

ON DER WIJS SPIE GEL

JAARLIJKS RAPPORT
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE



Vlaamse
overheid

2016

ONDERWIJS
INSPECTIE

OOG VOOR KWALITEIT

ON DER WIJS SPIE GEL

EDITIE 2016

COLOFON

Samenstelling:

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Onderwijsinspectie


Productcoördinatie:

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Afdeling Communicatie
Redactieteam
Nele Maes

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:

Agentschap Facilitair Bedrijf
Digitale Drukkerij

Foto's:

Thinkstock

Wettelijk depot:

D/2016/3241/087

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 2014-2015	8
1.1.1. Van vooronderzoek tot advies	8
1.1.2. Onderwijsdoelstellingen in de doorlichtingsfocus	12
1.1.3. Procesvariabelen in de doorlichtingsfocus	49
1.2 Erkenningsvoorwaarde bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne	53
1.3 Opvolgingsdoorlichtingen en adviezen 2014-2015	54
1.4 Paritaire colleges 2014-2015	55
2. Onderzoeken in de kijker	58
2.1. Respecteren scholen en centra de basisregelgeving?	58
2.2 VOET in so: het belang van een geïntegreerd, participatief en gecoördineerd beleid	62
2.3 Hoe was het op school vandaag? Welbevinden van leerlingen in het basis- en secundair onderwijs	71
2.3.1. Welke vragenlijsten werden voorgelegd?	71
2.3.2. Welke scholen en leerlingen namen deel?	73
2.3.3. Hoe verliep de afname?	79
2.3.4. De resultaten	80
2.3.5. Analyse van de verschillen tussen leerlingen en scholen	113
2.3.6. Discussie	120
2.3.7. Wat leren we uit de resultaten?	125
2.4 Welbevinden op school: enkele inspirerende praktijkvoorbeelden	131
2.5 Het OKAN-onderwijs: de onderwijsorganisatie maakt het verschil	164
3. Enkele andere opdrachten van de onderwijsinspectie	175
3.1 Overzicht van andere opdrachten	175
3.2 Een derde GIA-rapport: Synergie door Verbindingen	176
3.3 Een vierde GIA-rapport: 'OP(-)maat'. Een onderzoek naar de behoeftedekkendheid en de behoeftegerichtheid van het NT2-aanbod in Vlaanderen	179
3.4 De vijfjaarlijkse controle van de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in de internaten	184
4. Een blik op de toekomst	188
4.1 Het M-decreet: een verkennend bezoek aan de CLB's	188
4.2 Scholen en onderwijsinspectie: kwaliteit in dialoog	189



Beste lezer,

Voor jou ligt de Onderwijsspiegel van 2016. Zoals artikel 34 van het kwaliteitsdecreet van 8 mei 2009 vraagt, rapporteren we hierin over de resultaten van de doorlichtingen van het schooljaar 2014-2015 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 en de CLB's hun opdrachten vervullen. Dit doen we op basis van ons onderzoek van leergebieden, studierichtingen, opleidingen, vakken, CLB-opdrachten ... Globaal krijgt ongeveer de helft van de scholen/centra een gunstig advies, de andere helft een beperkt gunstig. Uitzonderlijk geeft de onderwijsinspectie een ongunstig advies (dit schooljaar slechts in 2,5 % van de gevallen).

Is het glas nu halfvol of halfleeg? De onderwijskwaliteit verschilt sterk van school tot school en vaak ook binnen scholen. Een aandachtspunt daarbij blijft de doeltreffendheid van de schoolprocessen. Scholen evalueren namelijk te weinig of hun acties de gekozen doelen bereiken. Met name de kwaliteit van de evaluatiepraktijk blijft een heikel punt. De kwaliteitszorg binnen scholen dringt nog niet altijd voldoende door tot op de klasvloer. Dezelfde vaststelling kwam al uitgebreid voor het voetlicht in de voorgaande Onderwijsspiegels en verdient dus blijvende aandacht in het belang van het Vlaamse onderwijs.

Deel 1 sluit af met de resultaten van de controle van de erkenningsvoorwaarde bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne, de opvolgingsdoorlichtingen en de paritaire colleges. Opvolgingscontroles resulteren in 94 % van de gevallen in een positief advies. De onderwijsinspectie heeft dus duidelijk een positief effect op de onderwijskwaliteit. Een recent onderzoek van Maarten Penninckx¹ bevestigt onze positieve impact. Tegelijk plaatste dit onderzoek enkele kritische kanttekeningen. We zullen daarom in het kader van Inspectie 2.0 nog meer inzetten op een participatieve en transparante aanpak van de doorlichtingen. Een gemeenschappelijke taal, namelijk het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (ROK), zal mee helpen duidelijkheid scheppen en de communicatie en de dialoog tussen directies, leraren, leerlingen/cursisten, ouders, pedagogische begeleiding en onderwijsinspectie ten goede komen.

¹ Penninckx, M. (2015). *Inspecting school inspections*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen.



Deel 2

Het welbevinden van leerlingen mag niet ontbreken in het ROK. Meer nog: leerlingen verdienen een stem in de doorlichtingen. We formuleren deze en andere belangrijke aanbevelingen op basis van een diepgaand onderzoek over het welbevinden van leerlingen waarover we in deel 2 verslag uitbrengen. Over een periode van drie jaar namen meer dan 150.000 leerlingen, verspreid over bijna 900 scholen, deel aan de bevraging welbevinden van de onderwijsinspectie. De resultaten zijn bemoedigend want de meeste leerlingen geven zichzelf en hun school een goed rapport. Het gaat echter om een genuanceerd verhaal: ongeveer één derde van de leerlingen geeft aan te weinig inspraak te krijgen en te weinig positieve feedback te ontvangen. Ongeveer één leerling op 20 wordt langdurig gepest. Alle welbevindendimensies, op sociale relaties na, scoren lager naarmate de schoolloopbaan vordert. Zo verklaart bijvoorbeeld in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs een derde van de leerlingen dat ze niet geïnteresseerd zijn in wat ze op school leren.

We bezochten ook negen scholen en een scholengemeenschap die actief aan de slag gingen om het welbevinden van hun leerlingen te verbeteren. De neerslag van deze bezoeken reiken we aan als inspirerende praktijkvoorbeelden.

Een ander thematisch onderzoek in deel 2 gaat over de kwaliteit van het OKAN-onderwijs. Dit type onderwijs staat recent sterk in de belangstelling. De onderwijsinspectie bundelde daarom in dit artikel haar ervaringen uit vijf jaar doorlichten van OKAN. Parallel met de eerdere vaststelling van grote kwaliteitsverschillen in het leerplichtonderwijs, stellen we ook bij de kwaliteit van het OKAN-onderwijs sterke verschillen vast van school tot school. Het effectief investeren van de ter beschikking gestelde middelen in het OKAN-onderwijs blijkt een noodzakelijke randvoorwaarde om OKAN-leerlingen de individuele leertrajecten te kunnen bieden die ze nodig hebben. Meer inzetten op expertisegroei en -uitwisseling is noodzakelijk.

Een volgend thema is het nastreven van de vakoverschrijdende eindtermen (VOET). Centrale vragen hierbij waren of scholen de VOET voldoende nastreven, of een sterk VOET-beleid steeds samengaat met een sterke uitvoering en welke factoren aan de grondslag liggen van een uitstekende VOET-werking. De onderwijsinspectie ging het na op basis van twee jaar onderzoek in de secundaire scholen. De conclusie is dat de meeste scholen de VOET in voldoende mate nastreven, maar dat de doeltreffendheid ook hier een uitgesproken aandachtspunt is. Hierop meer inzetten is onontbeerlijk. Het blijkt immers dat een sterk beleid in grote mate samenhangt met een sterke uitvoering bij de leerlingen. Een participatief VOET-beleid dat een rode draad vormt voor de hele schoolwerking blijkt bovendien kenmerkend voor een sterk VOET-beleid en -uitvoering.

Een artikel over de naleving van de basisregelgeving in de Vlaamse scholen/centra vervolledigt deel 2.

Deel 3

Deel 3 van de Onderwijsspiegel biedt een overzicht van de andere opdrachten van de Onderwijsinspectie. We zoomen in op de GIA-rapporten: 'Synergie door Verbindingen' en 'OP(-)maat' en rapporteren over de vijfjaarlijkse controle van de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in de internaten.

Deel 4

In deel 4 werpen we een blik op de toekomst. In het kader van het M-decreet brengen we verkennende bezoeken aan de CLB's die moeten leiden tot een rapport dat een globale kijk biedt op de huidige stand van zaken. We vertellen ook iets over de grote krijtlijnen van het ROK en Inspectie 2.0.

Conclusie

Meer inzetten op doeltreffendheid, tot op de klasvloer, blijft cruciaal om de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs verder te verbeteren. Scholen en lerenteams dienen daarbij steeds de te bereiken doelen (onderwijsdoelstellingen én welbevinden van leerlingen) voor ogen te houden als ze keuzes maken inzake pedagogisch-didactische methodieken en onderwijsinhouden.

Wetenschappelijk onderzoek² leert ons dat de school en leraar er toe doen. De meeste school- en leraarmerken die schoolse prestaties bevorderen, dragen ook bij tot een hoger welbevinden. Leerlingen verdienen meer inspraak op school en een boeiend onderwijsaanbod waarbij ze gericht feedback krijgen over hun vorderingen. Scholen hanteren methodieken en onderwijsinhouden nog te vaak als doel op zich.

We willen als onderwijsinspectie onze rol als partner in onderwijskwaliteit verder versterken en samen met scholen in dialoog bouwen aan onderwijs. We kregen de opdracht van de minister van Onderwijs de ontwikkeling van het ROK te coördineren. In samenspraak formuleren belanghebbenden (zoals leraren, directeurs, leerlingen/cursisten, ouders, pedagogisch begeleiders...) minimale kwaliteitsverwachtingen die als verbindende factor zullen dienen voor de afstemming van het toezicht op de interne kwaliteitszorg van een school. We bouwen ook aan een flexibelere, slagkrachtigere en Inspectie 2.0 met aandacht voor een minimale planlast. Een participatieve aanpak en het geven van duidelijke en constructieve feedback zijn ook voor de onderwijsinspectie belangrijke punten om op in te zetten.

ON DER WIJS SPIE GEL

1. DOORLICHTINGEN

1.1 Doorlichtingen en adviezen 2014-2015

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 scholengemeen-

schappen. We noemen het in de tekst “een steekproef”.

Tijdens een doorlichting gaat de onderwijsinspectie na of de onderwijsinstelling de onderwijsreglementering respecteert en of ze op systematische wijze haar eigen kwaliteit onderzoekt en bewaakt. In deze Onderwijsspiegel rapporteren wij over de doorlichtingen die plaatsvonden tijdens het schooljaar 2014-2015.

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 zwakte 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 gunstig advies dat beperkt is in de tijd volgt na drie jaar een opvolgingsdoorlichting waarin de onderwijsinspectie nagaat of de onderwijsinstelling 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 telkens de

onderwijskundige adviezen weer. Voor de erkenningsvoorwaarde woonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH) geeft de onderwijsinspectie een afzonderlijk advies (zie 1.2). Dit geldt ook voor de vier overige erkenningsvoorwaarden die de onderwijsinspectie

onderzoekt in het kader van de controle van de basisregelgeving. We rapporteren in deel 2 van deze Onderwijs Spiegel over de naleving van deze basisregelgeving. In 2014-2015 voerde de onderwijsinspectie 399 doorlichtingen uit in de diverse onderwijsniveaus.

Aantal doorgelichte onderwijsinstellingen		Advies 1	Advies 2	Advies 3
Bao	232	129	98	5
Bubao	21	10	10	1
Buso	14	5	7	2
CLB	9	5	4	0
Dbso	5	1	3	1
Dko	18	10	8	0
So	89	29	60	0
Syntra/leertijd	1	0	0	1
Vwo	10	5	5	0
Totaal	399	194 (48,6 %)	195 (48,9 %)	10 (2,5 %)

Figuur 1: Aantal doorgelichte onderwijsinstellingen en adviezen (2014-2015).



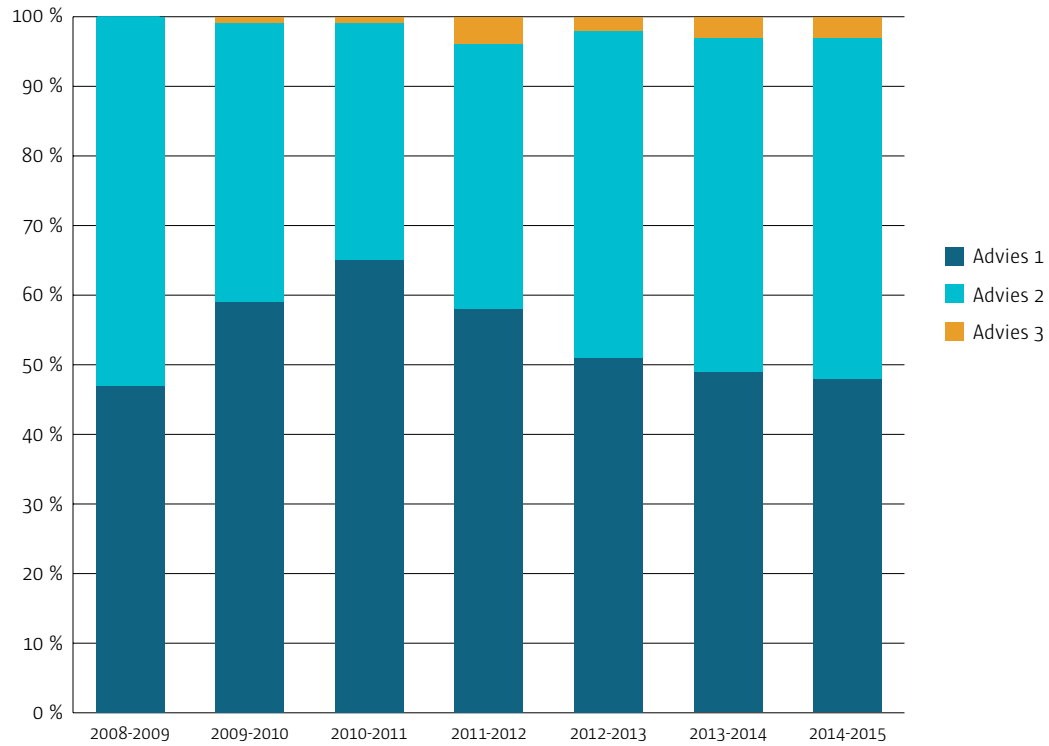
In onderstaande figuur vind je de samenstelling van de steekproef van de doorgelichte onderwijsinstellingen van de laatste drie schooljaren.

2012-2013					
Regio	Andere	GO!	Officieel gesubsidieerd onderwijs	Vrij gesubsidieerd onderwijs	Totaal
BHG	1	2	1	1	5
Centrumstad		38	43	119	200
Andere		50	93	210	353
Totaal	1	90	137	330	558
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

Figuur 2: Spreiding van de doorlichtingen over de regio's en de onderwijsnetten (2012-2013, 2013-2014, 2014-2015).

De lijst van onderwijsinstellingen wijzigt voortdurend: er worden nieuwe onderwijsinstellingen opgericht, sommige onderwijsinstellingen fuseren en soms wordt er ook een onderwijsinstelling opgeheven. In juli 2015

kwamen er ongeveer 4093 onderwijsinstellingen en vijf Syntra (Leertijd) voor doorlichting in aanmerking. In totaal werden in de periode januari 2009 - juli 2015 3215 onderwijsinstellingen doorgelicht.



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



1.1.2 Onderwijsdoelstellingen in de doorlichtingsfocus

Het basisonderwijs

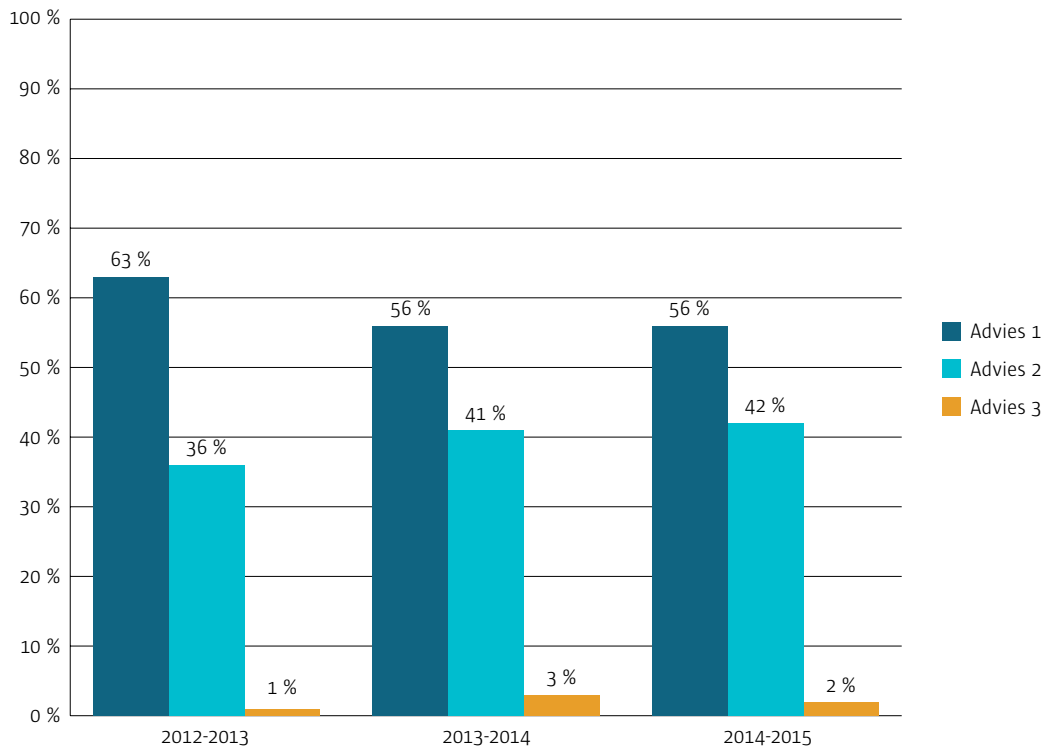
Steekproef en overzicht adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte scholen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2014-2015	232	129	98	5

Figuur 4: Aantal doorgelichte scholen basisonderwijs en adviezen (2014-2015).

Van de 232 doorgelichte scholen kregen 129 (56 %) een gunstig advies (advies 1). In 98 scholen (42 %) werd de doorlichting afgesloten met een beperkt gunstig advies (advies 2). Vijf basisscholen (2 %) kregen

een ongunstig advies (advies 3). Het percentage adviezen 2 steeg de voorbije drie schooljaren van 36 % naar 42 %. Het percentage adviezen 3 blijft beperkt.



Figuur 5: Overzicht van de adviezen in het basisonderwijs (2012-2013, 2013-2014, 2014-2015).

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.

De meest doorgelichte leergebieden blijven Nederlands, wereldoriëntatie en wiskundige initiatie (kleuteronderwijs) / wiskunde (lager onderwijs). Ook muzische vorming staat opnieuw vaak in de doorlichtingsfocus. 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 aanbod tijdens het onderzoek van de leergebieden in de doorlichtingsfocus.

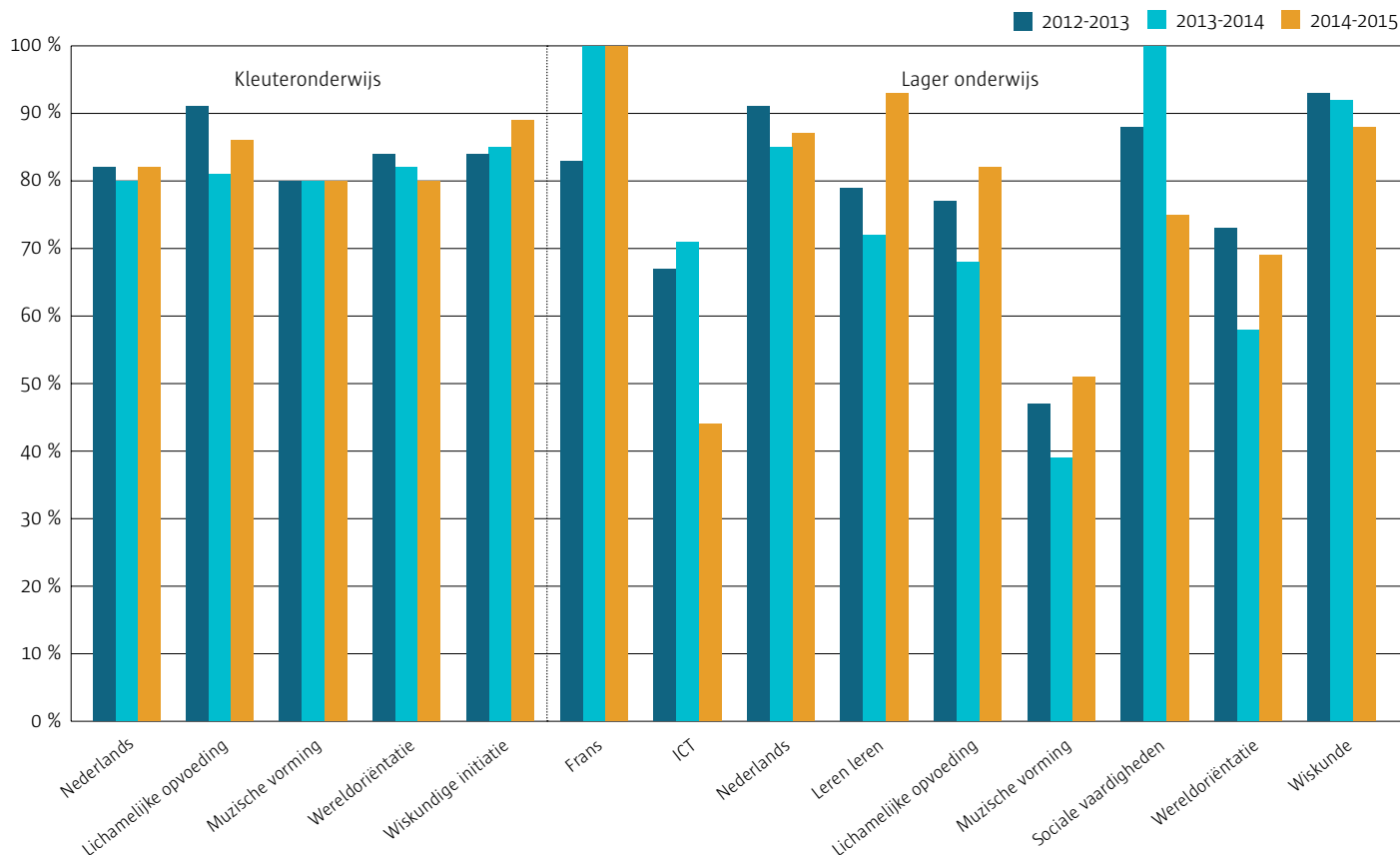
Onderwijsaanbod	Aantal keer in doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet	% voldoet	% voldoet niet
Kleuteronderwijs	429	355	74	83 %	17 %
Nederlands	118	97	21	82 %	18 %
Lichamelijke opvoeding	22	19	3	86 %	14 %
Muzische vorming	69	55	14	80 %	20 %
Wereldoriëntatie	122	97	25	80 %	20 %
Wiskundige initiatie	98	87	11	89 %	11 %
Lager onderwijs	453	344	109	76 %	24 %
Frans	18	18	0	100 %	0 %
Leergebiedoverschrijdend thema ICT	9	4	5	44 %	56 %
Leergebiedoverschrijdend thema 'leren leren'	14	13	1	93 %	7 %
Leergebiedoverschrijdend thema sociale vaardigheden	8	6	2	75 %	25 %
Lichamelijke opvoeding	17	14	3	82 %	18 %
Muzische vorming	80	41	39	51 %	49 %
Nederlands	99	86	13	87 %	13 %
Wereldoriëntatie	114	79	35	69 %	31 %
Wiskunde	94	83	11	88 %	12 %
Totaal	882	699	183	79 %	21 %

Figuur 6: Aantal keren dat een leergebied of leergebiedoverschrijdend thema in baoo werd onderzocht en al dan niet voldeed (2014-2015).

In het **kleuteronderwijs** voldoen de onderzochte leergebieden gemiddeld in ruim 80 % van de gevallen. De resultaten voor de verschillende onderzochte leergebieden liggen vrij dicht bij elkaar met tussen de 80 % en de 90 % voldoende, net zoals de twee voorgaande schooljaren. Wiskundige initiatie voldoet in negen gevallen op tien. Lichamelijke opvoeding doet het in het schooljaar 2014-2015 iets beter dan de andere leergebieden.

In het lager onderwijs voldoen gemiddeld 76 % van de onderzochte leergebieden en leergebiedoverschrijdende thema's. In het vorige schooljaar (2013-2014) lag het aantal voldoende net boven de

70 %. We zien in het lager onderwijs een meer divers beeld dan in het kleuteronderwijs. De resultaten voor de leergebieden Nederlands en wiskunde zijn vrij positief en stabiel. Muzische vorming krijgt in de helft van de gevallen een voldoende, wereldoriëntatie in zeven gevallen op tien. Lichamelijke opvoeding voldoet 14 van de 17 keren, Frans¹ werd 18 maal onderzocht en voldoet steeds. Voor muzische vorming, wereldoriëntatie en lichamelijke opvoeding zien we meer voldoende na een terugval in 2013-2014. Het leergebiedoverschrijdend thema 'leren leren' voldeed in dertien van de veertien keer dat het werd doorgelicht. Voor sociale vaardigheden zien we zes voldoende op de acht en voor ICT vier op de negen.



Figuur 7: Schematisch overzicht van de evolutie van de percentages voldoende voor de verschillende leergebieden (2012-2013, 2013-2014, 2014-2015).

1 De onderwijsinspectie voert in het schooljaar 2015-2016 een thematisch onderzoek uit naar de kwaliteit van het onderwijs Frans in het basisonderwijs. We rapporteren hierover in de Onderwijsspiegel 2017.

Conclusie

De resultaten voor 2014-2015 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.

Voor het lager onderwijs zien we meer variatie tussen de leergebieden. Nederlands en wiskunde boeken relatief sterke resultaten. De minder positieve resultaten voor wereldoriëntatie en muzische vorming bevestigen nogmaals dat de scholen voor beide leergebieden meer kunnen inzetten op het aanbod en de evaluatie.

Het buitengewoon basisonderwijs

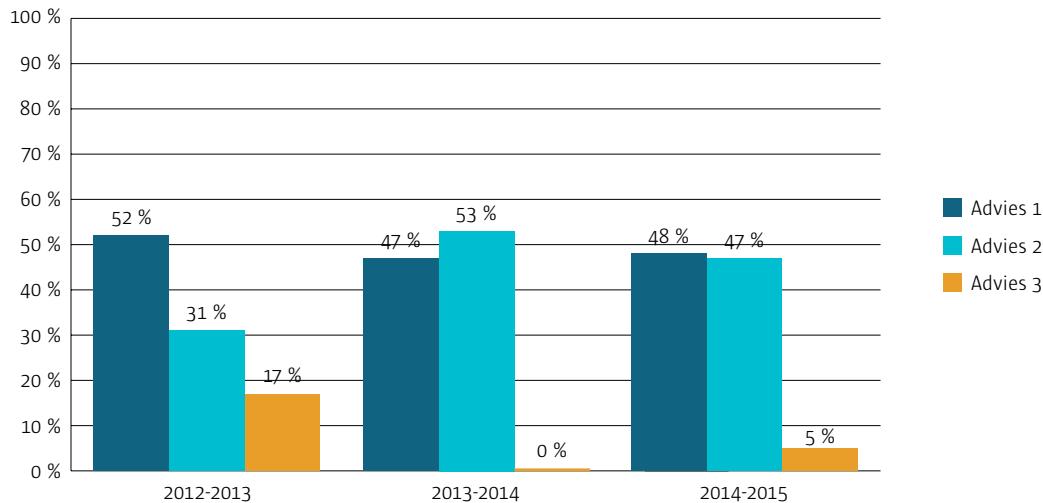
Steekproef en overzicht adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte scholen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2014-2015	21	10	10	1

Figuur 8: Aantal doorgelichte scholen buitengewoon basisonderwijs en adviezen (2014-2015).

In het buitengewoon onderwijs lichtte de onderwijsinspectie in het schooljaar 2014-2015 21 instellingen door. Tien scholen kregen een gunstig advies, tien

scholen een gunstig advies beperkt in de tijd. Eén school kreeg een ongunstig advies.



Figuur 9: Overzicht van de adviezen in het buitengewoon basisonderwijs (2012-2013, 2013-2014, 2014-2015).

De tendens van de voorbije drie schooljaren zet zich verder. Ruim de helft van de doorgelichte scholen voldoen in het schooljaar 2014-2015 niet aan de reali-

satie van het cyclisch proces van handelingsplanning binnen één of meerdere onderzochte leergebieden.

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 een nieuwe beginsituatie te bepalen in functie van de zorgvraag van de leerling of leerlingengroep.

krijgen naargelang van het type onderwijs en/of het structuuronderdeel. Tijdens het schooljaar 2014-2015 lichtte de onderwijsinspectie in totaal 30 types/structuuronderdelen binnen 21 erkende scholen door.

Veel onderwijsinstellingen organiseren meer dan één type van buitengewoon onderwijs. De onderwijsinspectie beoordeelt de onderwijsinstellingen per type en/of per structuuronderdeel (kleuter/lager). Scholen kunnen dan ook verschillende adviezen toegekend

Scholen met het aanbod type 2 (15) werden het meest doorgelicht. Minder voorkomende types uit het onderwijsveld worden zoveel mogelijk binnen één schooljaar doorgelicht. Door middel van gerichte professionalisering, studie van de typespecifieke ontwikkelingsdoelen en methodieken streeft de onderwijsinspectie voor het buitengewoon basisonderwijs naar een diepgaand onderzoek in het betreffende type.

Type	Aantal DL	Advies 1	Advies 2	Advies 3	Onderwijsaanbod	Voldoet	Voldoet niet
1	6	1	4	1	Leren leren	0	3
					Nederlands	1	2
					Wereldoriëntatie	1	3
					Wiskunde	2	1
2	15	9	5	1	Communicatie en taal	8	5
					Leren leren	1	0
					Motorische ontwikkeling en lichamelijke opvoeding	4	3
					Muzische vorming	4	0
					Wereldoriëntatie	4	2
					Wiskunde: functioneel rekenen	0	1

4	4	2	1	1	Nederlands	2	2
					Motorische ontwikkeling en lichamelijke opvoeding	1	1
					Muzische vorming	1	0
					Wereldoriëntatie	1	1
8	5	1	4	0	Leren leren	0	3
					Nederlands	1	1
					Wiskunde	2	1
					Wereldoriëntatie	1	2
Totaal					65	34 (52 %)	31 (48 %)

Figuur 10: Aantal keren dat een geselecteerd item in bubao werd onderzocht en al dan niet voldeed (2014-2015). De adviezen werden geordend per type.

De belangrijkste argumenten voor een ‘voldoet’ zijn dat de school:

- de beginsituatie bepaalt met aandacht voor een brede gegevensverzameling, het formuleren van een relevante zorgvraag na multidisciplinair overleg;
- relevante ontwikkelingsdoelen selecteert die inspelen op de harmonische ontwikkeling en optimale integratie van elke leerling;
- een zinvol activiteitenaanbod plant en uitvoert na multidisciplinair overleg;
- de evaluatie linkt aan de geselecteerde doelen met het oog op het actualiseren van de beginsituatie.

De belangrijkste argumenten voor een ‘voldoet niet’ zijn dat de school:

- de beginsituatiebepaling onvoldoende breed uitdiept en als startpunt hanteert voor het cyclisch proces voor handelingsplanning;
- onvoldoende zinvolle ontwikkelingsdoelen selecteert op maat van de leerling of leerlingengroep en deze vertaalt in haalbare tussenstappen;
- de verschillende disciplines via multidisciplinair overleg onvoldoende op elkaar afstemt bij zowel de beginsituatiebepaling, de doelenselectie als het voorbereiden van een zinvol aanbod op maat;
- een visie en afspraken ontbreken om de evaluatiepraktijk te linken aan de geselecteerde doelen.

We zoomen hieronder kort in op de resultaten voor type 2 (voor kinderen met een verstandelijke beperking) en voor het leergebied 'leren leren' in scholen

met het aanbod type 1 en type 8 (huidige type 'basisaanbod').

Schooljaar	Aantal DL type 2	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2012-2013	6	5	-	1
2013-2014	3	-	3	-
2014-2015	15	9	5	1
Totaal	24 (100 %)	14 (58,3 %)	8 (33,3 %)	2 (8,3 %)

Figuur 11: Overzicht van de adviezen in het buitengewoon basisonderwijs type 2 (2012-2013, 2013-2014, 2014-2015).

Scholen met het aanbod type 2 (15) werden in het schooljaar 2014-2015 het meest doorgelicht. Het beeld van de voorbije drie schooljaren toont aan dat type 2 (58 %) meer gunstige adviezen krijgt in vergelijking met andere types. De onderwijsinspectie stelt vast dat, mede door de complexiteit van de zorgvragen van deze doelgroep, de verschillende fasen in het

cyclisch proces van handelingsplanning deel uitmaken van een doordachte multidisciplinaire aanpak.

De voorbije drie schooljaren onderzocht de onderwijsinspectie zeventien keer het leergebied 'leren leren' in scholen met het aanbod type 1 en type 8 (huidige type 'basisaanbod').

Leren leren	Voldoet	Voldoet niet
Type 1	3	6
Type 8	3	5
Totaal	6 (35 %)	11 (65 %)

Figuur 12: Aantal keren dat 'leren leren' in type 1 en type 8 werd onderzocht en al dan niet voldeed (2012-2013, 2013-2014, 2014-2015).

Het leergebied 'leren leren' voldoet niet in 65 % van de onderzochte scholen. De geïntegreerde aandacht voor 'leren leren' binnen het totale onderwijsaanbod is weinig expliciet. Scholen besteden te beperkt en te vaak geïsoleerd aandacht aan de aandachts- en geheugenproblemen, de probleemoplossing, de informatieverwerking en -verwerking van elke leerling. In

tegenstelling tot het gewoon basisonderwijs heeft 'leren leren' in het buitengewoon onderwijs het statuut van volwaardig leergebied dat dient als ankerpunt voor het totale leren. Zowel het leergebiedgebonden als het geïntegreerde aanbod maken hier deel van uit.

Conclusie

In het schooljaar 2014-2015 voldoen 52 % van de onderzochte leergebieden. Dit sluit sterk aan bij de resultaten van de voorgaande schooljaren.

De ontwikkelingsdoelen type 2 zijn in veel scholen grotendeels geïmplementeerd en vormen een richtinggevend kader binnen het

cyclisch proces van handelingsplanning.

Gezien de specifieke zorgvragen van de leerlingen, kan men van de huidige scholen type 'basisaanbod' verwachten dat ze meer doelgerichte aandacht hebben voor alle domeinen van het leergebied 'leren leren' binnen het totale onderwijsaanbod.

Het buitengewoon secundair onderwijs

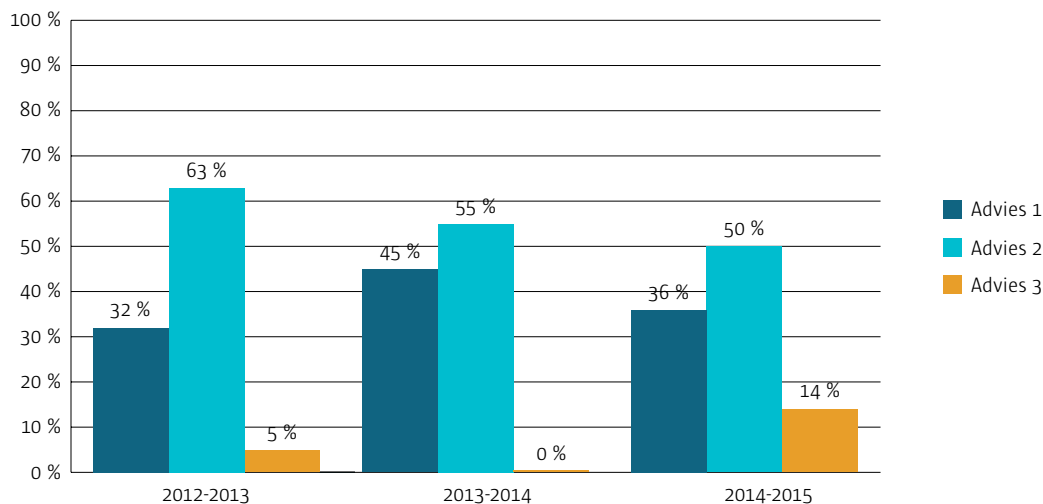
Steekproef en overzicht adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte scholen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2014-2015	14	5	7	2

Figuur 13: Aantal doorgelichte scholen buitengewoon secundair onderwijs en adviezen (2014-2015).

Van de veertien doorgelichte scholen voor buitengewoon secundair onderwijs kregen er vijf (36 %) een gunstig advies. In zeven scholen (50 %) werd de doorlichting voor het voldoen aan de onderwijsdoelstel-

lingen afgesloten met een gunstig advies beperkt in de tijd. Twee scholen uit deze steekproef kregen een ongunstig advies.



Figuur 14: Overzicht van de adviezen in het buitengewoon onderwijs (2012-2013, 2013-2014, 2014-2015).

Onderwijsdoelen

Curriculum	Aantal	Voldoet	Voldoet niet
OV1			
Algemene en Sociale Vorming	8	8	0
OV2			
Algemene en Sociale Vorming	3	0	3
Beroepsgerichte Vorming	5	2	3
Totaal opleidingsvorm 2	8	2	6
OV3			
Algemene en Sociale Vorming	5	0	5
Beroepsgerichte Vorming	13	6	7
Totaal opleidingsvorm 3	18	6	12
OV4			
Onderzochte structuuronderdelen	57	6	51

Figuur 15: Aantal keren dat een geselecteerd item in buso onderzocht werd en al dan niet voldeed (2014-2015).

Opleidingsvorm 1

Acht scholen met een opleidingsvorm 1 kregen een doorlichting voor de Algemene en Sociale Vorming. Die vorming voldoet aan de onderwijsdoelen in alle onderzochte scholen. De resultaten van dit schooljaar bevestigen de tendensen van de twee voorgaande schooljaren. In opleidingsvorm 1 is er kwaliteitsvol onderwijs op maat.

In bijna alle onderzochte scholen is het aanbod gericht op de vernieuwde einddoelstelling: maatschappelijk functioneren en participeren in een omgeving die in ondersteuning voorziet. Voor de jongeren die het aankunnen, geven de meeste scholen een degelijke voorbereiding op arbeidsdeelname in een omgeving die in ondersteuning voorziet. De nieuwe einddoelstelling is vastgelegd in het M-decreet. Scholen dienen er pas vanaf september 2015 rekening mee te houden, maar uit de doorlichtingen blijkt dat scholen

reeds stappen hebben gezet om deze vernieuwing te implementeren in opleidingsvorm 1.

Opleidingsvorm 2

Drie scholen kregen een doorlichting voor de Algemene en Sociale Vorming. In de steekproef van dit schooljaar voldoet geen enkele school voor dit onderzochte opleidingsonderdeel aan de onderwijsdoelstellingen. De doorgelichte scholen slagen er niet in een aanbod te realiseren op maat van vastgestelde opvoedings- en onderwijsbehoeften. De doelen die de klassenraad selecteert, zijn te weinig gericht op het nastreven van de einddoelstelling 'integratie in een beschermd leefmilieu'.

Vijf scholen kregen een doorlichting van de Beroepsgerichte Vorming. In twee scholen beantwoordt dit opleidingsonderdeel aan de onderwijsdoelstellingen. In deze scholen is er onderwijs op maat en een degelij-

ke voorbereiding op tewerkstelling in een beschermd arbeidsmilieu. In drie scholen beantwoordt dit opleidingsonderdeel niet aan de onderwijsdoelstellingen. In deze scholen is er te weinig aandacht voor onderwijs op maat. De handelingsplanning verloopt in deze scholen niet optimaal. Het aanbod is er te weinig gericht op tewerkstelling in een beschermd leefmilieu of in een omgeving die in ondersteuning voorziet.

Het aantal opleidingsonderdelen in opleidingsvorm 2 dat voldoet aan de onderwijsdoelstellingen verschilt van jaar tot jaar. De resultaten van dit schooljaar zijn in opleidingsvorm 2 minder gunstig dan deze van de twee voorbije schooljaren. De gebundelde resultaten van de voorbij drie schooljaren vertellen ons dat 64 % van de onderzochte opleidingsonderdelen voldoet. Anders dan in opleidingsvorm 1, zien we dat de doorgelichte scholen in opleidingsvorm 2 veel minder gericht toewerken naar de vernieuwde einddoelstelling van het M-decreet.

Opleidingsvorm 3

In opleidingsvorm 3 stonden achttien opleidingsonderdelen in zeven scholen in de doorlichtingsfocus. In het schooljaar 2014-2015 zijn de resultaten iets minder positief dan de gemiddelde resultaten van de drie voorbije schooljaren. Twee derde van de onderzochte opleidingsonderdelen voldoet niet aan de onderwijsdoelstellingen. De handelingsplanmatige aanpak beperkt zich nog te vaak tot enkel het voldoen aan de individuele opvoedingsnoden en in veel mindere mate aan het voldoen aan de individuele onderwijsnoden. Dit uit zich in het onvoldoende op maat nastreven van de decretale ontwikkelingsdoelen en de door de overheid vastgelegde opleidingscompetenties. De aandacht voor de individuele opvoedingsbehoeften is terecht. Het is een belangrijke voorwaarde om suc-

cesvol tot leren te komen. De meeste OV3-scholen leveren op dit vlak goed werk. De onderwijsinspectie stelde vast dat vijf van de zeven doorgelichte scholen hieraan werken op een handelingsplanmatige wijze.

Opleidingsvorm 4

In vier scholen met een aanbod voor opleidingsvorm 4 onderzocht de onderwijsinspectie in totaal 57 structuuronderdelen. Twee van de vier onderzochte scholen voldoen aan de onderwijsdoelstellingen van opleidingsvorm 4. Dit levert in de steekproef van dit schooljaar slechts zes structuuronderdelen op met een positief resultaat. De 51 structuuronderdelen die niet voldoen, bevinden zich in twee van de vier onderzochte scholen. Deze onevenwichtige spreiding van het aantal onderzochte structuuronderdelen per school vertekent in belangrijke mate het globale resultaat.

De resultaten van de drie voorbije schooljaren tonen aan dat de aanpak in opleidingsvorm 4 nog sterk voor verbetering vatbaar is. Slechts drie op de tien onderzochte structuuronderdelen voldoen. In structuuronderdelen die niet voldoen, zijn er problemen met de handelingsplanmatige aanpak, de leerplanrealisatie, de evaluatiepraktijk of met de uitrusting en infrastructuur. Meestal gaat het om een combinatie van twee of meer van de opgesomde factoren. Als de handelingsplanmatige aanpak niet voldoet, komen scholen te weinig tegemoet aan de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften. Problemen met de leerplanrealisatie zijn er als de school de decretale ontwikkelingsdoelen en eindtermen of de leerplandoelen onvolledig of met te weinig diepgang aanbiedt, nastreeft of realiseert. Soms komt dit door een te beperkte uitrusting en infrastructuur. Problemen met de evaluatiepraktijk hebben vooral te maken met de validiteit.

De instrumenten die scholen hanteren om de leerlingen te evalueren zijn niet altijd geschikt om na te gaan of de eindtermen of de leerplandoelen bereikt worden.

