinggevend visie de gon-werking aan te sturen. Ze zetten hun type-specifieke expertise vanuit verschillende ambten in om de opvoedings- en onderwijs-behoefte van leerlingen maximaal te ondersteunen en te begeleiden in het gewoon onderwijs op basis van een handelingsgerichte analyse.

Type 6 en 7 in cijfers en letters: doorlichtingen en handelingsplannen

Tien scholen werden doorgelicht tijdens het schooljaar 2015–2016. Twee scholen type 7 lichtten we eerder door tijdens de huidige inspectieronde. De resultaten van deze eerdere doorlichtingen werden eveneens verwerkt. Eén school type 6 werd eveneens eerder doorgelicht tijdens de huidige inspectieronde maar organiseerde toen nog geen onderwijs type 6. Het resultaat van deze doorlichting namen we niet op.

Type	Advies 1	Advies 2	Advies 3
Type 6			
Schooljaar 2015-2016	3	2	0
Totaal	3 (60%)	2 (40%)	0
Type 7			
Schooljaar 2010 - 2011 en 2012 - 2013	2	0	0
Schooljaar 2015-2016	5	2	1
Totaal	7 (70%)	2 (20%)	1 (10%)
Totaal Type 6 en 7	10 (67%)	4 (27%)	1 (7%)

Figuur 79: Overzicht van alle adviezen in het buitengewoon basisonderwijs type 6 en type 7 tijdens doorlichtingsronde 3.

Het globale resultaat voor beide types: in 67% van de doorgeleichte types voldeed de handelingsplanning, in 33% niet. De tendens van de voorbije vier schooljaren in het buitengewoon basisonderwijs is dat

slechts de helft voldoet aan de handelingsplanning. De kleine groep scholen type 6 en 7 scoort gunstiger dan het algemeen gemiddelde van de scholen voor buitengewoon onderwijs de laatste vier jaren.

Leergebieden	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Type 6	10	6	4
Communicatie en taal: Nederlands	5	3	2
Muzische vorming	1	0	1
Sociaal-emotionele ontwikkeling	2	2	0
Wereldoriëntatie	2	1	1
Type 7	21	15	6
Communicatie en taal: Nederlands/Vlaamse gebarentaal	9	6	3
Lichamelijke opvoeding	1	1	0
Muzische vorming	1	1	0
Sociaal-emotionele ontwikkeling	3	3	0
Wereldoriëntatie: Dovencultuur	6	3	3
Wiskunde	1	1	0
Totaal	31 (100%)	21 (68%)	10 (32%)

Figuur 80: Aantal keren dat een leergebied in type 6 en 7 werd onderzocht en al dan niet voldeed.

Hetzelfde resultaat stellen we vast op niveau van de leergebieden. Van de onderzochte leergebieden voldoet 68% aan de decretale verplichting betreffende de handelingsplanning. Hier scoort eveneens de kleine groep scholen type 6 en 7 gunstiger dan het algemeen gemiddelde van de scholen voor buitengewoon onderwijs de laatste vier jaren.

Zoals hoger vermeld, onderzoekt de onderwijsinspectie de kwaliteit van het cyclisch proces van handelingsplanning. Zij richt haar onderzoek op de vijf herkenbare fasen van handelingsplanning binnen de geselecteerde leergebieden in de doorlichtingsfocus:

- fase 1: beginsituatie bepalen;
- fase 2: doelen selecteren;
- fase 3: voorbereidingsfase;

- fase 4: uitvoeringsfase;
- fase 5: evaluatiefase.

De onderwijsinspectie richt zich bij haar onderzoek van deze vijf fasen van handelingsplanning specifiek op de context van het onderwijs type 6 en 7. We starten de bespreking van de resultaten voor elke fase met een korte beschrijving.

Fase 1: beginsituatie bepalen

In deze fase worden de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerling duidelijk geformuleerd. Deze opvoedings- en onderwijsbehoeften zijn de basis voor het verdere verloop van de handelingsplanning.

Type 6

Scholen met onderwijs type 6 schetsen voor elke leerling een brede en verfijnde beeldvorming. Ze verzamelen in de eerste plaats relevante gegevens over de visuele mogelijkheden van de leerlingen (gezichtsscherpte, gezichtsveld, beweeglijkheid van het oog, hersenfuncties en licht- en kleurperceptie). Daarnaast bevat de gegevensverzameling informatie over psychologische, cognitieve en fysieke factoren, de ontwikkeling en de integratie van waarnemingen met de zintuigen en de sociaal-emotionele ondersteuningsnaden. Scholen zetten in op maximale ouderparticipatie bij de beginsituatiebepaling van hun kind. Gerichte bevestigingen, huisbezoeken, het peilen naar ondersteuningsbehoeften van ouders, de aanwezigheid van ouders tijdens multidisciplinair overleg (klassenraad) ... zijn enkele voorbeelden van ouderparticipatie. Daarnaast wordt de informatie verrijkt en verbreed met externe informatie vanuit het Multi Functioneel Centrum (MFC), het Centrum voor Ambulante Revalidatie (CAR), het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB), diagnosecentra, oog-artsen ...

Type 7

Scholen met onderwijs type 7 slagen er eveneens sterk in een brede en verfijnde beeldvorming voor elke leerling te schetsen. Ze verzamelen in de eerste plaats relevante gegevens over de auditieve mogelijkheden van de leerlingen (graad, oorzaak en aard van gehoorverlies, tijdstip van ontstaan, winst met hulpmiddelen). De klassenraad verzamelt ook relevante informatie over de STOS-leerlingen met betrekking tot hun taalgebruik en de vertraagde spraak- en taalontwikkeling. In bijna alle scholen bevat de gegevensverzameling eveneens informatie over psychologische, cognitieve en fysieke factoren, het aangeboden taalmodel in de thuissituatie en de sociaal-emotionele ondersteuningsnaden (anders in de wereld staan). Scholen zetten gericht in om de ouders maximaal te laten participeren bij de beginsituatiebepaling van hun kind. Gerichte bevestigingen, huisbezoeken, het peilen naar ondersteuningsbe-

hoeften van ouders, de aanwezigheid van ouders tijdens multidisciplinair overleg (klassenraad) ... zijn ook hier voorbeelden van ouderparticipatie. Scholen ervaren de anderstaligheid van ouders en de meerstaligheid van leerlingen vaak als bijkomende zorg.

Daarnaast wordt de informatie verrijkt en verbreed met externe informatie vanuit bijvoorbeeld het Multi Functioneel Centrum (MFC), het Centrum voor Ambulante Revalidatie (CAR), het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB), diagnosecentra, neus-keel-oorarts ...

Fase 2: doelen selecteren

In de doelenfase worden per leerling voor een bepaalde periode (ontwikkelings)doelen en/of eindtermen geselecteerd met het oog op een optimale en harmonische persoonlijkheidsontwikkeling en maatschappelijke integratie. De selectie gebeurt in teamverband (klassenraad) en indien mogelijk in overleg met de ouders.

Type 6

Voor het onderwijs type 6 zijn er tot op heden geen decretaal vastgelegde ontwikkelingsdoelen. Zoals eerder aangegeven heeft 85% van de leerlingen in het onderwijs type 6 een of meerdere bijkomende beperkingen. De meeste scholen spannen zich in om een passend doelenkader te hanteren dat inspeelt op de opvoedings- en onderwijsbehoeften van leerlingen. Deze behoeften kaderen binnen het kwalitatief anders zijn, het maximaal compenseren van de beperkingen en het resoluut inzetten op het bevorderen van de ontwikkeling van de mogelijkheden van de leerlingen.

De onderwijsinspectie stelt vast dat de scholen hiervoor heel diverse doelenkaders gebruiken. Ze selecteren doelen uit de decretale ontwikkelingsdoelen voor het onderwijs type 1, 2 en 8 en uit het service-document voor het onderwijs type 3. Sommige scholen selecteren eveneens eindtermen en netspecifieke leerplandoelen voor het gewoon basisonderwijs

hoewel 85% van de leerlingen meerdere beperkingen heeft. Enkele scholen kunnen nog functioneler of meer eenduidig omgaan met referentiekaders voor de doelenselectie.

Type 7

Voor de grootste groep leerlingen in het onderwijs type 7, leerlingen met STOS en ASS, voorziet de over-

heid geen specifieke ontwikkelingsdoelen. Net zoals in het onderwijs type 6 resulteert dit in het gebruik van heel diverse doelenkaders om gepast in te spelen op de opvoedings- en onderwijsbehoeften van leerlingen. Sommige scholen hanteren heel doordacht een passend doelenkader. Andere scholen kunnen nog functioneler of meer eenduidig omgaan met referentiekaders voor de doelenselectie.

Voor leerlingen met een auditieve beperking voorziet de overheid specifieke type-eigen ontwikkelingsdoelen voor de leergebieden communicatie en taal (Nederlands en Vlaamse Gebarentaal) en sociaal-emotionele ontwikkeling. De overheid voorziet eveneens aanvullende type-specifieke ontwikkelingsdoelen voor de leergebieden wereldoriëntatie en muzische vorming. Bij de ontwikkelingen van deze type-eigen en aanvullende ontwikkelingsdoelen hield de overheid rekening met de verschillende visies op opvoeding en onderwijs aan kinderen met een auditieve beperking. We omschrijven hieronder kort deze verschillende visies.

1. Orthopedagogische visie: deze visie accentueert de invloed van het gehoorverlies op het kind, op de omgeving en op het ontwikkelingsproces.
2. Sociologische visie: deze visie beschouwt kinderen met een gehoorstoornis als een culturele minderheidsgroep met een eigen taal en cultuur. Doofheid is een wijze van zijn, de mate waarin het kind zich identificeert met deze cultuur (taal, gedragsregels en verenigingen). In de

set van ontwikkelingsdoelen hieraan verbonden krijgt doofheid een hoofdletter (Doofheid).

3. Medisch-therapeutische visie: deze visie legt de nadruk op technische hulpmiddelen en functietraining. In de set van ontwikkelingsdoelen wordt deze vorm van doofheid omschreven met een kleine letter (doofheid).

Gezien de verschillende visies op opvoeding en onderwijs aan leerlingen met een auditieve beperking, wordt het **leergebied 'Communicatie en taal'** opgesplitst in enerzijds een set ontwikkelingsdoelen **'Nederlands'** en anderzijds een set ontwikkelingsdoelen **'Vlaamse gebarentaal'**.

De set 'Communicatie en taal - Nederlands' is gemeenschappelijk voor de verschillende visies op type 7-onderwijs.

De set 'Communicatie en taal - Vlaamse Gebarentaal' is hierbij aanvullend en richt zich eerder tot het bilinguaal onderwijsmodel waarbij leerlingen twee volwaardige talen leren: Nederlands en gebarentaal.

Alle scholen selecteren uit de decretale ontwikkelingsdoelen **'Communicatie en taal – Nederlands'** en/of aanvullend uit de set **'Communicatie en taal – Vlaamse Gebarentaal'**. De meeste scholen laten zich voor de doelenselectie van het leergebied com-

municatie en taal: Nederlands/Vlaamse gebarentaal leiden door een schoolspecifieke visie op opvoeding en onderwijs aan kinderen met een auditieve beperking.