Conclusie

Het aantal onderzochte scholen is beperkt. We moeten daarom voorzichtig zijn met veralgemenende conclusies. In opleidingsvorm 1 bevestigen de resulta-

ten van het schooljaar 2014-2015 de positieve trend van de drie voorbije jaren. In deze opleidingsvorm is de handelingsplanmatige aanpak over het algemeen kwaliteitsvol: gericht op onderwijs op maat en op de einddoelstelling. In de andere opleidingsvormen verloopt de handelingsplanmatige aanpak te weinig gericht op de gewenste opleidingsresultaten. Handelingsplanning gericht op onderwijs op maat blijft een belangrijk aandachtspunt.

De centra voor basiseducatie (CBE)

Steekproef en adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte centra	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2014-2015	1	1	0	0
2013-2014	2	2	0	0
2012-2013	6	3	2	1

Figuur 16: Overzicht van de adviezen in de centra voor basiseducatie (2014-2015, 2013-2014, 2012-2013).

In het schooljaar 2014-2015 werd één centrum voor basiseducatie (CBE) doorgelicht. De doorlichting werd afgesloten met een gunstig advies.

Onderwijsdoelen

Curriculum	Aantal	Voldoet	Voldoet niet
Alfabetisering Nederlands tweede taal	1	1	0
Nederlands tweede taal	1	1	0
Open Modules BE	1	1	0
Wiskunde	1	1	0
Totaal	4	4	0

Figuur 17: Aantal keer dat een geselecteerd item in het centrum voor basiseducatie al dan niet voldeed (2014-2015).

Er werden vier opleidingen onderzocht die telkens de beoordeling 'voldoet' kregen. Het centrum toonde een groot engagement om de maatschappelijke op-

dracht waar te maken en de geletterdheidscompetenties van de cursisten te bevorderen.

Conclusie

Het aantal CBE dat we per schooljaar onderzoeken, is beperkt. Er zijn in Vlaanderen slechts dertien CBE actief. Het is daarom moeilijk om uit de cijfers voor het schooljaar 2014-2015 veralgemenende conclusies te trekken.

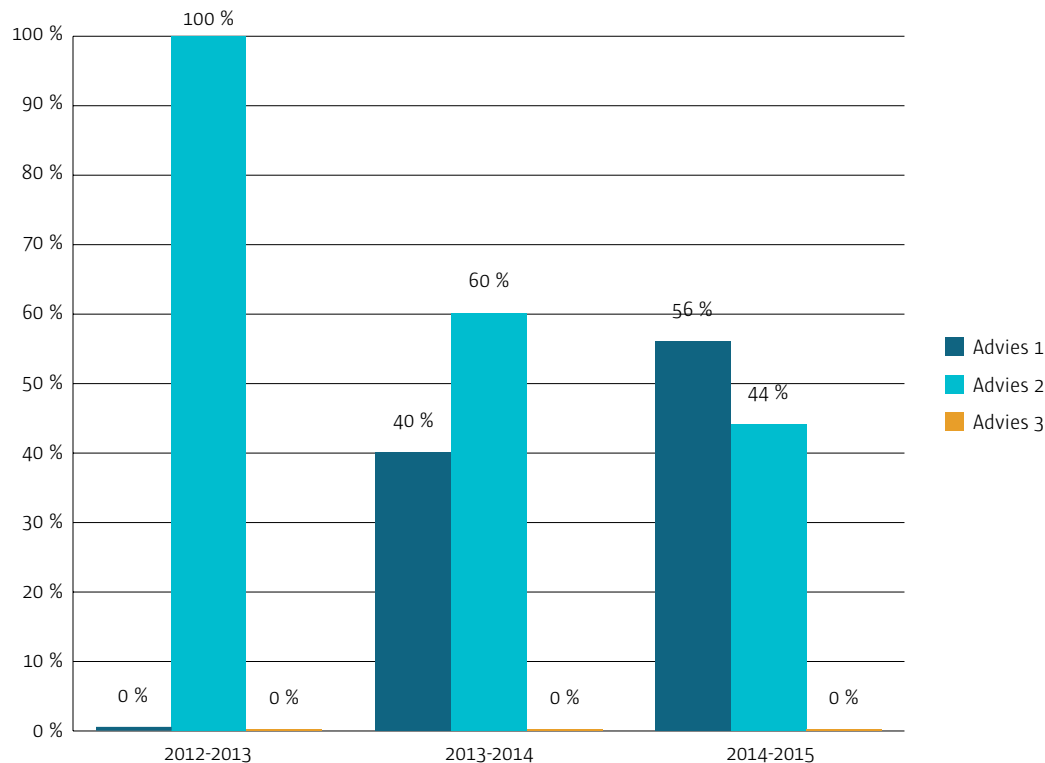
Het doorgelichte centrum neemt op een voorbeeldige wijze zijn maatschappelijke opdracht op om cursisten de nodige kennis, vaardigheden en attitudes bij te brengen.

De centra voor leerlingenbegeleiding (CLB)

Steekproef en overzicht adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte centra	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2014-2015	9	5	4	0

Figuur 18: Aantal doorgelichte centra voor leerlingenbegeleiding en overzicht van de adviezen (2014-2015).



Figuur 19 : Overzicht van de adviezen in de centra voor leerlingenbegeleiding (2012-2013, 2013-2014 en 2014-2015).

CLB-opdrachten

CLB-opdrachten	Aantal	Voldoet	Voldoet niet
Aanwijsbaar multidisciplinair team	3	3	0
Afwezigheidsproblemen	3	3	0
Algemene consulten	3	3	0
Decreet rechtspositie minderjarigen respecteren	1	1	0
Deelname aan en samenwerking met LOP	2	2	0
Definitieve uitsluiting als tuchtmaatregel voorkomen	4	4	0
Draaischijffunctie	3	3	0
Gerichte consulten	2	2	0
Informatieverstrekking	3	3	0
Infrastructuur: taken kwaliteitsvol uitvoeren en privacy garanderen	1	0	1
Kwaliteitsbeleid conform hoofdstuk XI DCLB	9	5	4
Leren en studeren	4	4	0
Onderwijsloopbaan	2	2	0
Opstellen van een beleidsplan/-contract overeenkomstig hoofdstuk V, afdeling 2 DCLB	4	1	3
Participatie aan gestructureerd overleg	2	2	0
Profylaxe	1	1	0
Projecten gericht op het beleid rond prioritaire doelgroepen	4	1	3
Psychisch en sociaal functioneren	3	3	0
Samenwerking scholen gewoon en buitengewoon onderwijs	3	3	0
Vaccinaties	2	2	0
Zorgvragen preventieve gezondheidszorg	2	1	1
Totaal	61	49 (80 %)	12 (20 %)

Figuur 20: Aantal keer dat een geselecteerd item in een centrum voor leerlingenbegeleiding onderzocht werd en al dan niet voldeed (2014-2015).

In 2014-2015 voerde de onderwijsinspectie negen doorlichtingen uit in de centra voor leerlingenbegeleiding. Alle centra kregen een advies 1 of 2. Geen enkel centrum kreeg een advies 3.

Vijf centra kregen een gunstig advies, waarvan twee na deliberatie omdat de verbetering van de tekorten reeds was ingezet. Dit was het geval voor tekorten op het vlak van beleidsplannen/-contracten conform de

regelgeving en kwaliteitszorg. Vier centra kregen een beperkt gunstig advies.

In alle centra stond het kwaliteitsbeleid in de doorlichtingsfocus om de ontwikkelingsdynamiek van het centrum te vatten. Vier centra scoorden hier een onvoldoende, waarvan één centrum gedelibereerd werd. Vele centra blijven zoekende bij het uitbouwen van een cyclisch, systematisch en gestructureerd kwaliteitsbeleid (bv. het opmaken van een korte- en lange termijnplanning, het werken met kwaliteitsplannen ...) dat moet bijdragen tot producten en processen die de medewerkers ondersteunen in hun praktijk.

Het opstellen van beleidsplannen/-contracten en het maken van schoolspecifieke afspraken blijven voor de meeste centra een moeilijke opdracht. In de praktijk worden meer activiteiten opgenomen dan beschreven in de afspraken met de scholen, wat op zich goed is. Dit zorgt er echter voor dat de evaluatie en de bijsturing van de werking op die manier niet eenvoudig zijn.

In het kader van schoolondersteuning schrijft de regelgeving voor dat een CLB participeert aan projecten op school die gericht zijn op het beleid voor prioritaire doelgroepen. Centra blijven investeren in het sensibiliseren, informeren en vormen van de medewerkers

om een goede basishouding ten aanzien van kansarmen en anderstaligen te creëren. De individuele hulp scoort daardoor goed. De stap naar schoolondersteuning blijft echter nog te vaak uit. Binnen de centra stellen we verschillen vast tussen de teams wat betreft schoolondersteunende initiatieven en activiteiten in het kader van art. 22 van het CLB-decreet. Hoewel het GOK/SES-beleid de samenwerking tussen school en CLB stimuleert, stellen we ook hier grote verschillen vast in het betrekken van het CLB en in de schoolondersteuning door het CLB. Meerdere CLB's zijn gestart met het in kaart brengen van de leerlingpopulatie en/of het opmaken van een schoolfoto. Deze gegevens kunnen helpen bij het afbakenen van thema's en het gericht ondersteunen van projecten gericht op het beleid voor deze doelgroepen.

Conclusie

Heel wat CLB-opdrachten krijgen na de doorlichting een beoordeling 'voldoet'. De aanleiding voor een tekort vloeit vooral voort uit het weinig schoolspecifiek maken van afspraken tussen school en CLB en het onvoldoende uitbouwen van een kwaliteitsbeleid dat evaluatie en bijsturing mogelijk maakt.

De doorlichtingen bevestigen eveneens dat de CLB's verder moeten inzetten op de ondersteuning van de scholen in hun beleid rond prioritaire doelgroepen.

De centra voor volwassenenonderwijs (CVO)

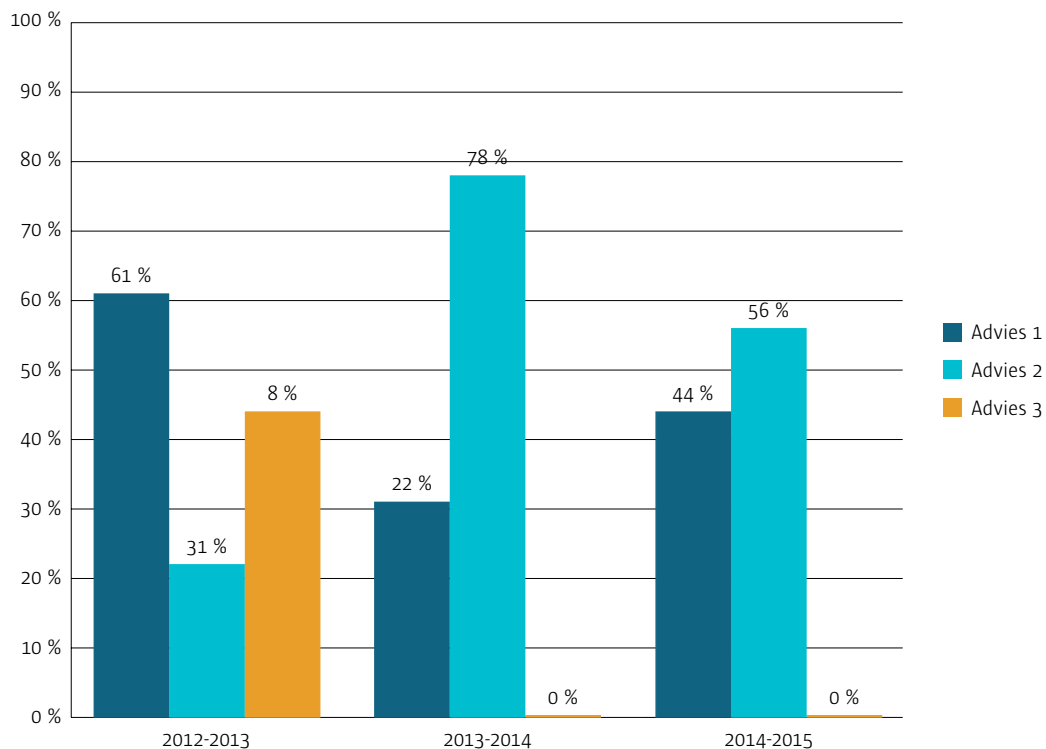
Steekproef en overzicht adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte centra	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2014-2015	9	4	5	0

Figuur 21: Aantal doorgelichte centra voor volwassenenonderwijs en adviezen (2014-2015).

Van de negen doorgelichte CVO kregen er vier een gunstig advies (advies 1). In vijf CVO werd de doorlichting afgesloten met een beperkt gunstig advies

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



Figuur 22: Overzicht van de adviezen in de centra voor volwassenenonderwijs (2012-2013, 2013-2014, 2014-2015).

Onderwijsdoelen

Studiegebieden	Aantal centra waar studiegebied werd onderzocht	Aantal opleidingen	Voldoet	Voldoet niet
Algemene vorming	3	8	5	3
Bijzondere educatieve noden	1	1	1	0
Grafische technieken	4	5	3	2
Handel	2	3	3	0
Hout	1	1	1	0

Huishoudelijk onderwijs	2	3	3	0
Informatie- en communicatie-technologie	5	6	5	1
Mode	3	6	2	4
Nederlands tweede taal	4	13	13	0
Personenzorg	3	9	9	0
Talen richtgraad 1 en 2	5	12	12	0
Talen richtgraad 3 en 4	5	10	10	0
Totaal	9	77	67 (87 %)	10 (13 %)

Figuur 23: Aantal keren dat een geselecteerd item in de centra voor volwassenenonderwijs al dan niet voldeed (2014-2015).

Een CVO biedt een aantal opleidingen aan binnen bepaalde studiegebieden. Het onderzoek van de onderwijsinspectie gebeurt op niveau van de opleidingen. In het schooljaar 2014-2015 onderzocht de onderwijsinspectie 77 opleidingen binnen twaalf studiegebieden in negen CVO. 67 opleidingen kregen een beoordeling 'voldoet'.

Hieronder volgen een aantal opvallende vaststellingen per studiegebied.

Algemene vorming

In het schooljaar 2014-2015 werden drie centra onderzocht met een aanbod algemene vorming of tweedekansonderwijs. Dit aanbod bestaat uit twee grote delen: algemene vorming op aso-niveau en Algemene Aanvullende Vorming (AAV), een opleidingsstructuur die in 2013-2014 werd ingevoerd. Dit AAV-opleidingstraject leidt de cursisten in combinatie met hun beroepsspecifieke vorming naar tewerkstelling of naar een vervolgopleiding in het hoger onderwijs. De cursisten kunnen al naargelang van hun perspectief, tewerkstelling of vervolgopleiding, per module of vak kiezen voor een basispakket of een uitgebreid pakket.

Het basispakket komt in grote mate overeen met het algemeen vormend traject bso, het uitgebreid pakket met tso. Cursisten kunnen dus een beroepstraject op tso-niveau combineren met een algemeen vormend traject op bso-niveau en vice versa. De centra zijn er toe verplicht om iedere individuele cursist 'het best passend' traject in functie van het perspectief van de cursist aan te bieden en dit traject ook te begeleiden. Ze krijgen daarvoor extra middelen. Organisatorisch is dit voor de centra een complexe uitdaging. Voor kleine opleidingen is het niet evident om zowel een basispakket als een uitgebreid pakket aan te bieden. Dit leidt soms tot spanningen tussen individuele keuzes van de cursist en de centrumorganisatie. Bovendien zijn verreweg de meeste tweedekanscursisten erop gericht om zo snel als mogelijk een diploma secundair onderwijs te behalen. Ze wagen het niet om voor een uitgebreid en moeilijker traject te kiezen ook al kan deze keuze nuttig zijn in het licht van een vervolgopleiding. Verreweg de meeste cursisten behalen hun diploma secundair onderwijs dan ook op basis van een minimumpakket of een algemeen vormend traject op bso-niveau, wat de facto een verlaging van afstudeerniveau inhoudt. De moeilijkheden waarmee

de centra kampen, blijven zich voordoen en werden al herhaaldelijk aangekaart. De overheid neemt hieromtrent voorlopig geen initiatief. Mogelijkerwijze kan via data-analyse of ander onderzoek extra motivering gevonden worden om een oplossing te zoeken.

De kwaliteitsverschillen tussen de drie onderzochte centra zijn opmerkelijk groot. Twee centra slaagden erin om de eindtermen te vertalen in voor de cursisten uitdagende leerinhouden ingebed in functionele en relevante contexten. Ze werkten competentiegericht en gingen gedifferentieerd om met de verscheidenheid van de cursisten binnen één lesgroep zowel qua beroepsgerichtheid als qua leefwereld. Ze deden ook ernstige inspanningen om de doelgroep optimaal te begeleiden. In het derde centrum met een 'vol-doet niet' focussten de leraren op kennisverwerving en slaagden er bijgevolg niet in om de eindtermen op een voldoende hoog competentieniveau te realiseren. De expertise om de leerinhouden in functie van competentieverwerving aan te reiken en te evalueren ontbrak. Er was weinig tot geen aansluiting met de leefwereld van de cursisten.

Grafische technieken

In het studiegebied Grafische technieken voldeden twee van de vijf onderzochte opleidingen niet. In twee centra was de evaluatiepraktijk voor de opleidingen Webdesigner en Multimedia Operator onvoldoende valide. Het gebrek aan een gelijkgerichte aanpak van de evaluatiepraktijk en de dikwijls ondermaatse kwaliteit van de evaluaties laten in deze centra niet toe om te beoordelen of alle leerplandoelstellingen in voldoende mate geëvalueerd worden. Daarnaast zijn er in centra ook voorbeelden van goede praktijk voor de manier waarop de cursisten geëvalueerd worden. De evaluatietaken zijn dan niet langer leraarafhan-

kelijk, maar worden in teamverband ontwikkeld. Bij elke evaluatietaak wordt de link gelegd naar de leerplandoelstellingen en sleutelvaardigheden die aan bod komen. Bij de omschrijving van de evaluatietaak worden de opdracht(en) en de randvoorwaarden duidelijk geformuleerd. Ook de evaluatiecriteria zijn duidelijk omschreven.

Handel

De vaststellingen van vorige schooljaren gelden ook voor de doorlichtingen van het schooljaar 2014-2015. De handelsopleidingen zijn sterk leerplangericht en voldoen aan de leerplandoelstellingen. De centra bieden de opleiding Medisch administratief bediende leerplangericht aan. Vaak wordt het curriculum generaliseerd met realistische casussen, gastsprekers en een praktijkstage. In elk geval is er aandacht voor de actuele ontwikkelingen van de medische sector.

Centra leveren volop inspanningen om een beter evenwicht te vinden tussen een theoretische en een meer vaardigheidsgerichte opleiding. Onderwijskundige uitdagingen liggen hierbij vooral op het vlak van het inrichten van een passende leeromgeving en van een meer competentiegerichte evaluatie. Een toepassing van het gecombineerd onderwijs binnen deze opleiding verhoogt in ieder geval de ICT-geletterdheid van de cursisten, een must binnen deze sector. Sommige cursisten blijken ook nood te hebben aan de kennis van medische termen in de moderne vreemde talen. Dit zit niet vevat in deze opleiding.

De centra hebben meer en meer aandacht voor de tewerkstellingsgraad van afgestudeerde cursisten en ze organiseren tevredenheidsmetingen bij de stagegevers.

Informatie- en communicatietechnologie

In het studiegebied informatie- en communicatietechnologie werden zes opleidingen in vijf centra doorgeïllustreerd. In vier centra is de vakgroep een motor voor continue verbetering. In deze vakgroepen komen agogisch-didactische items aan bod naast praktische en organisatorische onderwerpen. Er wordt gewerkt met een doelgericht actieplan per schooljaar en de vakgroep beschikt over voldoende reflecterend vermogen om de eigen kwaliteit te optimaliseren en te bewaken.

Eén opleiding Informatica, namelijk toepassingssoftware voldeed niet. Het inspectieteam stelde vast dat in de ICT-vakgroep weinig bereidheid was om te streven naar vernieuwing, gelijkgerichtheid en onderlinge afstemming.

Mode

Voor het studiegebied Mode werden in drie centra in totaal zes opleidingen doorgeïllustreerd. Het betrof drie verschillende opleidingen: Realisaties dameskleding, Realisaties kinder- en tienerkleding en Maatwerk damespatronen.

Driemaal werd de opleiding Realisaties dameskleding doorgeïllustreerd en tweemaal voldeed de leerplanrealisatie niet. Deze tekorten waren vooral te wijten aan een onvolledig onderwijsaanbod. Daarnaast was de evaluatiepraktijk onvoldoende gelinkt aan de leerplandoelstellingen of onvoldoende valide en betrouwbaar.

De opleiding Realisaties kinder- en tienerkleding werd tweemaal doorgeïllustreerd en resulteerde ook tweemaal in een 'voldeed niet'. Het aanbod vertoonde hiaten, de uitrusting en de evaluatiepraktijk bleken niet in vol-

doende mate afgestemd op de te bereiken leerplandoelstellingen.

Uit het onderzoek van deze mode-opleidingen blijkt dat de specifieke doelstellingen die het verschil maken tussen de opleidingen Huishoudelijk naaien en Mode, onvoldoende worden gerealiseerd.

De opleiding Maatwerk damespatronen werd eenmaal doorgeïllustreerd met een positief resultaat. De leerplandoelstellingen werden kwaliteitsvol gerealiseerd.

Nederlands Tweede Taal

Voor het studiegebied Nederlands Tweede Taal (NT2) bereiken de vier doorgeïllustreerde centra met hun cursisten de doelen. In drie centra zijn er goede aanzetten tot flexibele en behoeftegerichte trajecten in de opleidingen NT2. Deze centra experimenteren met de nieuwe opleidingsprofielen en dit leidt tot resultaten die hoopvol stemmen. Het aanbod NT2 is er meer en meer gericht op de behoeften van de cursisten.

De nieuwe opleidingsprofielen met de daaraan verbonden flexibilisering van het aanbod zijn vanaf 1 september 2015 verplicht. Dit zorgt voor nieuwe uitdagingen in de centra: de ontwikkeling van lesmateriaal afgestemd op de noden van de cursisten, het verder uitwerken van een inhoudelijke trajectbegeleiding en de ontwikkeling van een geïntegreerd cursistenvolgsysteem dat het tevens mogelijk maakt het effect van de cursistenbegeleiding in kaart te brengen. Het innovatief vermogen van de centra en de veranderingsbereidheid van de leraren worden opnieuw aangesproken. Een sterk beleid, een goed functionerend middenkader (NT2-coördinatie) en een efficiënte vakgroepwerking

zijn de cruciale succesfactoren voor de verdere ontwikkeling van het studiegebied.

In het najaar van 2015 deed het GIA²-team van de onderwijsinspectie een onderzoek naar de kwaliteit van het NT2-onderwijs in Vlaanderen. Meer info vind je in deel 3 van de Onderwijsspiegel.

Personenzorg

Het studiegebied Personenzorg is in het volwassenenonderwijs sterk uitgebouwd en bevat kwaliteitsvolle opleidingen. Al geven de centra de opleidingen elk op een andere manier vorm en zijn er ook onderling kwaliteitsverschillen, toch slagen ze er allemaal in om een heel degelijk niveau van competentieverwerving met de cursisten te bereiken. Diverse sleutelfactoren liggen aan de basis van deze hoogstaande kwaliteit in het volwassenenonderwijs. De professionaliteit van de leraren vormt de belangrijkste factor. De meeste lerarenteams kunnen bogen op een stevige werkervaring en blijven die onderhouden via frequente contacten met het werkveld. De samenwerking tussen de centra zowel op het niveau van de centrumleiding, de coördinatoren als de leraren maakt dat expertise onderling wordt gedeeld en ingezet op de opleidingsvloer. Een derde sleutelement vormt de opleidingsstructuur die voor alle opleidingen quasi identiek is. De opleidingsprofielen zijn sterk gevoed vanuit het beroepsprofiel. Het gaat om duale trajecten waarvan het werkplekleren de helft van de opleidingstijd omvat. Het centrum- en werkplekleren zijn op elkaar afgestemd, beide voeden elkaar voortdurend. Tenslotte is de interne kwaliteitszorg voor deze opleidingen stevig uitgebouwd, niet in het minst door de contacten met het werkveld.

Dit neemt niet weg dat er nog uitdagingen zijn. De cursisten die een beroepsopleiding Personenzorg combineren met een traject algemene vorming geven tijdens doorlichtingen steevast te kennen dat het algemeen vormend traject weinig tot niet afgestemd is op het beroepstraject Personenzorg. De centra slagen er vooralsnog niet in om de lerarenteams algemene vorming en beroepsopleiding op een voor de cursist verkrijgende manier te laten samen werken.

Talen

De 22 onderzochte opleidingen moderne vreemde talen (Talen richtgraad 1 en 2; Talen richtgraad 3 en 4) kregen een beoordeling 'voldoet'. De talen die in de doorlichtingsfocus stonden waren Spaans (in vier centra), Italiaans (in drie centra), Turks en Engels (telkens in één centrum).

In de doorgelichte centra werden de leerplandoelstellingen noodzakelijk voor het bereiken van de eindtermen, op een kwaliteitsvolle manier aangeboden en bereikt. Het consequente gebruik van de doeltaal vanaf richtgraad 1, het innovatief inzetten van multimedia en een sterk inhoudelijke en ondersteunende vakgroepwerking droegen bij tot dit positief resultaat. De uitdaging blijft vooral om de evaluatiepraktijk af te stemmen op de leerplandoelstellingen, waarbij de evaluatieopdrachten ingebed zijn in realistische contexten en de taalhandelingen afgestemd zijn op het doelpubliek. De centra hanteren meer en meer een systeem van permanente evaluatie, waardoor ook ervaren taalleraren uitgedaagd worden om hun klaspraktijk aan te passen. Dit is niet vanzelfsprekend zonder de nodige ondersteuning van bijvoorbeeld een taalcoördinator.

Conclusie

In vier centra voldeden alle onderzochte opleidingen. In vijf centra werden in totaal tien opleidingen beoordeeld met een 'voldoet niet'. In elk van deze centra resulteerde dit in een advies 'beperkt gunstig'.

Globaal genomen kreeg een ruime meerderheid van de opleidingen (87 %) een beoordeling 'voldoet'.

In de studiegebieden Bijzondere educatieve noden, Handel, Hout, Huishoudelijk onderwijs, Nederlands tweede taal, Personenzorg, Talen richtgraad 1 en 2 en Talen richtgraad 3 en 4 kregen alle onderzochte oplei-

dingen een beoordeling 'voldoet'. Gezien het beperkt aantal centra waar deze opleidingen werden doorge-licht (van één tot vijf centra, al naargelang van het studiegebied) is het niet mogelijk om verregaande conclusies te trekken op Vlaams niveau. Toch vormen deze goede resultaten een indicatie dat de centra in toenemende mate met hun cursisten de eindtermen/basiscompetenties bereiken. De onderwijsinspectie stelt wel vast dat er over de schooljaren heen grote verschillen zijn tussen de centra wat betreft het bereiken van de eindtermen/basiscompetenties. Dit heeft in sterke mate te maken met het beleidsvoerend vermogen van de centra en de manier waarop de interne kwaliteitszorg centrumbreed invulling krijgt.

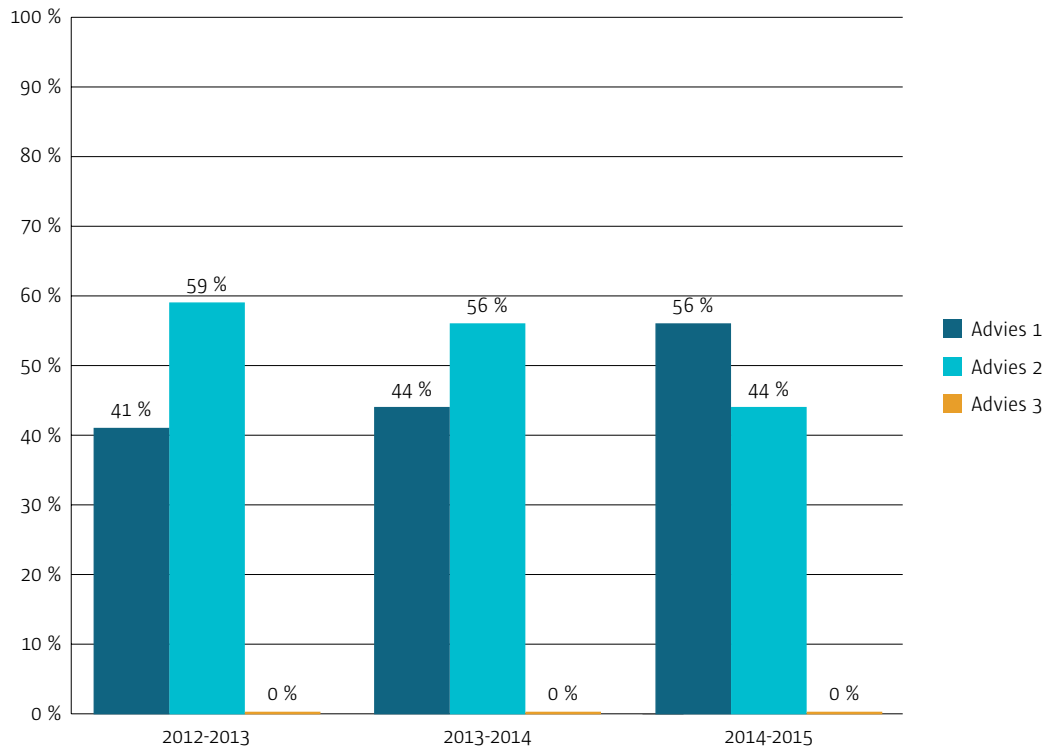
Het deeltijds kunstonderwijs (dko)

Steekproef en overzicht adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte academies	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2014-2015	18	10	8	0

Figuur 24: Aantal doorgelichte academies en adviezen (2014-2015).





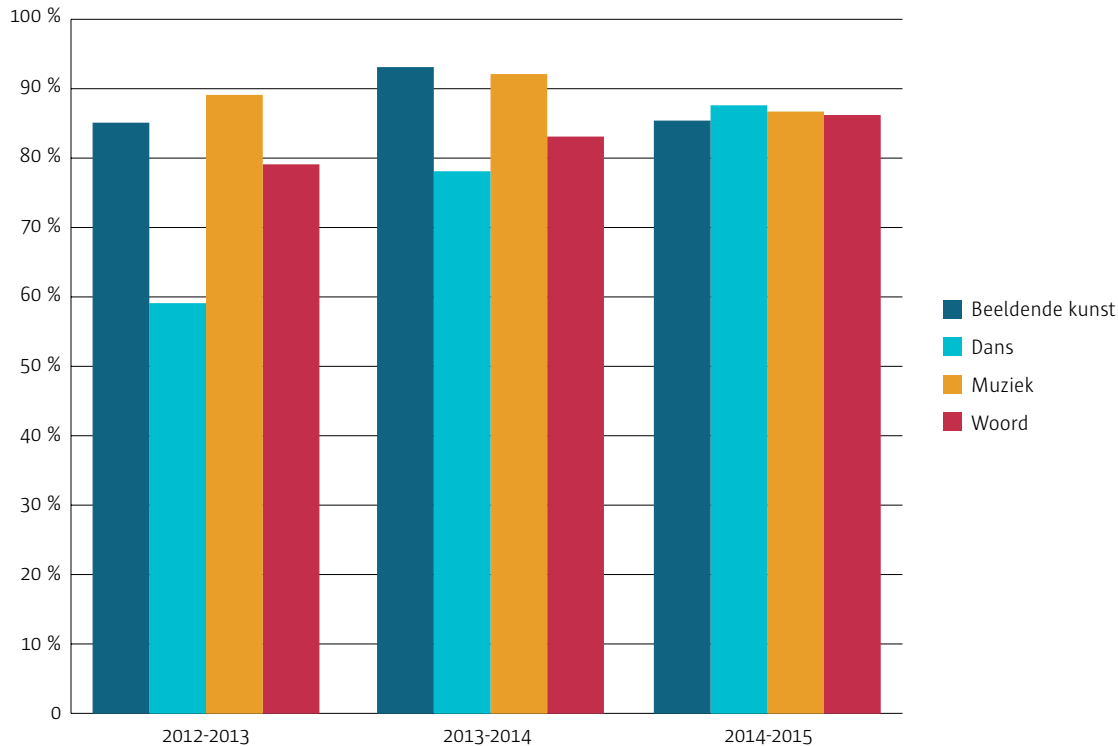
Figuur 25: Overzicht van de adviezen in het deeltijds kunstonderwijs (2012-2013, 2013-2014 en 2014-2015).

In het schooljaar 2014-2015 behoorden acht academies voor Beeldende Kunst, negen academies voor Muziek, Woord en Dans en één kunstacademie tot de steekproef. Meer dan de helft van het aantal doorge-

lichte academies kreeg een advies 1, wat een lichte stijging betekent ten opzichte van de vorige twee schooljaren.

Onderwijsdoelen

Van de 186 onderzochte opleidingen voldeed 86,5 %. Slechts 25 opleidingen kregen een 'voldoet niet'.



Figuur 26: Het percentage voldoende voor de onderzochte vakken per studierichting (2012-2013, 2013-2014 en 2014-2015).

In de studierichting Beeldende Kunst scoren een aantal opleidingen in de lagere en middelbare graad onvoldoende. Het niet bereiken van de leerplandoelstellingen heeft meestal als oorzaak dat er geen aandacht is voor leerlijnen die vanuit de leerdoelen vertrekken, dat de artistieke leerlijn onvoldoende is uitgewerkt en dat een systematiek in de evaluatie ontbreekt.

In de studierichting Dans leidt het onvoldoende reali-

seren van de leerplandoelstellingen en een verkeerde invulling van de opleiding, waarbij de leerstof van een andere optie wordt aangeboden, tot een beperkt gunstig advies.

Het niet realiseren van artistieke leerplandoelstellingen, de weinig doordachte leerlijnen vanuit de leerplandoelstellingen en het niet systematisch opvolgen van de artistiek-technische ontwikkeling liggen aan

de basis voor het 'voldoet niet' voor opleidingen in de studierichting Muziek.

In de studierichting Woord ontbreken voor een aantal opleidingen horizontale en verticale leerlijnen met daaraan gekoppeld kwaliteitsvol literair lesmateriaal.

In sommige gevallen sluiten de leerinhouden onvoldoende aan bij de leerplandoelstellingen.

Zowel in de studierichting Muziek als in de studierichting Dans werd één tekort voor een opleiding gedeeld.

	Aantal	Voldoet	Voldoet niet
Dans			
Algemene artistieke bewegingsleer	2	2	0
Artistieke Training	3	3	0
Dans & muziek	1	0	1
Dansinitiatie	3	3	0
Hedendaagse Dans	4	3	1
Klassieke Dans	3	3	0
Totaal	16	14 (88 %)	2 (12 %)
Woordkunst			
Algemene Verbale Vorming	9	7	2
Literaire Creatie	3	2	1
Repertoirestudie	3	3	0
Toneel	6	6	0
Verbale Vorming	3	3	0
Voordracht	9	8	1
Welsprekendheid	3	2	1
Totaal	36	31 (86 %)	5 (14 %)
Beeldende kunst			
Algemeen beeldende vorming	6	4	2
Beeldende vorming	7	5	2
Animatiefilm	1	1	0
Beeldhouwkunst	1	1	0
Keramiek	1	1	0

Kunstambacht: steen-beeld	1	1	0
Mode en theaterkostuums	1	1	0
Monumentale kunst	3	3	0
Schilderkunst	7	6	1
Tekenkunst	3	3	0
Textiele kunst	1	1	0
Fotokunst	1	1	0
Vrije grafiek	1	1	0
Totaal	34	29 (85 %)	5 (15 %)
Muziek			
Muziektheoretische vakken	14	11	3
Instrumentale vakken	37	36	1
Jazz en lichte muziek	13	11	2
Oude muziek	13	10	3
Vocale vakken	20	16	4
Totaal	97	84 (87 %)	13 (13 %)

Figuur 27: Aantal keren dat een geselecteerd item in een academie werd onderzocht en al dan niet voldeed (2014-2015).

Conclusie

Zoals ook de vorige jaren werd vastgesteld, voldoen de meeste opleidingen aan de minimale kwaliteitsver-

eisten van de leerplannen en bereiken de meeste leerlingen de leerplandoelstellingen. Deze vaststelling geldt voor de vier studierichtingen.

Het stelsel leren en werken

Het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso)

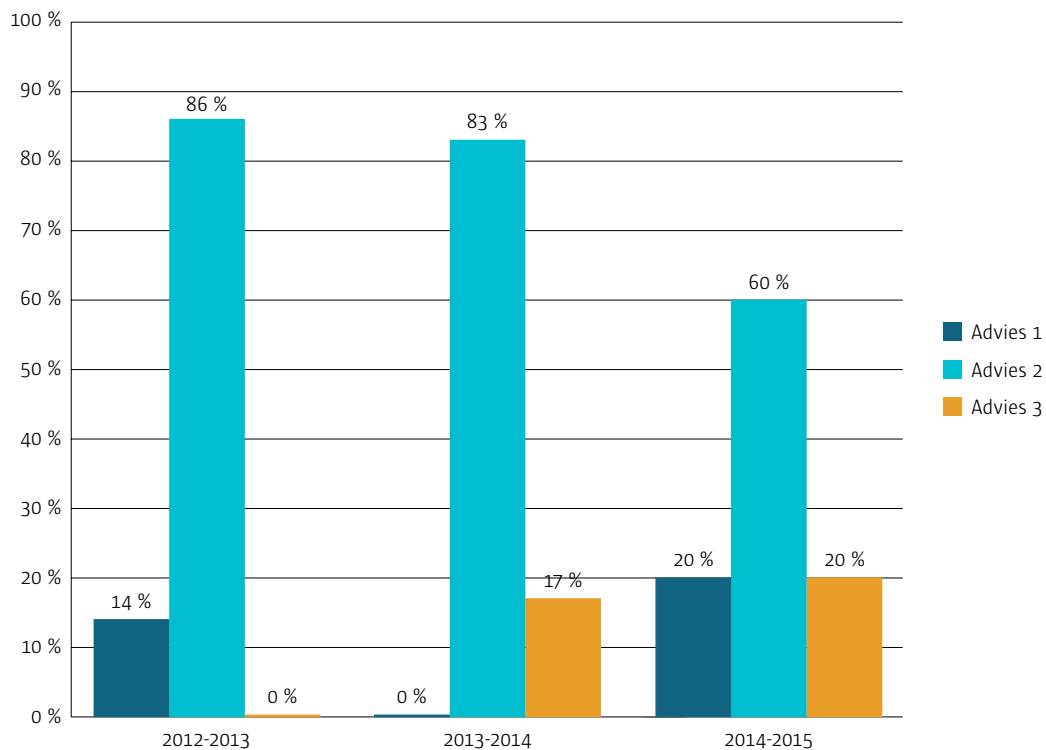
Steekproef en adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte centra	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2014-2015	5	1	3	1

Figuur 28: Aantal doorgelichte centra dbso en adviezen (2014-2015).

Van de vijf doorgelichte centra voor deeltijds onderwijs kreeg één centrum een gunstig advies, drie centra een beperkt gunstig advies en één centrum een ongunstig advies. Deze gegevens bevestigen de tendensen van de voorgaande schooljaren. De mogelijk-

heid om eenzelfde studiebekrchtiging uit te reiken als in het voltijds secundair onderwijs gaat gepaard met kwaliteitseisen op het vlak van de onderwijsdoelen. De centra zijn soms nog zoekend om aan de normen en de kwaliteitsvoorwaarden te voldoen.



Figuur 29: Overzicht van de adviezen in het dbso (2012-2013, 2013-2014 en 2014-2015).

Onderwijsdoelen

Curriculum	Doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Algemene vorming			
Moderne vreemde talen 3de graad	3	0	3
Moderne vreemde talen 2de graad	2	0	2
Project algemene vakken 2de graad	4	2	2
Project algemene vakken 3de graad	5	2	3
Project algemene vakken 3de graad, 3de leerjaar	5	2	3
VOET	5	3	2
Beroepsgerichte vorming			
Lineaire opleidingen	10	6	4
Modulaire opleidingen	38	20	18

Figuur 30: Aantal keren dat een geselecteerd item in dbso al dan niet voldeed (2014-2015).



Net zoals in het voltijds beroepssecundair onderwijs zien we problemen met de kwaliteit van de algemene vorming (PAV en moderne vreemde talen). Zoals in de voorgaande jaren ligt de oorzaak voornamelijk bij een onevenwichtig onderwijsaanbod, het onvoldoende bereiken van het vereiste beheersingsniveau en een gebrek aan afstemming van de evaluatie op de leerplandoelstellingen en objectieve beoordelingscriteria.

Twee van de vijf centra streefden in onvoldoende mate de vakoverschrijdende eindtermen na.

Voor de beroepsgerichte vorming voldeed slechts 54 % van de opleidingen. De invulling van de modulaire trajecten verliep nog niet altijd volgens de visie

op het modulair onderwijs. Leerlingen volgden soms meerdere modules gelijktijdig, met overlap en hiaten, waardoor de tussentijdse succeservaring voor de leerling uitbleef. Het onderwijsaanbod was niet altijd voldoende evenwichtig samengesteld en gericht op de realisatie van de opleidingscompetenties. Daarnaast sloot de evaluatiepraktijk in het algemeen onvoldoende aan bij de competenties en bij de principes van maatwerk en individuele trajecten. Bij gebrek aan valide evaluatiemateriaal kon het vereiste beheersingsniveau van de leerlingen doorgaans onvoldoende in kaart worden gebracht. Bovendien waren tekorten op materieel vlak en/of veiligheid regelmatig mede oorzaak van tekorten voor de beroepsgerichte vorming.

De leertijd

Steekproef en adviezen

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

Figuur 31: Aantal doorgelichte Syntra/leertijd en adviezen (2014-2015 en 2013-2014).

Sinds het schooljaar 2013-2014 worden ook Syntra doorgelicht. Deze doorlichtingen volgen op een try-out die eerder werd uitgevoerd (zie Onderwijs Spiegel 2013). De voorbereiding en uitvoering van deze doorlichtingen gebeurden in samenwerking met de inspectie van Syntra Vlaanderen en de werkwijze is dezelfde als in het dbso. Het doorgelichte Syntra kreeg een ongunstig advies.

Het decreet Leren en werken beoogt een betere afstemming van de beroepsopleidingen binnen

het stelsel van leren en werken en 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 en met afgesproken referentiekaders die zowel voor het onderwijs als de leertijd gelden. Het proces om het opleidingsaanbod af te stemmen op de nieuwe kwaliteitseisen is nog niet afgerond, wat het ongunstige advies verklaart. Het Syntra diende een verbeteringsplan in dat perspectief biedt op het wegwerken van vastgestelde tekorten.

Onderwijsdoelen

Uit het erkenningsonderzoek bleek dat het Syntra de onderwijsdoelen voor de algemene vorming en de opleidingscompetenties voor de onderzochte beroepsopleidingen onvoldoende realiseert.

Voor de algemene vorming (PAV) voldeed de leerplanrealisatie niet. Het onderwijsaanbod was onvoldoende afgestemd op het leerplanconcept en de onderwijsdoelstellingen. Het vereiste beheersingsniveau voor een valide studiebekrachtiging werd onvoldoende nagestreefd en gerealiseerd. De evaluatiepraktijk was onvoldoende representatief voor de onderwijsdoelstellingen. In het centrum ontbreekt daarnaast een doelgerichte implementatie van de vakoverschrijdende eindtermen.

De opleidingsdoelstellingen van de beroepsgerichte vorming (BGV) werden in onvoldoende mate gerealiseerd. In geen enkele van 13 onderzochte opleidingen voldeed de beroepsgerichte vorming. Het onder-

wijsaanbod was onvolledig en te weinig evenwichtig samengesteld, waardoor het onderwijsproces niet voldoende is afgestemd op het vereiste beheersingsniveau van de opleidingsdoelen. Er was onvoldoende zicht op de realisatie van de competenties in de component 'werken'. Daarnaast is er nood aan een betrouwbare en valide evaluatie, gebaseerd op transparante evaluatiecriteria die gekoppeld zijn aan de opleidingscompetenties en het vereiste beheersingsniveau.