De specifieke type-eigen ontwikkelingsdoelen voor het leergebied **sociaal-emotionele ontwikkeling** zijn een handreiking voor de ontwikkelingsproblemen van leerlingen. Er zijn immers een aantal specifieke factoren die het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen met een auditieve beperking belemmeren:

1. Beperkt taalbezit en beperkte communicatie(technische) vaardigheden: Wat kan het kind gezegd krijgen? Hoe wordt het begrepen? Wat kan de omgeving het kind duidelijk maken? Hoe begrijpt het kind de omgeving? Welke taal en welk begrippenkader is beschikbaar om gevoelens en belevingen te uiten, te benoemen en te duiden?
2. Onmogelijkheid verbale informatie informeel op te vangen: het informeel leren is, wat verbale informatie betreft, bij gehoorgestoorde kinderen beperkt tot niet mogelijk. Er is nood aan compensatie en expliciete ondersteuning. Het is onmogelijk de inhoud van een dialoog voor de leerling te vertolken met behoud van alle kwaliteiten. Leerlingen met een

auditieve beperking krijgen geen aanbod van informele modellen van impulscontrole in de vorm van vooruitdenken, gemanifesteerd in taal.

3. Andere leefsituatie, soms met andere verwachtingspatronen: de opvoedingssituatie van de leerling is complex. Naast ouders en school zijn er meestal ook opvoeders, paramedici, begeleiders, orthopedagogen en psychologen bij betrokken. De leerling wordt intens individueel begeleid en aangemoedigd voor elke stap voorwaarts. Daardoor heeft de leerling met gehoorproblemen vaak een meer beschermende maar tegelijk ook een afschermdende omgeving. Omwille van de beperkingen door de gehoorstoornis, het minder thuis zijn of het ontbreken van regelmatige contacten met leeftijdsgenoten is het moeilijker om relaties te ontwikkelen. Deze situatie kan het sociaal isolement versterken. Verder kunnen factoren als overbescherming, afhankelijkheid en onaangepaste verwachtingspatronen de ontwikkeling van adequaat sociaalvaardig gedrag bemoeilijken.

Het is opvallend dat slechts een beperkt aantal scholen effectief deze specifieke type-eigen doelen voor **sociaal-emotionele ontwikkeling** selecteert. Scholen geven aan dat ze het implementatieproces van dit specifieke doelenkader zelf in handen moeten nemen. De onderwijsinspectie stelt hetzelfde vast bij het **leergebied muzische vorming**. De

aanvullende doelen focussen op de eigen vormen van artistieke expressie, het aangepast gebruik van media bij kunstbeleving, het omzetten van expressie in gebarentaal en de Dovencultuur. Ook hier maakt slechts een beperkt aantal scholen gebruik van deze type-specifieke aanvullende doelen voor muzische vorming.

Voor **het leergebied wereldoriëntatie** selecteren scholen doorgaans de toegevoegde type-eigen ontwikkelingsdoelen. Deze handelen voornamelijk over de specifieke leefsituatie van de leerling met een auditieve beperking. Competent functioneren in de maatschappij veronderstelt dat de leerling zich bewust is van zijn specifieke leefsituatie of sociale context.

Schoolteams van het onderwijs type 6 en 7 geven aan dat het een zoektocht is om voor de verschillende en complexe doelgroepen een doelenkader te vinden dat gepast inspeelt op de opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerlingen. Het merendeel van de scholen geeft aan dat noch de pedagogische begeleidingsdiensten noch de overheid een adequaat antwoord formuleren op deze nood.

Fase 3: voorbereidingsfase

Tijdens de voorbereidingsfase bepaalt de school op welke wijze ze de geselecteerde ontwikkelingsdoelen zal realiseren op organisatorisch en methodologisch vlak en met aandacht voor een gepaste infrastructuur en uitrusting.

Type 6

Scholen beschikken doorgaans over richtinggevende criteria om pedagogische eenheden samen te stellen. Zoals eerder aangegeven, beschikken vier van de zes scholen over een beperkt aantal leerlingen type 6 (< 15). In deze scholen zijn de cognitieve mogelijkheden van de leerlingen doorslaggevend voor het vormen van pedagogische eenheden. Het is algemeen opvallend dat niet de visusproblematiek richtinggevend is voor de groepssamenstelling. Scholen type 6 gaan doorgaans uit van de mogelijkheden en de leefwereld van de leerlingen. Afhankelijk van de instroom en de actuele populatie richten scholen ook aparte groepen in voor leerlingen op basis van hechtingsstoornissen, hoge verzorgingsnoden ...

Alle scholen spannen zich in om voldoende maatregelen te nemen om de leer- en leefwereld aan te

passen aan de mogelijkheden van de leerlingen. Dit gebeurt door middel van visuele, auditieve of tactiele aanpassingen en met actuele hulpmiddelen en aanpassingen van leermiddelen. Dit alles vindt doorgaans plaats binnen een aangepaste uitrusting en infrastructuur waarbij de stimulering van de ontwikkeling van elke leerling maximaal kansen krijgt. Alle scholen (ook de scholen met onderwijs type 7) geven aan dat het voldoen aan deze aanpassingen hoge financiële consequenties met zich meebrengt. Scholen zetten zich in om extra middelen te bekomen om actuele hulpmiddelen en diverse aanpassingen te financieren. Dit vraagt naast de onderwijskundige en pedagogische opdracht en taken, extra inspanningen op beleids- en personeelsniveau.

Type 7

Scholen die onderwijs type 7 inrichten beschikken doorgaans over doordachte en schooleigen criteria om pedagogische eenheden samen te stellen. De meeste scholen bewaken of dit strookt met hun schoolspecifieke visie op onderwijs en begeleiding van de leerlingen. Scholen richten pedagogische eenheden in voor hun respectievelijke doelgroepen (auditieve beperkingen, STOS, ASS). Ze hebben hierbij ook aandacht voor flexibele trajecten door bepaalde leerlingen te laten aansluiten bij andere doelgroepen. Dit gebeurt steeds in functie van de opvoedings- en onderwijsbehoeften en de specifieke mogelijkheden van de leerling.

Sommige scholen kunnen nog explicieter aandacht besteden aan tactiele en visuele aanpassingen, auditieve aanpassingen waaronder akoestische kwaliteit en hygiëne, actuele hulpmiddelen en aanpassingen van de leermiddelen om de leer- en leefwereld aan te passen aan de mogelijkheden van de leerlingen. Alle scholen hebben doorgaans aandacht om hun onderwijs te organiseren binnen een aangepaste infrastructuur waarbij de stimulering van de ontwikkeling van elke leerling maximaal kansen krijgt.

Fase 4: uitvoeringsfase

In de uitvoeringsfase worden de geselecteerde doelen nagestreefd volgens de geplande strategie. Hierbij is aandacht voor passende, stimulerende en activerende werkvormen en een specifieke didactiek die inspeelt op de noden van de leerlingen.

Type 6 en type 7

Tijdens de uitvoering hebben de teamleden doorgaans aandacht voor de wijze waarop de leef- en leeromgeving gepresenteerd wordt. Ze maken de omgeving begrijpelijk, herkenbaar en hanteerbaar door ze aan te passen in de tijd en in de ruimte. Hierbij houden teamleden steeds rekening met de mogelijkheden van de leerling. We denken hierbij aan het respecteren van het tempo bij doe- en denkopdrachten maar ook tijdens routinehandelingen, het zoeken naar een evenwicht tussen spanning en ontspanning, het zoeken naar elementen die leerlingen aanspreken ...

Heel wat scholen werken op dezelfde campus nauw samen met een Multi Functioneel Centrum (MFC). De onderwijsinspectie stelde in de meeste gevallen voorbeelden van goede praktijk vast wat betreft multidisciplinaire samenwerking tussen schoolteamleden en MFC-medewerkers. Dit vertaalt zich in vele gevallen in een schooloverstijgende overlegcultuur die het proces van handelingsplanning dynamisch en ontwikkelingsgericht actualiseert en opvolgt in functie van de opvoedings- en onderwijsbehoeften van leerlingen. In sommige gevallen wordt in functie van de noden van de leerlingen de klas- en leefgroepwerking volledig geïntegreerd. De onderwijsinspectie stelde echter vast dat de verschillende personeelsstatuten binnen onderwijs en welzijn vaak oorzaak zijn van spanningen die voelbaar zijn tot op de werkvloer.

Schoolbeleidsteams zetten zich sterk in om de specifieke deskundigheid van hun teamleden te bevor-

deren en hun expertise te verruimen. In vele scholen is het echter wel een uitdaging om de opgedane expertise te implementeren tot op de klasvloer.

Een opvallende vaststelling in het onderwijs type 6 is de beperkte expertisedeling tussen de scholen en hun teamleden onderling, ondanks het feit dat de doelgroep erg klein en overzichtelijk is.

Fase 5: evaluatiefase

In de evaluatiefase evalueert de multidisciplinaire klassenraad de geselecteerde doelen met het oog op het bijsturen en actualiseren van de beginsituatie en bijgevolg de doelenselectie en het onderwijsleerproces. Daarnaast is er ook systematisch aandacht voor permanente en procesevaluatie doorheen het schooljaar. Tenslotte moet de evaluatie voldoende breed zijn.

Type 6 en type 7

De evaluatie is in de meeste scholen afgestemd op alle ontwikkelingsdomeinen van leerlingen met een visuele beperking, een auditieve beperking of STOS. De evaluatie richt zich zowel op de zintuiglijke ontwikkeling als op de cognitieve, communicatieve, sociaal-emotionele en motorische ontwikkeling. Ook is er telkens aandacht voor de ontwikkeling van de zelfredzaamheid van leerlingen. Het is dus in de meeste scholen gangbaar om de evaluatie voldoende breed en representatief te organiseren.

Indien relevant maken de schoolteams gebruik van genormeerde testen om de evaluatie te stofferen. Opvallend is dat de meeste schoolteams de evaluatie op maat van de leerling te organiseren. Zodoende slagen de meeste schoolteams erin om op basis van de diverse evaluatievormen frequent een nieuwe beginsituatie te bepalen.

Conclusie

Dertien scholen verstrekken in Vlaanderen type 6 en/of type 7 buitengewoon basisonderwijs aan ruim 1000 leerlingen. 40% van deze leerlingen hebben een comorbide profiel. Het vergt van het schoolbeleid en de teamleden heel wat inzet op professionalisering om gepast in te spelen op de brede, diverse en complexe opvoedings- en onderwijsbehoeften van elke individuele leerling. Schoolbeleidsteams creëren de randvoorwaarden om deze specifieke deskundigheid van hun teamleden te verhogen. Het is in vele scholen echter nog een uitdaging om de opgedane expertise te implementeren tot op de klasvloer. Opvallende vaststelling in het onderwijs type 6 is de beperkte expertisedeling tussen de verschillende scholen en hun teamleden onderling.

Het buitengewoon onderwijs type 6 en 7 ondersteunen ruim 1500 leerlingen in het gewoon basisonderwijs via de gon-begeleiding. De dienstverlenende scholen buitengewoon basisonderwijs schetsen een divers beeld wat betreft de bekwaamheidsbewijzen van de gon-personeelsleden en hun beleid hieromtrent. Ook de verschillende vormen van in- en uitstroom tussen buitengewoon basisonderwijs en gewoon basisonderwijs (met of zonder gon) tonen erg verschillende praktijken. De onderwijsinspectie houdt momenteel geen toezicht op de groeiende onderwijskundige verbindingen op leerling-, leerkracht- en schoolniveau tussen gewoon en buitengewoon onderwijs.

De onderwijsinspectie oordeelde dat twee derde van de scholen voldoet aan de erkenningsvoorwaarde betreffende de realisatie van het cyclisch proces van handelingsplanning binnen één of meerdere onderzochte leergebieden. Doorgaans slagen de scholen erin een brede, relevante beginsituatie in kaart te brengen met behulp van externe partners en in het bijzonder de ouders. Voor heel wat scholen is het nog een uitdaging om deze ouders als ervarings-

deskundige en als evenwaardige partner te laten participeren gedurende het volledige proces van handelingsplanning. Scholen zijn voor de doelenselectie vaak zoekende om een gepast doelenkader te vinden dat inspeelt op de specifiek opvoedings- en onderwijsbehoeften van de verschillende, complexe doelgroepen. De overheid voorziet enkel in decreetale ontwikkelingsdoelen voor de doelgroep doven en slechthorenden. Nog niet alle scholen introduceerden en implementeerden deze ontwikkelingsdoelen. Scholen slagen er voortreffelijk in hun onderwijs te organiseren in een aangepaste infrastructuur. De stimulering en ontwikkeling van de leerlingen krijgen meestal maximale kansen. Teamleden vertrekken vanuit de mogelijkheden van de leerlingen. De multidisciplinaire samenwerking tijdens de uitvoering tussen schoolteamleden en medewerkers van Multi Functionele Centra zijn in de meeste gevallen voorbeelden van goede praktijk. Teamleden organiseren een brede en representatieve evaluatie op maat. Sommige scholen kunnen de evaluatie sterker toespitsen op de doelenselectie zodat het cyclisch proces van handelingsplanning gerealiseerd wordt.

Aanbevelingen

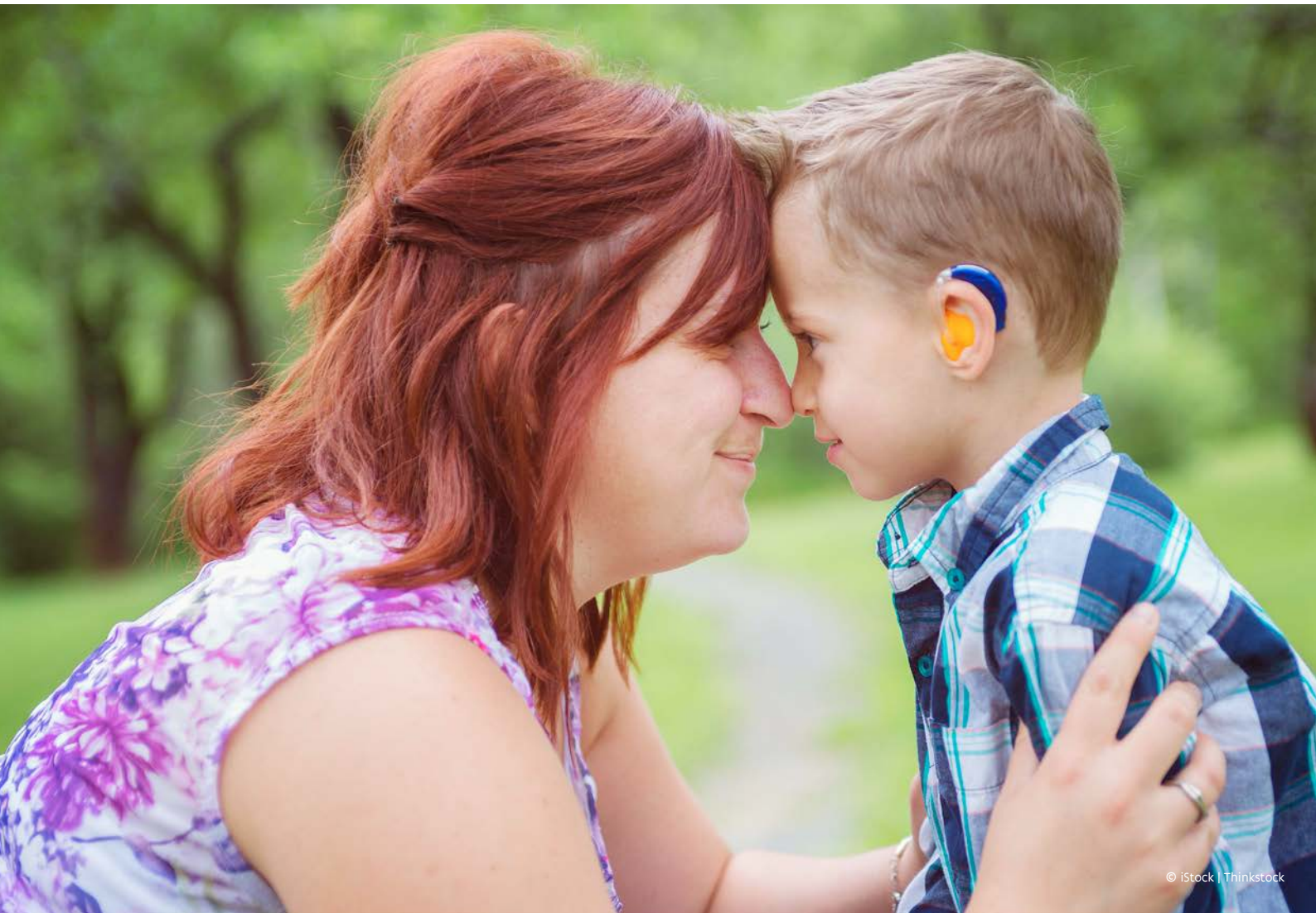
Voor de overheid:

- Investeer in systematisch kwaliteitstoezicht voor de groeiende onderwijskundige verbindingen op leerling-, leerkracht- en schoolniveau tussen gewoon en buitengewoon onderwijs).
- Breng knelpunten in kaart tussen welzijn en onderwijs op organisatie- en personeelsniveau om die naderhand weg te werken zodat onderwijs en welzijn maximaal en aanvullend kunnen inzetten op ontwikkeling en begeleiding van leerlingen.
- Ontwikkel in samenspraak met de scholen en de pedagogische begeleidingsdiensten een referentiekader met type-specifieke ontwikkelingsdoelen voor onderwijs type 6, zodat teamleden doelgericht en op maat doelen kunnen selecteren.

- Ontwikkel in samenspraak met de scholen en de pedagogische begeleidingsdiensten een referentiekader met specifieke ontwikkelingsdoelen voor leerlingen met STOS of ASS, zodat teamleden doelgerichter en op maat doelen kunnen selecteren.
- Voorzie de scholen van de meest actuele hulpmiddelen zodat ze maximaal kunnen inzetten op de ontwikkeling en begeleiding van leerlingen.

Voor de scholen:

- Zet samen met de pedagogische begeleidingsdiensten in op samenwerking tussen de verschillende scholen in functie van deskundigheidsbevordering en expertisedeling.
- Betrek ouders (ook anderstalige ouders) maximaal in alle fasen van de handelingsplanning, niet enkel bij het bepalen van de beginsituatie.



3. ENKELE ANDERE OPDRACHTEN VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE

3.1 Overzicht van andere opdrachten

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 tabel schetst een beeld van de andere opdrachten en toont hoeveel adviezen of dossiers de onderwijsinspectie behandelde in het schooljaar 2015-2016

Controles huisonderwijs: 166 Opvolgingscontroles huisonderwijs: 43	Adviezen Zorgpunt Definitieve vrijstellingen leerplicht: 45 Tijdelijke vrijstelling leerplicht: 12 Permanent Onderwijs aan Huis: 96	Advisering gecombineerd onderwijs: 123
Advisering programmaties so: 39	Advisering maatwerk: 41	Advisering nuttige ervaring: 2600 (so) 566 (vwo)
Controle internaten (KB nr. 456): 6	Leerplanadvisering: 117	Toezicht Nederlandstalig onderwijs in het buitenland: 72
Controles projecten Kunstinitiatie bao-dko: 20	Gelijkwaardigheid van buitenlandse studiebewijzen met secundair volwassenenonderwijs: 106	Onderzoek erkenning van een nieuwe instelling of een structuuronderdeel ervan: 19
Toekennen getuigschrift basisonderwijs in het buitengewoon basisonderwijs: 489	Examenprogramma's examencommissie so: 76	Programmatieaanvragen bubao: 13 Programmatieaanvragen buso: 28

Figuur 8: Aantal adviezen en dossiers andere opdrachten (2015-2016).

Jaarlijks berichten we in de Onderwijsspiegel over enkele andere opdrachten. Dit jaar rapporteren we over het verkennend onderzoek naar de implementatie van het M-decreet in de centra voor leerlingen-

begeleiding, de evaluatie van twee jaar CLIL in het Vlaamse onderwijs en het onderzoek naar tijdelijke projecten in het deeltijds kunstonderwijs.

3.2 Een verkennend onderzoek naar de implementatie van het M-decreet in de centra voor leerlingenbegeleiding

Onderzoeksopdracht

In vergelijking met vele andere landen is Vlaanderen nog altijd één van de koplopers in het doorverwijzen van leerlingen naar het buitengewoon onderwijs. Met het M-decreet van 2014 heeft de overheid de weg naar meer inclusief onderwijs willen openen. 'M' staat voor 'Maatregelen voor kinderen en jongeren met specifieke onderwijsbehoeften'.

De overheid heeft de onderwijsinspectie belast met het toezicht op de kwaliteit van de diagnostische praktijk van de CLB's. Omdat een (gemotiveerd) verslag steeds het resultaat is van een proces van handelingsgerichte diagnostiek (HGD), zal de onderwijsinspectie ook toezicht houden op de kwaliteit van deze HGD-trajecten. Dit toezicht kan afzonderlijk gebeuren dan wel geïntegreerd in een doorlichting. Omdat leerlingen in principe pas aangemeld worden bij het CLB voor een HGD-traject nadat de school in de fase van brede basiszorg (fase 0) en in de verhoogde zorg (fase 1) al actie heeft ondernomen, zal de onderwijsinspectie in haar toezicht de kwaliteit van het zorgbeleid van scholen aftoetsen

aan de definities van brede basiszorg en verhoogde zorg die decretaal zijn vastgelegd.