Conclusie voor het stelsel leren en werken

Zowel in het dbso als in de leertijd valt op dat de omschakeling naar een onderwijsaanbod dat voldoet aan de te bereiken onderwijsdoelen, moeizaam verloopt. 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 moeten beter op de onderwijs- en opleidingsdoelen worden afgestemd. Het gebrek hieraan verklaart het aantal adviezen 2 en 3.

Voor de leertijd is de te zetten stap groot omwille van een andere aanpak en werkwijze in het verleden. Het verbeteringsproces dat na de try-out werd ingezet, loopt verder en de Syntra maken gebruik van de feedback naar aanleiding van de recente doorlichtingen.

Het voltijds gewoon secundair onderwijs (so)

Steekproef en overzicht adviezen

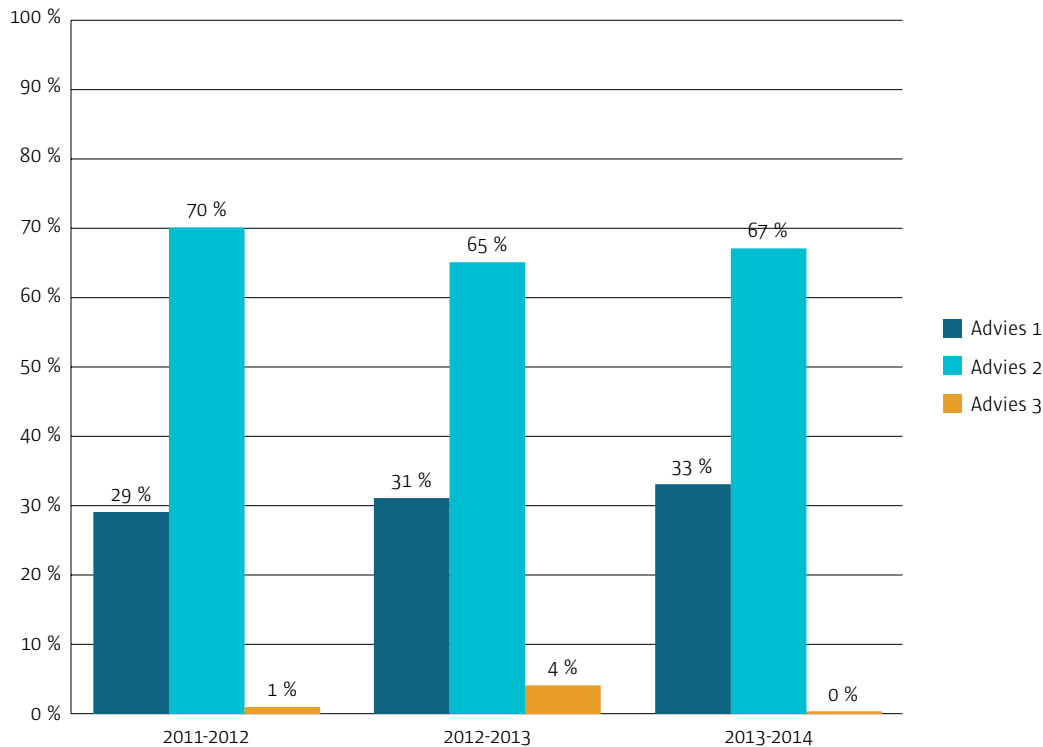
Schooljaar	Aantal doorgelichte scholen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2014-2015	89	29	60	0

Figuur 32: Aantal doorgelichte scholen secundair onderwijs en adviezen (2014-2015).

Van de 89 doorgelichte scholen kregen er 29 (33 %) een volledig gunstig advies (advies 1). 60 scholen (67 %) kregen een beperkt gunstig advies (advies 2). Geen enkele school kreeg een ongunstig advies (advies 3).

Onderstaande figuur geeft een overzicht van de adviezen van de voorbije drie schooljaren. Scholen die voor

één of meer structuuronderdelen een beperkt gunstig advies kregen (advies 2) en voor andere structuuronderdelen een gunstig advies (advies 1), worden bij advies 2 gerekend. We zien dat de advisering voor de drie schooljaren vrij stabiel blijft. De verschillen tussen de verschillende schooljaren zijn te klein om te spreken van een positieve trend.

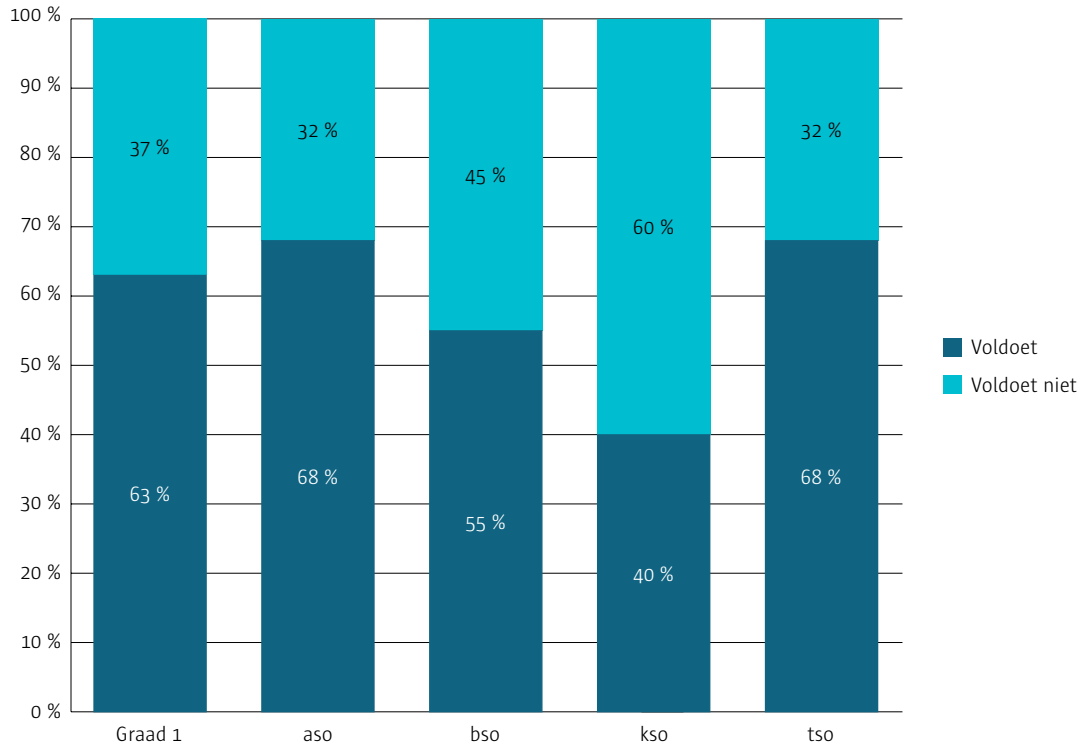


Figuur 33: Overzicht van de adviezen in de secundaire scholen (2012-2013, 2013-2014 en 2014-2015).

Onderwijsdoelen

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

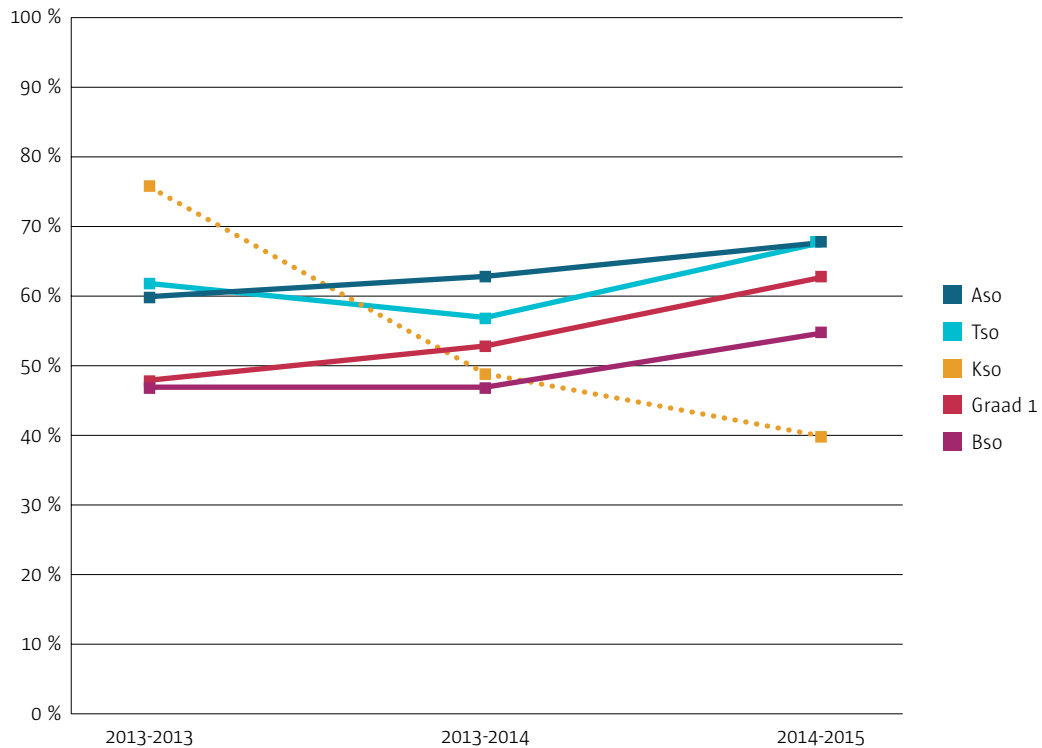
zoek organiseren en het verklaart de wijze waarop we de resultaten voorstellen.



Figuur 34: Resultaten voor de onderzochte structuuronderdelen in de eerste graad en in de onderwijsvormen (2014-2015).

De onderwijsinspectie heeft in het schooljaar 2014-2015 in totaal 992 keer een structuuronderdeel onderzocht. 64 % van de onderzoeken gaven aanleiding tot een voldoende. In de eerste graad spoorde het aantal voldoende (63 %) ongeveer met dat gemiddelde. Het

algemeen secundair onderwijs (aso) en het technisch secundair onderwijs (tso) deden het 5 % beter, het beroepssecundair onderwijs (bso) 9 % minder goed. In het kunstsecundair onderwijs (kso) voldeden slechts twee van de vijf onderzochte structuuronderdelen.



Figuur 35: Overzicht van de resultaten voor de onderzochte structuuronderdelen in de eerste graad en in de onderwijsvormen (2012-2013, 2013-2014, 2014-2015).

Bovenstaande grafiek toont dat de onderzochte structuuronderdelen van het aso steeds tussen de 60 en 70 % voldoende boeken gedurende de laatste drie schooljaren. Onderzochte structuuronderdelen van het tso vertonen ongeveer hetzelfde beeld, met een lichte dip in het schooljaar 2013-2014. De resultaten van de in 2014-2015 doorgelichte structuuronderdelen van graad 1 sluiten aan bij deze van het aso. De voorgaande jaren waren de resultaten voor graad 1

beduidend minder goed. De resultaten voor de onderzochte structuuronderdelen van het bso zijn in schooljaar 2014-2015 iets positiever dan in de voorgaande schooljaren. Nog steeds voldeden echter slechts 55 % van de onderzochte structuuronderdelen bso. De steekproef voor het kso was zeer beperkt. We moeten dus voorzichtig zijn met het interpreteren van de resultaten.

In de eerste graad

A-stroom	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Eerste leerjaar A	63	37	26
Agro- en biotechnieken	3	3	0
Artistieke vorming	2	2	0
Hotel-voeding	2	2	0
Creatie en vormgeving	1	1	0
Grafische communicatie en media	1	1	0
Textiel	1	1	0
Techniek-wetenschappen	7	6	1
Handel	14	11	3
Bouw- en houttechnieken	6	4	2
Grieks-Latijn	11	7	4
Sociale en technische vorming	26	16	10
Latijn	34	20	14
Moderne wetenschappen	41	24	17
Industriële wetenschappen	12	7	5
Mechanica-elektriciteit	15	6	9
Totaal A-stroom	239	148 (62 %)	91 (38 %)
B-stroom	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Eerste leerjaar B	25	17	8
Decoratie - Hout	1	1	0
Metaal - Textiel	1	1	0
Land- en tuinbouw	3	3	0
Kantoor en verkoop - Verzorging-voeding	11	9	2
Bouw - Hout	4	3	1
Mode - Verzorging-voeding	4	3	1
Nijverheid	3	2	1
Elektriciteit - Metaal	8	5	3
Haarverzorging - Verzorging-voeding	4	2	2

Hotel-bakkerij-slagerij	3	1	2
Decoratie - Haarzorg	1	0	1
Decoratie - Kantoor en verkoop	1	0	1
Decoratie - Verzorging-voeding	2	0	2
Bouw - Decoratie	1	0	1
Totaal B-stroom	72	47 (65 %)	25 (35 %)
Totaal graad 1	311	195 (63 %)	116 (37 %)

Figuur 36: Aantal keren dat een structuuronderdeel van de eerste graad werd onderzocht en al dan niet voldeed (2014-2015).

In de eerste graad leidden 63 % van de onderzoeken tot een voldoende. De resultaten voor de A- en B-stroom zijn in het schooljaar 2014-2015 vrij gelijklopend met respectievelijk 62 % en 65 % voldoende. De resultaten voor de eerste leerjaren A en B sporen hiermee. Over het algemeen gaat het telkens over zeer kleine

aantallen, wat het moeilijk maakt om over individuele basisopties of beroepsvoorbereidende leerjaren een uitspraak te doen. Opmerkelijk is wel dat slechts zes van de vijftien doorgelichte basisopties Mechanica-elektriciteit een voldoende behalen. Dit sluit aan bij de tendens van de voorgaande schooljaren.

In het aso

Studierichtingen tweede graad	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Economie	28	16	12
Grieks	3	3	0
Grieks-Latijn	10	4	6
Humane wetenschappen	16	8	8
Latijn	26	15	11
Sportwetenschappen	4	1	3
Wetenschappen	27	18	9
Totaal tweede graad	114	65 (57 %)	49 (43 %)
Studierichtingen derde graad			
Economie-moderne talen	27	17	10
Economie-wetenschappen	2	2	0
Economie-wiskunde	24	19	5

Grieks-Latijn	6	5	1
Grieks-wetenschappen	1	1	0
Grieks-wiskunde	7	6	1
Humane wetenschappen	15	12	3
Latijn-moderne talen	22	14	8
Latijn-wetenschappen	15	12	3
Latijn-wiskunde	21	17	4
Moderne talen-wetenschappen	15	10	5
Moderne talen-wiskunde	5	4	1
Sportwetenschappen	5	4	1
Wetenschappen-wiskunde	23	18	5
Totaal derde graad	188	141 (75 %)	47 (25 %)
Totaal aso	302	206 (68 %)	96 (32 %)

Figuur 37: Aantal keren dat een onderzochte studierichting van het aso al dan niet voldeed (2014-2015).

Globaal voldeden in het schooljaar 2014-2015 in het aso 68 % van de onderzochte structuuronderdelen.

In de tweede graad so voldeden 65 (57 %) van de 114 onderzochte structuuronderdelen. In de derde graad voldeed 75 %. De tweede graad deed het in het schooljaar 2014-2015 minder goed dan de twee voorgaande schooljaren. Gemiddeld voldeden 70 % van de structuuronderdelen over de drie schooljaren heen. De gemiddelde resultaten van de individuele studierichtingen voor de schooljaren 2012-2013, 2013-2014, 2014-2015 samen sluiten over het algemeen sterk aan bij de bovenvermelde 70 %. Om deze reden doen we

verder geen uitspraak over individuele studierichtingen.

De derde graad deed het in het schooljaar 2014-2015 opmerkelijk beter dan de twee voorgaande schooljaren. Gemiddeld voldeden 60 % van de structuuronderdelen over de drie schooljaren heen. Als we de resultaten van de drie laatste schooljaren bekijken, zien we dat studierichtingen met de pool Moderne talen het iets minder goed doen dan het gemiddelde. De resultaten van de doorgelichte studierichtingen Humane wetenschappen lagen in het schooljaar 2014-2015 iets boven het gemiddelde, na een mindere score in het schooljaar 2013-2014.

In het bso/kso/tso

Onderwijsvorm en studiegebied	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Bso	170	94 (55 %)	76 (45 %)
Auto	8	2	6
Bouw	12	7	5
Handel	23	18	5
Hout	14	4	10
Koeling en warmte	6	3	3
Land- en tuinbouw	4	2	2
Lichaamsverzorging	13	7	6
Mechanica-elektriciteit	36	14	22
Mode	9	6	3
Personenzorg	31	22	9
Toerisme	1	1	0
Voeding	13	8	5
Kso	5	2	3
Beeldende kunsten	3	1	2
Podiumkunsten	2	1	1
Tso	204	139 (68 %)	65 (32 %)
Auto	5	5	0
Bouw	4	4	0
Chemie	17	16	1
Grafische communicatie en media	4	4	0
Handel	46	35	11
Hout	7	3	4
Koeling en warmte	1	1	0
Land- en tuinbouw	9	7	2
Lichaamsverzorging	5	1	4
Mechanica-elektriciteit	65	39	26
Mode	1	1	0
Personenzorg	26	17	9
Sport	6	4	2
Textiel	2	0	2

Toerisme	4	2	2
Voeding	2	0	2

Figuur 38: Aantal keren dat een structuuronderdeel binnen een studiegebied van het bso, kso en tso werd onderzocht en al dan niet voldeed (2014-2015).

De doorgelichte studierichtingen in het bso in het schooljaar 2014-2015 voldeden in 55 % van de gevallen. Met name de studiegebieden Hout en Mechanica-elektriciteit behalen minder goede resultaten. Voor Hout was dit ook de twee voorgaande schooljaren het geval, voor Mechanica-elektriciteit voor het jaar 2013-2014. Personenzorg scoort boven het gemiddelde, net zoals de twee voorgaande schooljaren.

In het tso sluiten de resultaten voor de vaker doorgelichte studiegebieden (Mechanica-elektriciteit, Han-

del en Personenzorg) in grote lijnen aan bij het gemiddelde. Chemie werd in het schooljaar 2014-2015 zeventien maal doorgelicht en behaalt zeer positieve resultaten.

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	759	81 %	19 %	94	68 %	32 %
Aso	583	81 %	19 %	341	89 %	11 %
Graad 2	249	73 %	27 %	62	92 %	8 %
Graad 3	334	87 %	13 %	279	88 %	12 %
Bso	128	47 %	53 %	149	72 %	28 %
Graad 2	72	50 %	50 %	54	72 %	28 %
Graad 3	56	43 %	57 %	95	73 %	27 %
Kso	6	50 %	50 %	9	89 %	11 %
Graad 2	3	67 %	33 %	4	100 %	0 %
Graad 3	3	33 %	67 %	5	80 %	20 %
Tso	247	78 %	22 %	237	78 %	22 %
Graad 2	143	73 %	27 %	109	76 %	24 %
Graad 3	104	85 %	15 %	128	80 %	20 %
Eindtotaal	1723	78 %	22 %	830	80 %	20 %

Figuur 39: Aantal onderzochte vakken in de basisvorming en de specifieke vorming in het aso, bso, kso en tso en de percentages voldoende/onvoldoendes (2014-2015).

We stellen vast dat in het bso vooral de basisvorming minder goed scoort. PAV werd doorgelicht in 43 structuuronderdelen van de tweede graad en in 37 structuuronderdelen van de derde graad (binnen in totaal 22 scholen). Dit leidde tot 58 % voldoende in de tweede graad en slechts 51 % voldoende in de derde graad. Engels (doorgelicht in dertien structuuronderdelen binnen drie scholen) en maatschappelijke vorming (doorgelicht in zes structuuronderdelen binnen twee scholen) behaalden geen enkele voldoende. De zwakke resultaten voor de basisvorming in het bso stroken met de vaststellingen van het schooljaar 2013-2014.

Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers

Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers werd in het schooljaar 2014-2015 vijf maal onderzocht. Het voldeed telkens. Voor meer informatie verwijzen we naar het artikel in deel 2 van deze Onderwijsspiegel.

Vakoverschrijdende eindtermen

De vakoverschrijdende eindtermen werden in het schooljaar 2014-2015 onderzocht in 88 scholen. In 92 % van deze scholen leidde dit onderzoek tot een voldoende. Voor meer informatie over de resultaten voor de vakoverschrijdende eindtermen verwijzen we naar het artikel in deel 2 van deze Onderwijsspiegel.

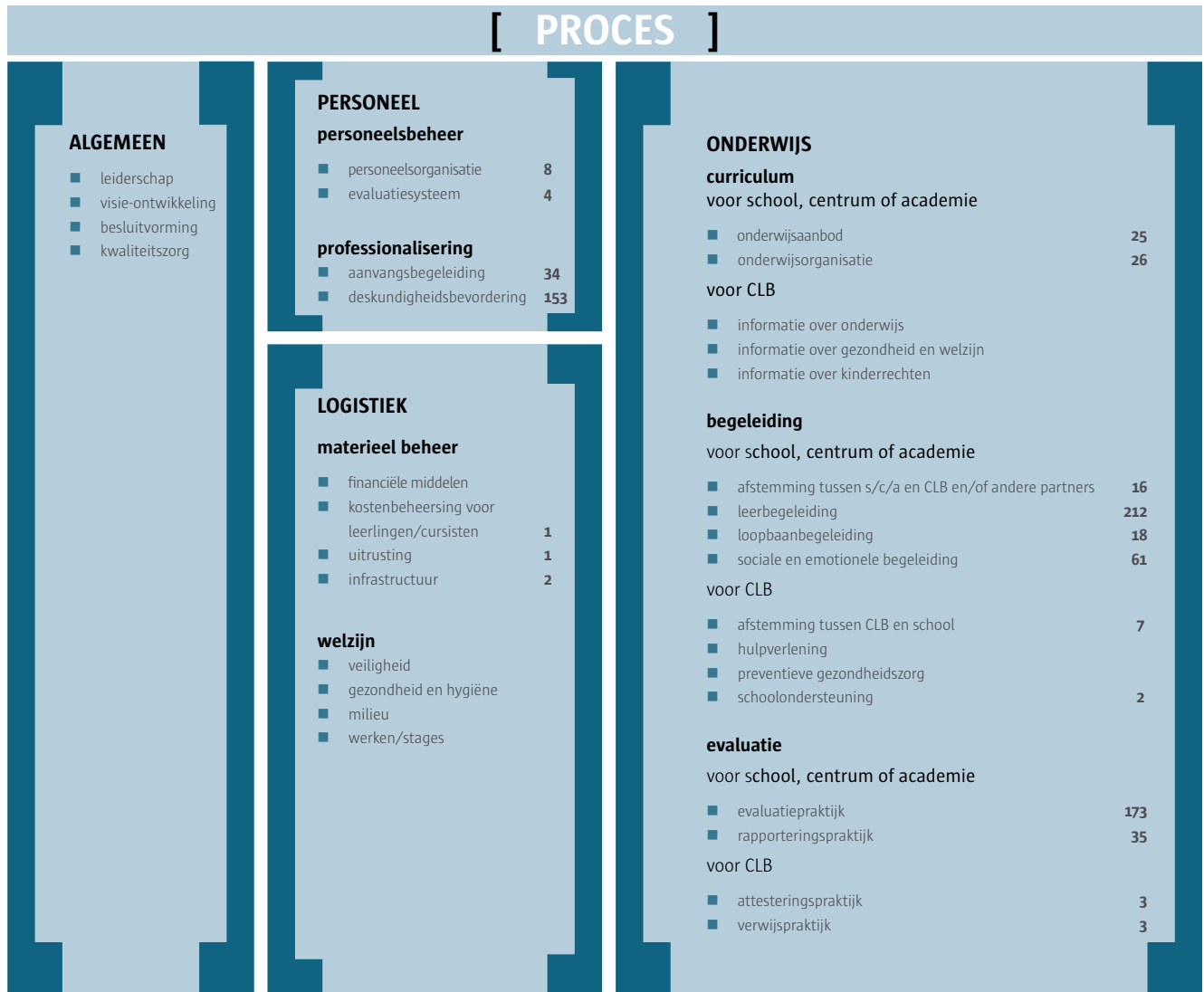
Conclusie

De resultaten voor het gewoon secundair onderwijs van het schooljaar 2014-2015 sluiten in globlo aan bij de tendensen van de voorgaande schooljaren. Een derde van de onderzochte scholen krijgt een gunstig advies. In 36 % van de onderzochte structuuronderdelen werkt men nog niet voldoende kwaliteitsvol aan de onderwijsdoelstellingen, met name de kwaliteit van de basisvorming in het bso blijft zorgwekkend. Deze resultaten tonen aan dat de kwaliteitszorg nog niet altijd doordringt tot op de klasvloer.



1.1.3 Procesvariabelen in de doorlichtingsfocus

Onderstaande weergave van het CIPO-referentiekader toont hoe vaak een procesvariabele het voorbije jaar in de doorlichtingsfocus stond. Het cijfer is het totaal voor de verschillende onderwijsniveaus. Leerbegeleiding, evaluatiepraktijk en deskundigheidsbevordering werden vaak onderzocht.



Figuur 40: Aantal keren dat procesvariabelen uit het CIPO-referentiekader in de doorlichtingsfocus stonden (2014-2015).

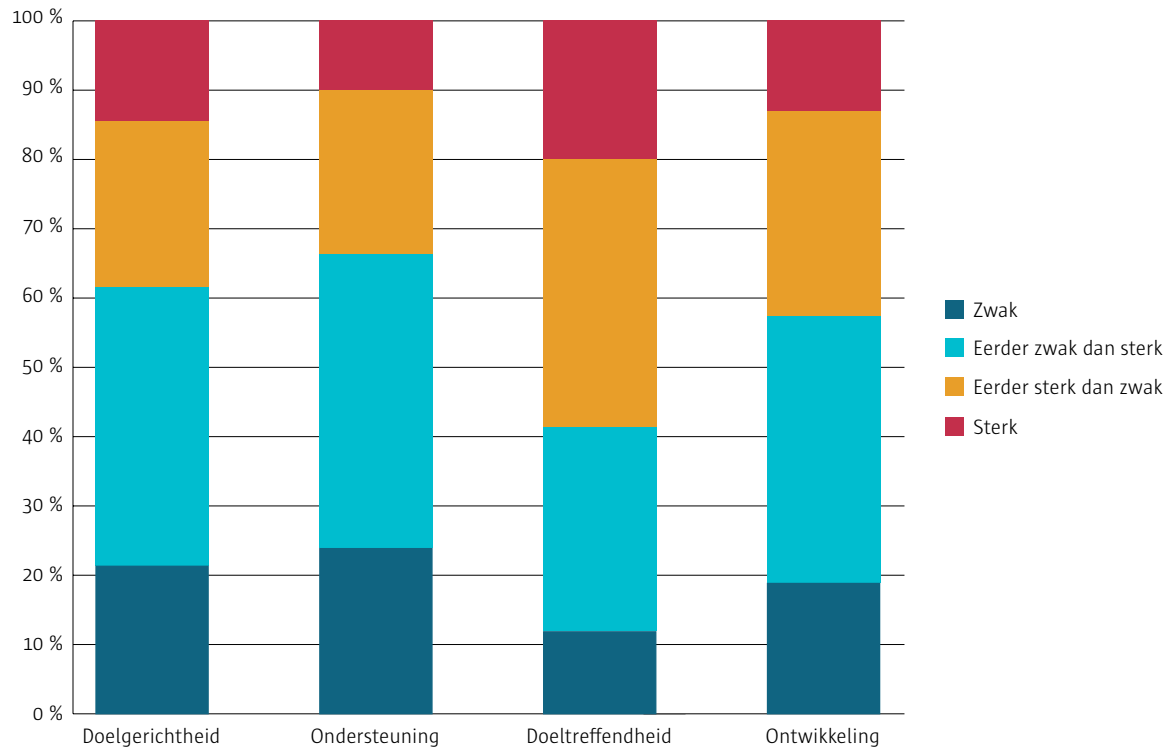
Als we scholen/centra doorlichten, hanteren we een kwaliteitswijzer waarmee we onderwijsprocessen beoordelen. Die omvat vier kwaliteitsaspecten: doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid en ontwikkeling.



Figuur 41: Kwaliteitswijzer waarmee de onderwijsinspectie de procesvariabelen beoordeelt.

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

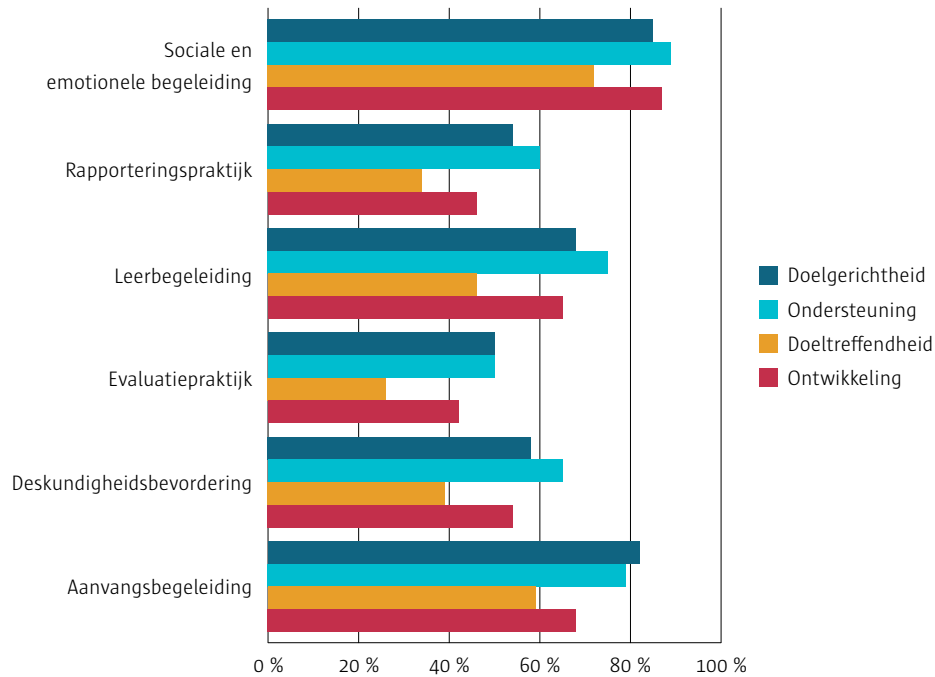
ontwikkeling. In dat opzicht biedt de kwaliteitswijzer een manier om naar een proces te kijken, maar ook criteria om het te beoordelen.



Figuur 42: Kwaliteit van de processen aan de hand van de vier kwaliteitsaspecten (2014-2015).

62 % van de onderzochte processen zijn doelgericht. Het stellen van duidelijke concrete doelen, deze kaders binnen een gedragen visie en hier transparant over communiceren is een cruciale eerste stap in de kwaliteitscirkel.

Niet meer dan 41 % van de onderzochte procesvariabelen zijn doeltreffend: schoolteams gaan 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. De vaststellingen van de voorgaande schooljaren worden dus opnieuw bevestigd.



Figuur 43: Kwaliteit van de meest onderzochte processen (2014-2015). De figuur geeft aan hoe vaak het proces voor elk kwaliteitsaspect eerder sterk of sterk scoorde.

Evaluatiepraktijk en leerbegeleiding, twee cruciale onderwijsprocessen, lichte de onderwijsinspectie het vaakst door (respectievelijk 173 en 212 keer).

Vooraf het proces evaluatiepraktijk scoort bijzonder zwak. De evaluatiepraktijk is slechts in 50 % van de scholen/centra doelgericht en in 26 % 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 68 % 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 46 % van de scholen/centra brengen de effecten van de opgezette acties in kaart, wat gerichte borging en verbetering bemoeilijkt.

1.2 Erkenningsvoorwaarde bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne

Opdracht en onderzoek

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 verplichte 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.

Er leven bij de verschillende stakeholders uiteenlopende verwachtingen aangaande deze erkenningsvoorwaarde. De onderwijsinspectie zou het toejuichen mocht de maatschappelijke verwachting concreter zijn. Wat verwacht de samenleving dat de onderwijsinspectie in dit verband opvolgt en wat zijn de minimale kwaliteitseisen die ze hieraan verbindt? De huidige selectie van items en normen is het resultaat van een zorgvuldige selectie tijdens het uitwerken van het instrument, maar ze moet onderwerp van een brede dialoog worden en meer draagvlak krijgen.

Aantal BVH-doorlichtingen 3de ronde in 2014-2015	Advies 1	Advies 2	Advies 3	
Bao	232	181	49	2
Bubao	21	14	7	0
So	89	59	25	5
Dbso	5	0	5	0
Buso	14	8	3	3
Dko	18	8	8	2
CLB	9	8	1	0
Vwo	10	4	4	2
Totaal	399	282 (71 %)	102 (26 %)	14 (3 %)

Figuur 44: Aantal controles van de erkenningsvoorwaarde bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (2014-2015).

In het schooljaar 2014-2015 voerde de onderwijsinspectie in totaal 399 BVH-controles uit. 71 % van de onderwijsinstellingen kreeg een gunstig advies, 26 % een beperkt gunstig advies en 3 % een ongunstig advies. We zien de tendens van voorgaand schooljaar bevestigd: de resultaten in dbso, buso en dko zijn beïndrukkend minder goed dan voor de andere onderwijsniveaus. De veertien onderwijsinstellingen met een ongunstig advies dienden allen een verbeteringsplan in.

In het schooljaar 2014-2015 voerde de onderwijsinspectie in totaal 243 opvolgingsdoorlichtingen uit naar de erkenningsvoorwaarde 'bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne'. Bij 93 % van de opvolgingen waren de tekorten in voldoende mate geremedieerd en sloot het inspectieteam de opvolgingsdoorlichting af met een gunstig advies. Zestien onderwijsinstellingen (7 %) kregen na een opvolgingsdoorlichting BVH een ongunstig advies.

Aantal BVH-opvolgingen 3de ronde in 2014-2015		Advies 1	%	Advies 3	%
Bao	135	128	95 %	7	5 %
Bubao	14	14	100 %	0	0 %
So	70	66	94 %	4	6 %
Dbso	5	5	100 %	0	0 %
Buso	5	4	80 %	1	20 %
Dko	3	2	67 %	1	33 %
CLB	1	0	0 %	1	100 %
Vwo	10	8	80 %	2	20 %
Totaal	243	227	93 %	16	7 %

Figuur 45: Overzicht van de BVH-opvolgingsdoorlichtingen (2014-2015).

1.3 Opvolgingsdoorlichtingen en adviezen 2014-2015

In het schooljaar 2014-2015 voerde de onderwijsinspectie in totaal 181 onderwijskundige opvolgingsdoorlichtingen uit. Bij 96 % van de opvolgingen waren de tekorten in voldoende mate geremedieerd en

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

Aantal opvolgingen 3de ronde in 2014-2015		Advies 1	%	Advies 3	%
Bao	74	71	96 %	3	4 %
Bubao	11	9	82 %	2	18 %
So	63	60	95 %	3	5 %
Dbso	4	4	100 %	0	0 %
Buso	7	7	100 %	0	0 %
Dko	6	6	100 %	0	0 %
CLB	5	5	100 %	0	0 %
SYNTRA	0	0	0 %	0	0 %
Vwo	11	11	100 %	0	0 %
Totaal	181	171	96 %	8	4 %

Figuur 46: Overzicht van de onderwijskundige opvolgingsdoorlichtingen (2014-2015).

1.4 Paritaire colleges 2014-2015

Na een ongunstig advies bij een doorlichting (DL), bij een opvolgingsdoorlichting (OV), bij een controle van de erkenningsvoorwaarde bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH) of bij een opvolgingsdoorlichting van de erkenningsvoorwaarde BVH (BVH-OV) 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. Tot nu toe dienden alle onderwijsinstellingen met een ongunstig advies 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 onder-

neemt ze meteen actie om de kwaliteit te verbeteren. De meeste onderwijsinstellingen kiezen voor een termijn van twee tot drie jaar. Een ongunstig advies slaat meestal op ernstige of meerdere te-

korten en vereist een versterking van de verbeterkracht van de onderwijsinstelling. De voorkeur voor een maximale termijn is dus geen verrassing.

	Ongunstig advies na een:	Advies paritair college			
		Advies 1	Advies 2	Advies 3	
Bao	DL met onderwijskundige tekorten	3	2	0	12
	BVH-controle	4	0	0	
	OV met onderwijskundige tekorten	2	0	0	
	BVH-OV	1	0	0	
Bubao	DL met onderwijskundige tekorten	3	1	0	8
	BVH-controle	1	0	0	
	OV met onderwijskundige tekorten	3	0	0	
So	DL met onderwijskundige tekorten en BVH-tekorten	0	1	0	6
	DL met onderwijskundige tekorten	2	0	0	
	BVH-controle	2	0	0	
	BVH-OV	1	0	0	
Dko	DL met onderwijskundige tekorten	2	0	0	2
Vwo	DL met onderwijskundige tekorten	1	0	0	1
Totaal		25	4	0	29

Figuur 47: Overzicht van de paritaire colleges (2014-2015).

Afgelopen schooljaar kregen 29 scholen een paritair college op bezoek omdat hun termijn voor opschorting afliep in 2014-2015. Dat resulteerde 25 keer in

een gunstig advies en vier keer in een beperkt gunstig advies.

ON DER WIJS SPIE GEL

02 ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

2. ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

2.1 Respecteren scholen en centra de basisregelgeving?

Het kwaliteitsdecreet van 8 mei 2009 geeft in artikel 38, § 1 aan dat de onderwijsinspectie tijdens de doorlichting nagaat of de onderwijsinstelling de onderwijsreglementering respecteert en of ze op systematische wijze haar eigen kwaliteit onderzoekt en bewaakt. De bepaling met betrekking tot het controleren van de naleving van de onderwijsregelgeving is niet nieuw, want ook het decreet betreffende inspectie, dienst voor onderwijsontwikkeling en pedagogische begeleidingsdiensten van 17 juli 1991 bepaalde iets gelijkaardigs. De onderwijsreglementering bestaat echter uit een erg uitgebreid pakket aan decreten, besluiten en omzendbrieven. Bovendien komt er elk jaar nieuwe regelgeving bij. Het is dan ook onmogelijk om tijdens een doorlichting na te gaan of de instelling alle onderwijsregelgeving respecteert.

Het Rekenhof stelde in haar rapport 'Toezicht op het kwaliteit van het onderwijs door de inspectie' (oktober 2011) vast dat de onderwijsinspectie veraf stond van wat artikel 38, §1 van het kwaliteitsdecreet bepaalde: "de onderwijsinspectie moet bij haar doorlichtingen ook toetsen aan de onderwijsreglementering, en niet alleen aan de leerplannen of eindtermen".

Het klopt dat de praktijk binnen de onderwijsinspectie de afgelopen decennia geëvolueerd was van een soms erg gedetailleerde controle van het naleven van de regelgeving, soms over kleine details als bijvoorbeeld het ondertekend zijn van bepaalde verslagen, naar een controle van enkele – weliswaar cruciale – erkenningsvoorwaarden.

In antwoord op dat rapport van het Rekenhof, stelde de toenmalige Minister van Onderwijs, Pascal Smet, dat het niet haalbaar was om alle onderwijsreglementering bij elke doorlichting te onderzoeken, maar hij beloofde voor deze problematiek een oplossing te zoeken.

De onderwijsinspectie heeft die oplossing in opdracht van de Minister uitgewerkt. Er werd een stuurgroep regelgeving opgestart die per onderwijsniveau de regelgeving (zowel de erkennings- en financierings-/subsidi-

eringsvoorwaarden als alle overige regelgeving) screende aan de hand van overeengekomen selectiecriteria (zie verder). Dit leidde tot een selectie die we “de te controleren basisregelgeving” noemen. Met het begrip “te controleren basisregelgeving” bedoelen we de erkenningsvoorwaarden enerzijds en de overige regelgeving anderzijds, die bij elke doorlichting gecontroleerd worden.

Na een grondige voorbereiding werd op 1/9/2012 gestart met de systematische controle van de basisregelgeving in het gewoon basisonderwijs en het gewoon voltijds secundair onderwijs. Het buitengewoon basisonderwijs het buitengewoon secundair onderwijs en het volwassenenonderwijs volgden op 1/9/2013.

Aanpak

De te controleren basisregelgeving bestaat uit een aantal erkenningsvoorwaarden (slechts een klein deel van de huidige bestaande erkenningsvoorwaarden) en een aantal items uit de “overige regelgeving” (slechts een fractie van de bestaande regelgeving).

De selectiecriteria op basis waarvan bepaalde items wel en andere niet in de basisregelgeving werden opgenomen, zijn de volgende:

- Is de na te leven regelgeving helder, duidelijk en door iedereen op dezelfde manier te interpreteren opdat er gelijkgerichtheid is en de school rechtszekerheid heeft? “ Beantwoorden aan de decretale en reglementaire bepalingen betreffende de organisatie van het onderwijs” is een voorbeeld van regelgeving die door de algemeenheid op verschillende manieren kan worden ingevuld.
- Wordt de na te leven regelgeving ook door een ander instantie gecontroleerd (bijvoorbeeld door Agodi, door de Commissie zorgvuldig bestuur...)? Overtredingen in verband met de kostenbeheersing in het basisonderwijs worden bijvoorbeeld door de Commissie zorgvuldig bestuur behandeld.
- Welke aanwijzingen geeft het kwaliteitsdecreet zelf over belangrijke items in de regelgeving? In

artikel 38,§2 geeft de decreetgever bijvoorbeeld zelf aan dat zorgbeleid belangrijk is.

- Welke reglementaire bepalingen zijn essentieel voor de kwaliteit van het onderwijs? Uiteraard is alles in verband met leerplannen, eindtermen en ontwikkelingsdoelen, handelingsplannen, enzovoort essentieel voor de kwaliteit.
- Welke reglementaire bepalingen zijn belangrijk voor rechten van ouders / leerlingen? Het schoolreglement bevat bijvoorbeeld belangrijke bepalingen voor de ouders en de leerlingen.
- Welke reglementaire bepalingen houden meer in dan een louter formele controle? Nagaan of er functiebeschrijvingen zijn in de school, zou een louter formele controle zijn, aangezien de inhoud niet mag beoordeeld worden.
- Welke reglementaire bepalingen zijn niet gebaseerd op louter vrijwillige engagementen vanwege de school? GON-begeleiding is bijvoorbeeld een vrijwillig engagement van de scholen.
- Wat is haalbaar voor de onderwijsinspecteurs?

De screening aan de hand van deze criteria leidde tot de lijst “te controleren basisregelgeving” die hieronder besproken wordt en te vinden is op de website van de onderwijsinspectie.

Resultaten

We analyseerden de resultaten van drie schooljaren voor het gewoon basis- en voltijds secundair onder-

wijs en voor twee schooljaren voor het buitengewoon onderwijs en het volwassenenonderwijs. Die gegevens geven ons zicht op het naleven van de basisregelgeving door de scholen.