Om het werkveld voldoende implementatietijd te gunnen, kiest de onderwijsinspectie voor een gefaseerde aanpak van het M-toezicht. In het schooljaar 2015-2016 voerde ze een verkennend onderzoek uit in alle CLB's. De keuze om alle centra bij dit onderzoek te betrekken, is geïnspireerd op het principe van maximale participatie. Dit leidde tot een grondige beeldvorming van de diverse CLB-opdrachten in het kader van het M-decreet.

In het verkennend onderzoek staan drie vragen centraal:

1. Hoe ondersteunen de centra de scholen in het versterken van hun zorgbeleid?
2. Hoe doorlopen de centra de handelingsgerichte diagnostische trajecten voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?
3. Hoe maken de centra verslagen op die leerlingen toegang geven tot geïntegreerd onderwijs, buitengewoon onderwijs of een individueel aangepast curriculum?

Meer weten?

Voor scholen gewoon en buitengewoon onderwijs

Het is de opdracht van scholen gewoon onderwijs om zich maximaal in te spannen om de leerling in het gewoon onderwijs te laten schoollopen. Dit betekent niet alleen dat scholen werk maken van een kwaliteitsvolle brede basisvorming, maar dat ze voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften stilstaan bij de vraag 'wat heeft dit kind nodig om te leren?'. Op basis daarvan voert een school, binnen haar zorgbeleid, redelijke aanpassingen uit. Dit kunnen compenserende, remediërende, differentiërende of dispenserende maatregelen zijn. Voor een aantal leerlingen volstaan de redelijke aanpassingen om het gemeenschappelijk curriculum te kunnen volgen. Zij kunnen daarbij aansluitend GON-begeleiding (geïntegreerd onderwijs) krijgen vanuit het buitengewoon onderwijs. Het CLB maakt dan een gemotiveerd verslag op waardoor deze begeleiding van start gaat. Indien de aanpassingen disproportioneel of onvoldoende zijn om de gewone leerdoelen te behalen, heeft de leerling een individueel aangepast curriculum (IAC) nodig. In dit geval stelt het CLB een verslag op. Met dit verslag kunnen de ouders hun kind inschrijven in het buitengewoon onderwijs waar het ondersteund zal worden op basis van een individueel handelingsplan. Zij kunnen ook kiezen voor een IAC in het gewoon onderwijs. In overleg met de ouders gaan de school, het CLB en de klassenraad na of een IAC mogelijk is. Als de school tot de conclusie komt dat de aanpassingen die hiervoor nodig zijn disproportioneel of onvoldoende zijn, kan ze de inschrijving ontbinden. Het schoolbestuur motiveert haar beslissing aan de ouders en het departement Onderwijs en Vorming.

Voor CLB's

Voor leerlingen die ondanks passende maatregelen (gewoon onderwijs) of een individuele handelingsplanning (buitengewoon onderwijs) vastlopen in hun leerproces start het CLB een HGD-traject op. Voor leerlingen in het gewoon onderwijs kan dit resulteren in bijkomende maatregelen voor fase 1, in de ondersteuning vanuit het geïntegreerd onderwijs (GON) of in de opmaak van een verslag dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs. Voor leerlingen in het buitengewoon onderwijs kan het traject leiden tot het aanpassen van de individuele handelingsplanning of tot de overstap naar een ander type buitengewoon onderwijs.

Met handelingsgerichte diagnostiek bedoelen we een diagnostisch proces dat resulteert in een advies gericht op het oplossen of verminderen van een problematische onderwijsleersituatie of opvoedingssituatie. In het HGD-traject staat de samenwerking tussen CLB-team en scholen, ouders en leerlingen voorop. Dit doet het CLB-team door deze partners zoveel mogelijk te betrekken in de diverse fasen van het HGD-traject (intake-, strategie-, onderzoeks-, integratie- & aanbevelings- en adviesfase). Het CLB-team heeft hierbij steeds aandacht voor de principes van het handelingsgericht werken (HGW): (1) de onderwijsbehoeften van de leerling staan centraal, (2) het gaat om afstemming en wisselwerking, (3) de leraar doet ertoe, (4) positieve aspecten zijn van belang, (5) de samenwerking is constructief, (6) het handelen is doelgericht, (7) de samenwerking is systematisch en transparant.

CLB's hanteren binnen de diagnostische trajecten het ICF-kader (International Classification of Functioning, Disability and Health) als hulpmiddel om de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling te bepalen. Dit kader gaat uit van een interactionele en sociale visie op handicap. In tegenstelling tot de classificerende diagnostiek die gericht is op het labelen van stoornissen, is binnen deze visie een handicap in essentie een participatieprobleem.

Onderzoeksofzet

Ter voorbereiding van het verkennend onderzoek ontwikkelden we onderzoeksinstrumenten: enerzijds een kijkwijzer en anderzijds een screeningsinstrument voor (gemotiveerde) verslagen. De kijkwijzer omvat kwaliteitsbeelden voor de drie onderzoeksvragen en is gebaseerd op regelgeving, wetenschappelijke literatuur, ondersteunend materiaal van de onderwijsverstrekkers en de PRODIA-protocollen. Een kwaliteitsbeeld geeft een coherente beschrijving van een kwaliteitsvolle CLB-werking voor een specifiek domein. We finaliseerden de instrumenten na een tryout in drie CLB's in mei-juni 2015.

We nodigden alle CLB's uit op een gespreksforum in de periode van augustus 2015 tot januari 2016. Via deze gespreksfora informeerden we de centra over het verloop van het onderzoek en gingen we de dialoog aan over de eerste ervaringen met de implementatie van het M-decreet.

Een team van zeven onderwijsinspecteurs met knowhow uit het basis-, het secundair, het buitengewoon onderwijs en het CLB bezochten tussen september 2015 en april 2016 de 72 centra. De centra konden vooraf relevante documenten bezorgen, waaronder de documenten die de regelgeving voorschrijft (kwaliteitshandboek, vormingsplan, afsprakennota/bijzondere bepalingen) en casussen (LARS-dossier²⁵ en het (gemotiveerd) verslag).

Tijdens de werkbezoeken voerden we gesprekken met de CLB-directies over de drie onderzoeksvragen en met CLB-teams over de aangeleverde casussen. We toetsten de bevindingen af aan de kwaliteitsbeelden en screenden (gemotiveerde) verslagen. Ver-

volgens verwerkte het inspectieteam alle bevindingen tot een rapport met resultaten, aanbevelingen en een confrontatie van de bevindingen met ander onderzoek.

We presenteerden de resultaten ten slotte op gespreksfora met de CLB-directies en coördinatoren en gingen het gesprek aan over gewenste ondersteuning in functie van kwaliteitsverbetering. De gespreksfora boden ook de mogelijkheid de aanbevelingen te prioriteren en aan te vullen. Deze feedback verwerkten we in het definitieve rapport.

Resultaten en aanbevelingen

In wat volgt presenteren we de voornaamste resultaten en leggen we telkens de link met de aanbevelingen. We behandelen eerst de drie grote onderzoeksvragen, vervolgen met vaststellingen over het kwaliteitsbeleid van de CLB's en sluiten af met onze bevindingen over de kwaliteit van het zorgbeleid in scholen.

Hoe ondersteunen de centra de scholen in het versterken van hun zorgbeleid?

De CLB-medewerkers zetten sterk in op het participeren aan systematisch overleg in de school. Ze nemen hun rol als ondersteuner evenwel vooral op via consultatieve leerlingenbegeleiding²⁶. Vanuit individuele casussen proberen ze op die manier de deskundigheid van leraren te verhogen. Het voorzien van structurele schoolondersteuning bij de uitbouw van het zorgbeleid/de leerlingenbegeleiding, blijkt geen evidente opdracht.

25 LARS staat voor Leerlingen-, activiteiten- en registratiesysteem. Het is de naam van de webbased informaticatoepassing die in alle centra voor leerlingenbegeleiding wordt gebruikt.

26 Consultatieve leerlingenbegeleiding is een planmatige indirecte begeleidingsvorm, waarbij het CLB individueel of in groepsverband werkt met leraren, ouders en/of andere opvoeders bij de aanpak van vragen of problemen in verband met ontwikkeling van leerlingen. Naast het oplossen van leerlingenproblemen heeft deze begeleidingsvorm ook een preventief doel, namelijk het versterken van competenties van leraren, ouders ... Het komt er dus op aan de leraar sterker te maken in zijn/haar klas

Centra leveren inspanningen om samen te werken met de pedagogische begeleidingsdiensten (PBD), zeker in het kader van de vragen die zij krijgen van scholen over het M-decreet. Het ontbreekt nog vaak aan gecoördineerde afspraken. De samenwerking situeert zich meestal op beleidsniveau en minder op het niveau van de individuele school.

In de afsprakennota's/bijzondere bepalingen (AN/BB) formuleren de CLB's en de scholen weinig schoolspecifieke doelen en acties om efficiënt samen te werken volgens de fasen van het zorgcontinuüm in het gewoon onderwijs en de uitgangspunten van het handelingsplanmatig werken in het buitengewoon onderwijs. In sommige centra is de praktijk evenwel beter dan wat in de formele documenten terug te vinden is. Noch de school, noch het CLB beschouwen de AN/BB als een werkinstrument. Hoewel de leerlingenbegeleiding een gedeelde verantwoordelijkheid is, leggen scholen de verantwoordelijkheid voor de invulling van de AN/BB vaak bij het CLB en stromen de afspraken niet steeds door tot op het lerarenniveau.

De centra maken een positieve evolutie door op het vlak van het verzamelen en analyseren van relevante data om schoolondersteunend te werken. Toch blijft dit een moeilijke opdracht. Enerzijds ontbreekt het de centra aan een systematische toegang tot gegevens. Anderzijds beschikken heel wat medewerkers nog niet over de competenties om data resultaatgericht te gebruiken. Dit zorgt ervoor dat de meeste centra niet van een beginsituatieanalyse van de leerlingenpopulatie vertrekken om hun schoolondersteuning uit te bouwen.

De interne kwaliteitszorg op het vlak van schoolondersteuning is uitgesproken zwak. Het niet bijhouden van relevante gegevens over schoolonder-

steuning en de effecten ervan hypothekeert de kwaliteitsbewaking.

Heel wat CLB's besteden onvoldoende aandacht aan het systematisch in kaart brengen van de vormingsnoden van hun medewerkers. Het ontbreekt aan professionaliseringstrajecten om de nodige expertise te ontwikkelen om schoolondersteunend en kansbevorderend te werken. Daarnaast zijn er weinig gezamenlijke vormingsmomenten voor scholen en CLB's.

De kwaliteit van de ondersteuning van scholen is met andere woorden heel divers. Er zijn weinig afspraken en er is nog te weinig afstemming met de pedagogische begeleidingsdiensten van de scholen. De CLB's richten zich op het ondersteunen van directies en middenkaders en te weinig op leraren. Vele CLB's hebben een beperkt zicht op de noden van de teamleden van een school.

Aanbevelingen

Voor CLB's

- Stem de schoolondersteuning af met de pedagogische begeleidingsdiensten

Voor de pedagogische begeleidingsdiensten van de scholen

- Investeer in structurele samenwerking met de CLB's op het niveau van de individuele scholen.