Erkenningsvoorwaarden	Niveau	Aantal scholen	Overtredingen	%
Respecteert de school / het centrum de taalwetgeving?	(bu)bao	933	1	0.1 %
	(bu)so	314	2	0.6 %
	vwo	21	0	0.0 %
Respecteert de school de regelgeving aangaande vakantieperioden en organisatie van het schooljaar?	(bu)bao	933	14	1.5 %
	(bu)so	314	10	0.3 %
Heeft de school een CLB-contract of -plan dat de vereiste items bevat?	(bu)bao	933	7	0.7 %
	(bu)so	314	0	0.0 %
Wordt de officiële school begeleid door een officiële begeleidingsdienst?	(bu)bao	402	2	0.4 %
Overige regelgeving	Niveau	Aantal scholen	Overtredingen	%
Is er een schoolreglement /centrumreglement waarin de verplichte bepalingen zijn opgenomen?	(bu)bao	927	161	17 %
	(bu)so	303	29	9,5 %
	vwo	21	7	33 %
Wordt de verplichte info bij de eerste inschrijving gegeven in het basisonderwijs?	(bu)bao	927	60	0,6 %
Wordt de verplichte info over het CLB waar men mee samenwerkt gegeven?	(bu)so	303	0	0 %
Is er een schoolwerkplan dat de verplichte items bevat?	(bu)bao	927	68	7,3 %
Komt de school de verplichtingen na in verband het uitreiken van getuigschriften en attesten?	(bu)bao	927	302	32 %
Respecteert de school de reglementaire bepalingen m.b.t. evaluatie en oriëntering?	(bu)so	250	52	21 %
Respecteert de school de verhaalmogelijkheden?	(bu)so	250	0	0 %
Respecteert de school de bepalingen m.b.t. het afleveren van attesten van verworven bekwaamheid?	(bu)so	205	0	0 %
Voert de school een zorg- en gokbeleid op de drie vereiste niveaus?	(bu)bao	909	9	0,9 %
Respecteert de school de minimum 28 lestijden?	(bu)bao	909	44	4,8 %
Respecteert de school het minimumlessenrooster?	(bu)so	303	6	2 %

Heeft de school onderhandeld / overlegd over een 29ste lestijd?	(bu)bao	216	32	15 %
Respecteert de school de verplichtingen inzake onthaalonderwijs wat betreft de nascholing van de leraren en het werkplan voor de anderstalige nieuwkomers?	bao	236	13	5,6 %
Komt het centrum de verplichtingen inzake het kwaliteitszorgsysteem na?	vwo	21	3	14 %

Figuur 48: Aantal keer dat een item van de basisregelgeving werd onderzocht en het percentage onvoldoendes (2012-2015).

De vier erkenningsvoorwaarden die de onderwijsinspectie sinds 2012-2013 bijkomend controleert, worden in zeer grote mate gerespecteerd. Wat de overige regelgeving betreft, zien we de meeste overtredingen bij het thema evaluatie van leerlingen, zowel in het gewoon basisonderwijs als in het gewoon secundair onderwijs. In het kader van de operatie TARRA, die beoogt de planlast in scholen te verminderen, zijn er voorstellen ingediend om bepaalde voorschriften aangaande de evaluatie te vereenvoudigen. Dat zal ongetwijfeld een effect hebben op de resultaten van volgende jaren.

De bepalingen aangaande het schoolreglement/centrumreglement worden ook tamelijk vaak overtreden, vooral in het volwassenenonderwijs. In het volwassenenonderwijs werden de meeste overtredingen vastgesteld tegen de bijdrageregeling en het evaluatiereglement. Wat het basisonderwijs betreft situeren de meeste overtredingen zich binnen dat item bij de volgende thema's:

- de bijdrageregeling;
- het recht op inzage door de ouders en hun recht op toelichting bij gegevens die op de leerling betrekking hebben;

- de afspraken in verband met het rookverbod;
- de afspraken in verband met huiswerk en agenda's;
- de leerlingenevaluaties en rapporten en
- de wijze waarop leerlingenraad, schoolraad en ouderraad in voorkomend geval samengesteld worden.

Opvallend is dat het aantal overtredingen in het basisonderwijs stijgt in plaats van daalt. Dat kan te maken hebben met de nieuwe items die regelmatig moeten toegevoegd worden in het schoolreglement. Wat het secundair onderwijs betreft, zien we de omgekeerde tendens. Daar daalde het aantal overtredingen reeds tijdens het schooljaar 2013-2014 en werden er tijdens het schooljaar 2014-2015 geen overtredingen vastgesteld.

Met betrekking tot het schoolwerkplan in het basisonderwijs, valt op dat er vooral inbreuken zijn tegen het thema voorzieningen in het gewoon onderwijs voor leerlingen met een handicap of die leerbedreigd zijn, inclusief de werkvormen. Het aantal overtredingen in het basisonderwijs met betrekking tot de 29ste lestijd stijgt jaar na jaar.

Conclusie

De verbreding van onze scoop leert ons dat de scholen globaal gezien zowel de geselecteerde erkenningsvoorwaarden als de geselecteerde overige regelgeving goed naleven. In een beperkt aantal gevallen moest de school bijsturen.

De gemaakte evaluatie leidde momenteel niet tot een aanpassing van de lijst “te controleren basisregelgeving”, maar we blijven bij het engagement regelmatig na te gaan of er wijzigingen, schrappingen of aanvullingen nodig zijn en het beleid te informeren over eventuele knelpunten in de naleving van de regelgeving.

2.2 VOET in so: het belang van een geïntegreerd, participatief en gecoördineerd beleid

Sinds 1 september 2010 zijn de nieuwe, geactualiseerde vakoverschrijdende eindtermen (VOET) voor het secundair onderwijs van kracht. De onderwijsinspectie controleert de naleving van de inspanningsverplichting voor deze eindtermen tijdens elke doorlichting. In deze bijdrage rapporteren we over het nastreven van de VOET in de scholen van het gewoon voltijds secundair onderwijs die de onderwijsinspectie in het schooljaar 2013-2014 en 2014-2015 doorlichtte.

Aanpak

Voor deze rapportage over de stand van zaken inzake VOET combineerden we een kwantitatieve en een kwalitatieve onderzoeksmethode. Dit met de bedoeling enerzijds een globale stand van zaken voor VOET te schetsen en anderzijds gericht kwalitatieve informatie te verzamelen over kritische succesfactoren voor het nastreven van de VOET.

In het kwantitatieve luik analyseerden we de resultaten voor het beleid en de uitvoering van de inspanningsverplichting VOET in de 166 secundaire scholen die de onderwijsinspectie in de schooljaren 2013-2014 en 2014-2015 doorlichtte. We stelden ons ook de vraag of we een verband kunnen vaststellen tussen de doelgerichtheid en de doeltreffendheid van

het beleid en tussen de kwaliteit van het beleid en de uitvoering bij de leerlingen.

Daarnaast analyseerden we een selectie van doorlichtingsverslagen ook kwalitatief. We focussten hierbij op goede praktijkvoorbeelden: we selecteerden zowel voor beleid als voor uitvoering alle items met score ‘uitstekend’ en onderzochten welke kenmerken frequent voorkwamen in de verslaggeving. Deze elementen identificeerden we dan als relevante factoren voor een kwalitatief VOET-beleid en -uitvoering.

Het instrument

Tijdens een doorlichting onderzoekt het inspectie-team telkens zowel het beleid van de school inzake VOET als de uitvoering ervan bij de leerlingen.

Via het onderzoek naar het VOET-beleid gaat het inspectieteam na of en hoe de school ervoor zorgt dat ze de vakoverschrijdende eindtermen bij alle leerlingen nastreeft. Dit gebeurt aan de hand van vragen die peilen naar vier kwaliteitsaspecten: doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid en ontwikkeling. Deze aanpak is vergelijkbaar met de beoordeling van procesvariabelen tijdens een doorlichting.

De onderwijsinspectie kijkt de uitvoering voor de contexten, voor 'leren leren' per graad, voor ICT in de eerste graad en voor technisch-technologische vorming in de tweede en derde graad aso. Het inspectieteam onderzoekt de uitvoering aan de hand van een steekproef. Daarbij kiest de school zelf een onderdeel uit de vakoverschrijdende eindtermen (bijvoorbeeld één van de zeven contexten). Voor de doorlichtingen van september 2013 tot en met januari 2016 koos de onderwijsinspectie tijdens het vooronderzoek ook een onderdeel uit één of twee voor een bepaalde periode vastgelegde onderdelen van de VOET. Zo was dit voor de doorlichtingen van september 2015 tot en met januari 2016 'lichamelijke gezondheid en veiligheid' (context 1) of 'socio-economische samenleving' (context 6). Per onderdeel van de VOET kijkt het inspectieteam via welke projecten, vakken of andere initiatieven de school de eindtermen bij de verschillende leerlingengroepen nastreeft.

Voor het aspect beleid zoeken de onderwijsinspecteurs meer concreet een antwoord op volgende vragen, die geordend zijn onder de vier kwaliteitsaspecten:

- Doelgerichtheid
 - Is er een visie ten aanzien van VOET?
 - Heeft de school een planning?
 - Zijn er concrete doelstellingen?

- Ondersteuning
 - Hoe verlopen de organisatie en de coördinatie met betrekking tot de inspanningsverplichting VOET?
 - Hoe communiceert de school rond VOET?
 - Hoe zorgt de school voor een draagvlak?
- Doeltreffendheid
 - Evalueert de school haar inspanningsverplichting ten aanzien van VOET, zowel de beleidsmatige aanpak als de uitvoering?
 - Zijn er bijsturingen ten aanzien van het VOET-beleid?
- Ontwikkeling
 - Hoe zorgt de school voor deskundigheid ten aanzien van de inspanningsverplichting VOET?

Voor het aspect uitvoering zoeken de onderwijsinspecteurs een antwoord op volgende vragen:

- Zijn er projecten/vakken/initiatieven die sterk bijdragen aan de uitvoering van de specifieke context en dekken deze initiatieven de vakoverschrijdende eindtermen voldoende?
- Is er een garantie dat alle leerlingen met de vakoverschrijdende eindtermen in aanraking komen?

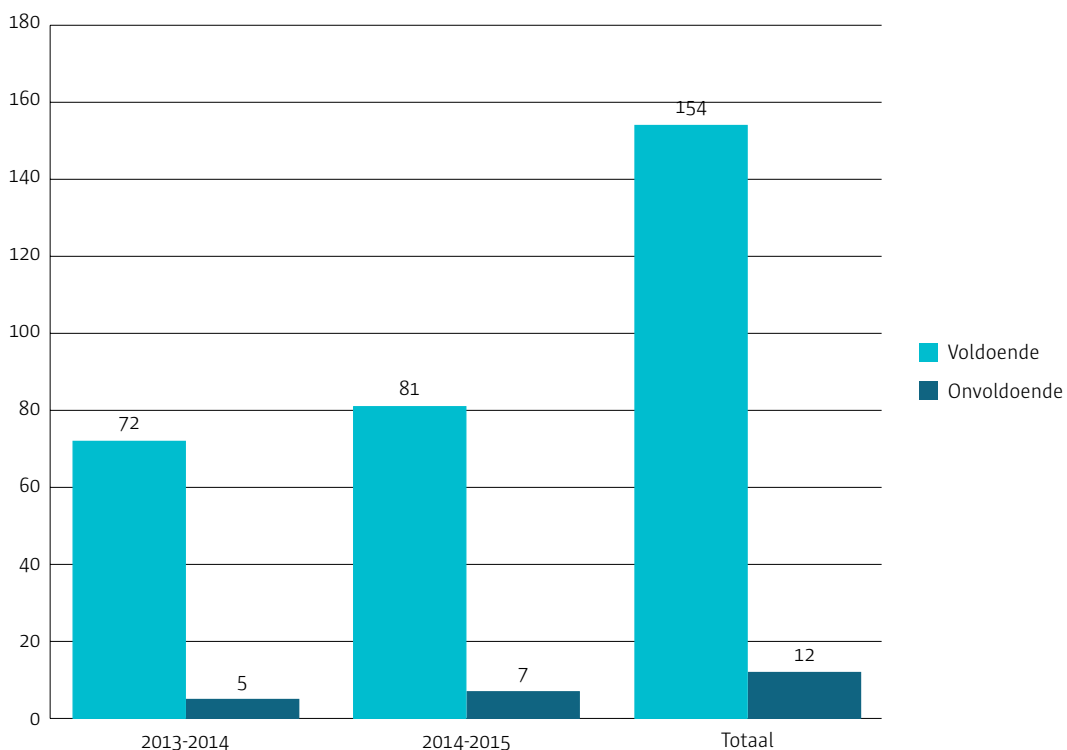
We vragen de scholen om het eigen VOET-beleid en de uitvoering in te schatten op een vierpuntschaal: 1 = 'onvoldoende', 2 = 'nipt voldoende', 3 = 'voldoende', 4 = 'uitstekend'. Deze inschatting gebeurt aan de hand van de richtvragen die bij de onderdelen beleid en uitvoering zijn opgenomen in het instrument. De zelfevaluatie vormt een aanknopingspunt voor de gesprekken met het inspectieteam. Als basis voor de beoordeling gebruikt het inspectieteam dezelfde vierpuntschaal. Deze wordt in het verslag omgezet in kwalitatieve beschrijvingen.

Resultaten

Voldoende en onvoldoende

Van de 166 doorgelichte secundaire scholen kregen 154 scholen (93 %) een voldoende en 12 scholen (7 %) een onvoldoende voor VOET. Scholen die een

onvoldoende kregen kunnen we verdelen in twee categorieën. Acht van deze scholen scoorden 'onvoldoende' op beleid en gemiddeld 'niet voldoende' op uitvoering. De vier andere scholen scoorden zowel op beleid als uitvoering 'onvoldoende'.

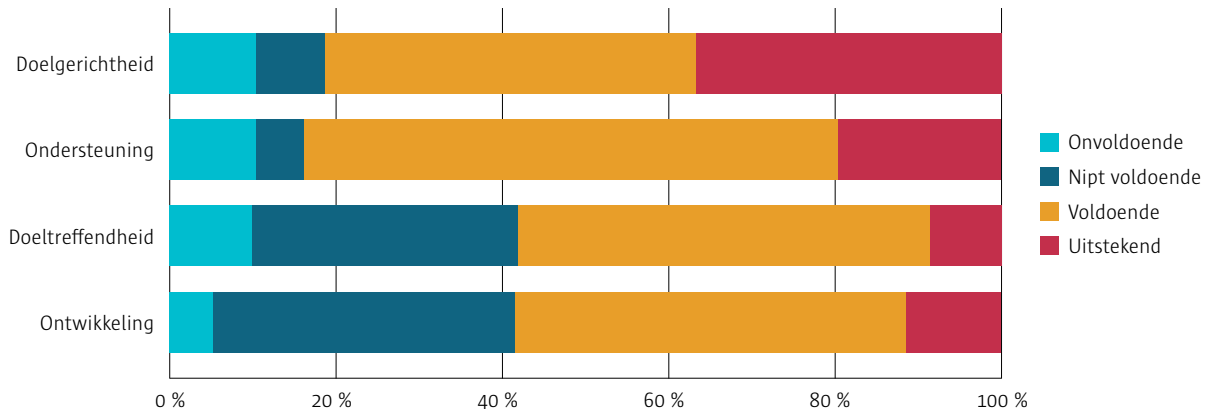


Figuur 49: Overzicht van het aantal doorgelichte scholen die al dan niet voldeden voor VOET (2013-2014 en 2014-2015).

Beleid

De onderwijsinspectie stelde vast dat doelgerichtheid en ondersteuning beter scoren dan doeltreffendheid en ontwikkeling (zoals onderstaande figuur toont).

De resultaten voor de kwaliteitsaspecten verschillen niet noemenswaardig tussen de schooljaren 2013-2014 en 2014-2015.



Figuur 50: Vierpuntschaal per kwaliteitsaspect (2013-2014 en 2014-2015).

De score 'uitstekend' werd het meest toegekend aan het kwaliteitsaspect doelgerichtheid. In 35 % van de scholen vertoonden immers de visie en de planning geen hiaten (qua dekking van de VOET en van de leerlingengroepen) en boden ze dus een uitstekende basis voor een kwaliteitsvolle invulling van de inspanningsverplichting voor VOET.

Ook het kwaliteitsaspect ondersteuning deed het goed. In 85 % van de onderzochte scholen ondersteunde de organisatiestructuur (het geheel van organisatie, coördinatie en communicatie) het nastreven van de VOET bij de leerlingen voldoende tot uitstekend. De grote meerderheid van de scholen heeft dus stappen gezet om een breed draagvlak te creëren, zodat leraren een actieve bijdrage kunnen leveren voor het nastreven van de eindtermen.

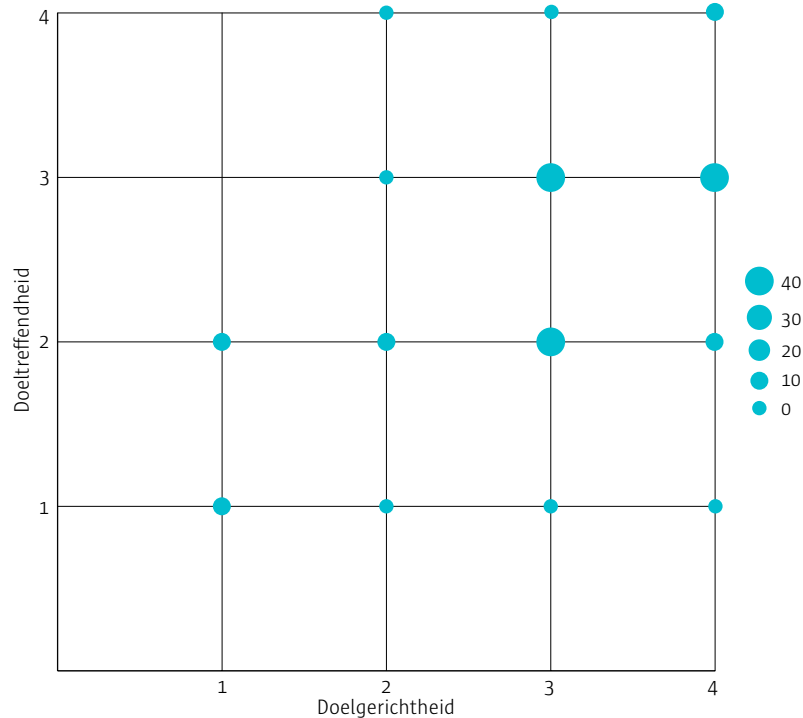
Het kwaliteitsaspect doeltreffendheid scoorde minder goed. Meer dan 8 % van de scholen evalueerde de VOET-werking amper of niet. In 38 % van de scholen gebeurde de evaluatie niet systematisch en leidde ze slechts uitzonderlijk tot bijsturingen. Onder evaluatie begrijpen we hier zowel de evaluatie van de beleidsmatige aanpak (visie, planning, ondersteuning ...) als van de uitvoering (bijdrage en kwaliteit van vakken, projecten, initiatieven, bereik van leerlingengroepen...).

Ook het kwaliteitsaspect ontwikkeling scoorde minder goed. In 5 % van de scholen waren er onvoldoende professionaliseringsinitiatieven. In 36 % van de scholen waren de breedte en effectiviteit van de professionaliseringsinitiatieven beperkt.

Een beperkte breedte betekent dat de professionaliseringsinitiatieven niet het volledige schoolteam bereiken. Een beperkte effectiviteit duidt erop dat de initiatieven onvoldoende gericht zijn op de inhoud en het beoogde beheersingsniveau van de VOET en onvoldoende afgestemd zijn op de vastgestelde behoeften van het schoolteam.

Hoe doelgerichter het VOET-beleid, hoe doeltreffender?

Onderstaande figuur geeft de resultaten weer voor de doelgerichtheid en doeltreffendheid van het beleid van de doorgelichte scholen in 2013-2014 en 2014-2015. De figuur toont een sterke positieve samenhang: hoe doelgerichter het VOET-beleid, hoe doeltreffender. Ook als we de samenhang gaan berekenen met een hiervoor geschikte maat wordt ze bevestigd³.



Figuur 50: Relatie tussen doelgerichtheid en doeltreffendheid⁴.

³ Spearmans rangcorrelatiecoëfficiënt = 0.520**.

⁴ Hoe meer een combinatie van scores voorkomt in de steekproef van de scholen, hoe groter de diameter van de cirkel. Zo komt bijvoorbeeld de combinatie van score 3 (voldoende) op doelgerichtheid en score 3 (voldoende) op doeltreffendheid meer dan 35 maal voor in de steekproef.

Uitvoering

In de 166 doorgelichte scholen stonden verschillende contexten in de doorlichtingsfocus. Onderstaande figuur geeft een overzicht van beide schooljaren. Socioculturele samenleving was in 2013-2014 de door

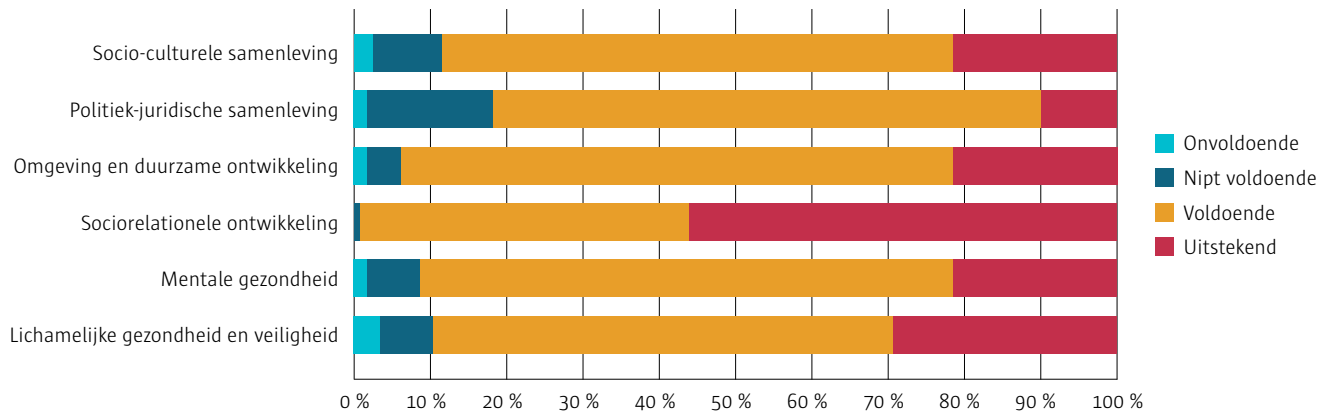
de onderwijsinspectie gekozen doorlichtingsfocus, vandaar het in verhouding hogere aantal. De lagere frequentie voor enkele andere VOET-onderdelen is te verklaren door het feit dat ze in de schooljaren 2013-2014 en 2014-2015 nog niet als doorlichtingsfocus werden gekozen door het inspectieteam.

Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Lichamelijke gezondheid en veiligheid	Mentale gezondheid	Socio-relatieve ontwikkeling	Omgeving en duurzame ontwikkeling	Politiek-juridische samenleving	Socio-economische samenleving	Socio-culturele samenleving	Leren leren	ICT
2013-2014	24	9	23	6	3	3	77	5	4
2014-2015	21	35	26	39	37	2	14	1	1
Totaal	45	44	49	45	40	5	91	6	5

Figuur 52: Aantal keer dat een context in de doorlichtingsfocus stond (2013-2014 en 2014-2015).

Gemiddeld behalen 91 % van de onderzochte contexten een score 'voldoende' of 'uitstekend', 9 % een 'onvoldoende' of 'nipt voldoende'. Enkele contexten vertonen een afwijkend beeld. Zo scoorde de context 'sociorelationele ontwikkeling' erg positief met 98 % van de scores 'voldoende' tot 'uitstekend'. Een lectuur van de verslagen voor deze context geeft aan dat de context 'sociorelationele ontwikkeling' meestal sterk verankerd is in de schoolvisie, een pijler vormt van

het pedagogisch project en vorm krijgt via een waaijer aan initiatieven. De context 'politiek-juridische samenleving' daarentegen scoorde minder goed: 18 % van de scores was 'onvoldoende' of 'nipt voldoende'. Deze scholen bieden de context niet aan alle leerlingengroepen aan en/of leggen onvoldoende de link tussen initiatieven die ze ondernemen en de na te streven VOET.



Figuur 53: Percentage scores op de vierpuntschaal per context (2013-2014 en 2014-2015).

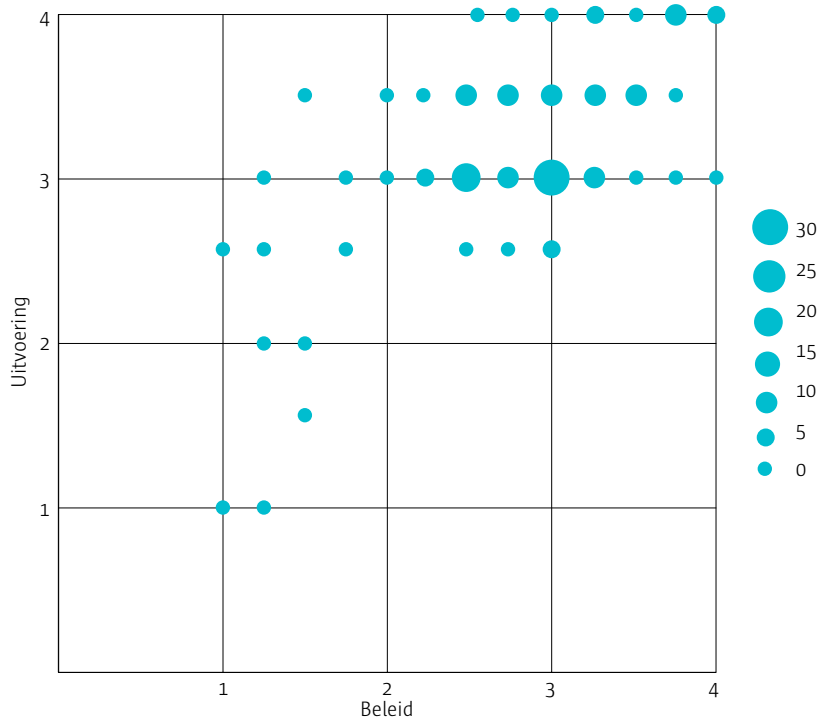
'Socio-economische samenleving' stond slechts vijf maal in de doorlichtingsfocus in de schooljaren 2013-2014 en 2014-2015. Daarom onderzochten we bijkomend de resultaten voor deze context in het eerste semester van het schooljaar 2015-2016. In deze periode stond de context socio-economische samenleving achttien maal in de doorlichtingsfocus. In negen gevallen hiervan scoorde hij 'nipt voldoende' of 'onvoldoende'. Aan de basis hiervan ligt het ontbreken van duidelijke afspraken rond het nastreven van deze VOET via projecten waar alle studierichtingen aan kunnen participeren. Daardoor komt de context socio-economische samenleving vaak onvoldoende aan bod, zeker in niet-economisch of handelsgerichte studierichtingen. In het kader van de recente financiële crisis en de daaropvolgende roep naar meer financiële geletterdheid is dit een duidelijk werkpunt.

Goat een goed VOET-beleid samen met een goede uitvoering van de contexten?

De meeste scholen scoorden zowel sterk op beleid als op uitvoering. Deze scholen vind je terug rechtsboven in onderstaande grafiek.

Enkele scholen scoorden zwak voor beleid, maar beter voor uitvoering. Bij lezing van de doorlichtingsverslagen van deze scholen stellen we vast dat er geen concrete planning was, geen coördinatie, communicatie of organisatie en dat de scholen weinig tot niet het beleid evalueerden. Wel waren er in deze scholen enkele leraren die binnen hun vak en/of via projecten initiatieven namen om de VOET na te streven.

Geen van de onderzochte scholen scoorde hoog voor beleid én laag voor uitvoering. Het kwadrant rechts-onder van de grafiek blijft immers leeg.



Figuur 54: Relatie tussen de gemiddelde score voor beleid en uitvoering.

Scholen die beter scoorden op beleid scoorden dus ook beter op uitvoering. Ook als we de samenhang berekenen met een geschikte maat, stellen we een sterke positieve relatie vast⁵.

Welke factoren onderbouwen een uitstekend VOET-beleid en -uitvoering?

We selecteerden alle kwaliteitsaspecten en contexten die in scholen een score 'uitstekend' kregen en screeenden de bijhorende verslagen. We identificeer-

den weerkerende elementen en formuleerden op basis daarvan een aantal factoren die de score 'uitstekend' onderbouwen.

Zo schetsen we een prototypisch beeld van een school met een uitstekend VOET-beleid en -uitvoering. We willen hiermee concrete handvatten aanreiken aan schoolteams om hun VOET-werking verder te versterken, rekening houdend met hun specifieke schoolcontext en pedagogisch project.

Doelgerichtheid

- De school heeft een duidelijke link gelegd tussen de visie op VOET en het pedagogisch project. De visie werd uitgewerkt in dialoog tussen de schoolleiding en het lerarenteam.
- In het beleidsplan is er aandacht voor de kwaliteitscirkel, waarbij de school een duidelijke planning vooropstelt met aandacht voor de werking op leerling-, klas- en schoolniveau.
- De school koppelt bewust de activiteiten in de vakken en de projecten aan de eindtermen uit VOET en zorgt voor verticale en horizontale samenhang.
- Er is een operationalisering gebeurd van de visie op het schoolniveau waardoor het schoolteam concrete doelstellingen formuleert die bereikt moeten worden.
- De school betreft externe partners bij het beleid (zoals de pedagogische begeleiding) en bij de uitvoering (zoals de gemeente of andere lokale organisaties).

Ondersteuning

- Er gaat ruime aandacht naar de organisatie en communicatie van VOET. Er heerst een open cultuur in de school en er is een grote betrokkenheid van het schoolteam. De school besteedt aandacht aan communicatie met de ouders en leerlingen.
- Leerlingen hebben een actieve inbreng in de VOET-werking, bijvoorbeeld bij de organisatie van projecten of bij de communicatie erover.
- Coördinerende schakels in de school ondersteunen en inspireren het directie- en schoolteam om de VOET-werking te optimaliseren. Dit kan gebeuren in de vorm van een VOET-werkgroep, via de vakwerkgroepen ... of andere vormen aannemen afhankelijk van de schoolcontext. Deze coördinerende schakels ondersteunen het lerarenteam bij het uitzetten van leerlijnen en bieden ook concrete ondersteuning bij het werken aan de VOET binnen de vakken.

Doeltreffendheid

- De school zet sterk in op de bijsturing van de VOET-werking via zelfreflectie en -evaluatie. Hiervoor maakt de school gebruik van zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens. Zowel leraren als leerlingen worden betrokken bij de evaluatie.
- De school gaat na of ze kan inspelen op specifieke noden in het aanbod van de VOET. Ze gebruikt hiervoor brede data (bijvoorbeeld over het welbevinden van leerlingen ...)
- Het schoolteam gaat systematisch na of activiteiten beter op de inhoud en het beoogde beheersingsniveau van de VOET kunnen worden afgestemd.

Ontwikkeling

- De professionalisering voor VOET kadert in een schoolcultuur van integrale kwaliteitszorg.
- Zowel interne kennisdeling als externe nascholing worden hiervoor ingezet.

Uitvoering

- Doorheen de leerjaren vormen de VOET een rode draad. Zo is er in de vakken systematische aandacht voor VOET maar ook in de verschillende projecten en inspirerende initiatieven.
- De school organiseert vele intra- en extramurale activiteiten in het kader van de VOET-werking en zorgt op deze manier voor een brede vorming voor de leerlingen.

Figuur 55: Factoren die een uitstekend beleid en uitvoering van de VOET onderbouwen.

Conclusie

Ruim negen op de tien onderzochte scholen kregen een positief advies voor VOET: ze streefden bij hun leerlingen in voldoende mate de VOET na. Er is echter nog meer aandacht nodig voor doeltreffendheid en ontwikkeling in respectievelijk 46 % en 41 % van de scholen, die hiervoor slechts nipt of onvoldoende scores. Deze scholen kunnen meer inzetten op het evalueren van hun VOET-werking en op basis hiervan gericht bijsturen. De breedte en effectiviteit van de professionaliseringsinitiatieven is in deze scholen ook nog voor verbetering vatbaar.

Uit bovenstaande analyse blijkt dat een sterk beleid onontbeerlijk is om de inspanningsverplichting voor VOET te kunnen waarmaken. Als dé aanbeveling geldt dus dat scholen best de ingeslagen weg verderzetten en hun VOET-beleid blijven versterken. Scholen met een kwalitatief sterk VOET-beleid zetten in op de integratie van hun visie op VOET in hun pedagogisch project, betrekken het lerarenteam, de ouders, de leerlingen en/of de omgeving bij hun VOET-werking en voorzien in voldoende coördinatie van de verschillende initiatieven. Ze evalueren de VOET-werking en sturen ze bij zodat ze een rode draad kan worden in de ganse schoolwerking.

2.3 Hoe was het op school vandaag? Welbevinden van leerlingen in het basis- en secundair onderwijs

Voel je je goed op school? En in de klasgroep? Let je goed op tijdens de lessen? Kan je volgen in de lessen en kan je de toetsen en taken aan? Of heb je meer moeite met de verwerking van de leerstof dan je klasgenoten? Voel je je vaak alleen op school? Word jij gepest? Geven de leraren goed les? Geven ze een compliment als je je inzet? Kan je je mening kwijt bij de leraren? Bijna 900 scholen vroegen het de voorbije drie schooljaren aan hun leerlingen. Dat leverde meer dan 150 000 ingevulde vragenlijsten van leerlingen uit het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen en Brussel op. Deze massa gegevens biedt ons een kijk op het welbevinden van kinderen en jongeren in het leerplichtonderwijs. Ze vormen een goede aanzet voor een discussie over de kwaliteit van het onderwijs.

De tevredenheid van leerlingen is een belangrijk controlelampje dat een indicatie geeft van de kwaliteit van een school. Daarom heeft dat lampje ook een plaats in het controlepaneel dat de onderwijsinspectie momenteel hanteert tijdens een schooldoorlichting. Omdat dit controlelampje het best functioneert als het gevoed wordt door de mening van de leerlingen zelf, ontwikkelde de onderwijsinspectie online bevragsinstrumenten voor leerlingen in het basis- en secundair onderwijs. Het welbevinden van leerlingen is niet alleen een belangrijke waardemeter bij een externe kwaliteitscontrole door de onderwijsinspectie. Het is voor de scholen ook een belangrijk element in hun interne kwaliteitszorg. Daarom biedt de onderwijsinspectie de scholen sinds enkele jaren de kans om met deze betrouwbare en valide instrumenten

de stem van hun leerlingen te raadplegen. Luisteren naar de mening van kinderen en jongeren biedt scholen een waardevolle basis om zichzelf te verbeteren en bevordert het welbevinden van de leerlingen.

2.3.1 Welke vragenlijsten werden voorgelegd?

Op basis van een literatuurstudie en grootschalig onderzoek ontwierpen de onderwijsinspecteurs Ludo De Lee en Ilse De Volder (2009) een schriftelijk bevragsinstrument om leerlingen van het gewoon basisonderwijs bij de doorlichtingen te betrekken. Dat betrouwbaar en valide instrument meet de mate van welbevinden bij leerlingen van het vierde, vijfde en zesde leerjaar.

In de binnen- en buitenlandse onderzoekswereld circuleren verschillende definities van schools welbevinden. Op grond van het onderzoek van De Lee & De Volder (2009) omschrijft de Vlaamse onderwijsinspectie het als de mate waarin een leerling de school beleeft vanuit zijn actuele en duurzame ervaringen. Het begrip is gestoeld op de perceptie van vijf dimensies, namelijk tevredenheid, betrokkenheid, academisch zelfconcept, sociale relaties en pedagogisch klimaat.

- De dimensie tevredenheid peilt naar de mate waarin de leerling zich goed voelt in de klas en op school.
- De dimensie betrokkenheid zoomt vooral in op de mate waarin de leerling geconcentreerd of gemotiveerd bezig is met wat er in de klas gebeurt.

- De dimensie academisch zelfconcept gaat na hoe de leerling zijn eigen schoolse vaardigheden en cognitieve prestaties inschat.
- De dimensie sociale relaties weerspiegelt de wijze waarop de leerling de sociale contacten tussen leerlingen op school ervaart.
- En de dimensie pedagogisch klimaat geeft aan hoe de leerling het klas- en schoolklimaat en de contacten tussen leraren en leerlingen beleeft.

Deze dimensies zijn via 28 stellingen vertegenwoordigd in de vijf schalen van het oorspronkelijke bevragsinstrument voor leerlingen van de bovenbouw van het basisonderwijs. Leerlingen geven daarbij met een vierpuntschaal aan of een uitspraak nooit (1), meestal niet (2), meestal wel (3), altijd (4) van toepassing is. Om te vermijden dat leerlingen op automatische piloot overschakelen en steeds dezelfde antwoordcategorie kiezen, werden een aantal stellingen negatief geformuleerd⁶.

Om de gebruiksvriendelijkheid van het bevragsinstrument te verhogen, heeft een werkgroep van onderwijsinspecteurs een online versie gemaakt van het oorspronkelijke instrument. Met deze versie is het bovendien mogelijk om automatisch feedbackrapporten voor de school te genereren. In deze werkgroep zetelden inspecteurs met expertise in verschillende niveaus van het gewoon of het buitengewoon leerplichtonderwijs. Vertrekkend van het instrument voor het gewoon basisonderwijs (bao), ontwikkelden zij aparte versies voor het buitengewoon basisonderwijs (bubao), de eerste graad secundair onderwijs (so1), de tweede en derde graad secundair onderwijs (so23), het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso) en het buitengewoon secundair onderwijs (buso).

De online vragenlijst voor het basisonderwijs is inhoudelijk nagenoeg identiek aan het oorspronkelijke bevragsinstrument van De Lee en De Volder. Met het oog op optimalisering werden twee items vervangen (met name een item uit de dimensie tevredenheid en een item uit de dimensie pedagogisch klimaat). Voor het secundair onderwijs en het buitengewoon onderwijs paste de werkgroep sommige formuleringen aan zodat ze meer zijn afgestemd op de doelgroep en de specificiteit van het betrokken onderwijs. Deze instrumenten zijn vervolgens via pilootstudies uitgetest bij de verschillende doelgroepen.

Statistische analyses op de meer dan 150 000 ingevulde vragenlijsten die de onderwijsinspectie sinds 2012 verzamelde, bevestigen dat de diverse instrumenten de verschillende dimensies van welbevinden op een betrouwbare en valide wijze meten. Om de meetkwaliteit en inhoudelijke coherentie van de dimensies nog verder te verbeteren, bleek het aangewezen om één item van de schaal betrokkenheid te verschuiven naar de schaal pedagogisch klasklimaat. De analyses bieden bovendien voldoende aanwijzingen om te besluiten dat de verschillende vragenlijsten hetzelfde meten ondanks de beperkte aanpassingen ten opzichte van het oorspronkelijke instrument en de verschillen in formulering van sommige items. Dat maakt het mogelijk om de gegevens van de vragenlijsten per onderwijstype samen te analyseren en conclusies te trekken over de onderwijsniveaus heen. We kunnen dus het welbevinden in de diverse niveaus of soorten onderwijs vergelijken en uitspraken doen over de evolutie van het welbevinden doorheen de schoolloopbaan in het Vlaamse leerplichtonderwijs.

6 Voor de verwerking en de verdere bespreking van de resultaten worden de negatieve items gespiegeld bv. "ik word gepest op school" wordt bij de verwerking "ik word niet gepest op school".

Om de anonimiteit van de deelnemende leerlingen te garanderen, worden heel weinig persoonsgegevens bij de leerlingen opgevraagd. Enkel het geslacht wordt bij alle leerlingengroepen bevestigd. Met uitzondering van de buso-leerlingen vulden alle groepen ook hun geboortjaar in. In het gewoon voltijds onderwijs werd ook informatie verzameld over het gevolgde leerjaar. De geringe informatie over de achtergrondkenmerken van de leerlingen vormt een belangrijke beperking van dit onderzoek. Daar staat tegenover dat we via het instellingsnummer wel gegevens konden opzoeken over hun school.

2.3.2 Welke scholen en leerlingen namen deel?

De onderwijsinspectie stelde de instrumenten voor gewoon basis- of secundair onderwijs (inclusief dbso) in 2012-13 vrijblijvend ter beschikking van scholen die in dat schooljaar een doorlichting konden verwachten. In het schooljaar 2013-14 werden ook de

instrumenten voor het buitengewoon onderwijs beschikbaar op de website van de onderwijsinspectie. In de aanloop naar dat schooljaar kondigde de onderwijsinspectie aan dat alle scholen deze instrumenten - ook los van de doorlichtingen - mochten inzetten in het kader van hun interne kwaliteitszorg. In het eerste schooljaar gebeurde de afname vrijwel uitsluitend met het oog op verantwoording in de doorlichting (figuur 56). Vanaf schooljaar 2013-14 maakten scholen eerder vanuit ontwikkelingsperspectief gebruik van de instrumenten.

Het gaat niet om een aselechte steekproef van scholen en leerlingen. Scholen beslisten immers zelf over de afname van het instrument en waren vrij in de selectie van de deelnemende leerlingen. Toch blijkt de steekproef voor de meeste onderzochte leerling- en schoolkenmerken representatief voor de totale populatie leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en Brussel (figuur 57).

Onderwijstype		Percentage doorgelichte scholen		
		2012-2013	2013-2014	2014-2015
Bao		98 %	31 %	34 %
Bubao		nvt	0 %	40 %
Buso		nvt	0 %	13 %
Dbso		100 %	20 %	20 %
So	1ste graad	99 %	9 %	13 %
	2de en 3de graad	96 %	11 %	14 %

Figuur 56: Percentage deelnemende scholen dat werd doorgelicht in het schooljaar van afname van de vragenlijst. De overige scholen namen de vragenlijst op eigen initiatief af.

De verhouding tussen het aantal jongens en meisjes stemt overeen met de verdeling in de totale leerlingpopulatie. Het aantal normaalvorderende leerlingen en het aantal leerlingen met schoolse achterstand of voorsprong ligt telkens hoger dan in de populatie. Dat is in hoofdzaak te wijten aan het lagere aantal deelnemende leerlingen uit het buitengewoon onderwijs en het deeltijds beroepsonderwijs, waarvoor geen informatie over schoolse vertraging beschikbaar is. Vooral de leerlingen uit het buitengewoon basisonderwijs zijn ondervertegenwoordigd in de steekproef.

De verdeling van de a- en de b-stroom in de eerste graad secundair onderwijs en de verdeling van de onderwijsvormen in de tweede en derde graad is vergelijkbaar met de verdeling in de totale leerlingpopulatie van de Vlaamse gemeenschap. Dat geldt in grote

lijnen ook voor de netten en provincies. Enkel het bso, het gemeenschapsonderwijs, het Brusselse Hoofdstedelijke Gewest en de provincie Vlaams-Brabant zijn wat minder vertegenwoordigd. In vergelijking met de totale populatie namen meer leerlingen deel uit het vrij gesubsidieerd onderwijs. Het gaat telkens echter om verschillen die lager zijn dan 2,6 %.

De gemiddelde onderwijskansenindex (OKI) van de deelnemende basis- en secundaire scholen en dbso-centra stemt overeen met het gemiddelde van de totale schoolpopulatie in Vlaanderen. Op schoolniveau is de steekproef dus representatief. De beperkte beschikbare achtergrondinformatie over de deelnemende leerlingen laat echter niet toe om conclusies te trekken over de mate waarin de doelgroepen vertegenwoordigd zijn in de steekproef van dit onderzoek.



Leerling- en schoolkenmerken		Welbevindenbevraging	Totale populatie
Geslacht	Jongens	51,3 %	51,4 %
	Meisjes	48,7 %	48,6 %
Leeftijd	Op leeftijd	70,7 %	64,9 %
	Voor op leeftijd	2,1 %	1,2 %
	Achter op leeftijd	24,0 %	21,1 %
	Geen informatie	3,3 %	12,8%
Eerste graad secundair onderwijs	A-stroom	84,4%	84,4%
	B-stroom	15,6 %	15,6 %
Tweede en derde graad secundair onderwijs	Aso	41,5 %	40,3 %
	Bso	23,4 %	25,9 %
	Kso	2,3 %	2,2 %
	Tso	32,8 %	31,5 %
Net	Gemeenschapsonderwijs	16,5 %	18,1 %
	Officieel gesubsidieerd onderwijs	11,5 %	12,4 %
	Vrij gesubsidieerd onderwijs	72,0 %	69,4 %
Provincie	Brusselse Hoofdstedelijke Gewest	1,6 %	3,5 %
	Vlaams-Brabant	13,0 %	14,7 %
	Antwerpen	28,3 %	27,9 %
	West-Vlaanderen	18,8 %	17,8 %
	Oost-Vlaanderen	22,3 %	22,7 %
	Limburg	13,6 %	13,5 %
	Geen informatie	2,4 %	-
Onderwijskansenindex	Gewoon basisonderwijs	0,81	0,80
	Gewoon secundair onderwijs	0,88	0,86
	Dbso	1,59	1,65

Figuur 57: Vergelijking van de steekproef en de totale populatie voor een aantal leerling- en schoolkenmerken.