Voor de overheid

- Verduidelijk de rol van de CLB's en de pedagogische begeleidingsdiensten in functie van de schoolondersteuning en maak een transparant kader voor hun samenwerking.

Hoe doorlopen de centra de handelingsgerichte diagnostische trajecten voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften?

De CLB-sector heeft, in samenwerking met de onderwijskoepels en de overheid, de handelingsgerichte diagnostiek in de Prodia-protocollen verfijnd tot een gefundeerd en werkbaar kader. Heel wat centra gaan met de protocollen aan de slag, maar gebruiken ze nog niet om alle HGD-fasen te ondersteunen; Bij het doorlopen van HGD-trajecten investeren de centra in een kwaliteitsvolle intake. Er is eveneens aandacht voor de onderzoeksfase. De andere fasen, waar multidisciplinair teamoverleg verwacht wordt, doorlopen de centra niet steeds met de nodige diepgang. Men betreft de leerling zelden in alle fasen.

Heel wat centra passen hun organisatiestructuur aan om tegemoet te komen aan de toegenomen vragen. Een belangrijke schakel hierin is de organisatie van kwaliteitsvol multidisciplinair teamoverleg. Toch slagen CLB's er niet altijd in om multidisciplinair teamoverleg efficiënt te koppelen aan de HGD-fasen. Het multidisciplinair overleg vindt meestal plaats op het einde van een traject.

De HGW-uitgangspunten worden in uiteenlopende mate geïmplementeerd. 'Onderwijs- en opvoedingsbehoeften staan centraal', 'constructieve samenwerking' en 'afstemming tussen leerling, onderwijssituatie en opvoedingssituatie' vormen de sterkere elementen. Uitgangspunten als 'inzetten op de sterktes van de leerling', 'de leraar en de ouders doen ertoe', 'de werkwijze is systematisch en transparant' en 'het handelen is doelgericht' komen weinig aan bod. Dat de ondersteuningsbehoeften van leraren in de handelingsgerichte diagnostiek systematisch onderbelicht blijven, is een gemiste kans om het professioneel handelen van leraren te versterken (cf. consultatieve leerlingenbegeleiding).

De interne kwaliteitszorg op het vlak van HGD is zwak. De centra vertrekken onvoldoende vanuit

doelen en acties om HGD in de centra te implementeren en de registratie van HGD-trajecten in LARS gebeurt weinig gelijkgericht. Daardoor hebben de centra weinig zicht op de kwaliteit van de gelopen trajecten en is bijsturing op basis van objectieve gegevens moeilijk. De CLB's zijn daarnaast sterk afhankelijk van de kwaliteit van het zorgbeleid in de scholen (aanreiken van informatie, meldingen, gemaakte afspraken ...) om de trajecten kwaliteitsvol te doorlopen.

We concluderen dat CLB's het volledig HGD-kader in de praktijk nog maar beperkt toepassen. Enkele principes van handelingsgericht werken en de cruciale HGD-fasen met het multidisciplinair teamoverleg (doordachte afwegingsprocessen) blijven vaak onderbelicht.

Aanbevelingen

Voor CLB's

- Investeer in de effectieve toepassing van het handelingsgericht diagnostisch kader.

Voor de pedagogische begeleidingsdiensten van de CLB's

- Versterk de competenties van de CLB-medewerkers in verband met handelingsgerichte diagnostiek.

Voor de overheid

- Maak van leerlingenbegeleiding in scholen een erkenningsvoorwaarde. Creëer voor scholen en CLB's een transparant en gemeenschappelijk regelgevend kader dat leerlingenbegeleiding definieert in relatie tot het zorgcontinuüm en de begeleidingsdomeinen.

Voor de onderwijsinspectie

- Organiseer vormen van gezamenlijk toezicht voor scholen en CLB's.

Hoe maken de centra gemotiveerde verslagen op die leerlingen toegang geven tot geïntegreerd onderwijs? Hoe maken de centra verslagen op die leerlingen toegang geven tot buitengewoon onderwijs of een individueel aangepast curriculum in het gewoon onderwijs?

Gelet op de korte implementatieperiode hebben de centra verdienstelijke inspanningen geleverd om met het ICF-kader (International Classification of Functioning, Disability and Health) aan de slag te gaan, maar het interactioneel denken verdient meer aandacht. Scholen en CLB's focussen nog onvoldoende op belemmeringen in activiteiten en participatie in verschillende contexten, op belemmerende en bevorderende externe en persoonlijke factoren, en op de effecten van SES/GOK-kenmerken. Daardoor formuleren de CLB-teams de onderwijsbehoeften te vaag en te weinig kindspecifiek.

Bij de invulling van de GON-begeleiding gaat terecht veel aandacht naar het leerlingenniveau. Het school-, klas- en ouder niveau blijven in veel gemotiveerde verslagen onderbelicht. Dit is een gemiste kans. De kwaliteit van de motivering van de noodzaak en meerwaarde van GON-ondersteuning is zeer divers.

De vraag of maatregelen disproportioneel of onvoldoende zijn, blijft zowel voor scholen als voor CLB's een struikelblok. De regelgevende kaders zijn onvoldoende gekend en de effecten van de maatregelen worden zelden geobjectiveerd. Dit belemmert de

transparante onderbouwing van de (gemotiveerde) verslagen.

De sector heeft ingezet op de ondersteuning van medewerkers door middel van verslagsjablonen en schrijfwijzers. De professionalisering van de medewerkers op het vlak van ICF bevindt zich nog in een beginfase. De centra investeren nog weinig in interne kwaliteitszorg. Centra screenen (gemotiveerde) verslagen weinig op hun inhoudelijke kwaliteit en toetsen ze zelden af aan de criteria uit de regelgeving.

We besluiten dat de CLB's nog kunnen groeien in een kwaliteitsvolle invulling van de (gemotiveerde) verslagen. Het ICF-kader is nog onvoldoende geïmplementeerd. Het blijft voor de CLB-teams moeilijk om ook de verwachte effecten van maatregelen in kaart te brengen (in functie van een beoordeling of deze onvoldoende dan wel disproportioneel zijn). Tenslotte is, in het kader van een gemotiveerd verslag, de duiding van de noodzaak en de meerwaarde van bijkomende maatregelen een aandachtspunt.

Aanbevelingen

Voor CLB's

- Investeer in een kwaliteitsvolle invulling van de (gemotiveerde) verslagen.

Voor de onderwijsinspectie

- Voer onderzoek naar de kwaliteit van de GON-begeleiding.

Hoe is het gesteld met het kwaliteitsbeleid van CLB's?

Uit de vaststellingen bij de drie voorgaande onderzoeksvragen blijkt dat CLB's vaak vastlopen bij de uitbouw van een cyclisch, systematisch en gestructureerd kwaliteitsbeleid dat doordringt tot op de werkvloer. Het verzamelen en benutten van schoolspecifieke en centrumeigen data is voor veel CLB's een uitdaging. Het expliciteren van operationele doelen en het opvolgen van de realisatie van die doelen vormt voor veel CLB's eveneens een aandachtspunt. De opvolging van de kwaliteit van de doorgelopen HGD-trajecten is bijvoorbeeld beperkt.

Aanbevelingen

Voor CLB's

- Investeer in een effectieve kwaliteitszorg.

Voor de pedagogische begeleidingsdiensten van de CLB's

- Blijf investeren in de ondersteuning van de interne kwaliteitszorg van de centra.

Voor de overheid

- Formuleer minimale verwachtingen ten aanzien van kwaliteitszorg voor CLB's.
- Geef CLB's structurele toegang tot relevante data over de leerlingenpopulatie van scholen.

Hoe is het gesteld met de kwaliteit van het zorgbeleid/de leerlingenbegeleiding in scholen?

Volgens de regelgeving is de school de eerste actor in de fase van brede basiszorg en verhoogde zorg. Dit houdt in dat de school maximaal inzet op een brede basiszorg voor alle leerlingen en dat ze maatregelen neemt voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Ook als het gaat over het objectiveren van de effecten van maatregelen blijft de school de eerste verantwoordelijke. Het in kaart brengen van effecten is immers een voorwaarde om aan te

tonen dat maatregelen disproportioneel of onvoldoende (zullen) zijn om leerlingen mee te nemen in het gemeenschappelijk curriculum.

Zowel uit doorlichtingsgegevens over de kwaliteit van het proces leerbegeleiding als uit de analyse van (gemotiveerde) verslagen blijkt dat er grote verschillen bestaan op het vlak van schoolinterne zorg. Vele schoolteams hebben het moeilijk om het leerproces van hun leerlingen in kaart te brengen en te analyseren waardoor centra onvoldoende zicht krijgen op de wijze waarop het zorgcontinuüm doorlopen is. Slechts weinig scholen gaan na wat de effecten van hun maatregelen (basiszorg en verhoogde zorg) zijn.

Aanbevelingen

Voor scholen

- Verzamel relevante data over effecten van maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften

Voor de overheid

- Maak van leerlingenbegeleiding een erkenningsvoorwaarde. Creëer voor scholen en CLB's een transparant en gemeenschappelijk regelgevend kader dat leerlingenbegeleiding definieert in relatie tot het zorgcontinuüm en de begeleidingsdomeinen.

Uit de analyse van de AN/BB blijkt dat scholen bij het bepalen van hun ondersteuningsbehoeften weinig of geen gebruik maken van gegevens over hun leerlingenpopulatie. Data over ongekwalificeerde uitstroom, doorverwijzingen naar het buitengewoon onderwijs, OKI-waarden ... zijn amper richtinggevend bij het opmaken van afspraken over het versterken van het zorgbeleid/de leerlingenbegeleiding. Zelfs bij CLB's die hun scholen stimuleren om die gegevens in kaart te brengen, slagen scholen en CLB's er niet altijd in om gericht met die data aan de slag te gaan en ze te vertalen in specifieke

ke schoolondersteunende maatregelen op korte en middellange termijn. Functionele datageletterdheid blijkt een prioritaire nood.

Aanbevelingen

Voor scholen

- Maak heldere afspraken met het CLB en de pedagogische begeleidingsdienst over prioritaire ondersteuningsbehoeften op basis van data.

Voor de pedagogische begeleidingsdiensten van de CLB's

- Investeer in gestructureerde samenwerking tussen de pedagogische begeleidingsdienst van de scholen en de pedagogische begeleidingsdienst van het CLB.

Voor de overheid

- Leg de regie voor schoolondersteunende afspraken met het CLB, de pedagogische begeleidingsdienst en andere partners bij de scholen.

De analyse van de (gemotiveerde) verslagen en de handelingsgerichte diagnostische trajecten toont aan dat de ondersteuningsbehoeften van de leraren en de lerarenteams systematisch onderbelicht blijven. Ondanks alle inspanningen van de scholen om te investeren in zorgcoördinatoren en leerlingenbegeleiders die het zorgbeleid in samenspraak met de schoolleiding aansturen, coördineren en vorm geven, blijft het effectief bereiken en ondersteunen van leraren een knelpunt.

Aanbevelingen

Voor scholen

- Breng de ondersteuningsbehoeften van het lerarenteam in kaart.

Voor de pedagogische begeleidingsdiensten van de scholen

- Investeer in langlopende professionaliseringstrajecten over brede basiszorg en verhoogde zorg voor scholen met de focus op het lerarenniveau.

Het uitgebreide rapport over het verkennend onderzoek vind je op www.onderwijsinspectie.be.



3.3 Twee jaar CLIL in het Vlaams secundair onderwijs: een evaluatie

Sedert Onderwijsdecreet XXIII van 19 juli 2013 kunnen Vlaamse secundaire scholen en centra voor deeltijds onderwijs met CLIL van start gaan. CLIL staat voor 'Content and Language Integrated Learning': vakinhouden worden in een andere taal dan de officiële onderwijstaal aangeboden. Vakinhouden worden in een andere taal dan de officiële onderwijstaal aangeboden. In Vlaanderen zijn dat Frans, Engels of Duits. Zo krijgen de leerlingen meer kansen om leerwinst te boeken voor de vreemde taal en ontwikkelen ze tegelijkertijd kennis, vaardigheden en attitudes voor het zaakvak.

Drieëntwintig scholen maakten van bij de start van het schooljaar 2014-2015 gebruik van de mogelijkheid om CLIL aan te bieden. Het onderzoek van de onderwijsinspectie beperkt zich tot deze drieëntwintig scholen en richt zich op de implementatie van CLIL op de verschillende niveaus: macro-, meso- en microniveau. Het onderzoek vond plaats in de loop van het eerste trimester van 2016-2017.

De onderzoeksvragen

Macroniveau

- Welke zijn de succesfactoren en drempels in het huidige Vlaamse CLIL-beleid?
- In welke mate is het CLIL-beleid faciliterend voor de implementatie?

Mesoniveau

- Welke rol nemen de pedagogische begeleidingsdiensten op bij de ondersteuning van scholen die een CLIL-aanbod voorbereiden, aanvragen en implementeren?
- Op welke manier spelen andere instanties een rol op het vlak van professionele ontwikkeling inzake CLIL?

Microniveau

- Hoe wordt CLIL geïmplementeerd op school en in de klas?
- Welke zijn de randvoorwaarden voor een kwaliteitsvolle implementatie op school?
- Hoe verhoudt CLIL zich tot het talenbeleid van de school?

En ... de antwoorden

Macroniveau

De beleidsmatige ontwikkeling van CLIL in Vlaanderen kenmerkt zich door de sterke synergie die wordt gerealiseerd tussen de overheid, de begeleidingsdiensten, het hoger onderwijs en de scholen. Deze samenwerking heeft geleid tot ontwikkeling van visie, implementatieprocedures, professionaliteit en enthousiasme op alle niveaus.

Er bestaan bij de implementatie evenwel nog enkele drempels. Eenentwintig van de drieëntwintig scholen ervaren verschillende aspecten van de regelgeving als hinderlijk voor een vlotte implementatie van CLIL: het vereiste niveau C1 van het ERK, de verplichting om een parallel Nederlandstalig traject aan te bieden, de beperkingen omwille van de rechtspositie van de leraren, de bepaling van de maximumbesteding van 20% van de uren aan CLIL en het vereiste positief advies van de toelatingsklassenraad. De begeleidingsdiensten en de adviescommissie vinden het eveneens wenselijk om de regelgeving op bovenstaande punten minder strak te formuleren.

Naast hun reserve ten aanzien van bovenvermelde regelgeving, signaleren de scholen ook een aantal onduidelijkheden in het regelgevend kader, onder meer de definitie van CLIL, zoals die geformuleerd is in de kwaliteitsstandaard. Die bevat geen verwijzing naar de duale focus of naar taalgericht vakonderwijs en laat op die manier een brede interpretatie toe, gaande van louter onderwijs van een vak in de

vreemde taal tot een geïntegreerd onderricht van zaakvakdoelen en taalvaardigheidsdoelen.

Verder wijzen scholen op de noodzaak van een gedifferentieerd nascholingsaanbod dat rekening houdt met de verschillende ontwikkelingsstadia waarin de scholen zich voor CLIL bevinden. Ook vragen scholen aan de overheid om de uitbouw van CLIL-netwerken te faciliteren. Zowel de scholen als de begeleidingsdiensten vinden bovendien dat de overheid middelen moet uittrekken om de CLIL-scholen te ondersteunen: uren voor materiaalontwikkeling of coördinatie en extra budgetten voor nascholing.

Mesoniveau

De begeleidingsdiensten houden eraan de autonomie van de school te respecteren en werken voor CLIL vraaggestuurd. In onze onderzoekspopulatie vroegen vijftien van de drieëntwintig scholen ondersteuning van een begeleidingsdienst. Naast inhoudelijke ondersteuning bieden alle begeleidingsdiensten hulp bij een aantal organisatorische en administratieve aspecten zoals het opstellen van het aanvraagdossier, de aanwending van het lestijdenpakket en de toepassing van het decreet rechtspositie. Om de eigen expertise te vergroten, werken de begeleidingsdiensten samen met universiteiten of hogescholen.

Alle begeleidingsdiensten zien een expliciete band tussen de CLIL-didactiek en het taalgericht vakonderwijs in het reguliere Nederlandstalig curriculum, beiden onderdelen van het talenbeleid van de school. Met andere woorden: CLIL-lessen vertonen dezelfde kenmerken als lessen waar taalontwikkend wordt les gegeven, met name een rijke context, activerende werkvormen en taalsteun.

Een aantal universiteiten en hogescholen hebben een belangrijke rol gespeeld bij de ontwikkeling van CLIL in Vlaanderen. De initiatieven situeerden zich zowel op het vlak van wetenschappelijk onderzoek

als op het vlak van de professionalisering van de scholen en de andere stakeholders. Inmiddels zetten universiteiten en hogescholen hun onderzoek verder. Zo zijn er in de Vlaamse universiteiten al heel wat masterscripties en een paar doctoraatsthesisen geschreven over CLIL en enkele onderzoeksprojecten zijn gaande.

Microniveau

De geografische spreiding van de bezochte CLIL-scholen is divers: zeven scholen in West-Vlaanderen, zes in Oost-Vlaanderen, vijf in Limburg, drie in Antwerpen, één in Vlaams-Brabant en één in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. De scholen hebben een divers onderwijsaanbod. Het grootste aantal scholen hebben de A-stroom (21) en het aso (15) in hun aanbod. De B-stroom (10) en het bso (10) zijn minder vertegenwoordigd. Slechts één school heeft een kso-aanbod.

Van de totale schoolpopulatie van de bezochte scholen volgen er 4.044 (of 24%) een CLIL-traject. De aantallen per school bevinden zich binnen een vork van zes tot 579 leerlingen. Het grootste aantal CLIL-leerlingen zit in de A-stroom (45,2%) en het aso (44,7%), waarvan 28,2% in de tweede graad en 16,5% in de derde graad. Het tso heeft een bescheiden aandeel met 10%. De B-stroom en het bso tellen geen CLIL-leerlingen.

Van de 120 CLIL-leraren in onze steekproef hebben er 71 een masterdiploma, 57 een bachelordiploma. Bij de masters heeft een kleine minderheid een taal-diploma (8). Bij de bachelors hebben 32 leraren een taal-diploma gekoppeld aan een diploma voor een zaakvak.

De selectie van zowel de CLIL-taal als de zaakvakken is in hoge mate geïnspireerd door de beschikbaarheid en bereidheid van leraren met de vereiste bekwaamheidsbewijzen. De meest gekozen vakken zijn economische en handelsvakken, aardrijkskunde, geschiedenis en wetenschapsvakken. In de A-stroom

valt de keuze in alle scholen op een vak van de basisvorming en in het tso overwegend op vakken van het specifiek gedeelte. In het aso is het beeld wisselend.

Wat de keuze van de CLIL-taal betreft: in de onderzoekspopulatie worden Frans (16) en Engels (15) ongeveer evenveel gekozen. Duits is de CLIL-taal in één school. Frans is vooral sterk aanwezig in de A-stroom en in het tso.

Omzeggens alle scholen hebben een duidelijke en coherente visie op hun CLIL-traject. Het merendeel van de scholen heeft een talenbeleid met expliciete doelstellingen (22), werkt met een beginsituatieanalyse (16) en zinvolle acties op school- en klasniveau (taalscreening, instructietaal, remediëring, excursies, uitwisselingsprojecten ...).

In hun talenbeleid leggen de meeste scholen te weinig de nadruk op de samenhang tussen de CLIL-didactiek, de moderne vreemdetalendidactiek en het taalgericht vakonderwijs. Hierdoor ziet het merendeel van de CLIL-leraren onvoldoende in dat een taalstimulerende en taalontwikkende onderwijspraktijk essentieel is voor elke vakdidactiek.

De scholen leven de CLIL-regelgeving aangaande het personeelsbeheer goed na. Alle drieëntwintig scholen waken erover dat CLIL-leraren over het wettelijk vereist bekwaamheidsbewijs beschikken en dat de rechten van de personeelsleden gevrijwaard blijven. Een knelpunt in het personeelsbeheer is de kwetsbaarheid van CLIL bij de eventuele uitval van CLIL-leraren. Daarvoor hebben de meeste scholen nog geen oplossing.

Wat de professionalisering betreft, leven niet alle scholen de regelgeving secuur na. Zes scholen hebben geen vormingsplan opgesteld. De grote meerderheid van de leraren heeft zich echter bijgeschoold via diverse vormen van deskundigheidsbevordering.

De talrijke contacten tussen CLIL-scholen wijzen erop dat scholen behoefte hebben aan professionele netwerken om van elkaar te leren. Ze verwachten initiatieven van de overheid om netwerking te stimuleren.

De vaststellingen over de lespraktijk zijn gebaseerd op 58 lesobservaties. Daaruit blijkt dat vrijwel alle CLIL-leraren tijdens de les consequent de CLIL-taal spreken en ze dat op een vlotte en quasi foutloze manier doen. In hun taalgebruik houden de meeste leraren rekening met het taalverwerkingsniveau van de leerlingen. Wat de didactische aanpak betreft, zijn er grote verschillen: het onderzoeksteam zag erg uiteenlopende praktijken gaande van een zaakvakles in een vreemde taal tot echt taalgericht vakonderwijs. De werkvijver die de CLIL-leraren aan de dag leggen om kwaliteitsvol lesmateriaal te ontwikkelen, is bewonderens- én vermeldenswaardig.

De CLIL-leraren gebruiken in alle scholen de leerplannen van het zaakvak. Een positief effect van CLIL voor de zaakvakken is dat de leraren bewuster omgaan met hun leerplannen. Om het aanbod haalbaar te maken voor het CLIL-traject zijn ze gedwongen om te reflecteren over de selectie van essentiële leerinhouden en de didactische aanpak ervan.