2.3.2.1 Hoeveel scholen en leerlingen namen deel?

Eind juni 2015 beschikte de onderwijsinspectie over 155050 ingevulde vragenlijsten van leerlingen uit 898 instellingsnummers (figuur 58). Sommige scholen zijn echter louter om administratieve redenen opgesplitst in meerdere instellingsnummers. Feitelijk vormen ze op vlak van organisatie en pedagogisch-didactisch beleid één school die zich naar de buitenwereld ook zo profileert. Rekening houdend met deze pedagogische gehelen kunnen we afleiden dat in totaal 830 verschillende scholen en centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso) de vragenlijsten afnamen en een feedbackrapport ontvingen. Het gaat om 545 scholen voor gewoon basisonderwijs, 9 scholen voor buitengewoon

basisonderwijs, 245 secundaire scholen, 16 dbso-centra en 15 scholen voor buitengewoon secundair onderwijs.

Door de anonieme deelname is het niet duidelijk hoeveel leerlingen precies de vragenlijsten hebben ingevuld. Een aantal scholen koos er immers voor om het welbevinden meermaals in kaart te brengen, waardoor de kans groot is dat sommige leerlingen meerdere keren de vragen hebben beantwoord. Bijgevolg ligt het totaal aantal deelnemende leerlingen naar alle waarschijnlijkheid lager dan 155050.

De voorbije drie schooljaren schommelt het aantal ingevulde vragenlijsten en deelnemende scholen. Dat is deels toe te schrijven aan de beschikbaarheid van de instrumenten en de communicatie daarover.

		Aantal pedagogische gehelen				Aantal administratieve instellingen				Aantal ingevulde vragenlijsten			
		2012-13	2013-14	2014-15	Totaal	2012-13	2013-14	2014-15	Totaal	2012-13	2013-14	2014-15	Totaal
Bao		203	192	198	545	204	193	201	552	15526	14118	16050	45694
Bubao			5	5	9		5	5	9		326	454	780
So	1ste graad	50	82	55	154	66	99	65	204	10610	15293	9503	35406
	2de en 3de graad	58	92	64	179	71	106	77	229	21934	26756	20061	68751
	Totaal	62	123	86	245	91	147	105	306				
Dbso		4	9	5	16	4	9	5	16	900	718	504	2122
Buso			10	8	15		10	8	15		1477	820	2297
Totaal		269	339	302	830	299	364	324	898	48970	58688	47392	155050

Figuur 58: Aantal ingevulde vragenlijsten en deelnemende pedagogische gehelen of administratieve instellingen per schooljaar.

2.3.2.1.1 Gewoon basisonderwijs

Sinds de lancering in 2012 heeft een kwart van de scholen met een lagere afdeling gebruik gemaakt van het online befragingsinstrument. Zij stonden samen in voor 45694 ingevulde vragenlijsten. Daarvan zijn 15859 vragenlijsten ingevuld door leerlingen uit het vierde leerjaar, 15276 door vijfdeklassers en 14559 door leerlingen

van het zesde. Dat stemt overeen met 8 % van de totale leerlingenpopulatie in de betrokken leerjaren in het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en Brussel.

Vijf scholen kozen voor twee afnames binnen een zelfde schooljaar, terwijl 46 één of meer herhaalde afnames spreidden over verschillende schooljaren.

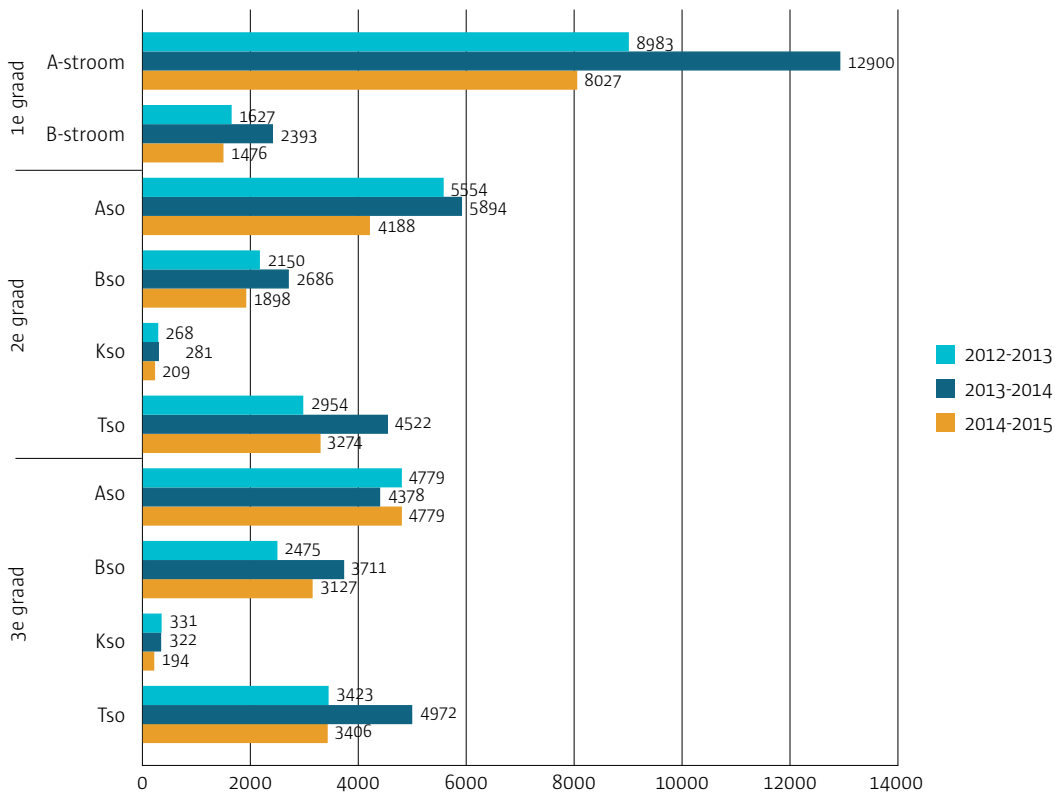
2.3.2.1.2 Secundair onderwijs

In totaal maakten 154 pedagogische gehelen met een eerste graad één keer gebruik van de welbevindenvragenlijst, dertien deden dat twee maal en één school nam de vragenlijst jaarlijks af. In de bovenbouw van het secundair onderwijs benutten 179 pedagogische gehelen de welbevindenvragenlijsten voor de tweede en de derde graad. Zestien kozen ervoor om de afname éénmaal te herhalen en één school deed dat tweemaal.

Op basis van de administratieve instellingsnummers kunnen we de participatiegraad ten opzichte van de totale populatie Nederlandstalige scholen berekenen.

Globaal nam 32 % van de secundaire scholen deel aan dit onderzoek: 28 % in de eerste graad, 32 % in de tweede graad en 31 % in de derde graad. De graad van deelname is dus iets hoger in de bovenbouw dan in de eerste graad.

Ten opzichte van de populatie scholen met een eerste graad namen meer scholen deel met de b-stroom (33 %) dan met de a-stroom (28 %). In de bovenbouw van het secundair onderwijs zijn er ook tussen de onderwijsvormen lichte verschillen in participatiegraad. Zo kozen 35 % van de kso-instellingen, 31 % van de tso- of bso-instellingen en 29 % van de instellingen met een aso-aanbod ervoor om deel te nemen.



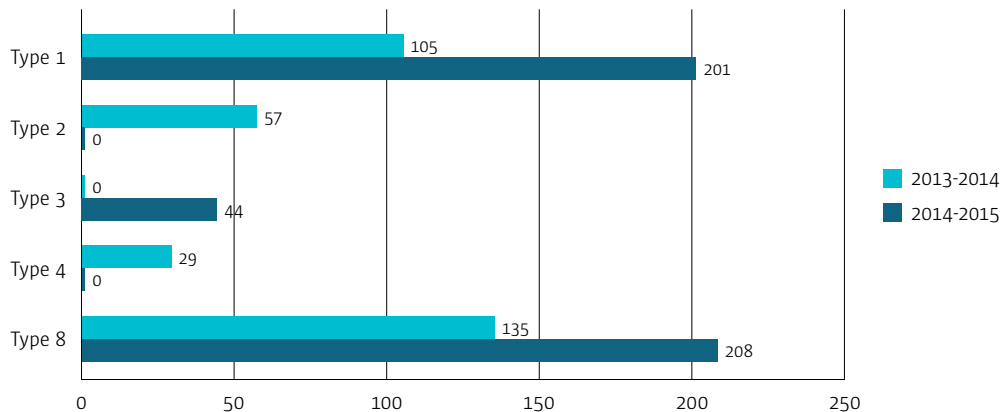
Figuur 59: Aantal ingevulde vragenlijsten per graad, stroom en onderwijsvorm in het gewoon secundair onderwijs.

Op leerlingenniveau kan de participatiegraad geschat worden aan de hand van het aantal ingediende vragenlijsten (Figuur 59). Tussen de graden zijn er weinig verschillen. Negen procent van de leerlingen in de eerste graad en telkens 8 % van de leerlingen in de tweede en derde graad vulden de voorbije jaren een welbevindenvragenlijst in. In de eerste graad zijn er geen verschillen tussen de leerjaren of tussen de a-stroom en de b-stroom. De participatiegraad ten opzichte van de totale leerlingenpopulatie bedraagt telkens 9 %. Ook in de tweede en derde graad zijn de verschillen in deelnamegraad miniem. Het aantal ingediende vragenlijsten correspondeert met 7 % van de aso-leerlingen, 8 % van de bso- of tso-leerlingen en 9 % van de kso-leerlingen.

2.3.2.1.3 Buitengewoon basisonderwijs

In het buitengewoon basisonderwijs heeft 4 % van de scholen in de loop van de twee voorbije schooljaren de vragenlijst voorgelegd aan één of meer leerlingengroepen. Eén school spreidde de afname over twee schooljaren. De 780 deelnemende leerlingen vertegenwoordigen 1 % van de leerlingenpopulatie

in het buitengewoon onderwijs. Het gaat vooral om leerlingen uit de sterkst bevolkte types 1 en 8 (Figuur 60). Acht scholen lieten 306 leerlingen met een lichte mentale beperking (type 1) en 343 leerlingen met leerstoornissen (type 8) deelnemen aan de bevraging. Dat is telkens 2 % van de totale populatie leerlingen met een dergelijke beperking in het Nederlandstalig onderwijs. Twee scholen lieten in totaal 29 leerlingen met een fysieke beperking (type 4) deelnemen. De leerlingen met een matige tot ernstige mentale handicap (type 2) en de leerlingen met ernstige emotionele of gedragsproblemen (type 3) komen telkens uit één school. In deze types stemt de responsgraad overeen met 1 % van de leerlingenpopulatie. Tot nog toe hebben scholen de vragenlijsten niet voorgelegd aan leerlingen in een ziekenhuis of preventorium (type 5), met een visuele handicap (type 6), of met een auditieve beperking of spraak-taalstoornis (type 7). Het geringe aantal deelnemende leerlingen en scholen brengt de representativiteit van de steekproef voor het buitengewoon basisonderwijs in het gedrang en noopt tot voorzichtigheid bij het trekken van conclusies over deze leerlingengroepen.



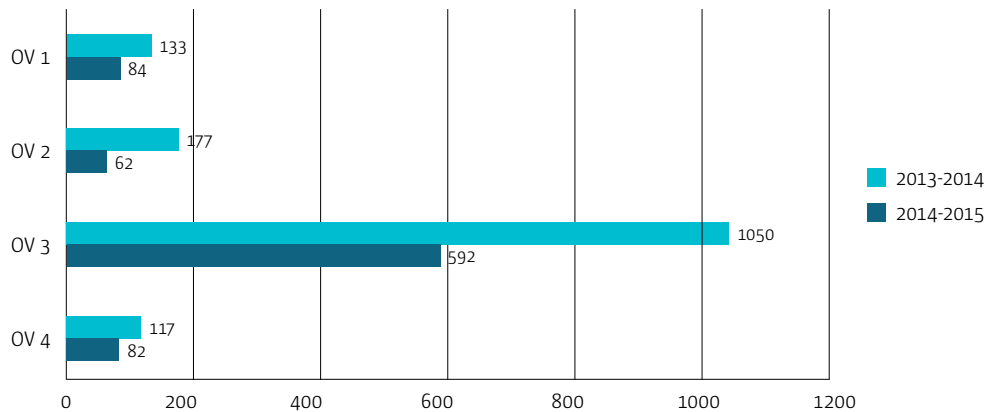
Figuur 60: Aantal ingevulde vragenlijsten per schooljaar en per type buitengewoon onderwijs.

2.3.2.1.4 Deeltijds beroepssecundair onderwijs

Een derde van de centra participeerde tot nu toe aan dit onderzoek. In 2013-14 waren dat negen centra en in 2012-13 en 2014-15 telkens vijf centra. Twee centra namen twee keer deel en één centrum liet de vragenlijst elk jaar invullen door haar leerlingen. Er is een dalende trend in het aantal deelnemende leerlingen van 900 in 2012-13 naar 504 in 2014-15. Qua leerlingenaantallen is de participatiegraad in de loop der jaren bijna gehalveerd van 10 % in het eerste schooljaar naar 6 % in het laatste jaar.

2.3.2.1.5 Buitengewoon secundair onderwijs

Dertien procent van de scholen voor buitengewoon secundair onderwijs zorgde voor 2297 ingevulde vragenlijsten. Dat stemt overeen met ongeveer 6 % van de totale populatie buso-leerlingen in Vlaanderen en Brussel. De opleidingsvormen 3 en 4 leverden respectievelijk 1642 en 199 beantwoorde vragenlijsten in (Figuur 61). Dat is naar schatting ongeveer 7 % van de leerlingenpopulatie in deze opleidingsvormen. In verhouding deden minder leerlingen uit opleidingsvorm 2 (4 %) en opleidingsvorm 1 (2 %) mee aan de bevraging. Drie scholen herhaalden de afname in het volgende schooljaar.



Figuur 61: Aantal ingevulde vragenlijsten per schooljaar en per opleidingsvorm in het buitengewoon secundair onderwijs.

2.3.3 Hoe verliep de afname?

Scholen stonden zelf in voor de afname van de online bevraging. Zij konden zich daarvoor baseren op een handleiding voor de voorbereiding, organisatie en begeleiding van de afname. De afname nam ongeveer 10 à 15 minuten in beslag in het secundair onderwijs en 15 à 20 minuten in het basisonderwijs. In het buitengewoon onderwijs hebben leerlingen doorgaans wat meer tijd nodig. Met het oog op de betrouwbaar-

heid krijgen scholen de raad om met minstens 50 % van de betrokken leerlingengroep deel te nemen en het risico op beïnvloeding te beperken. De handleiding adviseert onder meer om een veilig klimaat te scheppen door een teamlid in te schakelen dat zo weinig mogelijk betrokken is bij de leerling. Na de afronding van de afnames stuurde de school een mail naar de onderwijsinspectie om een feedbackrapport te verkrijgen.

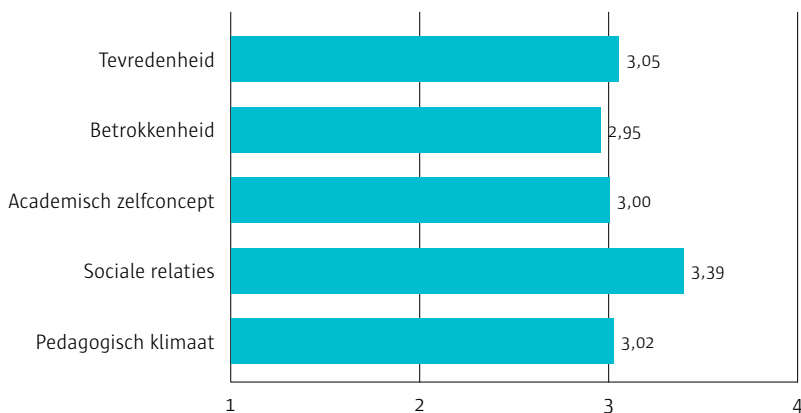
2.3.4 De resultaten

2.3.4.1 Hoe voelen leerlingen zich op school?

De meeste leerlingen voelen zich meestal wel goed op school en in de klas. Dat blijkt onder andere uit de gemiddelde scores per dimensie in de 155050 ingevulde vragenlijsten. Deze gemiddeldes situeren zich immers rond antwoordmogelijkheid 3 (Figuur 62). Daarmee geven leerlingen aan dat ze zich altijd of meestal wel kunnen vinden in de verschillende positief ge(her)formuleerde aspecten van elke welbevindendimensie. In het leerplichtonderwijs zijn de leerlingen dus meestal tevreden. Ze zijn doorgaans betrokken tijdens de lessen, hebben het gevoel dat ze de leerstof wel aankun-

nen en waarderen het pedagogisch klimaat. Met een wat hogere gemiddelde score (3,39) geven de leerlingen te kennen dat ze op school vooral de sociale contacten met hun medeleerlingen op prijs stellen.

Het zal echter niemand verwonderen dat niet alle leerlingen zich even goed in hun vel voelen of even gelukkig zijn op school. Slechts 8 % van de leerlingen is over de hele lijn positief en scoort hoog op elke dimensie. Bijna 9500 scholieren (6 %) komen zelden of nooit graag naar school en voelen zich er ook niet goed. In het basisonderwijs is dat 3 % en in de bovenbouw van het secundair onderwijs is dat al 9 %. Een op de acht bso- of buso-leerlingen zit met tegenzin op de schoolbanken.



Figuur 62: Gemiddelde score per dimensie, waarbij de leerlingen aangeven of de betreffende stellingen nooit (1), meestal niet (2), meestal wel (3) of altijd (4) van toepassing zijn.

2.3.4.2 De verschillende welbevindendimensies onder de loep

De gemiddeldes per dimensie leveren een eerste maar onscherp beeld van het welbevinden van de scholieren. Daarom worden de resultaten voor elke dimensie meer in detail onderzocht en beschreven aan de hand

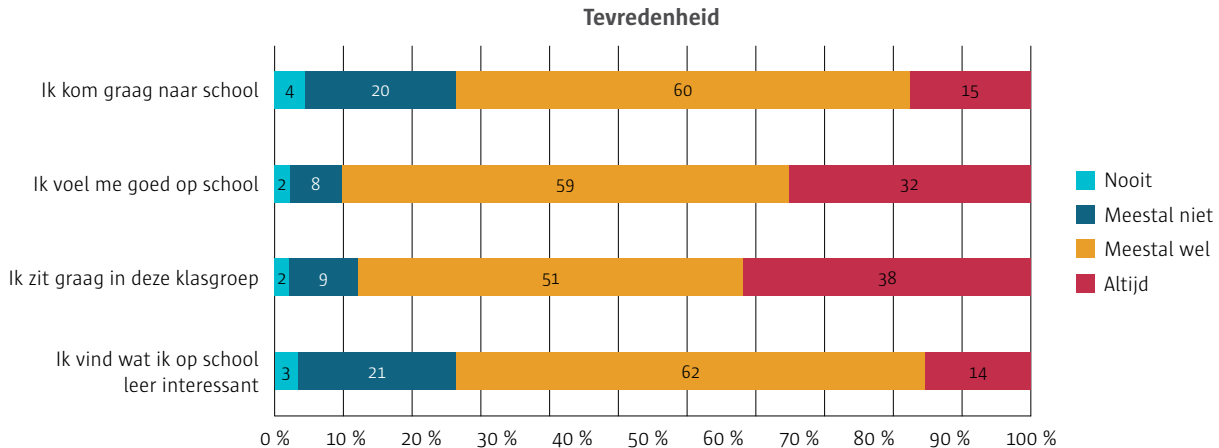
van de afzonderlijke items. Daarbij zoomen we in op de verschillen tussen de onderwijssoorten.

Omdat er verschillen in formulering zijn van de items in de diverse instrumenten, gebruiken we in de figuren een parafrasering die de hoofdgedachte het best samenvat. Gespiegelde opgaven zijn aangeduid met een *.

2.3.4.2.1 Tevredenheid

Ongeveer 90 % van de leerlingen voelt zich meestal of altijd goed op school en in de eigen klasgroep (Figuur

63). Een kwart (37217 leerlingen) gaat echter vaak met tegenzin naar school. Ongeveer evenveel leerlingen vinden het onderwijsaanbod zelden of nooit interessant.



Figuur 63: Verdeling van de antwoorden van alle leerlingen (n=155050) op de vier items van de dimensie tevredenheid.

De leerlingen uit het (buiten)gewoon basisonderwijs gaan het liefste naar school (Figuur 64). In de eerste graad secundair onderwijs zijn de leerlingen uit beide stromen gemiddeld ongeveer even enthousiast over de school. In de tweede en de derde graad gaat ruim een derde altijd of meestal met tegenzin naar school. De kso- en dbso-leerlingen vormen een uitzondering aangezien daar een op zes zelden of nooit graag naar school gaat. Het enthousiasme van de dbso-leerlingen staat in schril contrast met dat van de leerlingen in het voltijds tso- en bso: zij zitten het minst graag op de schoolbanken. De leerlingen uit het buitengewoon secundair onderwijs zijn doorgaans meer gemotiveerd dan de jongeren in het gewoon secundair onderwijs.

De leerlingen uit het dbso, het gewoon basisonderwijs, de a-stroom van de eerste graad en het aso voe-

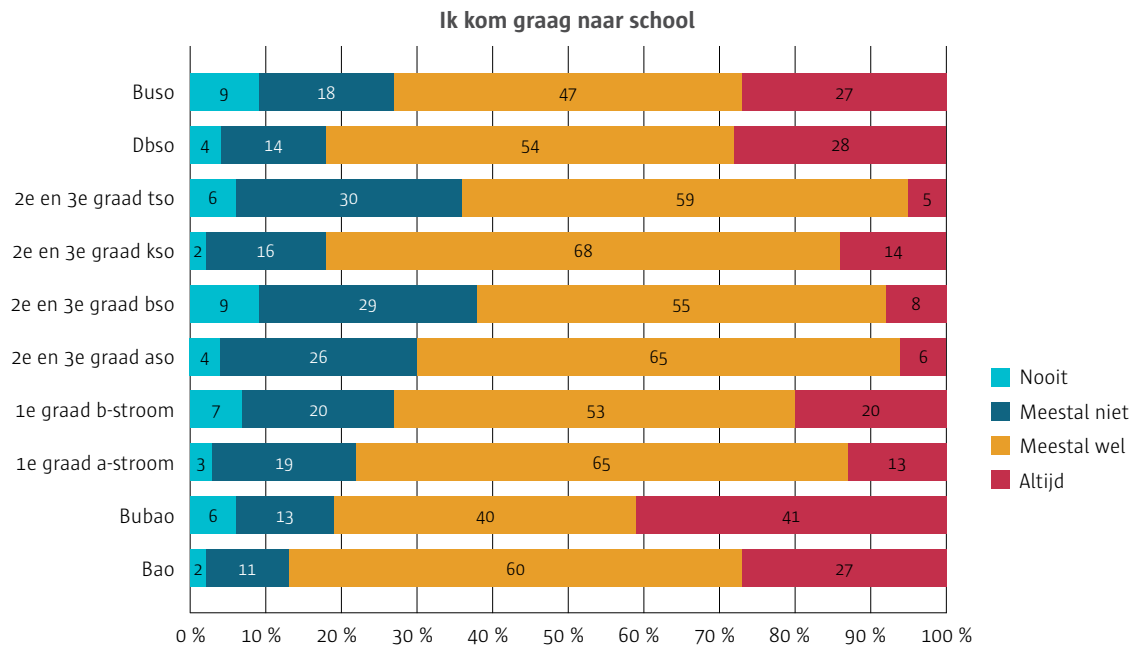
len zich het beste thuis op school. Meer dan 90 % is er doorgaans tevreden. Daar staat tegenover dat een op de acht leerlingen uit de beroepsgerichte richtingen van het voltijds secundair onderwijs zich meestal niet goed voelt op school. In het buitengewoon basis- en secundair onderwijs is dat zelfs een op de zes. Het buitengewoon basisonderwijs telt echter ook het hoogste aantal leerlingen dat zich altijd goed voelt op school (43 %).

Hoewel leerlingen zich over het algemeen beter voelen in hun klasgroep dan op school, liggen de antwoorden voor de beide items wel in dezelfde lijn. De groepen die zich het beste voelen op school, zitten doorgaans ook het liefst in hun klasgroep. Meer dan 90 % van de leerlingen uit de a-stroom, het aso en het dbso zit meestal graag in de klas. In de b-stroom, het bso en het buso vindt 15 % geen aansluiting bij zijn

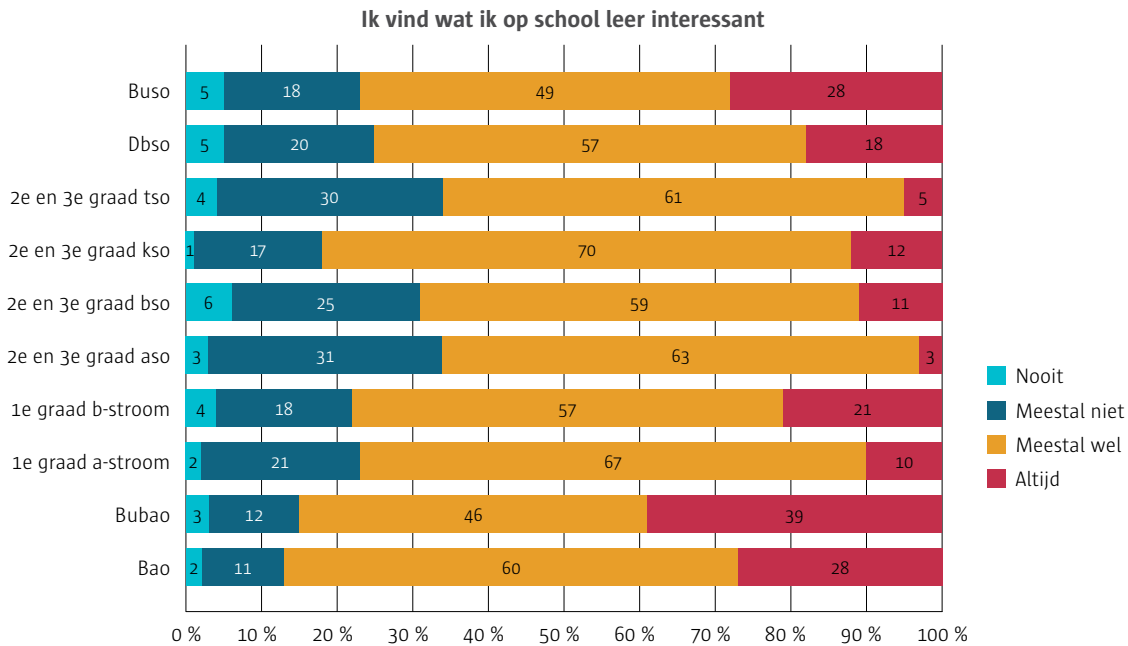
klasgroep. Ook hier heeft het buitengewoon basisonderwijs het hoogste aantal leerlingen dat zich altijd goed voelt in de klasgroep (54 %).

Leerlingen uit het (buiten)gewoon basisonderwijs zijn het meeste geboeid door de leerstof (Figuur 65). Ongeveer 85 % interesseert zich meestal of zelfs altijd voor wat ze op school leren. Die interesse neemt echter sterk af met de leeftijd. In de tweede en derde graad van het secundair onderwijs is zelfs een derde

van de leerlingen zelden of nooit geboeid door de leerstof. Ook hier vormt het kso een uitzondering: een op de zes leerlingen heeft er weinig of geen interesse voor het onderwijsaanbod. De motivatie van de leerlingen om naar school te gaan vertoont ongeveer hetzelfde patroon als hun interesse voor de leerstof. De grote leerlingenaantallen in het aso, bso en tso die (bijna) altijd met tegenzin naar school trekken en niet geboeid zijn door het onderwijsaanbod stemmen tot nadenken.



Figuur 64: Verdeling van de antwoorden per onderwijssoort op het item uit de dimensie tevredenheid: 'Ik kom graag naar school'.

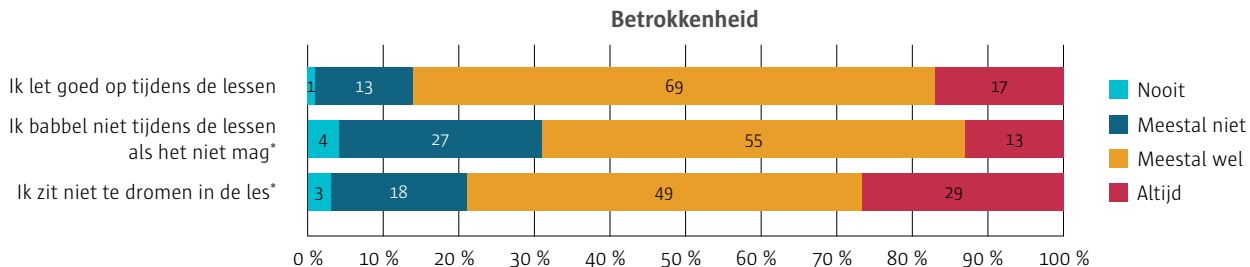


Figuur 65: Verdeling van de antwoorden per onderwijssoort op het item uit de dimensie tevredenheid: 'Ik vind wat ik op school leer interessant'.

2.3.4.2.2 Betrokkenheid

De meeste leerlingen (86 %) letten naar eigen zeggen goed op tijdens de lessen (Figuur 66). Een vijfde geeft

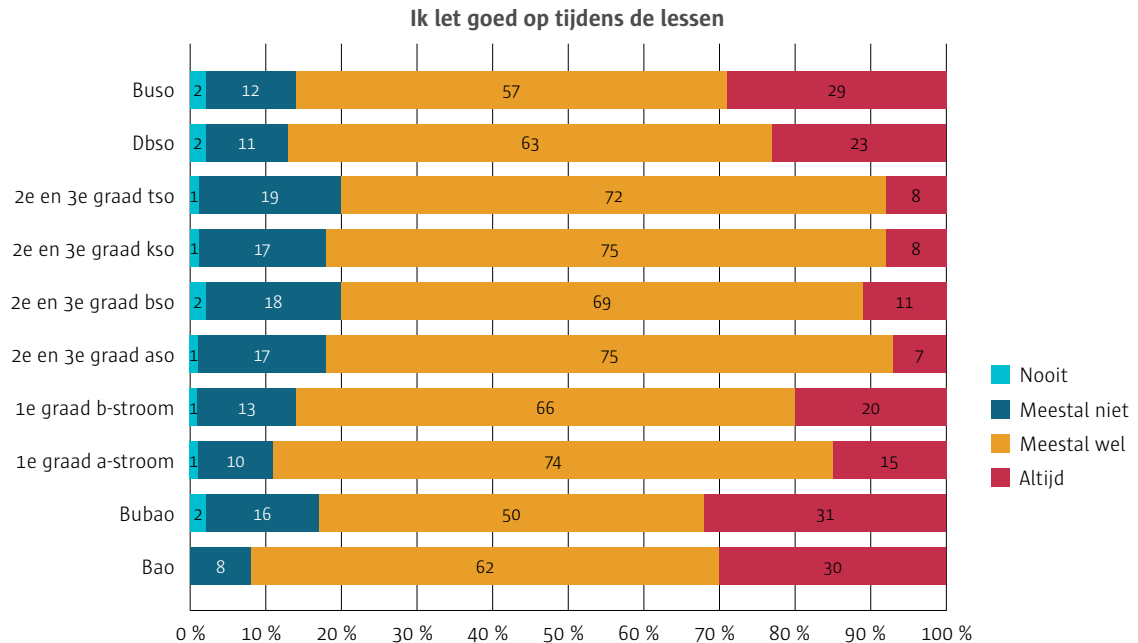
wel toe vaak te dromen tijdens de lessen en bijna een derde babbelt geregeld als het niet mag.



Figuur 66: Verdeling van de antwoorden van alle leerlingen (n=155050) op de drie items van de dimensie betrokkenheid.

Globaal neemt de betrokkenheid af naarmate de leerlingen ouder worden (Figuur 67). Leerlingen in het gewoon basisonderwijs geven het vaakst aan dat ze opletten in de klas (92 %) en weinig babbelen (79 %) of dromen (89 %). In de eerste graad so liggen deze percentages iets lager. Gemiddeld is 88 % er aandachtig, 72 % babbelt zelden en 84 % droomt weinig. In de tweede en derde graad let 20 % niet goed op, 40 % droomt vaak en 30 % babbelt dikwijls wanneer het niet mag. De grootste dromers zitten in het kso (35 %). In de b-stroom van de eerste graad, het bso en

tso, en in het buitengewoon onderwijs wordt het meest gebabbeld (ongeveer 40 % van de leerlingen). Het is niet verwonderlijk dat leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs wat vaker rapporteren dat ze moeite hebben om zich te concentreren. In verhouding zijn er echter ook veel leerlingen in het buitengewoon onderwijs die aangeven dat ze altijd aandachtig zijn. Opvallend is wel dat dbso-leerlingen meer betrokkenheid aan de dag leggen dan de leerlingen in het voltijds beroepsonderwijs.

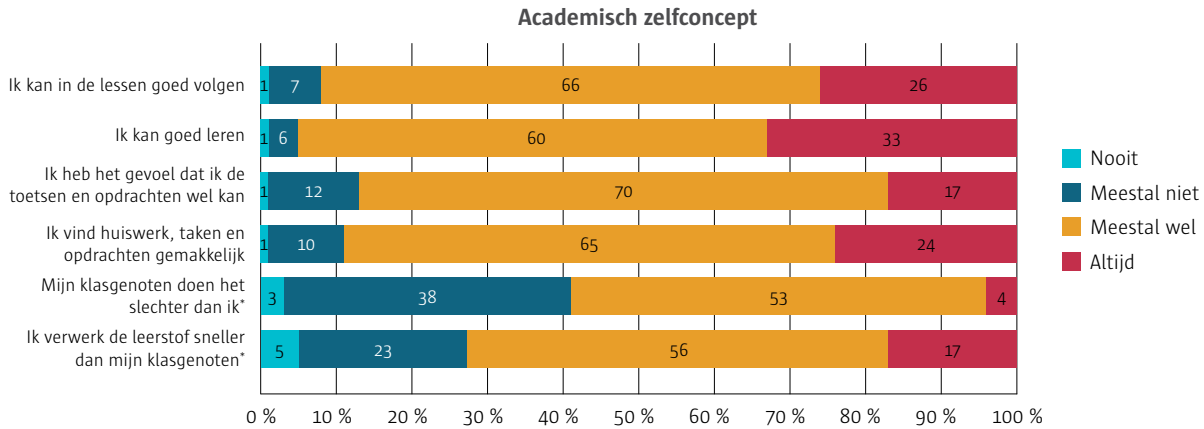


Figuur 67: Verdeling van de antwoorden per onderwijssoort op het item uit de dimensie betrokkenheid: 'Ik let goed op tijdens de lessen'.

2.3.4.2.3 Academisch zelfconcept

De meeste leerlingen vinden dat ze gewoonlijk goed mee kunnen op school: 92 % kan in de lessen volgen en 93 % kan goed leren (Figuur 68). Ongeveer één op de acht leerlingen heeft echter doorgaans het gevoel

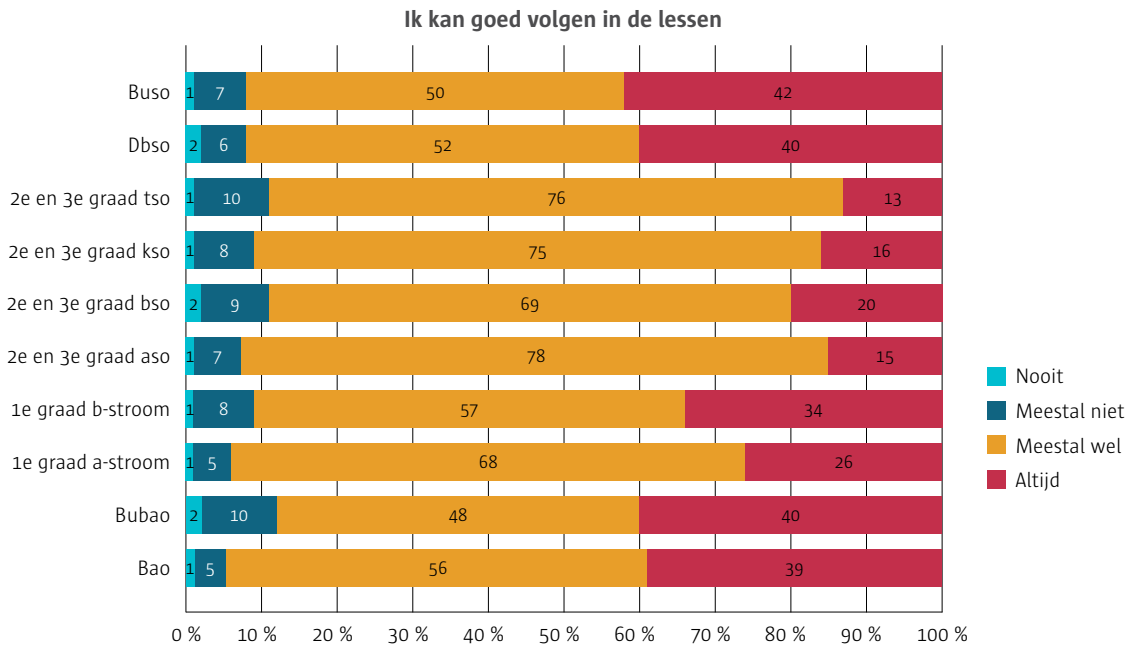
dat huiswerk, opdrachten en toetsen hun petje te boven gaan. Een aanzienlijk aantal heeft de indruk dat ze op het vlak van leerprestaties (41 %) of verwerkingssnelheid (28 %) altijd of meestal moeten onderdoen voor hun klasgenoten.



Figuur 68: Verdeling van de antwoorden van alle leerlingen (n=155050) op de zes items van de dimensie academisch zelfconcept.

Leerlingen in het dbso, buso en het gewoon basisonderwijs hebben het vaakst het gevoel dat ze goed kunnen volgen op school. Ongeveer 40 % van deze leer-

lingengroepen kan altijd goed volgen en minder dan 10 % zelden of nooit. De tso-leerlingen zijn gemiddeld het minst positief op dit vlak (Figuur 69).

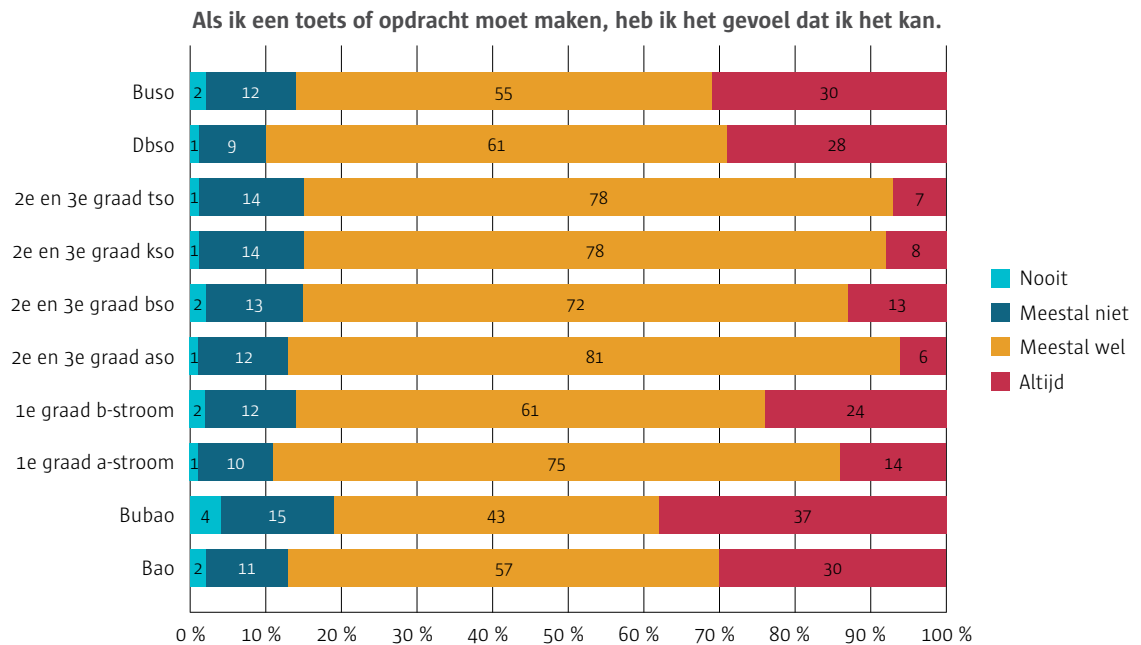


Figuur 69: Verdeling van de antwoorden per onderwijssoort op het item uit de dimensie academisch zelfconcept: 'Ik kan goed volgen in de lessen'.

In het (buiten)gewoon basisonderwijs vindt één op vijf leerlingen dat het huiswerk meestal of altijd moeilijk is, terwijl in het secundair onderwijs minder dan 10 % de opdrachten en taken doorgaans niet haalbaar vindt.

In het buitengewoon basisonderwijs zitten meer leerlingen met een laag academisch zelfconcept. Ze geven het vaakst aan dat ze niet kunnen volgen en niet goed kunnen leren (12 %) en dat ze toetsen of opdrachten niet aankunnen (20 %) (Figuur 70). Daarenboven hebben ze vaker de indruk dat hun klasgenoten beter presteren (57 %) en sneller leerstof

verwerken (46 %). In vergelijking met het gewoon basisonderwijs telt het buitengewoon onderwijs echter ook meer leerlingen die zichzelf wel sterk inschatten op het vlak van schoolse vaardigheden. Een gelijkaardig fenomeen doet zich ook voor in de b-stroom en het bso. In vergelijking met de a-stroom en het aso zitten hier meer leerlingen met een laag zelfbeeld, maar anderzijds tellen de beroepsgerichte richtingen in verhouding een groter aantal leerlingen die hun cognitieve vaardigheden hoog inschatten. Het deeltijds beroepsonderwijs heeft meer leerlingen met een positief academisch zelfconcept dan het voltijds beroepssecundair onderwijs.

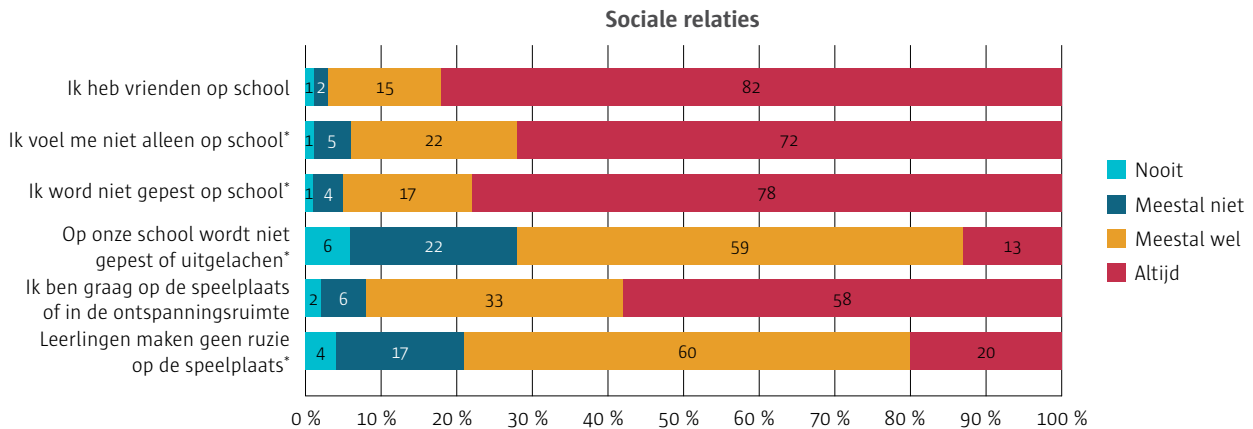


Figuur 70: Verdeling van de antwoorden per onderwijssoort op het item uit de dimensie academisch zelfconcept: 'Als ik een toets of opdracht moet maken, heb ik het gevoel dat ik het kan'.