Volgens de leraren bereiken de leerlingen meestal de leerplandoelen, al heeft het onderzoeksteam daar in enkele gevallen een andere inschatting over, die in de eerste plaats te maken heeft met de graad van leerplangerichtheid van het onderwijsaanbod en de evaluatie. Wel leidt CLIL soms tot een trager lestempo, een lager verwerkingsniveau of minder uitbreiding.

In vrijwel alle scholen is de kwaliteitszorg met betrekking tot CLIL opgenomen in de globale kwaliteitszorg op schoolniveau. De meeste scholen zijn echter nog volop bezig met de uitrol van hun CLIL-traject op operationeel niveau en de kwaliteitszorg voor CLIL bevindt zich in een ontwikkelingsfase. Scholen zijn op zoek naar een geschikte aanpak

– vooral voor effectmeting – en enkele scholen doen daarvoor een beroep op universiteiten of hogescholen.

Twaalf van de drieëntwintig scholen monitoren de leerwinst in de CLIL-taal, meestal aan de hand van indrukken en algemene observaties. De aspecten waarop het meeste leerwinst geboekt wordt, zijn volgens de leraren: spreekdurf, spreekvaardigheid, woordenschat, luistervaardigheid, leesvaardigheid. Veertien scholen peilen naar de tevredenheid van de leerlingen, maar daarom niet in alle graden en voor het volledige aanbod. De diverse enquêtes wijzen op een grote tevredenheid bij de leerlingen. CLIL versterkt de leermotivatie en het zelfvertrouwen. Ze mogen immers fouten maken, wat hen over de spreekdrempel tilt (ook de leerlingen met taalachterstand).

Conclusie? CLIL is succesvol gelanceerd in Vlaanderen en bij alle stakeholders leeft de ambitie om het CLIL-aanbod naar zoveel mogelijk leerlingen uit alle graden en onderwijsvormen uit te breiden.

Aanbevelingen

Op basis van haar onderzoek komt de onderwijsinspectie tot volgende aanbevelingen.

Op macroniveau

- Versoepel en verduidelijk de regelgeving voor een aantal aspecten.
- Overweeg om de scholen met extra middelen te ondersteunen, indien het parallelle Nederlandstalig traject gehandhaafd blijft.
- Faciliteer expertise-uitwisseling via lerende netwerken en zorg voor blijvende synergieën tussen overheid, begeleidingsdiensten en hoger onderwijs.

- Stimuleer scholen om CLIL ook in de B-stroom, het bso en het tso aan te bieden.

Op mesoniveau

- Werk verder doelgericht en intensief aan de deskundigheidsontwikkeling van taalgericht vakonderwijs.
- Onderzoek of en hoe scholen ondersteund kunnen worden om de leervorderingen van hun leerlingen te meten.
- Neem de deskundigheidsontwikkeling met betrekking tot taalgericht vakonderwijs op in de initiële lerarenopleiding voor alle vakken.

Op microniveau

- Verbreed het draagvlak voor CLIL in het schoolteam en gebruik de CLIL-methodiek als hefboom om taalgericht vakonderwijs in alle vakken te implementeren.
- Vergroot de deskundigheid van alle leraren op het gebied van taalgericht vakonderwijs.
- Bouw structureel overleg uit tussen de CLIL-leraren en de taalleraren.
- Stimuleer hospiteren en intervisie als middel om interne expertise uit te wisselen.
- Volg de deskundigheid van de CLIL-leraren op en geef hen opbouwende feedback.
- Ontwikkel deskundigheid op het vlak van leerwinstmeting.
- Communiceer duidelijker over CLIL in het schoolreglement, met name over evaluatie en leerbegeleiding.
- Overweeg ook een CLIL-aanbod in de B-stroom, het bso en het tso.

Het uitgebreide rapport vind je op www.onderwijsinspectie.be.

3.4 Tijdelijke projecten deeltijds kunstonderwijs: een stand van zaken

Op vraag van de minister van Onderwijs heeft de onderwijsinspectie in het schooljaar 2015-2016 een onderzoek gedaan naar de kwaliteit van de tijdelijke projecten, de maatschappelijke relevantie ervan en de nood om deze projecten al dan niet op te nemen in de organieke structuur.

Alle tijdelijke projecten die een vernieuwende inhoud aanbrachten of gericht waren op een specifieke doelgroep werden in het onderzoek meegenomen. In totaal kwamen dertien tijdelijke projecten aan bod. Een aantal opleidingen zijn uniek in Vlaan-

deren en worden op slechts één locatie georganiseerd. Andere tijdelijke projecten worden in meerdere academies ingericht. Vier projecten lopen in samenwerking met het basisonderwijs. De tijdelijke projecten die een andere organisatievorm introduceren, werden niet weerhouden voor dit onderzoek. Zij streven geen inhoudelijke vernieuwing na.

De kwaliteitstoets was niet eenvoudig omdat de regelgeving met betrekking tot de tijdelijke projecten heel divers is en in sommige gevallen in de loop der jaren gewijzigd is of aangepast.

Korte historiek

In 1973, vóór de invoering van de nieuwe structuur in 1990, startte het experiment Suzuki. In de loop van de jaren '90 voelden heel wat academies de noodzaak om via experimenten nieuwe opleidingen te introduceren in het dko. Vóór 2005 werden tijdelijke projecten geregeld door het organisatiebesluit van 31 juli 1990. Zij kregen de benaming 'experiment'. Vanaf 2005 kon de Vlaamse Regering tijdelijke projecten opzetten of scholen, academies en centra de mogelijkheid verlenen ze te organiseren. Die tijdelijke projecten boden het hoofd aan dringende problemen of gaven de mogelijkheid te experimenteren. De Vlaamse Regering bepaalde de voorwaarden waaronder scholen en centra konden toetreden tot tijdelijke projecten of zelf tijdelijke projecten konden organiseren. Zij legde de inhoud en de doelstellingen van de tijdelijke projecten vast en bepaalt de tijdsduur ervan. In 2007 kregen de academies de kans om tijdelijke projecten in te dienen. Sindsdien lopen er in totaal veertien projecten waarbij 46 academies betrokken zijn, iets meer dan een vierde van het totale aantal academies.

Het deeltijds kunstonderwijs heeft een lange traditie op het vlak van experimenten. Dit geeft aan dat het kunstonderwijs steeds op zoek is naar nieuwe uitdagingen. Academies zijn alert voor nieuwe tendensen in de kunstwereld en zoeken de vertaling ervan voor het (kunst-)onderwijs. De tijdelijke projecten geven de dynamiek van kunst en onderwijs aan en zijn noodzakelijk voor de actualisering van het (kunst)onderwijs.

Via experimenten en tijdelijke projecten kreeg het deeltijds kunstonderwijs de kans creativiteit en innovatie permanent in haar opdracht mee te nemen.

Onderzoeksvragen

De onderwijsinspectie zocht een antwoord op volgende onderzoeksvragen:

1. Bereiken de tijdelijke projecten de vooropgestelde doelen op een kwaliteitsvolle manier?
2. In welke mate beantwoorden de tijdelijke projecten aan een maatschappelijk relevante vraag?
3. Zo ja, in welke mate kunnen/moeten de tijdelijke projecten opgenomen worden in de organieke structuur van het dko?

Methodiek van het onderzoek

Om voldoende objectiviteit te garanderen, legde het inspectieteam een systematiek van onderzoek vast. Deze systematiek volgt de methodiek van de doorlichting waarbij bronnenonderzoek, gesprekken en observaties centraal staan om via triangulatie tot juiste conclusies en advisering te komen. Daarnaast ontwierp het inspectieteam verschillende instrumenten om de gelijkgerichtheid in het onderzoek te verzekeren. Het kwaliteitskader was gebaseerd op drie pijlers:

1. De doorlichtingsmethodiek van het kwaliteitsonderzoek, m.n. doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid en ontwikkeling
2. De criteria die de regelgeving voorop stelt om tijdelijke projecten te beoordelen
3. De criteria die de inspectie gebruikt bij het erkenningsonderzoek, m.n. de output en onderwijsaanbod.

De volgende tijdelijke projecten werden op basis van dit kwaliteitskader onderzocht: Conceptuele kunst, Integratiekunst Mozaïek, Indimalimexchi.co, Passe-partout, Schoenontwerpen, Sounddesign, Geluidslere, Viool min 8-jarigen, Geïntegreerde lesmethodiek, Regie podiumkunsten, Muziektheater, Muzische vorming en Kunstinitiatie.

De onderwijsinspectie formuleerde op basis van haar bevindingen adviezen en beleidsaanbevelingen.

Conclusie

Het onderzoek toont aan dat academies de tijdelijke projecten benutten om met nieuwe leerinhouden te experimenteren. Op deze manier pogen zij de leemtes in de huidige opleidingsstructuur in te vullen en nieuwe doelgroepen aan te trekken. Zij doen dit met zeer veel enthousiasme en engagement. De meeste projecten tonen, al jarenlang, naast kwaliteitsvolle resultaten ook een maatschappelijke relevantie aan waardoor de opname in de organieke structuur verantwoord is. Slechts een zeer beperkt aantal projecten bereikt in onvoldoende mate de vooropgestelde doelstellingen of maakt in onvoldoende mate het verschil met een al bestaande optie.

De tijdelijke projecten waarvoor het deeltijds kunstonderwijs samenwerkt met het leerplichtonderwijs zijn niet onmiddellijk in te passen in de huidige structuur. Ze zijn echter in die mate waardevol dat de onderwijsinspectie adviseert deze tijdelijke projecten voorlopig te continueren. We pleiten ervoor om voor de projecten een definitieve organisatievorm in het leven te roepen. Deze tijdelijke projecten waarin het deeltijds kunstonderwijs samenwerkt met het basisonderwijs, leveren heel wat informatie op die het beleid kan gebruiken om de samenwerking tussen beide onderwijsniveaus te versterken zoals de conceptnota aan de Vlaamse regering betreffende het niveau decreet deeltijds kunstonderwijs aangeeft.

De onderwijsinspectie beveelt aan om het experimenteren door middel van tijdelijke projecten aan te moedigen. Dit stimuleert het creatief en innovatief denken binnen een academie. De organisatie ervan blijft echter best beperkt in de tijd. Van de dertien onderzochte tijdelijke projecten lopen er acht projecten langer dan tien jaar. Op het vlak van het

personeelsbeleid is dit een ongunstige situatie. Leraren blijven in een tijdelijk statuut aangesteld, bouwen geen anciënniteit op en hebben een onzekere werksituatie die zij na verloop van tijd inruilen voor een vaste betrekking. Daardoor komt de continuïteit van het project in het gedrang en vloeit de opgebouwde expertise weg.

Zestig full time equivalenten werden tewerkgesteld in de tijdelijke projecten, de projecten Kunstinitiatie en Muziektheater niet meegerekend. Dit staat voor 1,5% van het bestuurs- en onderwijzend personeel. Van de totale leerlingenpopulatie dko neemt ongeveer 0,5% deel aan tijdelijke projecten, met uitzondering van de tijdelijke projecten Muziektheater, Indimalimexchi.co, Passe-partout en Kunstinitiatie.