2.3.4.2.4 Sociale relaties

De meeste leerlingen hebben altijd of meestal vrienden op school (97 %) en voelen zich er zelden alleen (93 %). Eén procent is altijd eenzaam, 5 % meestal en 22 % voelt zich wel eens alleen (Figuur 71). Deze cijfers stemmen overeen met ander onderzoek (Vanhalst, e.a, 2013) waaruit blijkt dat ongeveer 20 % van de jongeren wel eens eenzaam is en dat minstens 3 % zich langdurig eenzaam voelt. Daarmee komt

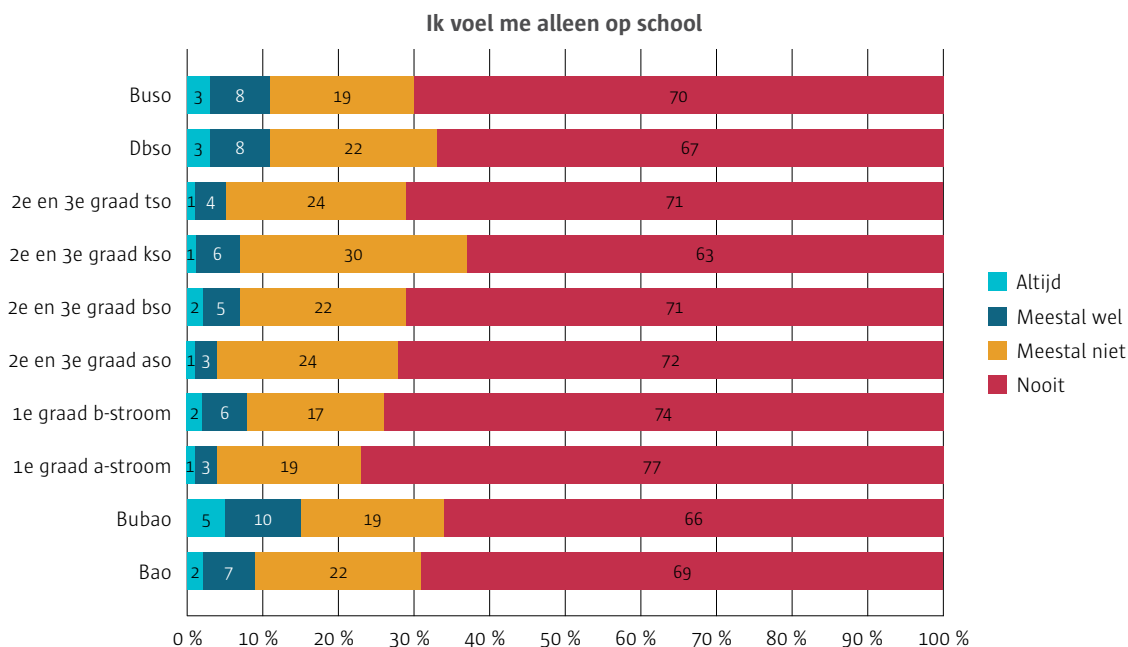
eenzaamheid bijvoorbeeld vaker voor dan autismespectrumstoornissen (1 %). Onderzoekers pleiten ervoor om eenzaamheid bij jongeren ernstig te nemen en tijdig in te grijpen (Vanhalst, 2015). Aanhoudende eenzaamheid bij kinderen en jongeren heeft onder meer een negatieve impact op de schoolse prestaties en leidt tot een lage zelfwaardering en depressie (Heinrich & Gullone, 2006).



Figuur 71: Verdeling van de antwoorden van alle leerlingen (n=155050) op de zes items van de dimensie sociale relaties.

De a-stroom van de eerste graad en het aso scoren het best op het vlak van vriendschapsrelaties. Meer dan 70 % voelt zich er nooit alleen en 4 % is er dikwijls eenzaam (Figuur 72). Vijftien procent van de kinderen in het buitengewoon basisonderwijs en 11 % van de jongeren in het dbso en het buso voelt zich meestal of altijd alleen op school. Ongeveer een derde van de

leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs en het dbso heeft zich wel eens alleen gevoeld. In het kso is dat zelfs 37 %. Een kwart van de kso-leerlingen moet het weleens of zelfs vaak zonder vrienden stellen. Dat geldt ook voor het bso en het buso. In het dbso is dat zelfs een derde.



Figuur 72: Verdeling van de antwoorden per onderwijssoort op het item uit de dimensie sociale relaties: 'Ik voel me alleen op school'.

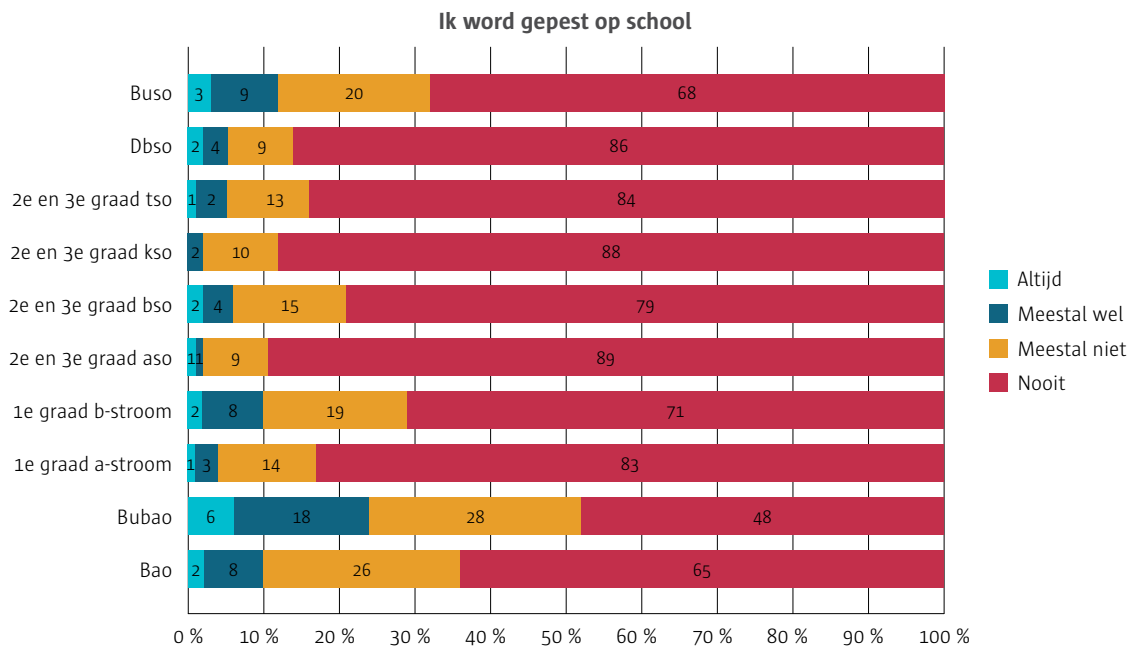
Volgens 20 % van de leerlingen zijn er vaak ruzies op de speelplaats en 8 % vertoeft liever niet in de ontspanningsruimten. Vijf procent wordt altijd of dikwijls gepest en 17 % is wel eens het slachtoffer geweest van pesterijen. Daarnaast signaleert 28 % dat er op school frequent leerlingen worden gepest of uitgelachen. De cijfers over pestgedrag liggen in de lijn van de bevindingen uit de internationale Health Behavior in School-Aged Children study (HBSC-studie) in opdracht van de Wereldgezondheidsorganisatie en het Agentschap Zorg en Gezondheid (Deboutte & De Clercq, 2016). Ook Stevens en Van Oost (1994) stelden vast dat een kern van 5 % leerlingen frequent last heeft van pesterijen.

Tien procent van de leerlingen in het basisonderwijs en de b-stroom van de eerste graad is vaak slachtoffer van pesterijen, ongeveer een derde is wel eens gepest (Figuur 73). Basisschoolleerlingen (42 %) en leerlingen van de b-stroom (29 %) melden vaker ruzies, terwijl frequente pesterijen door ruim 40 % van de leerlingen in de verschillende graden van het voltijds beroepsgericht secundair onderwijs worden gemeld. Pesten of ruzies lijken globaal minder voor te komen in de a-stroom van de eerste graad, het aso, kso en dbso. Stevens en Van Oost (1994) rapporteerden dat een kwart van de 10- tot 12-jarigen en één op zeven leerlingen in de eerste graad van het secundair onderwijs werd gepest. Ongeveer 20 jaar later meldt 36 % in de bovenbouw van het basisonderwijs, 19 % in de eerste graad en 15 % in de tweede en derde graad

secundair onderwijs dat ze wel eens gepest zijn. Voor de b-stroom (29 %) en het bso (31 %) liggen de pestcijfers hoger dan in de andere studierichtingen. De frequentie van pestgedrag werd in beide onderzoeken op een verschillende manier bevestigd, waardoor we niet zomaar mogen concluderen dat het pestgedrag is toegenomen.

In het buitengewoon onderwijs worden vaker problemen in sociale relaties gerapporteerd. Volgens bijna twee derde van de leerlingen in het buitengewoon

basisonderwijs worden leerlingen frequent gepest op school. Een kwart geeft aan dat zichzelf altijd of meestal het slachtoffer zijn. Daarnaast is meer dan de helft naar eigen zeggen wel eens gepest op school. Driekwart rapporteert bovendien frequente ruzies op de speelplaats. Ook in het buitengewoon secundair onderwijs hebben leerlingen vaak te lijden onder pestgedrag: 12 % wordt dikwijls zelf gepest, 41 % meldt frequente ruzies en de helft signaleert dat leerlingen vaak worden gepest of uitgelachen op hun school.

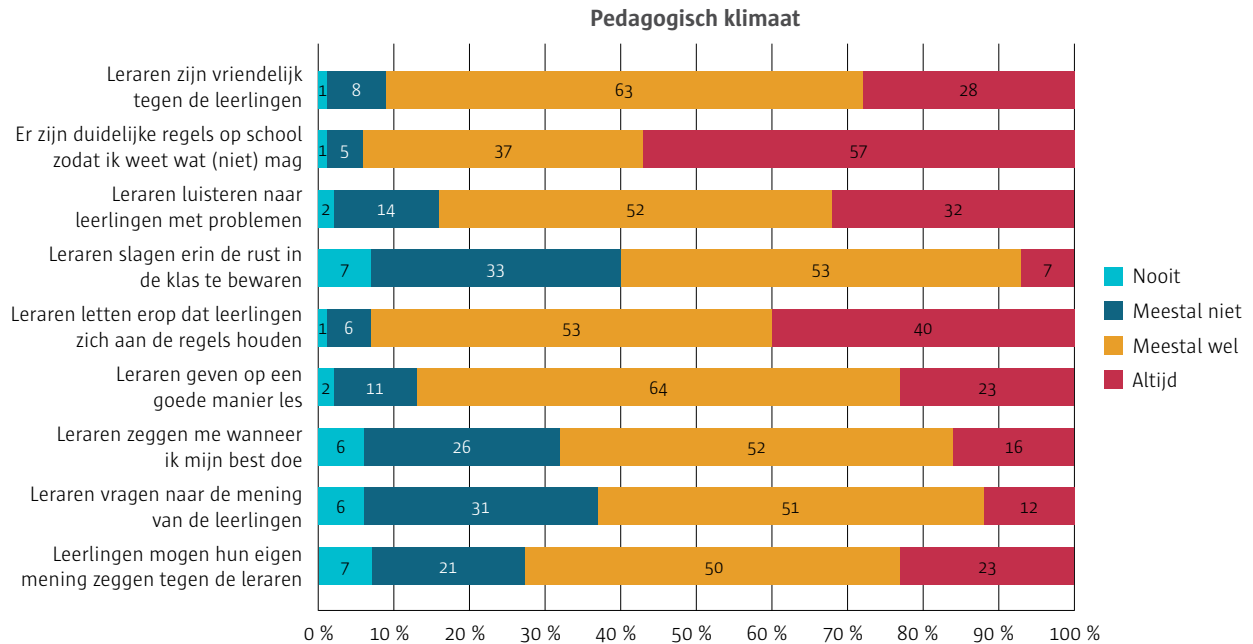


Figuur 73: Verdeling van de antwoorden per onderwijssoort op het item uit de dimensie sociale relaties: 'Ik word gepest op school'.

2.3.4.2.5 Pedagogisch klimaat

Scholen maken werk van een ordelijk klimaat. De meeste leerlingen (94 %) vinden dat er voldoende regelduidelijkheid is in hun school (Figuur 74). Volgens 93 % zien de leraren doorgaans ook toe op de naleving van regels en afspraken. Op vlak van regelduidelijkheid spant het gewoon basisonderwijs de kroon. Bijna alle leerlingen (97 %) weten doorgaans wat mag en niet mag en de leraren zien voldoende toe op de

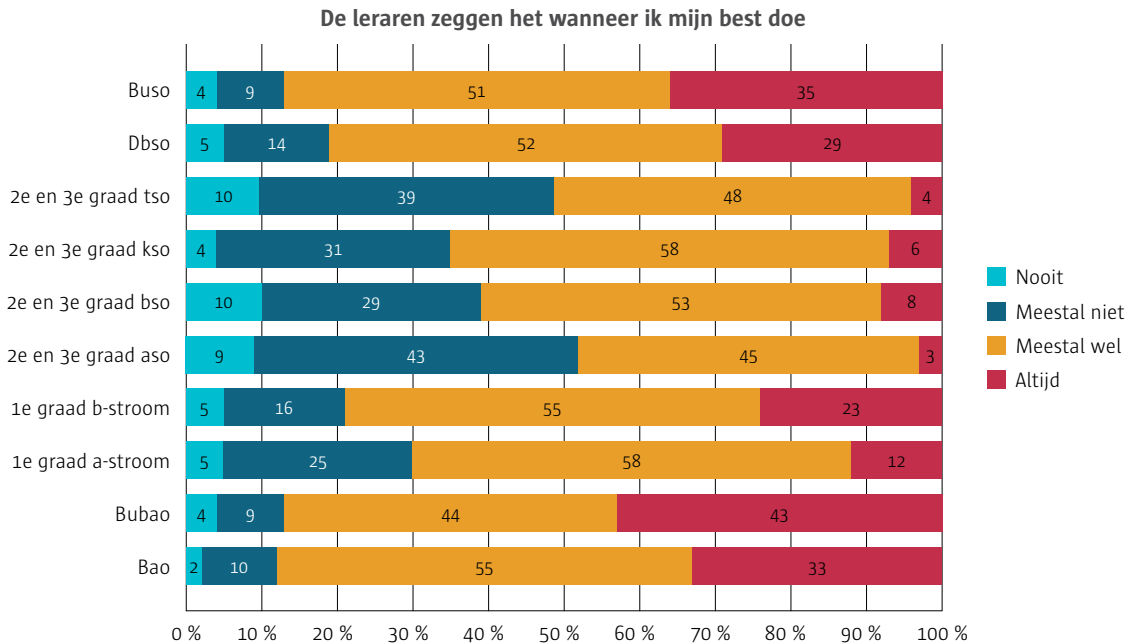
naleving ervan. In de tweede en derde graad so en vooral in het kso ervaren de leerlingen het minste duidelijkheid en opvolging. Bijna 20 % van de kso-leerlingen meldt dat er amper heldere regels zijn en dat de naleving onvoldoende wordt bewaakt. Leerlingen in het dbso en het buso zijn over het algemeen meer tevreden over de regels dan de leerlingen in de tweede en derde graad van het gewoon voltijds secundair onderwijs.



Figuur 74: Verdeling van de antwoorden van alle leerlingen (n=155050) op de negen items van de dimensie pedagogisch klimaat.

Een derde van de leerlingen mist positieve feedback voor hun inzet. Leerlingen in het basisonderwijs en het buitengewoon onderwijs rapporteren het vaakst dat ze frequent positieve feedback krijgen (Figuur 75). In de eerste graad krijgen leerlingen in de a-stroom naar hun mening minder vaak een schouderklopje dan in de b-stroom. Opvallend is echter dat in het gewoon onderwijs het gemis aan complimentjes toe-

neemt naarmate de schoolloopbaan vordert. Bijna de helft van de leerlingen in de tweede en derde graad secundair onderwijs krijgt zelden of nooit waardering voor zijn inzet. In het aso is dat zelfs 52 % van de leerlingen, in het tso 49 %, in het bso 39 % en 35 % in het kso. Leerlingen in het dbso voelen zich wel meer beloofd voor hun inzet.

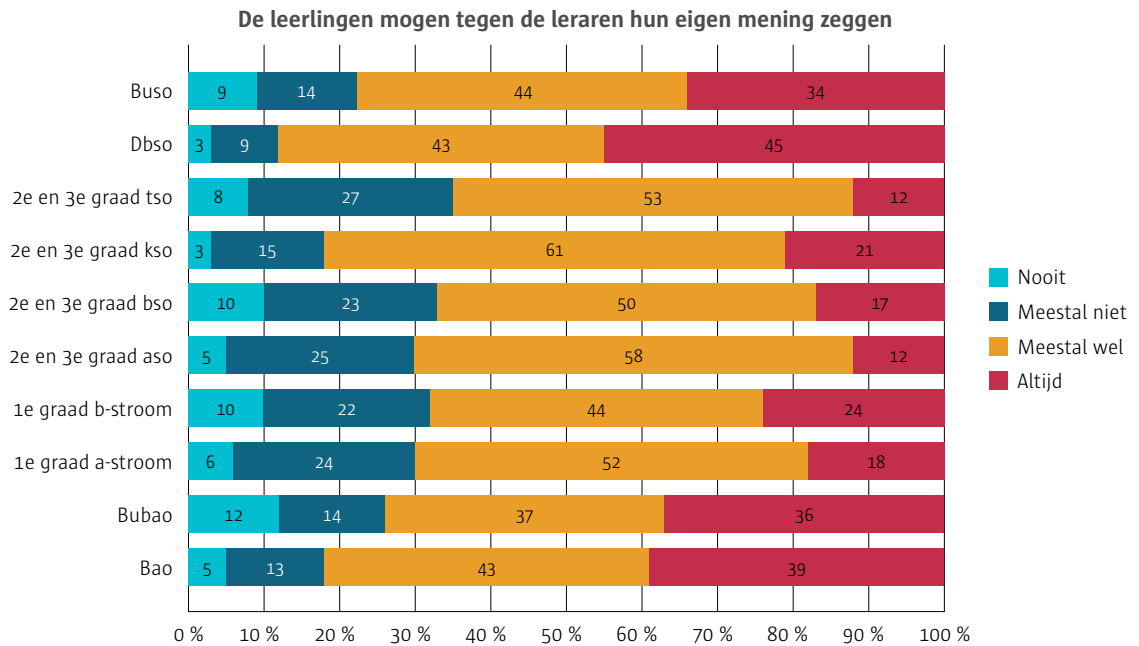


Figuur 75: Verdeling van de antwoorden per onderwijssoort op het item uit de dimensie pedagogisch klimaat: 'De leraren zeggen het wanneer ik mijn best doe'.

Ook op het vlak van inspraak is er volgens een groot aantal leerlingen ruimte voor verbetering. De cijfers verklaren waarom de Vlaamse scholierenkoepel (VSK) voor meer inspraak ijvert (memorandum VSK, 2014). Meer dan een kwart mag zelden zijn eigen mening aan de leraren kenbaar maken (Figuur 76). Volgens 37 % informeren de leraren weinig of niet naar de mening van de leerlingen.

In het basisonderwijs, buitengewoon onderwijs en het dbso staan leraren het meest open voor inspraak (Figuur 76). In het gewoon secundair onderwijs er-

varen leerlingen dat hun leraren minder aandacht hebben voor hun mening. Bij meer dan 40 % van de leerlingen in de a-stroom van de eerste graad en in de verschillende onderwijsvormen van de tweede en derde graad informeren leraren zelden of nooit naar de mening van de leerlingen. In het tso geldt dat zelfs voor meer dan de helft van de leerlingen. Ongeveer een derde van de leerlingen in het gewoon secundair onderwijs heeft het gevoel dat leraren weinig of niet open staan voor hun mening. Enkel in het kso lijken de leraren wat meer ruimte te laten voor inspraak.



Figuur 76: Verdeling van de antwoorden per onderwijssoort op het item uit de dimensie pedagogisch klimaat: 'De leerlingen mogen tegen de leraren hun eigen mening zeggen'.

De meeste leerlingen waarden de vriendelijkheid van hun leraren (91 %) en hun didactische aanpak (87 %). Daar tegenover staat dat één op acht vindt dat de leraren niet goed les geven (Figuur 77). Volgens 16 % hebben leraren te weinig aandacht voor problemen bij leerlingen. Het klasmanagement is klaarblijkelijk nog een werkpunt voor veel leraren. Zo geeft 40 % aan dat hun leraren het dikwijls moeilijk hebben om de rust in de klas te bewaren.

Globaal zijn leerlingen uit het (buiten)gewoon basisonderwijs het vaakst tevreden over hun leraren: ze waarden hun vriendelijkheid, boeiende en leuke onderwijsstijl en luisterbereidheid. Driekwart van

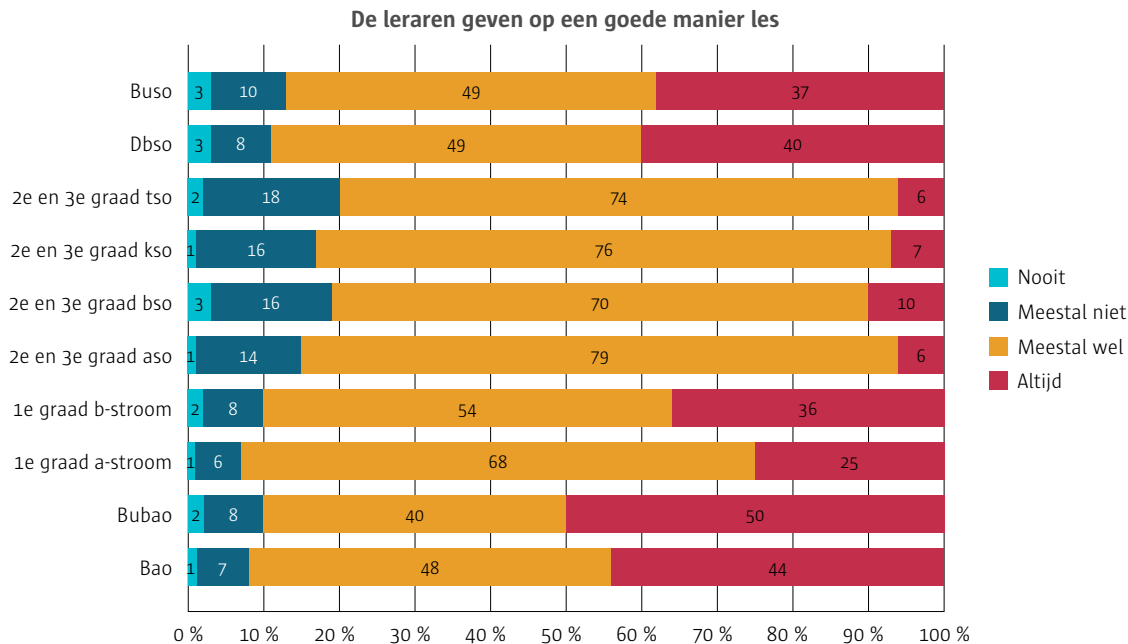
de basisschoolleerlingen geven aan dat het meestal rustig is in de klas. In de andere onderwijstypes ligt dat cijfer beduidend lager.

In de eerste graad zijn er in de b-stroom meer leerlingen die zelden of nooit positief zijn over hun leraren dan in de a-stroom. Maar doordat er in de b-stroom ook meer leerlingen zijn die altijd tevreden zijn over de aanpak van hun leraren, zijn de verschillen tussen de a- en b-stroom gemiddeld verwaarloosbaar.

In de bovenbouw van het secundair zijn vooral de bso- en tso-leerlingen minder tevreden. In het aso vinden de leerlingen het vaakst dat hun leraren goed les ge-

ven (Figuur 77), terwijl kso-leerlingen frequenter de vriendelijkheid en luisterbereidheid van hun leraren appreciëren. Leerlingen in het dbso zijn vaker tevreden over het klasmanagement en de aanpak van hun leraren dan de leerlingen in het voltijds beroepsonderwijs. Twintig procent van de tso- of bso-leerlingen is van mening dat de meeste leraren niet goed les

geven, ruim een kwart vindt dat ze weinig of geen aandacht hebben voor leerlingen met problemen en de helft zegt dat hun leraren moeite hebben om een rustig klasklimaat te bewerkstelligen. In de b-stroom van de eerste graad geeft zelfs 59 % aan dat het voor hun leraren moeilijk is om de rust in de klas te bewaren. Dat geldt ook voor 56 % van de buso-leerlingen.



Figuur 77: Verdeling van de antwoorden per onderwijssoort op het item uit de dimensie pedagogisch klimaat: 'De leraren geven op een goede manier les'.

2.3.4.3 In welke mate zijn er verschillen tussen de onderwijssoorten?

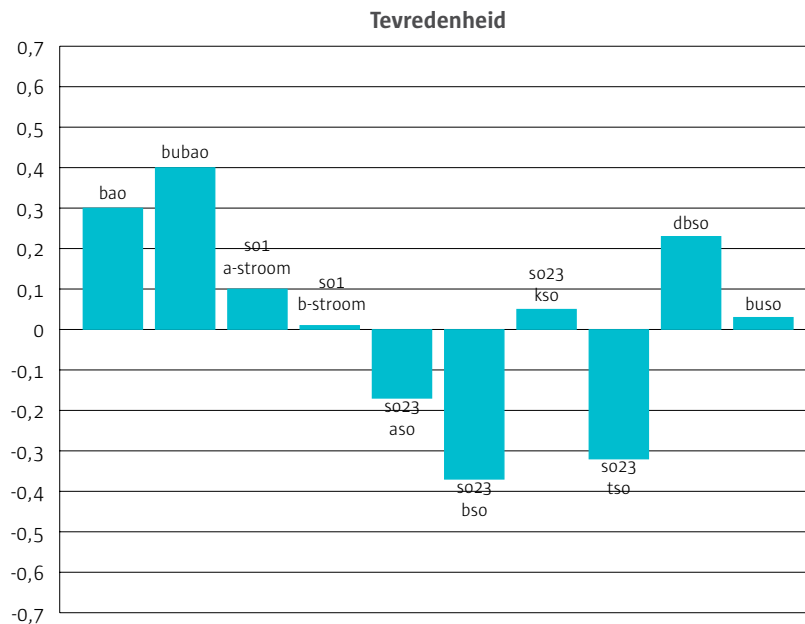
Om verschillen tussen leerlingengroepen per dimensie na te gaan, werken we met gestandaardiseerde schaalscores. Deze schaalscores geven de afwijking

ten opzichte van het Vlaamse gemiddelde aan. Met andere woorden, ze laten toe om het welbevinden van een bepaalde groep te vergelijken met het gemiddelde welbevinden van alle leerlingen uit het Nederlandstalig onderwijs in Vlaanderen en Brussel die aan dit onderzoek deelnamen. Het nulpunt vormt

als het ware het Vlaamse gemiddelde. Een positieve schaalscore wijst dus op een score die hoger ligt dan het Vlaamse gemiddelde, terwijl een negatieve

schaalscore wijst op een score die lager ligt dan het Vlaamse gemiddelde.

2.3.4.3.1 Tevredenheid



Figuur 78: Vergelijking tussen de onderwijssoorten op vlak van tevredenheid. Nul stemt overeen met de gemiddelde tevredenheid van alle deelnemende leerlingen in Vlaanderen en Brussel.

Leerlingen uit het (buiten)gewoon basisonderwijs zijn gemiddeld het meest tevreden, gevolgd door de leerlingen uit het dbso (Figuur 78). In het voltijds secundair onderwijs zijn het de leerlingen uit de a-stroom van de eerste graad, de kso- en de buso-leerlingen die zich het best voelen op school. Leerlingen uit het tso en bso zijn het minst tevreden. Hoewel het verschil tussen beide groepen niet zo groot is, voelen de

bso-leerlingen zich gemiddeld het minst tevreden op school. De Maeyer, e.a. (2003) vonden voor welbevinden geen verschil tussen bso en tso. Qua algemeen schools welbevinden zijn er gelijkenissen en verschillen tussen deze gegevens en het onderzoek van Engels e.a. (2000). Zij stelden eveneens vast dat de kso-leerlingen een beter welbevinden rapporteerden dan de leerlingen uit de eerste graad of uit de ande-

re onderwijsvormen, terwijl de tso- en bso-leerlingen het minst tevreden waren. In hun onderzoek scoorden de leerlingen van de eerste graad echter ongeveer even goed als de aso-leerlingen. Het onderzoek

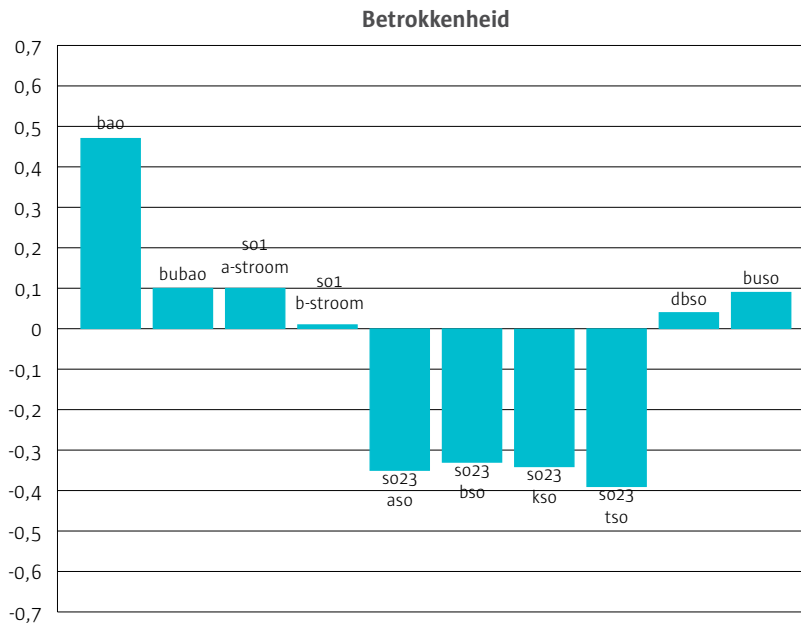
2.3.4.3.2 Betrokkenheid

Leerlingen in het basisonderwijs leggen de meeste betrokkenheid aan de dag (Figuur 79). In het secundair onderwijs hebben jongeren het moeilijker om geconcentreerd te blijven tijdens de lessen. In de a-stroom van de eerste graad letten de leerlingen beter op dan in de b-stroom. De betrokkenheid in de tweede en derde graad is een stuk lager dan het gemiddelde. De verschillen tussen de onderwijsvormen zijn niet zo

van Lenaers (2008) bevestigt het lager welbevinden in de b-stroom, het tso en het bso, waarbij geen significant verschil gevonden werd tussen tso en bso.

groot, waarbij de tso-leerlingen het minste lijken op te letten tijdens de lessen.

In het buitengewoon basisonderwijs zijn de leerlingen minder betrokken dan in het gewoon onderwijs. Voor het buitengewoon secundair onderwijs geldt het omgekeerde. Ook op het vlak van betrokkenheid scoren de dbso-leerlingen beter dan de leerlingen in het voltijds secundair onderwijs.



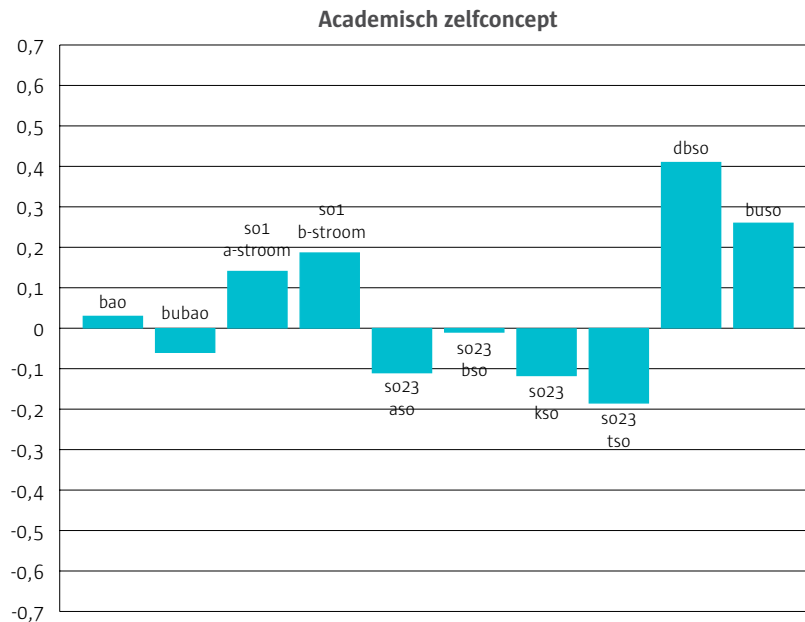
Figuur 79: Vergelijking tussen de onderwijssoorten op vlak van betrokkenheid. Nul stemt overeen met de gemiddelde betrokkenheid van alle deelnemende leerlingen in Vlaanderen en Brussel.

2.3.4.3.3 Academisch zelfconcept

Leerlingen uit het buitengewoon basisonderwijs hebben een lager academisch zelfconcept dan de leerlingen in het gewoon basisonderwijs. Leerlingen uit het dbso en het buso schatten hun schoolse vaardigheden het hoogste in (Figuur 80). Ook in de b-stroom van de eerste graad hebben de leerlingen een beter zelfwaardegevoel dan de leerlingen van de a-stroom. In de bovenbouw van het secundair onderwijs hebben de bso-leerlingen gemiddeld een positievere kijk op hun schoolse vaardigheden dan de leerlingen uit de meer doorstroomgerichte studierichtingen.

Het lijkt op het eerste gezicht contradictorisch dat leerlingen uit beroepsgerichte studierichtingen een hoger academisch zelfconcept hebben dan leerlingen in doorstroomgerichte studierichtingen. In de onderzoeksliteratuur is dit echter geen onbekend fe-

noemen. Marsh (1987) noemt dat het big-fish-little-pond-effect. Het academisch zelfbeeld is niet alleen afhankelijk van de eigen prestaties maar het wordt ook beïnvloed door het gemiddelde prestatieniveau van de klas of de school. Leerlingen spiegelen zich m.a.w. aan de prestaties van hun klasgenoten bij de ontwikkeling van hun zelfbeeld. In een sterk presterende klas of school zal een leerling vaker het gevoel hebben dat hij tekortschiet in vergelijking met zijn klasgenoten (kleine vis in grote vijver) dan in een minder competitieve omgeving met gemiddeld minder vaardige klasgenoten (grote vis in kleine vijver). Het gaat om een robuust fenomeen dat in verschillende onderzoeken en in verschillende landen wordt vastgesteld (Marsh e.a., 2008). Vlaams onderzoek (Van Damme, e.a., 2001; Wouters, e.a. 2012) bevestigt dat ook onze leerlingen in het basis- en secundair onderwijs onderhevig zijn aan dit fenomeen.



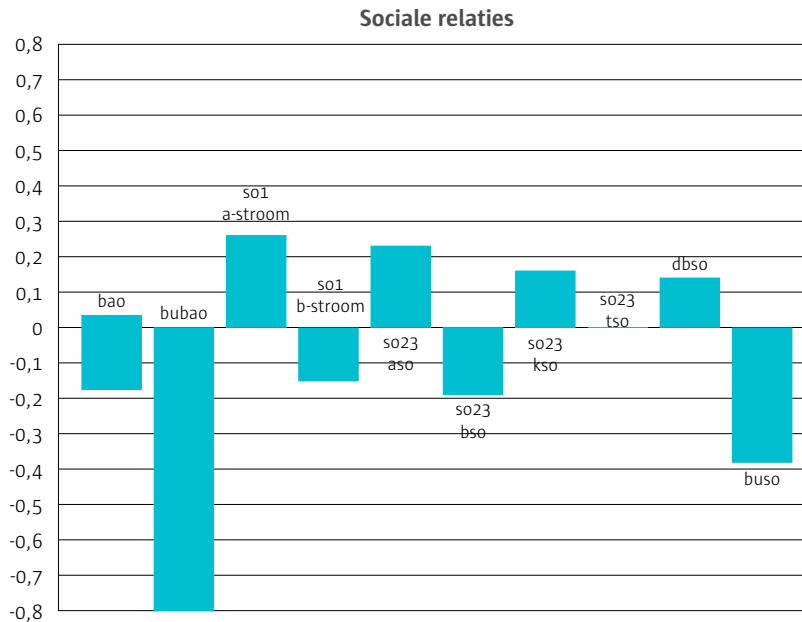
Figuur 80: Vergelijking tussen de onderwijssoorten op vlak van academisch zelfconcept. Nul stemt overeen met het gemiddelde zelfconcept van alle deelnemende leerlingen in Vlaanderen en Brussel.

2.3.4.3.4 Sociale relaties

In het basisonderwijs, het buitengewoon onderwijs en de beroepsgerichte studierichtingen in het secundair onderwijs zijn de leerlingen minder tevreden over de sociale relaties op school (Figuur 81). Zeker in het buitengewoon onderwijs signaleren de leerlingen meer problemen op het

vlak van de onderlinge relaties tussen leerlingen.

Longeren in de a-stroom en het aso en kso zijn dan weer positiever over de sociale relaties op hun school. In tegenstelling tot de leerlingen in het voltijds beroepsonderwijs zijn de dbso-leerlingen wel tevreden over de sociale relaties in hun centrum.

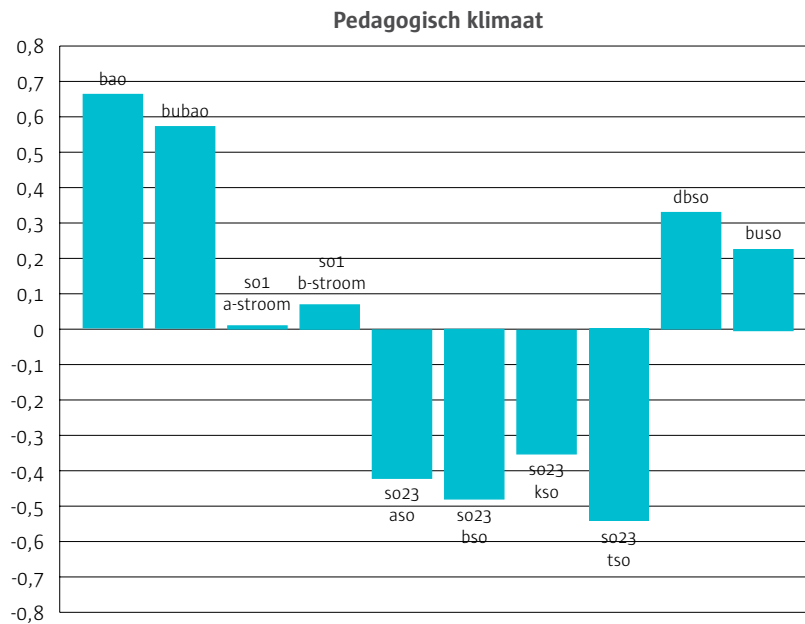


Figuur 81: Vergelijking tussen de onderwijssoorten op vlak van sociale relaties. Nul stemt overeen met de gemiddelde waardering van alle deelnemende leerlingen in Vlaanderen en Brussel.

2.3.4.3.5 Pedagogisch klimaat

Het pedagogisch klimaat krijgt de meeste waardering van de leerlingen in het basisonderwijs, het buitengewoon onderwijs en het dbso (Figuur 82). Zeker in de bovenbouw van het secundair onderwijs zijn de

leerlingen minder tevreden over het schoolklimaat, klasmanagement en de relaties met de leraren. Daarbij zijn leerlingen in technische en beroepsgerichte richtingen minder positief over het pedagogisch klimaat dan leerlingen in de algemeen vormende of kunststrichtingen.



Figuur 82: Vergelijking tussen de onderwijssoorten op vlak van pedagogisch klimaat. Nul stemt overeen met de gemiddelde waardering van alle deelnemende leerlingen in Vlaanderen en Brussel.

2.3.4.4 Hoe evolueert het welbevinden doorheen de schoolloopbaan?

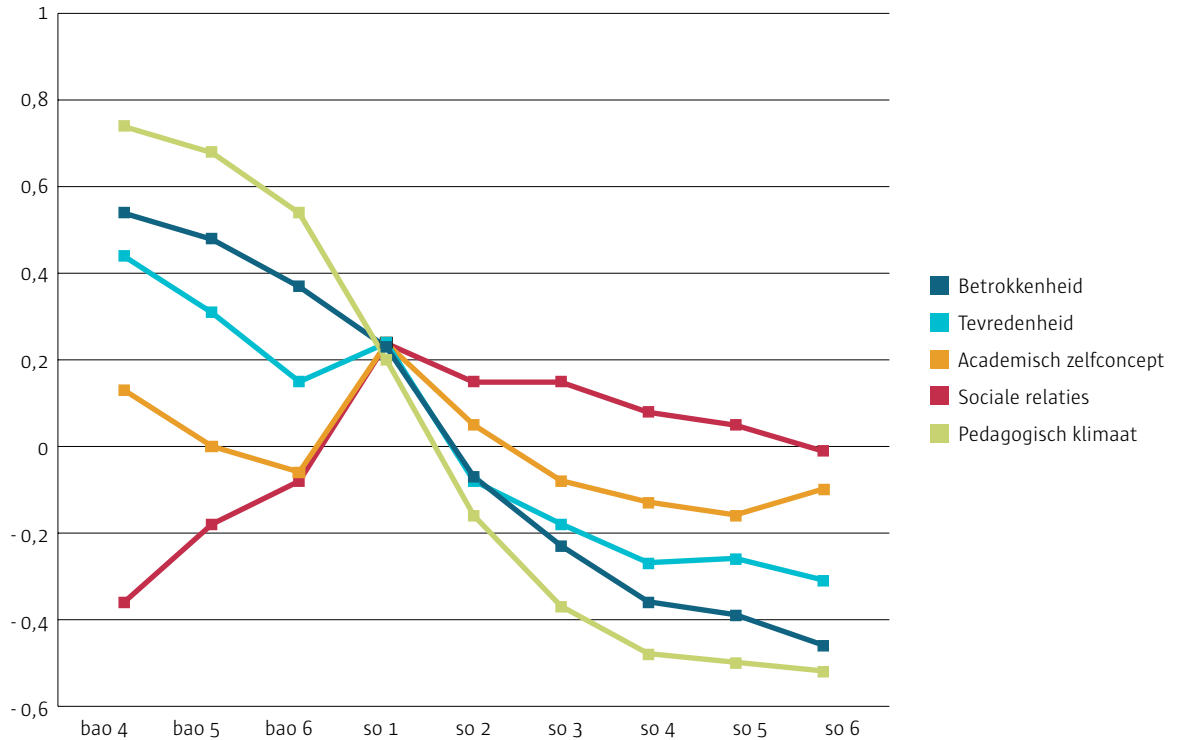
De Lee & De Volder (2009) vonden in hun onderzoek geen aanwijzingen dat de leeftijd een significante invloed heeft op het welbevinden van de leerlingen in de bovenbouw van de basisschool. Zij verwijzen wel naar een longitudinaal onderzoek in Nederland waarbij het welbevinden in het basisonderwijs daalt met de leeftijd (Peetsma, e.a., 2003). Meerdere studies stelden in het secundair onderwijs een achteruitgang vast van het schoolse welbevinden (Engels, e.a. 2000; Van Damme, e.a., 2001; Verhoeven, e.a., 1992). Daarbij blijkt de daling het sterkst in de tweede graad, die samenvalt met een kritische periode in de ontwikkeling van de jongere.

Op basis van de grote hoeveelheid gegevens kunnen we het evolutiepatroon van elke welbevindendimensie doorheen het leerplichtonderwijs uittekenen. Figuur 83 toont hoe de evolutie van elke dimensie verloopt vanaf het vierde leerjaar in het gewoon basisonderwijs tot en met het zesde middelbaar. Met uitzondering van de sociale relaties kennen de dimensies een dalende trend. Daarbij springt het eerste middelbaar als scharnierjaar in het oog. De overgang tussen het basis- en het secundair onderwijs gaat gepaard met een verhoogde tevredenheid, een positiever academisch zelfconcept en betere sociale relaties. De positieve impulsen van de nieuwe start in het secundair onderwijs zijn echter slechts van korte duur.

In de loop van de eerste graad vermindert de waardering van elke welbevindendimensie. Voor de tevredenheid, de betrokkenheid, het academisch zelfconcept en het pedagogisch klimaat is de achteruitgang zelfs het grootst tussen het eerste en het tweede middelbaar. De kritische periode die in de onderzoeksliteratuur werd vastgesteld in de tweede graad, lijkt dus verschoven te zijn naar de eerste graad. Enkel voor de sociale relaties situeert de grootste daling zich in de tweede graad secundair onderwijs.

Van alle dimensies kent de waardering voor het **pedagogisch klimaat** de sterkste daling doorheen de schoolloopbaan (1,26 standaarddeviatie¹⁰ verschil). In het vierde leerjaar van het basisonderwijs zijn de leerlingen het meest tevreden over het pedagogisch klimaat, terwijl laatstejaars in het middelbaar net het minst tevreden zijn over het school- en klasklimaat. De vermindering van de waardering voor het pedagogisch klimaat start al vanaf het vierde leerjaar. De sterkste daling manifesteert zich in de overgang naar het secundair onderwijs en in de eerste graad. Na deze aanpassingsperiode blijft de waardering geleidelijk dalen in de tweede graad, om vervolgens verder te vervlakken in de derde graad secundair onderwijs. Van Damme e.a. (2001) stelden in hun longitudinaal onderzoek in het secundair onderwijs (LOSO) eveneens een systematische verslechtering van de relatie met de leraren vast tijdens de schoolloopbaan. De verslechtering was evenwel het meest uitgesproken in de tweede graad.

10 De standaarddeviatie is een maat voor de afwijking tegenover het gemiddelde.



Figuur 83: Evolutie van de gemiddelde score op de verschillende welbevindendimensies doorheen de schoolloopbaan. Nul stemt overeen met de gemiddelde tevredenheid van alle deelnemende leerlingen in Vlaanderen en Brussel.

De **betrokkenheid** heeft een vergelijkbaar maar wat vlakker verloop. Het verschil tussen het vierde leerjaar basisonderwijs en het zesde middelbaar bedraagt één standaarddeviatie. Hier is de daling het grootst in de loop van de eerste graad. De neerwaartse trend gaat verder in de tweede graad en remt enigszins af in de derde graad van het secundair onderwijs. Dat bevestigt de vaststellingen in het LOSO-onderzoek (2001) waar de studiebetrokkenheid ook gekenmerkt wordt door een dalende trend.

De schoolse **tevredenheid** en het **academisch zelfconcept** hebben een wat ander evolutiepatroon. Ze kennen een duidelijke daling aan het einde van het lager onderwijs, gevolgd door een kentering in het eerste middelbaar. Deze verbetering is zeer kortstondig aangezien er vanaf het tweede middelbaar opnieuw een opvallende daling plaatsvindt bij beide dimensies. De algemene tevredenheid kent een kleine opflakking in het vijfde middelbaar maar gaat in het zesde leerjaar weer achteruit. In het LOSO-onderzoek (Van Damme, e.a., 2001) bleef het algemeen schools

welbevinden in de derde graad op het niveau van de tweede graad.

Met de eindmeet in zicht is er een lichte maar betekenisvolle verbetering van het academisch zelfconcept in het zesde middelbaar. Dit herstel van het academisch zelfconcept bij jongvolwassenen stemt overeen met de bevindingen van Marsh (1989). Hij stelde vast dat het academisch zelfconcept een dieptepunt bereikt in het midden van de adolescentie (14 à 16 jaar) om vervolgens terug te verbeteren in de aanloop naar de volwassenheid.

In vergelijking met de andere welbevindendimensies maakt de beleving van de **sociale relaties** op school een omgekeerde beweging. Over deze dimensie zijn de leerlingen het minst positief in het vierde leerjaar van de lagere school en het meest tevreden in het zesde middelbaar. Tot het eerste middelbaar verbetert hun ervaring van de onderlinge relaties fors om vervolgens te dalen. Aan het einde van het secundair onderwijs zijn de jongeren wel nog net meer tevreden over de relaties met medeleerlingen dan aan het einde van het basisonderwijs. Op het vlak van de interpersoonlijke relaties op school valt op dat de leerlingen in de basisschool vooral de relatie met hun leraren het meest waarderen (dimensie pedagogisch klimaat) en de relaties tussen de leerlingen (dimensie sociale relaties) het minst, in het secundair onderwijs is dat het tegenovergestelde.

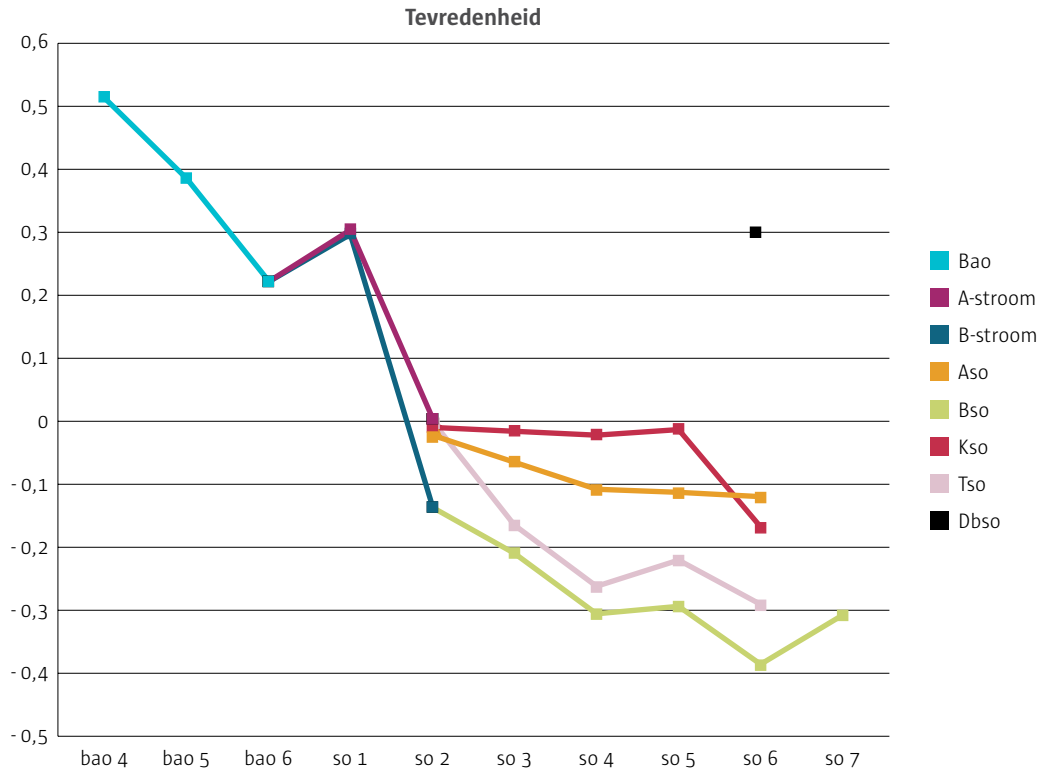
2.3.4.5 Evolueert het welbevinden op dezelfde wijze in de verschillende stromen van het secundair onderwijs?

In wat volgt onderzoeken we of de waardering voor de verschillende welbevindendimensies een gelijkwaardig evolutiepatroon heeft in de verschillende onderwijsstromen van het gewoon secundair onderwijs. Met andere woorden, evolueert het welbevinden van leerlingen anders in meer algemeen vormende studierichtingen dan in meer beroepsgerichte richtingen? Is er een verschil tussen het voltijds en het deeltijds beroepssecundair onderwijs?

2.3.4.5.1 Tevredenheid

Figuur 84 toont aan dat leerlingen van de a- en de b-stroom even tevreden zijn bij de start van het secundair onderwijs. De verbetering van de tevredenheid ten opzichte van het laatste jaar basisonderwijs is voor beide groepen even groot. In het tweede middelbaar is de schoolse tevredenheid van de leerlingen uit de b-stroom duidelijk lager dan die van hun collega's in de a-stroom.

De tevredenheid neemt verder af in de loop van de tweede en derde graad. Daarbij is er wel een verschil tussen de onderwijsvormen. In het bso en tso is er een sterke afname in de loop van de tweede graad. In het aso gaat de tevredenheid het meest achteruit in de overgang naar het vierde jaar. De opflakking van de tevredenheid in het vijfde middelbaar is vooral merkbaar in het tso en het bso. In het aso is er weinig verschil tussen het vijfde en het zesde jaar.



Figuur 84: Evolutie van de gemiddelde tevredenheid doorheen de schoolloopbaan met een onderscheid tussen de onderwijssoorten in het secundair onderwijs. Nul stemt overeen met de gemiddelde score van alle deelnemende leerlingen in Vlaanderen en Brussel.

De tevredenheid van de kso-leerlingen heeft een ander evolutiepatroon. In tegenstelling tot de andere onderwijsvormen daalt hun schoolse tevredenheid niet in de overgang naar de tweede graad en is er tussen het derde en vijfde jaar slechts een beperkte afname van de tevredenheid. In het laatste jaar neemt hun tevredenheid echter wel duidelijk af, zodat ze hun loopbaan in het secundair onderwijs uiteindelijk minder tevreden afsluiten dan de aso-leerlingen.

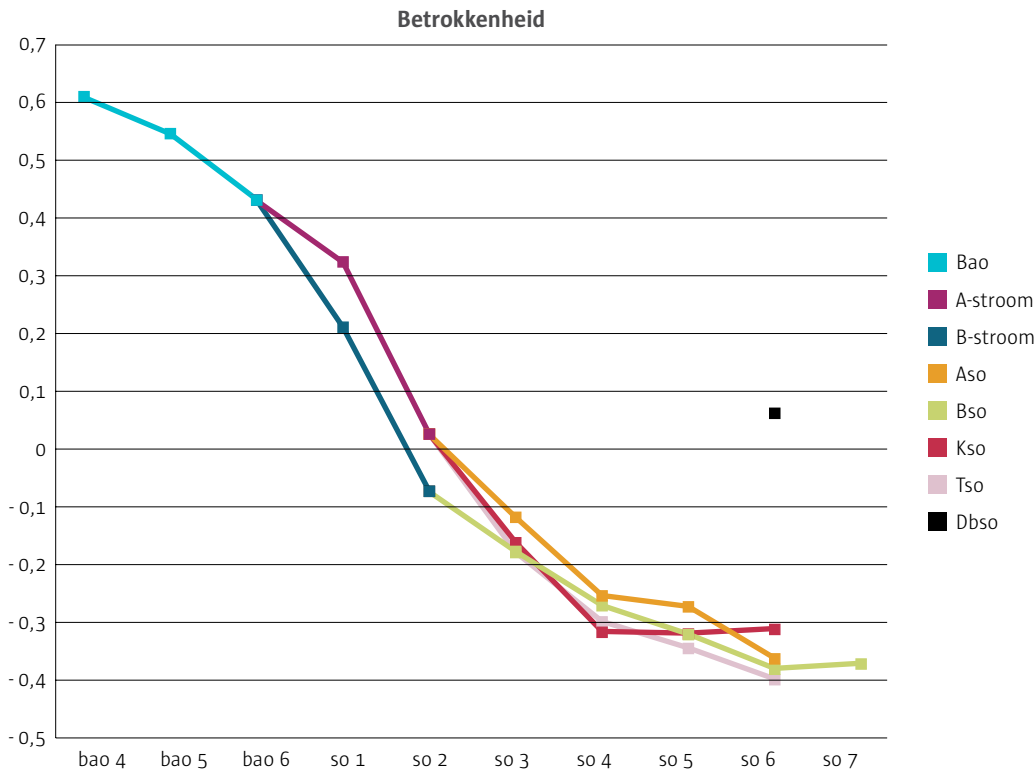
Van Damme, e.a. (2001) en Wouters e.a. (2012) vonden in hun onderzoek bij normaalvorderende leerlingen ook een afname van het schools welbevinden voor alle onderzochte loopbaantrajecten, waarbij leerlingen die in het bso of tso belanden zich minder goed voelen dan leerlingen die in het aso blijven. Het kso werd in deze onderzoeken niet als een aparte groep bestudeerd.

De tevredenheid van de dbso-leerlingen¹¹ ligt duidelijk hoger dan die van de voltijdse leerlingen. De keuze voor het deeltijds leren en werken lijkt hun schools welbevinden sterk verbeterd te hebben.

2.3.4.5.2 Betrokkenheid

Op het vlak van betrokkenheid zijn er minder verschillen in de evolutiepatronen van de verschillende onderwijsstromen (Figuur 85). De leerlingen die kiezen voor de b-stroom van de eerste graad zijn van bij de

aanvang wat minder betrokken dan de leerlingen die in de a-stroom starten. Dat verschil houdt aan doorheen de eerste graad. In de tweede graad neemt de betrokkenheid van de bso-leerlingen echter minder sterk af dan dat van de leerlingen in de andere onderwijsvormen. In het zesde en zevende jaar bso is er qua inzet tijdens de lessen weinig verschil. Bij de kso- en tso-leerlingen vermindert het schoolse engagement het meest in de tweede graad.



Figuur 85: Evolutie van de gemiddelde betrokkenheid doorheen de schoolloopbaan met een onderscheid tussen de onderwijssoorten in het secundair onderwijs. Nul stemt overeen met de gemiddelde score van alle deelnemende leerlingen in Vlaanderen en Brussel.

¹¹ Voor dbso-leerlingen zijn geen gegevens per leerjaar beschikbaar. Daarom kan hun welbevinden in Figuren 81 tot 84 slechts met één waarde worden weergegeven en is het niet mogelijk om de evolutie van de welbevindendimensies doorheen het dbso in kaart te brengen.

In de derde graad tso blijft het schoolse engagement gestaag dalen, terwijl bij de andere onderwijsvormen de achteruitgang tijdelijk afremt in het vijfde jaar. Op het einde van de rit zijn er nauwelijks verschillen in betrokkenheid tussen aso-, bso- en tso-leerlingen. Enkel de kso-leerlingen blijven ook in het laatste jaar even betrokken. Wouters e.a. (2012) vinden een continue daling van het schoolse engagement in alle loopbaantrajecten van normaalvorderende leerlingen in het secundair onderwijs. Bij leerlingen die in het bso eindigen, werd het laagste engagement vastgesteld. Dat wijkt enigszins af van onze resultaten waar de tso-leerlingen gemiddeld iets minder betrokken zijn dan de bso-leerlingen. Er is bovendien weinig verschil tussen bso en aso in het laatste jaar. Wij maakten hierbij echter geen onderscheid tussen de normaalvorderende leerlingen en de zittenblijvers.

De leerlingen in het deeltijdse stelsel verrassen opnieuw in de positieve zin. Zij schatten hun betrokkenheid beduidend hoger in dan hun voltijdse collega's.

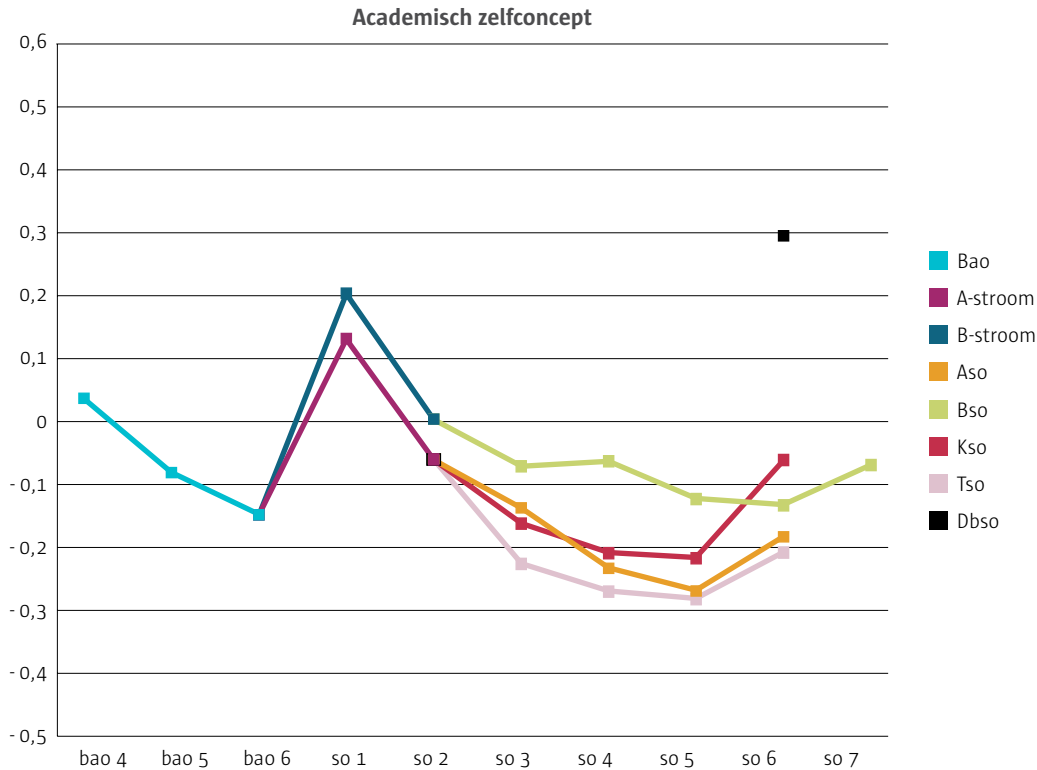
2.3.4.5.3 Academisch zelfconcept

In de a-stroom van de eerste graad hebben de leerlingen een lager academisch zelfconcept dan in de b-stroom (Figuur 86). Ook in het bso beschikken de leerlingen over een hoger zelfwaardegevoel op het vlak van hun schoolse vaardigheden dan de leerlingen in de andere onderwijsvormen.

De evolutie van het zelfconcept in aso, kso en tso vertoont meerdere gelijkenissen: een duidelijke daling in de tweede graad en een verbetering in het laatste jaar. In kso en tso manifesteert de achteruitgang zich vooral in de overgang van het tweede naar het derde jaar, in het aso vermindert het zelfconcept het meest tussen het derde en vierde jaar. De heropleving in het laatste jaar is het sterkst in het kso zodat deze leerlingen qua zelfconcept op hetzelfde niveau eindigen als de zevendejaars bso.

De evolutie van het zelfconcept van de bso-leerlingen verloopt enigszins anders. Hun schoolse zelfbeeld gaat vooral bij de graadovergangen achteruit en blijft quasi stabiel binnen de graad. De bso-leerlingen die opteren voor een zevende jaar hebben dan weer een opvallend positiever zelfbeeld dan de zesdejaars. Het feit dat het academisch zelfconcept niet in het zesde maar in het zevende jaar bso verbetert, doet vermoeden dat de heropleving die in het zesde aso, kso en tso plaatsvindt verband houdt met het feit dat de eindstreep of het vervolgonderwijs in zicht is.

De leerlingen in het dbso hebben een opvallend hoog academisch zelfconcept. Dat is opmerkelijk omdat het hier vaak om maatschappelijk kwetsbare jongeren gaat die na een verhaal van mislukkingen en schoolmoedeheid gekozen hebben voor het deeltijds stelsel.



Figuur 86: Evolutie van het gemiddelde academisch zelfconcept doorheen de schoolloopbaan met een onderscheid tussen de onderwijssoorten in het secundair onderwijs. Nul stemt overeen met de gemiddelde score van alle deelnemende leerlingen in Vlaanderen en Brussel.

2.3.4.5.4 Sociale relaties

Op het vlak van sociale relaties zijn de verschillen tussen de stromen in de eerste graad en tussen de onderwijsvormen in de tweede en derde graad het duidelijkst (Figuur 87).

Leerlingen die in de a-stroom starten waarderen de sociale relaties in de eerste graad opvallend meer dan in het basisonderwijs. Vanaf het tweede jaar begint de vermindering van de appreciatie van de onderlinge relaties tussen de leerlingen af te nemen. Dit evolutiepatroon geldt niet voor de leerlingen in de b-stroom:

qua onderlinge relaties zien zij weinig verschil met het laatste jaar van de basisschool. Dat gevoel blijft zo gedurende de eerste graad.

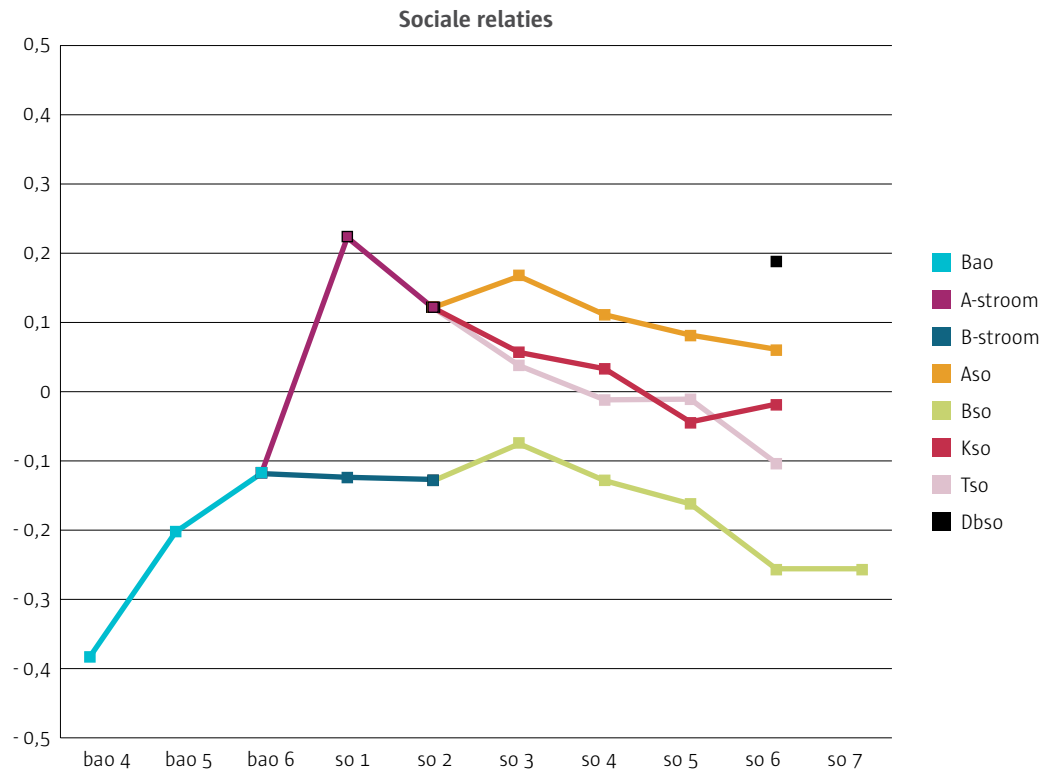
De overgang naar de tweede graad aso en bso leidt tot een lichte verbetering van de onderlinge relaties, die in de volgende jaren weer ongedaan wordt gemaakt. De sociale relaties in het zevende jaar bso krijgen ongeveer dezelfde waardering als in het zesde jaar. Leerlingen die starten in het tso en kso vinden dat de relaties tussen de leerlingen er minder goed zijn dan in de a-stroom van de eerste graad. Zij zien verder

geen verbetering in de sociale relaties doorheen de tweede graad. In de derde graad tso gaat de waardering enkel achteruit in het laatste jaar. De kso-leerlingen vinden dan weer dat de sociale relaties net wat beter worden in het zesde.

Daar waar de leerlingen in de a-stroom, het aso en het kso de sociale relaties in hun school duidelijk sterker appreciëren dan in de basisschool, is dat minder het geval voor de leerlingen in de b-stroom en het bso. Aan het einde van het secundair onderwijs vin-

den de beroepsgerichte leerlingen zelfs dat hun onderlinge relaties minder goed zijn dan aan het einde van het basisonderwijs. Hoewel de leerlingen globaal wel tevreden zijn over hun onderlinge relaties, vormt de lagere tevredenheid over de sociale relaties in de beroepsgerichte vormingen een belangrijk signaal.

Net als bij de andere welbevindendimensies, zijn de jongeren in het deeltijds beroepssecundair onderwijs duidelijk positiever over de sociale relaties dan de jongeren in het voltijds onderwijs.



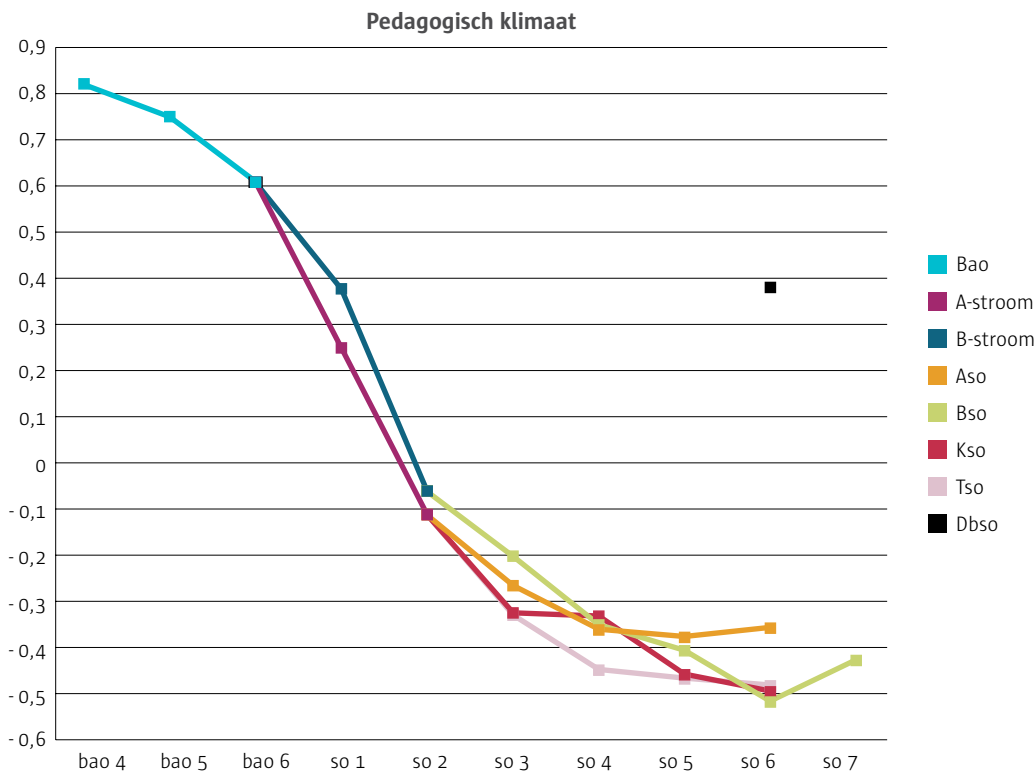
Figuur 87: Evolutie van de gemiddelde waardering van de sociale relaties doorheen de schoolloopbaan met een onderscheid tussen de onderwijssoorten in het secundair onderwijs. Nul stemt overeen met de gemiddelde score van alle deelnemende leerlingen in Vlaanderen en Brussel.

2.3.4.5.5 Pedagogisch klimaat

Leerlingen in de b-stroom zijn aanvankelijk positiever over het pedagogisch klimaat dan de leerlingen in het eerste jaar van de a-stroom (Figuur 88). Op het einde van het tweede jaar beoordelen beide groepen het klimaat hetzelfde. In de eerste graad zijn de leerlingen heel wat minder te spreken over het klasmanagement en de relatie met hun leraren dan in het basisonderwijs. De sterke daling in het eerste middelbaar zet zich verder in het tweede jaar. In de bovenbouw blijft de waardering van het pedagogisch klimaat afnemen, zij het minder sterk. In het aso en het tso daalt de appreci-

ciatie in de tweede graad om ongeveer status quo te blijven in de derde graad. Bij de kso-leerlingen daalt de appreciatie van het pedagogisch klimaat vooral in de overgangen naar een volgende graad. In het bso blijft de tevredenheid dalen tot het zesde jaar en kent een verbetering in het zevende jaar. Op het vlak van pedagogisch klimaat zijn de verschillen tussen de onderwijsvormen minder groot.

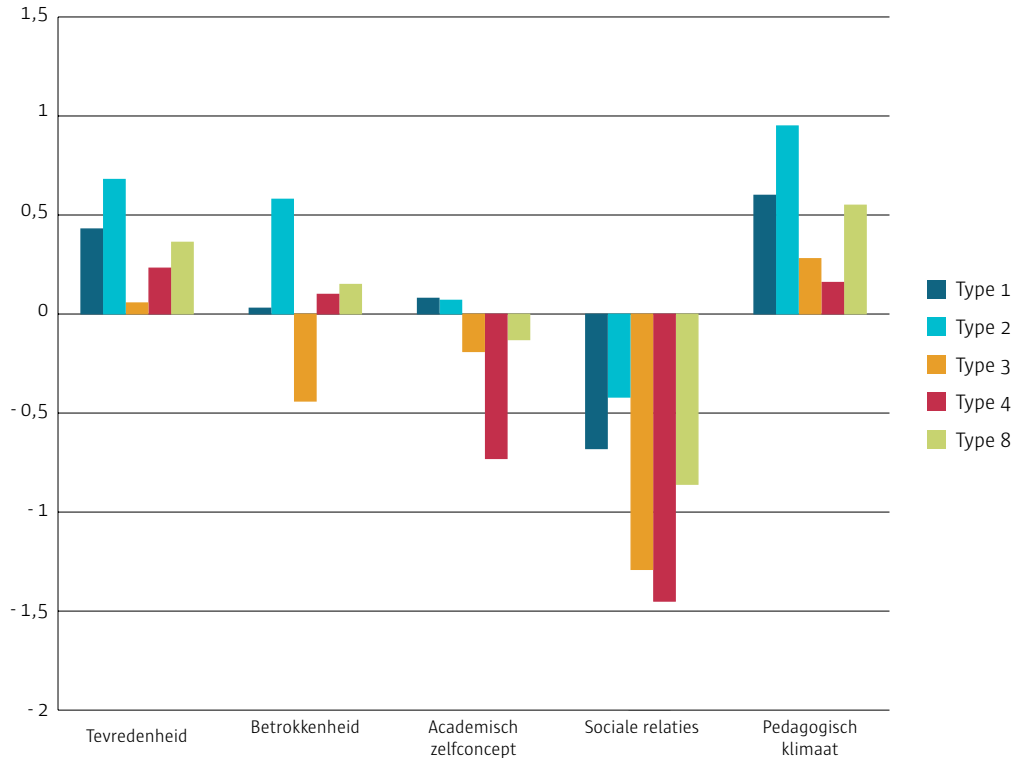
De leerlingen in het deeltijds beroepssecundair onderwijs waarderen ook deze dimensie duidelijk sterker dan de leerlingen in het voltijds onderwijs.



Figuur 88: Evolutie van de gemiddelde waardering van het pedagogisch klimaat doorheen de schoolloopbaan met een onderscheid tussen de onderwijssoorten in het secundair onderwijs. Nul stemt overeen met de gemiddelde score van alle deelnemende leerlingen in Vlaanderen en Brussel.

2.3.4.6 Welbevinden in het buitengewoon onderwijs

2.3.4.6.1 Zijn er verschillen tussen de onderwijstypes en opleidingsvormen?



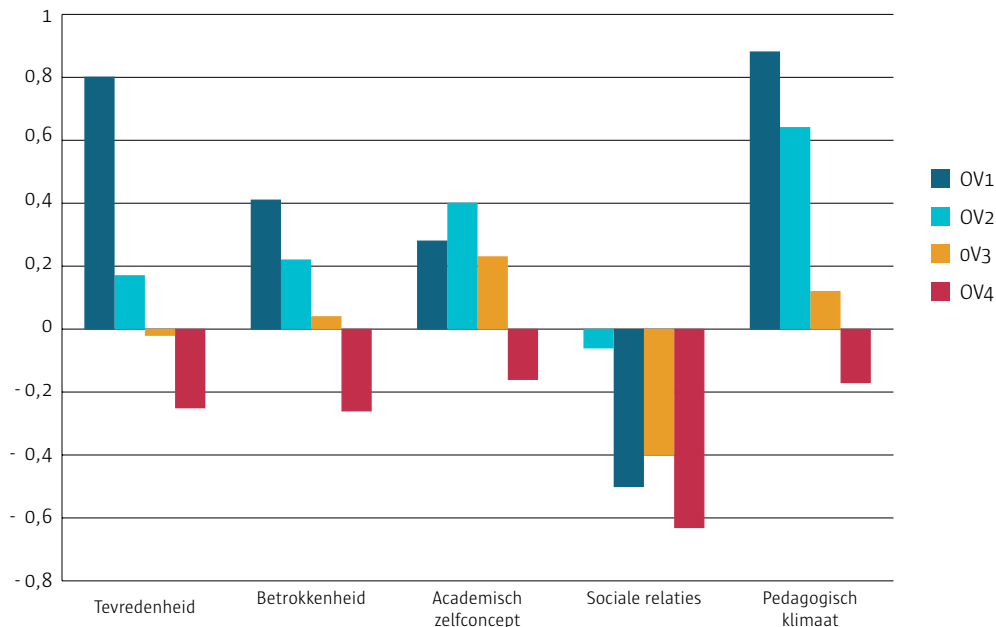
Figuur 89: Vergelijking tussen de onderwijstypes in het buitengewoon basisonderwijs voor de verschillende welbevindendimensies. Nul stemt overeen met de gemiddelde tevredenheid van alle deelnemende leerlingen in het leerlichtonderwijs in Vlaanderen en Brussel.

In het buitengewoon basisonderwijs hebben de leerlingen met een matige of ernstige mentale handicap (type 2) over het algemeen een hoger welbevinden dan de leerlingen in de andere onderwijstypes (Figuur 89). Enkel voor het academisch zelfconcept scoren ze een beetje lager dan de leerlingen met een lichte

mentale handicap. Deze type 1-leerlingen voelen zich op hun beurt beter dan leerlingen in de types 3, 4 of 8. Al is het verschil met de laatste groep meestal beperkt. De leerlingen met leerstoornissen (type 8) doen het enkel voor betrokkenheid wat beter dan de leerlingen in het type 1. Kinderen met een fysieke

beperking (type 4) of met emotionele of gedragsproblemen (type 3) geven de laagste waardering voor bijna elke welbevindendimensie. De type 4-leerlingen hebben gemiddeld het negatiefste zelfbeeld en beoordelen het pedagogisch klimaat en de sociale relaties het laagst. Leerlingen in het type 3 rapporteren het vaakst concentratieproblemen en hebben de laagste schoolse tevredenheid. Daarbij moeten we wel opmerken dat hun algemene tevredenheid toch nog hoger ligt dan het Vlaamse gemiddelde voor alle leerlingen in het leerplichtonderwijs. Bovendien mogen we deze resultaten niet zomaar veralgemenen aangezien er slechts een beperkt aantal leerlingen uit enkele scholen voor type 2, 3 of 4 de vragenlijst heeft ingevuld.

Ook in het buitengewoon secundair onderwijs zijn het de leerlingen met de zwaarste mentale beperking (OV1) die een hoger welbevinden rapporteren (Figuur 90). Net als de type 2-leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs hebben de OV1-leerlingen voor elke dimensie de hoogste gemiddelde score, met uitzondering van het academisch zelfconcept. De leerlingen in OV2 voelen zich over het algemeen relatief goed op school. Ze voelen zich er beter dan de gemiddelde Vlaamse leerling. Ze zijn meer betrokken, hebben een hoger academisch zelfbeeld, en waarderen het pedagogisch klimaat meer. De sociale relaties weten ze minder te waarderen. De OV3- en zeker de OV4-leerlingen zijn minder gelukkig op school dan de leerlingen in de andere opleidingsvormen. De OV4-leerlingen scoren voor elke dimensie lager dan het Vlaamse gemiddelde.

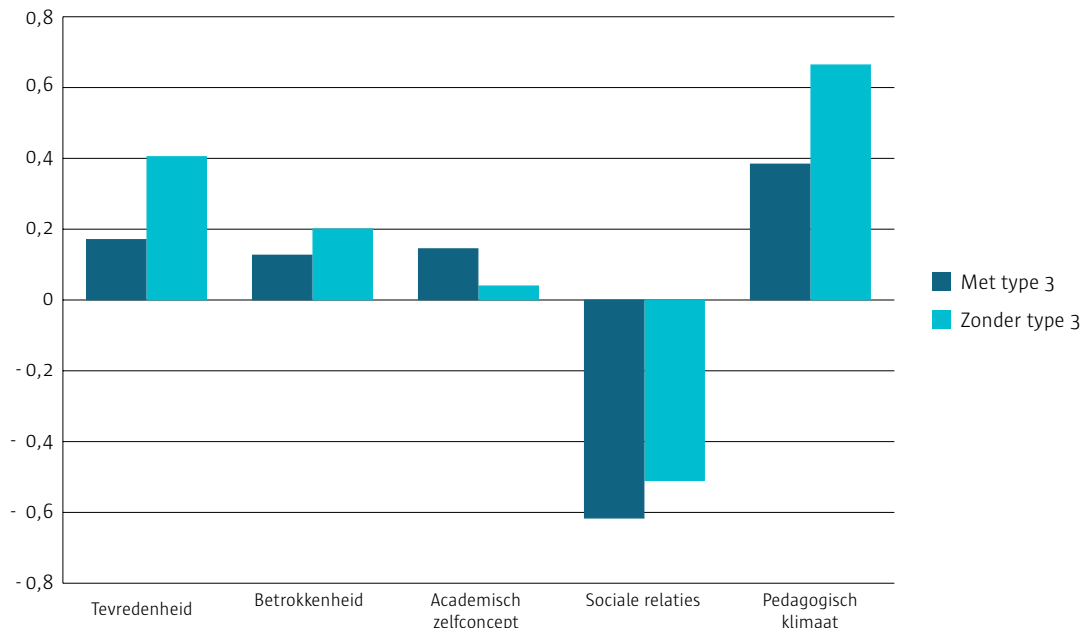


Figuur 90: Vergelijking tussen de opleidingsvormen (OV) in het buitengewoon secundair onderwijs voor de verschillende welbevindendimensies. Nul stemt overeen met de gemiddelde tevredenheid van alle deelnemende leerlingen in het leerplichtonderwijs in Vlaanderen en Brussel.

2.3.4.6.2 Heeft de aanwezigheid van een grotere concentratie leerlingen met emotionele of gedragsproblemen op school een impact op het welbevinden?

Voor het buitengewoon secundair onderwijs hebben we geen informatie over het onderwijstype van de leerling. Daardoor is het niet mogelijk om te onderzoeken of het lagere welbevinden in OV3 en OV4 samenhangt met de aard van de beperking of problematiek van de leerling. Het is immers niet onwaarschijnlijk dat het ook daar de leerlingen met gedrags- en emotionele problemen zijn die wegen op de resultaten. We beschikken echter wel over informatie over de onderwijstypes die de betrokken scholen inrichten. Door een onderscheid te maken tussen de scholen die (onder meer) het type 3 aanbieden en de scholen die enkel onderwijs aanbieden voor andere onderwijstypes, kunnen we nagaan of de aanwezigheid van type 3-leerlingen een impact heeft op het welbevinden.

De resultaten suggereren dat het lagere welbevinden in OV3 en OV4 deels verband houdt met de opvang van type 3-leerlingen in deze scholen (Figuur 91). In de deelnemende scholen voor buitengewoon basis- en secundair onderwijs die zich niet richten op leerlingen met gedrags- en emotionele problemen, hebben de leerlingen gemiddeld een iets hogere tevredenheid en betrokkenheid. Ze weten ook de sociale relaties en het pedagogisch klimaat wat meer te waarderen dan leerlingen in scholen die wel een aanbod hebben voor type 3-leerlingen. Anderzijds is het academisch zelfconcept gemiddeld hoger in scholen die een type 3 inrichten. Uit de statistische analyses blijkt dat het inrichten van een type 3 in buitengewoon basis- en secundair onderwijs enkel een significant negatief effect heeft op de perceptie van het pedagogisch klimaat.



Figuur 91: Vergelijking van het gemiddelde welbevinden per dimensie in scholen met en zonder type 3 in hun onderwijsaanbod.

2.3.4.6.3 *Met de bus of niet met de bus?*

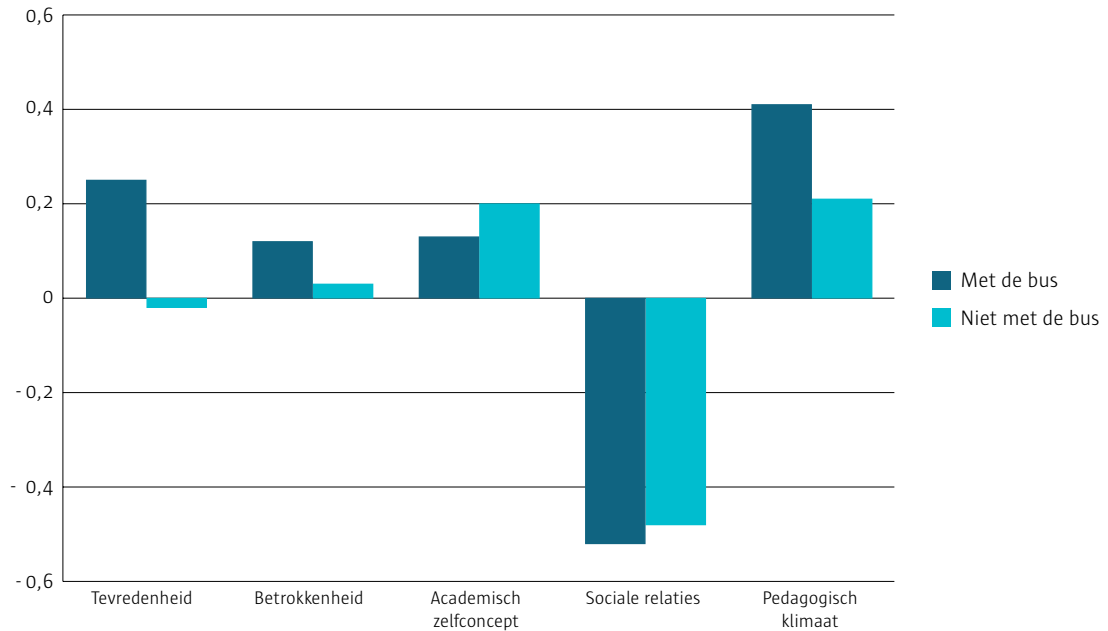
Het leerlingenvervoer van en naar de school voor buitengewoon onderwijs is een heikel punt dat vaak aanleiding geeft tot klachten bij het Kinderrechtencommissariaat. Uit deze klachten blijkt dat de lange busritten onder meer tot een verlaagd welbevinden leiden en de betrokkenheid in de klas belemmeren. De aanhoudende problemen resulteerden onder meer in een knelpuntnota van het Kinderrechtencommissariaat (2013) en een conceptnota (2015) van de ministers Crevits en Wuyts om de organisatie van het leerlingenvervoer over een andere boeg te gooien.

De welbevindeninstrumenten voor de leerlingen in het buitengewoon basis- en secundair onderwijs bevragen ook of de leerling al dan niet met de bus naar school komt. Driekwart van de leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs en twee derde van de leerlingen in het buitengewoon secundair onderwijs geeft aan met de bus naar school te komen.