Het verdient aanbeveling zorg te besteden aan een transparante regelgeving voor de tijdelijke projecten, in het bijzonder voor de projecten die vóór 2007 zijn opgestart. Een systematische kwaliteitscontrole van de tijdelijke projecten is een meerwaarde.

Het rapport kwam tot stand dankzij de bereidwillige medewerking van alle betrokken academies en basisscholen.

Tot slot hoopt de onderwijsinspectie dat het rapport kan bijdragen tot een verdere actualisering, verruiming en kwaliteitsbewaking van het deeltijds kunstonderwijs. Het uitgebreide rapport vind je op www.onderwijsinspectie.be.



ON DER WIJS SPIE GEL

4. EEN BLIK OP DE TOEKOMST

4.1 Mijn school is OK! Het referentiekader voor Onderwijskwaliteit

Tijdens het voorbije schooljaar 2015-2016 werkte de onderwijsinspectie in samenwerking met verschillende onderwijsactoren het referentiekader voor Onderwijskwaliteit uit. In februari 2015 gaf Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits de opdracht hiertoe. De onderwijsinspectie nam een coördinerende rol op zich. De werkzaamheden moesten afgerond zijn vooraleer de onderwijsinspectie haar vernieuwd toezicht zou vormgeven.

Twee sleutelposities: de stuurgroep en de ontwikkelgroep

In het ontwikkelproces van het referentiekader voor Onderwijskwaliteit namen twee groepen een sleutelpositie in. Enerzijds stuurde een stuurgroep het proces aan. Deze groep bestond uit vertegenwoordigers van de onderwijsverstrekkers, de pedagogische begeleidingsdiensten, het departement Onderwijs en Vorming, het kabinet en de onderwijsinspectie. De stuurgroep voerde fundamentele gesprekken over de uitgangspunten en kwaliteitsvereisten van het referentiekader, hield het project op koers en besliste uiteindelijk over de finale versie. Anderzijds stond een ontwikkelgroep, een zestal onderwijsinspecteurs, in voor het ontwerpen van het referentiekader. Deze legde een methodologie vast, voerde onderzoekswerk uit, deed een voorstel van kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeelden en stelde bij waar nodig. De samenwerking van beide groepen was cruciaal.

Van ontwerp tot sociaal construct: een complementair traject in cocreatie

Het referentiekader voor Onderwijskwaliteit kreeg vorm via twee complementaire trajecten: een stakeholdersbenadering en een literatuurstudie. Deze werkwijze stond garant voor inspraak van de belanghebbenden en onderbouwing door deskundigen en wetenschappers. Het concreetiseerde de aanpak van cocreatie. De centrale vraag bij de ontwikkeling van het kader was: 'Welke factoren dragen bij tot kwaliteitsvol onderwijs?'. De benadering van beide trajecten gebeurde gefaseerd, ook al liepen de fasen in realiteit door elkaar.

In een eerste fase werden doelgroepen geïdentificeerd: lerenden (leerlingen en cursisten), ouders, leraren, directies, pedagogisch begeleiders, onderwijsinspecteurs, onderwijsdeskundigen, vakbonden... Er werden gesprekken gevoerd en focusgroepen georganiseerd (samen meer dan 700 respondenten). Tegelijkertijd werd een literatuuronderzoek uitgevoerd. Het literatuuronderzoek baseerde zich op wetenschappelijk onderzoek over kenmerken van effectieve klas- en schoolpraktijken en op praktijkgerichte literatuur. Een aantal weloverwogen geselecteerde basiswerken vormden de basis om verdiepende, verbredende en verruimende literatuur te raadplegen. De keuze van publicaties gebeurde aan de hand van vooraf bepaalde criteria zoals soort publicatie (review, meta-analyse, primaire studie, specifiek werk, artikel ...) en tijdvak. Er was aandacht voor de inbedding in de Vlaamse onderwijscontext,

de verschillende onderwijsniveaus, internationale werken en inspectiesystemen.

In een tweede en derde fase ontstonden er deelontwerpen die gebaseerd waren op de analyse en de synthese van de bevindingen uit de stakeholdersbenadering en het literatuuronderzoek. Deze deelontwerpen werden besproken, becommentarieerd en bijgesteld (drie rondes van bilaterale gesprekken met de partners van de stuurgroep en twee online bevragingen). Als sluitstuk vond op 23 mei 2016 een debat met academici plaats. Zij becommentarieerden, verrijkten en verfijnden het voorliggend ontwerp van het referentiekader voor Onderwijskwaliteit. De stuurgroep besliste uiteindelijk op 8 juni 2016 over de finale versie.

Het referentiekader voor Onderwijskwaliteit

Het referentiekader voor Onderwijskwaliteit zet 37 verwachtingen voor kwaliteitsvol onderwijs uit waar men het samen over eens is. De verschillende kwaliteitsverwachtingen staan in nauwe relatie met elkaar en grijpen op elkaar in. Iedere kwaliteitsverwachting wordt ondersteund door een verduidelijkend kwaliteitsbeeld. Een kwaliteitsbeeld geeft aan welke elementen van belang zijn om een bepaalde kwaliteitsverwachting in te lossen.

In eerste instantie beschrijft het referentiekader voor Onderwijskwaliteit een aantal context- en inputkenmerken waarmee scholen het best rekening houden bij de vormgeving van hun onderwijs. De kern van het referentiekader bestaat uit vier rubrieken:

- resultaten en effecten;
- ontwikkeling stimuleren;
- kwaliteitsontwikkeling;
- beleid.

Twee rubrieken zijn onderverdeeld in deelrubrieken. Zo wordt de rubriek ontwikkeling stimuleren onderverdeeld in vier deelrubrieken: doelen, onderwijsleerproces en leef -en leeromgeving, begeleiding

en opvolging. De rubriek beleid is onderverdeeld in vijf deelrubrieken: beleid, onderwijskundig beleid, personeels- en professionaliseringsbeleid, financieel en materieel beleid en veiligheidsbeleid.

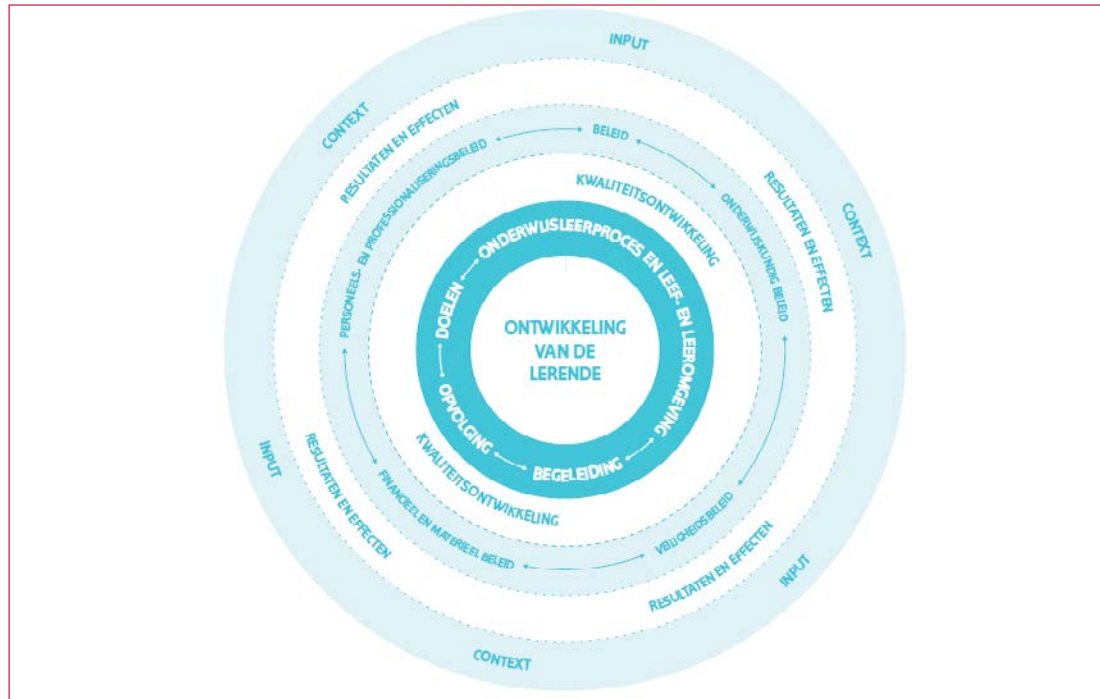
Van rOK naar OK

Samenwerking vraagt om een doordachte communicatie. De statische term rOK (referentiekader Onderwijskwaliteit) maakte plaats voor de dynamische term OK (Onderwijskwaliteit) die de sterkte die al aanwezig is in scholen erkent en waardeert. Op 20 september 2016 vond de persconferentie plaats. De minister van Onderwijs, de onderwijsverstrekkers en de onderwijsinspectie ondertekenden een engagementsverklaring. Op de website www.mijnschoolisok.be vinden professionals, ouders en andere gebruikers alle informatie over het referentiekader. Ambassadeurs getuigen in interviews van de sterktes van het onderwijs en reflecteren over herkenningspunten in het referentiekader.

Het referentiekader voor Onderwijskwaliteit in één oogopslag

Een beeld zegt soms meer dan woorden. Onderstaande visuele voorstelling is een middel om het referentiekader Onderwijskwaliteit toe te lichten. Het expliciteert de samenhang tussen de verschillende rubrieken en deelrubrieken van het referentiekader. De zes concentrische cirkels organiseren zich rond de ontwikkeling van de lerende en staan in nauwe relatie met elkaar.

Vele actoren werken mee aan de onderwijskwaliteit: lerenden, ouders, schoolteams, schoolbesturen, ondersteunende partners, pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders, onderwijsinspecteurs, de lokale gemeenschap ... Al deze actoren zorgen voor de noodzakelijke verbinding en dynamiek in en tussen de cirkels. De wisselwerking, de interactie en het samenspel zijn cruciaal. De gestippelde lijnen geven de openheid en stimulatie tot verbinding weer. De pijlen geven de dynamiek tussen de deelrubrieken aan.



Figuur 82: Het referentiekader van Onderwijskwaliteit in één oogopslag.

Wat nu?

Het referentiekader voor Onderwijskwaliteit krijgt enkel betekenis door wat mensen ermee doen. Iedere onderwijspartner neemt nu zijn verantwoordelijkheid op om vanuit de eigen rol het referentiekader te implementeren.

De onderwijsinspectie zal op basis van het referentiekader haar vernieuwd toezicht vormgeven. Ingre-

diënten van de toekomstige aanpak zijn onder meer: het interne kwaliteitsbeleid centraler in het externe kwaliteitstoezicht, een hogere frequentie voor de doorlichtingen en minimale administratieve lasten. Tijdens het schooljaar 2016-2017 worden er try-outs in scholen, centra en academies georganiseerd om de methodologie en de instrumenten stapsgewijs te ontwikkelen. Vanaf 1 januari 2018 start de onderwijsinspectie met een vernieuwd kwaliteitstoezicht: Inspectie 2.0.



Onderwijsinspectie
Koning Albert II-laan 15
1210 BRUSSEL