Op basis van onze resultaten kunnen we niet concluderen dat het busvervoer op zich een negatieve impact heeft op het welbevinden. Leerlingen die met de bus naar school komen gaan gemiddeld liever naar school dan leerlingen die zich op een andere wijze naar school verplaatsen (Figuur 92). Ze hebben een hogere schoolse tevredenheid, zijn meer betrokken

tijdens de lessen en waarderen het pedagogisch klimaat meer dan de leerlingen die een ander vervoersmiddel gebruiken. Enkel op het vlak van sociale relaties en academisch zelfconcept scoren de leerlingen die met de bus komen gemiddeld een beetje lager: in het buitengewoon basisonderwijs ligt hun waardering voor de sociale relaties wat lager en in het buitengewoon secundair onderwijs hebben deze leerlingen een minder hoog academisch zelfconcept. Uit de statistische analyses blijkt dat het gebruik van het busvervoer samenhangt met een hogere schoolse tevredenheid en waardering voor het pedagogisch klimaat. Voor de andere welbevindendimensies is het verschil niet significant.

In deze resultaten vinden we dus geen bevestiging voor de stelling dat het busvervoer nefast is voor het welbevinden of de betrokkenheid. Er wordt in de welbevindenvragenlijsten echter geen informatie gevraagd over de reistijden en de frequentie waarmee leerlingen gebruik maken van busvervoer. Daardoor is het niet mogelijk om bijvoorbeeld na te gaan of de duur van de busrit een impact heeft op het welbevinden. Door een gebrek aan achtergrondgegevens over de leerlingen kunnen we evenmin onderzoeken of het verschil in welbevinden tussen deze leerlinggroepen te wijten is aan de vervoerswijze of aan andere leerling- of schoolkenmerken.

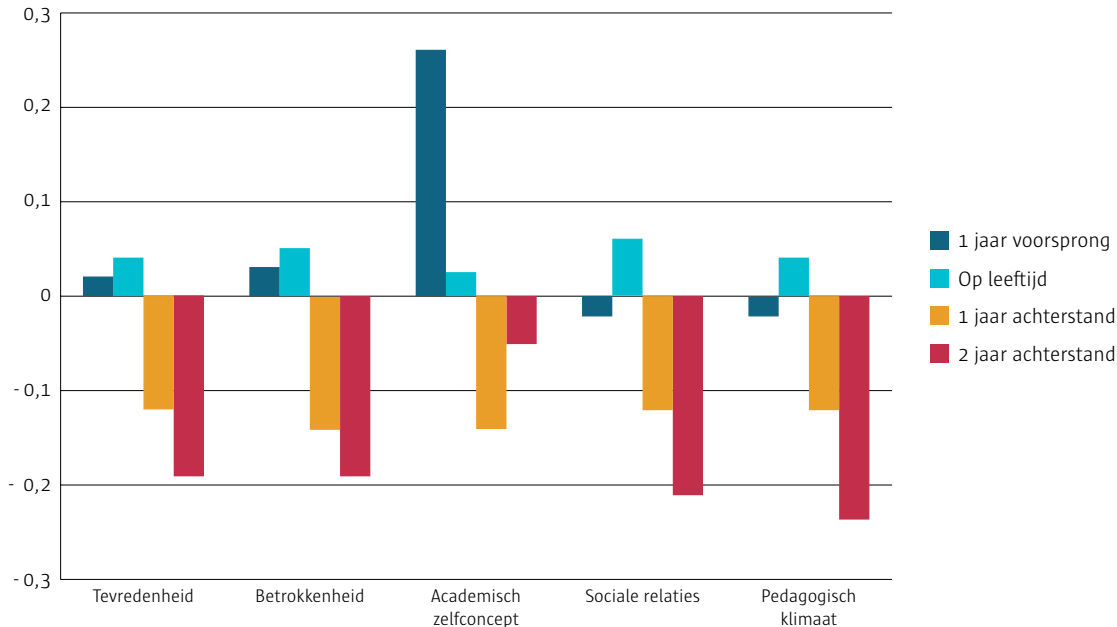


Figuur 92: Vergelijking tussen de leerlingen die wel of niet met de bus naar school komen voor de verschillende welbevindendimensies. Nul stemt overeen met de gemiddelde tevredenheid van alle deelnemende leerlingen in het leerplichtonderwijs in Vlaanderen en Brussel.

2.3.4.7 Schoolse achterstand, voorprong en welbevinden

Leerlingen die op leeftijd zitten scoren voor elke dimensie hoger dan het Vlaamse gemiddelde (Figuur 93). Leerlingen die een jaar voor zitten op hun leeftijdsgenoten hebben een hoger academisch zelfconcept en zijn meer tevreden en betrokken dan gemiddeld. Daar staat tegenover dat ze de sociale relaties

en het pedagogisch klimaat minder positief beoordelen. Enkel voor de dimensie academisch zelfconcept scoren ze beter dan de normaalvorderenden. Leerlingen met schoolse vertraging hebben op alle vlakken een lager welbevinden. Van Damme e.a. (2001) vonden aan het eind van het secundair onderwijs geen verschil in schools welbevinden tussen normaalvorderenden en leerlingen die met één jaar vertraging afstudeerden.



Figuur 93: Gemiddelde waardering voor de verschillende welbevindendimensies bij leerlingen die op leeftijd zitten of die schoolse voorsprong of achterstand hebben.

2.3.5 Analyse van de verschillen tussen leerlingen en scholen

Hoewel het grootste deel van de verschillen in welbevinden toe te schrijven is aan verschillen tussen de leerlingen zelf, zijn er ook beperkte maar wel systematische verschillen tussen scholen. In sommige scholen voelen de leerlingen zich significant beter dan in andere. Voor de dimensie tevredenheid hangt 4 % van de verschillen tussen leerlingen samen met de school waar ze naartoe gaan. Voor academisch zelfconcept is dat 1 %, voor sociale relaties 3 %, en voor betrokkenheid 6 %. Vooral op het vlak van het pedagogisch klimaat weet de school blijkbaar het verschil te maken. De schoolverschillen omvatten 10 % van de welbevindenverschillen tussen leerlingen voor deze dimensie.

Op basis van de vastgestelde leerling- en schoolverschillen onderzochten we met welke leerling- of schoolkenmerken deze welbevindenverschillen samenhangen. Uit de bovenstaande vergelijkingen tussen de resultaten van verschillende leerlingengroepen mogen we niet zomaar concluderen dat bepaalde kenmerken van leerlingen of scholen tot een hoger of lager welbevinden leiden. Verschillende kenmerken hangen immers samen. Zo zitten er in verhouding meer jongens dan meisjes in het tso en bso, terwijl de meisjes duidelijk in de meerderheid zijn in het aso en kso. Het aso telt beduidend minder leerlingen met schoolse vertraging dan de andere onderwijsvormen. Mogelijk is de lagere tevredenheid van leerlingen in het tso en bso dus niet alleen een effect van de onderwijsvorm maar weerspiegelt het onrechtstreeks ook een effect van geslacht of schoolse achterstand. Voor

een meer zuivere interpretatie van de welbevindenverschillen tussen leerlingengroepen is het dus nodig om te controleren voor de onrechtstreekse invloeden van andere kenmerken. Concreet werd aan de hand van statistische modellen nagegaan wat het effect is van een bepaald kenmerk (bijvoorbeeld de onderwijsvorm) indien de leerlingen in andere opzichten aan elkaar gelijk zouden zijn (bijvoorbeeld qua geslacht en schoolse vertraging). Op die manier kan onderzocht worden of de tevredenheid van leerlingen in het tso en bso nog steeds lager ligt wanneer rekening gehouden wordt met het geslacht en de schoolse achterstand, of anders gezegd, wanneer leerlingen vergeleken worden met leerlingen met een vergelijkbare achtergrond.

Tabel 4 geeft aan welke leerling- of schoolkenmerken samenhangen met een gemiddeld hogere (+) of lagere (-) waardering voor de verschillende welbevindendimensies. Een positief effect wijst erop dat leerlingen met dat kenmerk zich gemiddeld beter voelen dan leerlingen die niet in die situatie zitten. Bij een negatief effect is het welbevinden lager dan bij leerlingen zonder dat kenmerk.

2.3.5.1 Welke leerlingenkenmerken maken een verschil?

- *Jongens* hebben gemiddeld een hoger academisch zelfconcept en waarderen de sociale relaties tussen de leerlingen meer dan de meisjes. Op het vlak van schoolse tevredenheid, betrokkenheid en het pedagogisch klimaat zijn de *meisjes* dan weer positiever. Van de gaer, e.a. (2004) stelden op basis van longitudinaal onderzoek vast dat meisjes zich meer geïntegreerd voelen in de klas, een betere relatie hebben met leraren, zich meer concentreren en inzetten voor leertaken, zich beter voelen op school, en de schoolregels meer volgen dan jongens. Hun resultaten bevestigen dat jongens doorgaans een hoger academisch zelfconcept hebben.
- De tevredenheid, betrokkenheid, het academisch zelfconcept en de perceptie van de sociale relaties verminderen naarmate leerlingen meer *schoolse vertraging* hebben opgelopen. Leerlingen met een *jaar voorsprong* schatten deze dimensies gemiddeld positiever in. Voor pedagogisch klimaat werd geen significant verschil gevonden.
- In het buitengewoon basis- en secundair onderwijs hebben de leerlingen die gebruik maken van het *leerlingenvervoer* een hogere tevredenheid en een positievere perceptie van het pedagogisch klimaat op school dan de leerlingen die niet met de bus naar school komen. Voor de andere dimensies was er geen significant verschil.
- Ook het *leerjaar* hangt samen met significante verschillen in welbevinden. Een leerling in het vierde leerjaar van het lager onderwijs beoordeelt de diverse welbevindendimensies dus anders dan een leerling in een ander leerjaar van het lager of secundair onderwijs. We schetsten reeds eerder dat elke welbevindendimensie een specifiek evolutiepatroon heeft vanaf het vierde leerjaar van het gewoon basisonderwijs tot het zesde jaar van het voltijds gewoon secundair onderwijs:
 - De betrokkenheid en de waardering voor het pedagogisch klimaat nemen steeds verder af naarmate de leerlingen doorheen de opeenvolgende leerjaren van het basis- en secundair onderwijs vorderen.
 - De tevredenheid en het academisch zelfconcept verminderen in de loop van het basisonderwijs, kennen een duidelijke verbetering in het eerste middelbaar en gaan vervolgens

terug verder achteruit. De tevredenheid verbetert even in het vijfde middelbaar, terwijl het academisch zelfconcept in het zesde jaar secundair onderwijs positiever wordt.

- De waardering voor de sociale relaties verbetert vanaf het vierde leerjaar basisonderwijs tot het eerste middelbaar, vanaf dan daalt ook de appreciatie voor de onderlinge relaties tussen de leerlingen. Deze dimensie is de enige met een positieve eindbalans: leerlingen aan het einde van het middelbaar zijn gemiddeld meer tevreden over de sociale relaties dan de leerlingen in het basisonderwijs.
- Niet alleen het leerjaar maar ook het *type onderwijs* dat een leerling volgt, heeft een invloed op het welbevinden.
 - Tevredenheid:
 - » In de tweede en derde graad van het voltijds secundair onderwijs zijn de leerlingen gemiddeld minder tevreden dan in het basisonderwijs, de eerste graad secundair onderwijs, het buitengewoon onderwijs en het deeltijds beroepssecundair onderwijs.
 - » De leerlingen uit de b-stroom van de eerste graad en de leerlingen uit bso en tso hebben een lagere schoolse tevredenheid dan de leerlingen uit de a-stroom en het aso.
 - » Leerlingen uit het kso zijn meer tevreden dan aso-leerlingen, in het laatste jaar van het middelbaar is het evenwel omgekeerd.
 - » In het buitengewoon basisonderwijs hebben de leerlingen uit de types 1, 2, 4 en 8 een hogere tevredenheid. In het buiten-

gewoon secundair onderwijs zijn vooral de leerlingen uit opleidingsvormen 1 en 2 tevreden.

- Betrokkenheid:
 - » Leerlingen in de tweede en derde graad van het voltijds secundair onderwijs zijn het minst betrokken. De leerlingen uit alle andere onderwijssoorten en -niveaus doen het op dat vlak beter.
 - » In de eerste graad is er een verschil tussen de a- en de b-stroom waarbij deze laatste groep meer moeite heeft om zich te concentreren tijdens de lessen.
 - » In de tweede en derde graad zijn vooral de tso-leerlingen significant minder betrokken.
 - » Met uitzondering van de type 3-leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs zijn de leerlingen uit de verschillende types en opleidingsvormen sterker betrokken dan de aso-leerlingen.
- Academisch zelfconcept:
 - » In het buitengewoon basisonderwijs hebben de leerlingen een lager academisch zelfconcept dan in de verschillende vormen en graden van secundair onderwijs. De leerlingen van de eerste graad, het dbso en het buitengewoon secundair onderwijs hebben gemiddeld een hoger zelfconcept dan de leerlingen van de tweede en derde graad van het voltijds secundair onderwijs.
 - » In het vierde en vijfde leerjaar van het basisonderwijs is het zelfconcept significant hoger dan in de bovenbouw van het secundair. Dat geldt evenwel niet meer voor het zesde leerjaar van het basisonderwijs.

- » De leerlingen uit de b-stroom van de eerste graad en uit het bso schatten hun schoolse vaardigheden hoger in dan de leerlingen uit de a-stroom en het aso.
- » In het buitengewoon basisonderwijs is het zelfconcept lager bij type 4-leerlingen en hoger bij type 2-leerlingen. In het buitengewoon secundair onderwijs hebben enkel de OV4-leerlingen geen significant hoger academisch zelfconcept.
- Sociale relaties:
 - » In het gewoon basisonderwijs en buitengewoon onderwijs zijn de leerlingen minder tevreden over de sociale relaties dan in het voltijds gewoon secundair onderwijs. Leerlingen in het dbso zijn duidelijk meer tevreden over de onderlinge relaties dan de leerlingen in het voltijds onderwijs.
 - » In het voltijds secundair onderwijs zijn het de leerlingen uit de b-stroom, het bso en tso die gemiddeld het meest problemen in de onderlinge relaties tussen de leerlingen melden.
 - » In het buitengewoon onderwijs geldt de lagere waardering voor de sociale relaties in elk type en elke onderwijsvorm. In het buso OV4 is het effect evenwel niet significant.
- Pedagogisch klimaat:
 - » De leerlingen uit de bovenbouw van het voltijds gewoon secundair onderwijs zijn het minst tevreden over het pedagogisch klimaat.
 - » In de eerste graad staan de leerlingen van a-stroom gemiddeld minder positief te-

genover het klas- en schoolklimaat dan de leerlingen van de b-stroom. In de tweede en derde graad zijn vooral de tso-leerlingen minder tevreden.

- » Alle leerlingengroepen uit het buitengewoon basis- en secundair onderwijs hebben een positief beeld van het pedagogisch klimaat.
- Naarmate het schooljaar vordert, daalt het welbevinden in alle dimensies. Leerlingen voelen zich m.a.w. het best in het eerste *trimester* en het minst goed in het laatste trimester.

2.3.5.2 Welke schoolkenmerken maken een verschil?

Ook de samenstelling van de schoolpopulatie en een aantal contextgegevens van de school hebben een impact op het schoolse welbevinden van de leerlingen.

- De tevredenheid van leerlingen neemt toe naarmate er meer leerlingen op school zijn die hun schooljaar aan het *dubbelen* zijn. Daar staat tegenover dat de gemiddelde betrokkenheid daalt bij een hogere proportie zittenblijvers. Voor de overige welbevindendimensies werden geen verschillen gevonden.
- Een hogere concentratie *kansarme leerlingen* bevordert de tevredenheid, het academisch zelfconcept en het pedagogisch klimaat, maar heeft een negatief effect op de betrokkenheid en de sociale relaties. Vooral het aantal *anderstaligen* of leerlingen met een laagopgeleide moeder heeft een invloed op het welbevinden. Het aantal leerlingen dat een schooltoelage ontvangt, hangt niet samen met de welbevindenscores.

- Hoe hoger het aantal anderstalige leerlingen op school, hoe hoger de tevredenheid en het academisch zelfconcept. De gemiddelde betrokkenheid vermindert naarmate de schoolpopulatie meer leerlingen bevat die in een kansarme buurt wonen.
- Leerlingen signaleren meer problemen op het vlak van sociale relaties naarmate de kansarmoede-index in een school stijgt. Vooral een hogere concentratie leerlingen met een laagopgeleide moeder hangt samen met een vertroebeling van de sociale relaties.
- Het pedagogisch klimaat krijgt dan weer gemiddeld een hogere waardering naarmate er meer leerlingen met een laagopgeleide moeder aanwezig zijn op school.
- Hoe hoger de concentratiegraad van leerlingen die *niet de Belgische nationaliteit* hebben of niet afkomstig zijn uit de Europese Unie (EU), hoe hoger de tevredenheid en hoe lager de betrokkenheid en de waardering van de sociale relaties is. Een groter aantal niet-EU leerlingen op school hangt samen met een sterkere appreciatie van het pedagogisch klimaat en met een lager academisch zelfconcept. Dat geldt niet voor de aanwezigheid van nationaliteiten die wel tot de EU behoren.
- In scholen voor buitengewoon basis- of secundair onderwijs die een *type 3* inrichten zijn de leerlingen minder tevreden over het pedagogisch klimaat.
- Leerlingen die schoollopen in Oost-Vlaanderen, West-Vlaanderen of Vlaams-Brabant zijn gemiddeld minder betrokken dan hun Antwerpse, Limburgse en Brusselse collega's. In de Limburgse scholen is het academisch zelfconcept doorgaans hoger dan in de West-Vlaamse. De sociale relaties zijn minder goed in de Brusselse en Vlaams-Brabantse scholen.
- Wanneer de school gelegen is in *overgangsgebied*¹², zijn de leerlingen minder tevreden maar hebben ze een hoger academisch zelfconcept dan leerlingen uit een centrumstad. Leerlingen uit een school in kleinstedelijk provinciaal gebied zijn doorgaans meer betrokken. In het stedelijk gebied rond Brussel zijn de leerlingen minder betrokken en zijn ze ook minder tevreden over het pedagogisch klimaat dan gemiddeld.
- In scholen die een gunstig *onderwijskundig doorlichtingsadvies* kregen, hebben de leerlingen gemiddeld een hoger academisch zelfconcept en geven ze een hogere waardering voor de sociale relaties en het pedagogisch klimaat.
- In scholen met een gunstig *advies voor woonbaarheid, veiligheid en hygiëne* scoren de leerlingen hoger op het vlak van tevredenheid, betrokkenheid, academisch zelfconcept en pedagogisch klimaat. Een beperkt gunstig advies hangt samen met een hogere betrokkenheid. In de scholen met een ongunstig advies melden de leerlingen enerzijds meer problemen op het vlak van sociale relaties en anderzijds zijn ze meer tevreden over het pedagogisch klimaat dan leerlingen in scholen die niet doorgelicht werden.

	Tevredenheid	Betrokkenheid	Academisch zelf-concept	Sociale relaties	Pedagogisch klimaat
Kenmerken van de leerlingen en hun schoolloopbaan					
Jongens	-	-	+	+	-
Leeftijd (t.o.v. op leeftijd)					
— Voor op leeftijd	+	+	+	+	
— Achter op leeftijd	-	-	-	-	
Leerling maakt gebruik van leerlingenvervoer in buitengewoon onderwijs	+				+
Evolutie tussen het 4e leerjaar basisonderwijs en het zesde middelbaar	-	-	-	+	-
Onderwijssoort (t.o.v. de 2e en 3e graad so)					
— Gewoon basisonderwijs	+	+		-	+
— Buitengewoon basisonderwijs	+	+	-	-	+
— 1e graad secundair onderwijs	+	+	+		+
— Deeltijds beroepssecundair onderwijs	+	+	+	+	+
— Buitengewoon secundair onderwijs	+	+	+	-	+
Stromen in de 1e graad secundair onderwijs (t.o.v. b-stroom)					
— A-stroom	+	+	-	+	-
Onderwijsvormen in de 2e en 3e graad secundair onderwijs (t.o.v. aso)					
— Bso	-		+	-	
— Kso	+				
— Tso	-	-		-	-
Types buitengewoon basisonderwijs (t.o.v. aso)					
— Type 1	+	+		-	+
— Type 2	+	+	+	-	+
— Type 3				-	+

— type 4	+	+	-	-	+
— type 8	+	+		-	+
Opleidingsvormen buitengewoon secundair onderwijs (t.o.v. aso)					
— Opleidingsvorm 1	+	+	+	-	+
— Opleidingsvorm 2	+	+	+	-	+
— Opleidingsvorm 3		+	+	-	+
— Opleidingsvorm 4		+			+
Afnamemoment vragenlijst (t.o.v. het 1e trimester)					
— 2e trimester	-	-	-	-	-
— 3e trimester	-	-	-	-	-
Schoolkenmerken					
Hoger aantal zittenblijvers in de school	+	-			
Hogere onderwijskansindex van de leerlingenpopulatie	+	-	+	-	+
— Hoger aantal anderstalige leerlingen op school	+		+		
— Hoger aantal leerlingen met laagopgeleide moeder				-	+
— Hoger aantal leerlingen dat in kansarme buurt woont		-			
Hoger aantal leerlingen op school die een andere nationaliteit hebben of die afkomstig zijn uit een niet-EU land	+	-	-	-	+
Type 3 in het onderwijsaanbod van de bubao- of buso-school					-
Provincie (t.o.v. Antwerpen)					
— Brusselse Hoofdstedelijke Gewest				-	
— Vlaams-Brabant		-		-	
— Limburg			+		
— Oost-Vlaanderen		-			
— West-Vlaanderen		-	-		

Verstedelijkingsgraad (t.o.v. centrumstad)					
— Overgangsgebied	-		+		
— Kleinstedelijk provinciaal gebied		+			
— Stedelijk gebied rond Brussel		-			-
Onderwijskundig doorlichtingsadvies (t.o.v. geen advies)					
— Gunstig advies			+	+	+
Doorlichtingsadvies woonbaarheid-veiligheid-hygiëne (t.o.v. geen advies)					
— Gunstig advies	+	+	+		+
— Beperkt gunstig advies		+			
— Ongunstig advies				-	+

Figuur 94: Overzicht van de leerling- en schoolkenmerken die het welbevinden verhogen (+) of verlagen (-) voor de verschillende dimensies.

2.3.6 Discussie

Op basis van de informatie die de Vlaamse onderwijsinspectie de voorbije drie jaar verzamelde met valide en betrouwbare instrumenten, zochten we een antwoord op de vraag hoe leerlingen zich voelen in het gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen. We gingen na of ze tevreden en betrokken zijn, het gevoel hebben dat ze kunnen volgen op school, goede onderlinge relaties hebben en het pedagogisch klimaat waarderen. Daarbij onderzochten we of alle leerlingen zich even goed voelen en of er verschillen zijn doorheen de schoolloopbaan. We gingen op zoek naar de leerling- en schoolkenmerken die een impact hebben op de verschillende dimensies van het welbevinden. Hieronder brengen we de belangrijkste bevindingen bij elkaar per welbevindendimensie en plaatsen we vraagtekens bij een aantal vaststellingen.

Tevredenheid

Bijna 90 % van de leerlingen in het basisonderwijs gaat meestal graag naar school en vindt de leerstof door-

gaans interessant. Globaal neemt de schoolse tevredenheid af met de leeftijd. De overgang naar het eerste middelbaar vormt daarop een uitzondering. De daling van de tevredenheid verloopt niet voor alle leerlingengroepen op dezelfde wijze. Leerlingen met schoolse vertraging, leerlingen in de b-stroom, het bso en het tso voelen zich doorgaans minder in hun sas op school dan normaalvorderende leerlingen of leerlingen in de a-stroom en het aso. In het bso en tso is een derde van de leerlingen niet gelukkig op school. Jongens zijn minder tevreden dan meisjes. In scholen die gelegen zijn in overgangsgebied is er meer kans dat de leerlingen ontevreden zijn.

Ook de samenstelling van de schoolbevolking hangt samen met de mate waarin de leerlingen zich goed voelen op school. Zo blijken leerlingen zich gemiddeld beter te voelen in scholen met een hogere proportie zittenblijvers, anderstaligen en leerlingen met een andere nationaliteit. Lenaers (2008) stelde - weliswaar met een ander bevragsingsinstrument - net het

omgekeerde vast: het algemeen schools welbevinden daalde naarmate er meer leerlingen met schoolse vertraging, meer anderstaligen of allochtonen in de klas zaten.

De beschikbare gegevens laten niet toe om het effect van zittenblijven, nationaliteit, cultuur of thuistaal op het individuele welbevinden van een leerling te onderzoeken. We kunnen enkel proberen de impact van deze kenmerken af te leiden uit de samenstelling van de schoolpopulatie. De hogere tevredenheid van leerlingen in scholen met meer zittenblijvers lijkt in contradictie te staan met de lagere tevredenheid van leerlingen die in hun loopbaan schoolse vertraging hebben opgelopen. Ook in de onderzoeksliteratuur zijn er tegenstrijdige resultaten te vinden over de impact van zittenblijven op het psychosociaal-functioneren (Goos, e.a., 2013). Van Damme e.a. (1997, 2001) vonden verschillen in welbevinden tussen het jaar waarin de leerling dubbelt en de jaren na het zittenblijven. Een mogelijke verklaring voor de hogere tevredenheid van leerlingen in scholen met veel zittenblijvers zou kunnen zijn dat zittenblijven tot een tijdelijke verbetering van het welbevinden leidt in het jaar dat er gedubbeld wordt, terwijl de schoolse vertraging op langere termijn eerder een negatief effect heeft op de tevredenheid. Het is ook mogelijk dat zittenblijven of schoolse vertraging een andere impact heeft op de klasgroep dan op de betrokken leerling die achterstand oploopt.

Ook voor anderstaligheid en migratieachtergrond zijn er aanwijzingen dat de groepscompositie een andere invloed heeft op de tevredenheid van een leerling dan de thuistaal of afkomst van de leerling zelf. Zo stelde Lenaers (2008) vast dat de thuistaal een belangrijke factor was die zowel de prestaties als het

welbevinden van de leerling negatief beïnvloedde. Hij concludeert bovendien dat er geen wezenlijk verschil in schoolse tevredenheid is tussen autochtone en allochtone leerlingen. Dat lijkt niet te stroken met onze bevinding dat leerlingen zich beter voelen in scholen met meer anderstalige leerlingen of leerlingen met een buitenlandse origine. Leggen leraren de lat minder hoog als er meer zittenblijvers of anderstaligen op school zitten? Of zorgen ze voor een krachtiger leeromgeving of een leerlinggericht aanbod waardoor alle leerlingen zich beter voelen op school en in de klas? De beperkte leerlingengegevens waarover we beschikken laten evenwel niet toe om deze vaststellingen en veronderstellingen verder te onderzoeken.

Betrokkenheid

Het merendeel van de leerlingen is meestal betrokken tijdens de lessen. In het basisonderwijs let meer dan 90 % meestal goed op. Maar de betrokkenheid neemt eveneens af naarmate de schoolloopbaan vordert. De grootste daling vindt plaats in de loop van de eerste graad. In de bovenbouw van het secundair onderwijs is één op vijf zelden of nooit betrokken. Jongens en leerlingen in de b-stroom en het tso rapporteren het vaakst dat ze minder goed opletten tijdens de lessen. Zittenblijven en schoolse vertraging leiden tot een lagere betrokkenheid. Zo rapporteren leerlingen met achterstand dat ze minder aandachtig zijn tijdens de lessen. De concentratie daalt bovendien naarmate de schoolpopulatie een hogere proportie zittenblijvers telt of leerlingen die in een buurt met veel schoolse achterstand wonen. De betrokkenheid is tevens lager in scholen met een hoger aantal leerlingen die een andere nationaliteit hebben. In vergelijking met scholen met een gelijkaardige leerlingenpopulatie zijn leerlingen die schoollopen in het stedelijk gebied

rond Brussel, of in de provincies Vlaams-Brabant, Oost- en West-Vlaanderen minder betrokken.

Academisch zelfconcept

Ongeveer 90 % van de leerlingen zegt goed te kunnen volgen in de les en heeft het gevoel opdrachten en toetsen aan te kunnen. Twee op de vijf hebben wel meestal de indruk dat hun klasgenoten beter presteren. In het (buiten)gewoon basisonderwijs vindt één vijfde van de leerlingen dat het huiswerk doorgaans moeilijk is. Het academisch zelfconcept kent een grotendeels vergelijkbaar evolutiepatroon als de tevredenheid: een daling in het basisonderwijs, een duidelijke verbetering in de overgang naar het eerste middelbaar, en een verdere achteruitgang in de daaropvolgende leerjaren. Met de eindmeet in zicht verbetert het zelfbeeld in het zesde middelbaar. Voor het bso is dat pas in het zevende jaar. Meisjes, leerlingen met schoolse vertraging, leerlingen uit het buitengewoon basisonderwijs (type 4), leerlingen uit de a-stroom en het aso, en leerlingen in West-Vlaamse scholen hebben vaker een lager zelfwaardegevoel. Het hogere academisch zelfbeeld van leerlingen in de b-stroom, het bso, buo type 2, dbso, buso doet wellicht de wenkbrauwen fronsen. In de onderzoeksliteratuur is dit fenomeen bekend als het big-fish-little-pond effect: niet alleen de eigen prestaties maar ook het prestatieniveau van de klasgenoten bepalen het cognitief zelfbeeld. Een competitieve leerstofgerichte omgeving die vooral de cognitieve ontwikkeling benadrukt, veel belang hecht aan punten en leerlingen met elkaar vergelijkt, leidt vaker tot een lager academisch zelfconcept (Marsh e.a., 2008; Van Damme, e.a., 2001; Wouters, e.a. 2012).

Het cognitief zelfbeeld daalt naarmate er in verhouding meer leerlingen uit niet-EU landen op school

zijn. Ook Lenaers (2008) bevestigt dat Zuid-Europeaanen en Turkse of Maghrebijnse leerlingen een lager academisch zelfconcept hebben en meer studiedruk ervaren dan Belgen of Nederlanders. Anderzijds stellen we vast dat het academisch zelfconcept hoger is in scholen met meer anderstalige leerlingen. Wellicht gaat het hier ook om een verschil tussen het effect van de groepscompositie en het effect van de thuistaal van de leerling op zich. Van Landeghem & Van Damme (2002) stelden immers een lager academisch zelfconcept vast bij leerlingen die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken. Mogelijk hebben anderstalige leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs doorgaans het gevoel dat ze minder goed presteren op school dan hun Nederlandstalige klasgenoten. Ook in de diverse peilingsonderzoeken blijkt dat anderstalige leerlingen er gemiddeld minder in slagen om de eindtermen te bereiken. Daarom lijkt het niet onlogisch dat het gemiddelde prestatieniveau wat lager ligt in klasgroepen met veel anderstalige leerlingen, waardoor leerlingen sneller het gevoel krijgen dat ze betere resultaten halen dan hun klasgenoten.

Sociale relaties

Het contact met de vrienden is bij tieners één van de belangrijkste motieven om naar school te komen. In het leven en de ontwikkeling van tieners gaan leeftijdsgenoten en vrienden een steeds grotere rol spelen (Crone, 2012). Dat verklaart wellicht deels waarom de waardering voor de sociale relaties tussen leerlingen stijgt aan het einde van de lagere schoolperiode. Ook hier vormt het eerste leerjaar van de eerste graad een keerpunt: vanaf dan daalt de tevredenheid over de sociale relaties op school. Toch is dit de enige welbevindendimensie waarvan de eindbalans positief is. Aan het einde van het secundair onderwijs voelen de meeste leerlingen zich nog steeds beter bij de sociale

relaties dan in de basisschool. Er zijn wel opmerkelijke verschillen in het evolutiepatroon van verschillende leerlingengroepen. In het basisonderwijs, het buitengewoon onderwijs, de b-stroom, het bso en tso melden leerlingen vaker dat ze geconfronteerd worden met ruzies, pestgedrag en eenzaamheid. Bovendien zijn meisjes en leerlingen met schoolse achterstand gevoeliger voor dergelijke problemen. Daarnaast blijven moeilijkheden in de sociale relaties frequenter voor te komen in scholen met veel kansarme leerlingen, veel leerlingen met een andere nationaliteit, in Vlaams-Brabantse en Brusselse scholen. Volgens Lenaers (2008) zeggen allochtonen inderdaad vaker van zichzelf dat ze minder sociaal gedrag vertonen. Anderzijds blijken de zuiderse leerlingen in zijn onderzoek vaak positiever te zijn over de onderlinge relaties op school dan de autochtone leerlingen. In zijn onderzoek gaan beide groepen bijna even graag naar school maar om verschillende redenen: autochtone leerlingen halen hun schools welbevinden vooral uit educatieve prestatieaspecten, terwijl de sociale aspecten voor leerlingen van zuiderse afkomst de belangrijkste reden zijn voor hun schoolse tevredenheid.

Ongeveer 5 % van de leerlingen is slachtoffer van hardnekkig pestgedrag of kampt langdurig met eenzaamheidsgevoelens. Eén vijfde van de leerlingen voelt zich wel eens alleen op school en één op zes is werd wel eens gepest. Aangezien deze problemen minstens even vaak voorkomen als bekende ontwikkelings- of leerstoornissen, vragen experts om pesten en eenzaamheid ernstig te nemen, preventief te werken en tijdig in te grijpen (Deboutte, 2008; Vanhalst, 2013).

Pedagogisch klimaat

De meeste leerlingen waarderen de regelduidelijkheid (94 %), de vriendelijkheid van hun leraren (91 %) en hun didactische aanpak (87 %). Daar staat tegenover dat één op acht van mening is dat de leraren niet goed les geven en volgens één op zes hebben ze te weinig aandacht voor problemen bij leerlingen. Veertig procent geeft aan dat hun leraren het dikwijls moeilijk hebben om de rust in de klas te bewaren, ongeveer één derde heeft weinig inspraak en krijgt te weinig schouderklopjes. Deze aantallen lopen verder op bij bepaalde leerlingengroepen. Het pedagogisch klimaat is de welbevindendimensie die de grootste daling kent doorheen de schoolloopbaan. De waardering neemt het sterkst af in de overgang naar het secundair onderwijs en in de eerste graad. Het pedagogisch klimaat in het secundair onderwijs beantwoordt blijkbaar minder aan het beeld dat jongeren hebben van goed onderwijs. Vooral jongens, leerlingen in de a-stroom en het tso voelen zich minder goed bij het pedagogisch klimaat. Dat geldt eveneens voor de leerlingen in scholen die gelegen zijn in het stedelijk gebied rond Brussel en in scholen voor buitengewoon onderwijs die een type 3 inrichten. Enigszins verrassend is de vaststelling dat de tevredenheid over het pedagogisch klimaat toeneemt naarmate de schoolbevolking een hogere proportie kansarme leerlingen of leerlingen met een niet-EU nationaliteit telt. Verder onderzoek is nodig om deze vaststelling te verklaren. Beantwoordt het klasklimaat inderdaad meer aan hun noden en verwachtingen? Stellen deze vanuit hun sociaal-culturele achtergrond minder hoge eisen op het vlak van inspraak, klasmanagement, didactiek en feedback? Voelen deze leerlingengroepen zich beter in een schoolse omgeving die meer structuur en regelduidelijkheid biedt? Of werken scholen meer

leerlinggericht wanneer er meer diversiteit is in hun leerlingpopulatie?

Buitengewoon onderwijs

Leerlingen in het buitengewoon basis- of secundair onderwijs hebben doorgaans een hoog schools welbevinden. Ze rapporteren wel beduidend meer problemen op het vlak van sociale relaties dan de gemiddelde leerling in het Nederlandstalig onderwijs. Dit lijkt niet te wijten aan een hogere concentratie van leerlingen met sociaal-emotionele of gedragsproblemen in de schoolbevolking. In scholen die type 3 inrichten zijn er blijkbaar wel meer moeilijkheden met het pedagogisch klimaat. In tegenstelling tot het buitengewoon secundair onderwijs zijn er in het buitengewoon basisonderwijs meer leerlingen met een laag academisch zelfconcept. Hier hoort wel de kanttekening bij dat onze steekproef beperkter en minder representatief is voor het buitengewoon basisonderwijs dan voor de andere groepen. Enige voorzichtigheid is dus geboden bij de interpretatie van de resultaten voor het buitengewoon basisonderwijs. In de rand vermelden we dat er in dit onderzoek geen indicaties zijn dat het leerlingenvervoer per bus in het buitengewoon basis- en secundair onderwijs aanleiding geeft tot een verlaagd welbevinden.

Deeltijds beroepssecundair onderwijs

De leerlingen van het deeltijds beroepssecundair onderwijs scoren opvallend hoog op elke welbevinden-dimensie. Het verschil met het voltijds onderwijs is groot. Dat is verwonderlijk aangezien het meestal gaat om maatschappelijk kwetsbare jongeren die na een verhaal van mislukkingen of schoolmoeheid voor

het deeltijds stelsel kozen. De resultaten suggereren dat deze overstap voor hen een goede keuze was die hun welbevinden een stevige boost heeft gegeven. Daar staat tegenover dat deze leerlingen volgens hun begeleiders niet altijd een realistisch zelfbeeld hebben en vaak de neiging hebben om zichzelf (te) hoog in te schatten of meer sociaal wenselijk te antwoorden.

Antwoordtendenzen bij sommige leerlingengroepen

Leerlingen uit buitengewoon onderwijs en de voltijdse en deeltijdse beroepsgerichte richtingen kiezen vaker voor extreme antwoordcategorieën. Het is niet duidelijk of dit inderdaad te wijten is aan grotere verschillen tussen de leerlingen of grotere kwaliteitsverschillen in hun leeromgevingen. Hebben ze inderdaad een veel hoger of lager zelfwaardegevoel, is het pedagogisch klimaat in hun scholen veel beter of veel slechter? Of hebben deze een minder genuanceerde kijk op zichzelf en hun omgeving, terwijl andere leerlingen een meer gematigde visie hebben?

Doorlichtingsadvies

Voor de doorgelichte scholen was het mogelijk om na te gaan in welke mate er een verband was tussen het doorlichtingsadvies en het welbevinden van de leerlingen. Een gunstig onderwijskundig advies hangt samen met een gunstig pedagogisch klimaat, goede onderlinge relaties tussen de leerlingen en een hoog academisch zelfconcept.

In het onderzoek van Engels e.a. (2000) vormt de tevredenheid van de leerlingen over de infrastructuur

en de voorzieningen één van de beste voorspellers van het welbevinden van leerlingen. De welbevinden-instrumenten van de onderwijsinspectie bevragen niet specifiek de tevredenheid over de infrastructuur. Daarom gingen we onrechtstreeks de mogelijke invloed van de infrastructuur na via het doorlichtingsadvies over de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH) van de school. De resultaten geven aan dat er een verband is tussen het welbevinden van de leerlingen en het BVH-advies. Met uitzondering van de sociale relaties scoren leerlingen significant hoger op de verschillende welbevindendimensies in scholen die een gunstig advies kregen voor hun infrastructuur en hun preventiebeleid. Een goed preventiebeleid en een veilige infrastructuur hebben dus een gunstige invloed op de meeste welbevindendimensies. In scholen met een beperkt gunstig advies is de betrokkenheid toch nog hoger dan in de niet doorgelichte scholen. In scholen die een ongunstig BVH-advies kregen, zijn de sociale relaties tussen de leerlingen minder goed dan in scholen die nog niet werden doorgelicht. In scholen met een zwak preventiebeleid of een ontoereikende infrastructuur worden dus meer conflicten tussen leerlingen vastgesteld. Anderzijds zijn de leerlingen er wel tevreden over het pedagogisch klimaat. Het onderzoek biedt onvoldoende aangrijpingspunten om deze bevinding te verklaren.

Evolutiepatronen

Tot slot staan we nog even stil bij de evolutie van de welbevindendimensies doorheen het leerplichtonderwijs. De tevredenheid, betrokkenheid, het academisch zelfconcept en het pedagogisch klimaat nemen af naarmate de schoolloopbaan vordert. Ondanks de daling in het secundair onderwijs is er enkel op het vlak van sociale relaties nog sprake van een positieve evolutie van het welbevinden. In vergelijking met de

andere dimensies krijgt het pedagogisch klimaat de hoogste waardering in het basisonderwijs en de laagste aan het eind van het secundair onderwijs. Voor de sociale relaties is dat net het omgekeerde. De overgang naar het middelbaar vormt een scharnierpunt in de evolutie van de dimensies. In onderzoek rond de eeuwwisseling (Van Damme e.a. 1997, 2001; Engels e.a., 2000) nam het welbevinden het sterkste af in de tweede graad van het secundair onderwijs, die samenvalt met de kritische periode van de puberteit. Mogelijk is de kern van de adolescentieperiode inmiddels verschoven naar de eerste graad. Anderzijds zijn er aanwijzingen dat het evolutiepatroon van de verschillende dimensies niet louter aan de psychosociale ontwikkeling tijdens de adolescentie kan toegeschreven worden. Zo hangen verschillen in leerling-, loopbaan- en schoolkenmerken samen met verschillen in welbevinden. Bovendien lijkt de positieve opflakering van de tevredenheid en het academisch zelfconcept in het eerste middelbaar niet in het puberteitsplaatje te passen. Deze verbetering lijkt eerder te wijten aan de nieuwe start dan aan de puberteit. In ons onderzoek stellen we schoolverschillen vast op het vlak van het pedagogisch klimaat. Ook ander onderzoek (o.a. Bellens & De Fraine, 2012; Engels, e.a., 2000; Van Landeghem & Van Damme, 2002) bevestigt dat scholen en leraren een impact hebben op het welbevinden van de leerlingen. Zo blijken de meeste school- en lerarenkenmerken die bevorderend zijn voor de schoolse prestaties, eveneens bij te dragen tot een hoger schools welbevinden. Samen met hen willen we concluderen dat de school en de leraar er wel degelijk toe doen.

2.3.7 Wat leren we uit de resultaten?

Op het vlak van welbevinden geven de meeste leerlingen zichzelf en hun school een goed rapport. De

meesten gaan graag naar school en voelen zich goed in hun klas. Een meer diepgaande analyse van de resultaten noopt ons echter tot een meer genuanceerd verhaal. Zoals dat wel meer het geval is met rapporten bevat het welbevindenrapport niet alleen goede maar ook minder goede cijfers die tot nadenken stemmen en verdere actie vereisen. Hoewel de meeste leerlingen globaal tevreden zijn, mogen we de leerlingen(groepen) die zelden of nooit gelukkig zijn op school niet uit het oog verliezen.

- De overgang naar het secundair onderwijs is een belangrijk scharnierpunt in de verschillende welbevindendimensies. Het kritieke punt lijkt de laatste jaren verschoven te zijn van de tweede naar de eerste graad secundair onderwijs. De dimensies pedagogisch klimaat en betrokkenheid krijgen de hoogste waardering in het basisonderwijs en de laagste in het secundair onderwijs, terwijl voor de sociale relaties en academisch zelfconcept het omgekeerde geldt. Telkens is het eerste middelbaar het keerpunt. De nieuwe start in het secundair onderwijs lijkt een gemiste kans. De betrokkenheid en de waardering voor het pedagogisch klimaat nemen op dat moment het sterkste af. Het academisch zelfconcept en de tevredenheid kennen een duidelijke verbetering bij de instap in het secundair onderwijs. Maar deze opflakking is van zeer korte duur. Ook voor de waardering van sociale relaties vormt de overgang naar het middelbaar een kantelpunt: de stijgende trend in het basisonderwijs wordt in het eerste middelbaar omgebogen naar een dalende trend. De verschillende evolutiepatronen in de diverse stromen en onderwijsvormen van het secundair onderwijs vormen eveneens stof tot nadenken.

Aanbeveling voor de overheid:

Hou bij de hertekening van het onderwijslandschap in het secundair onderwijs rekening met de impact van de overgang van basis- naar secundair onderwijs op het welbevinden van de leerlingen. Verlies daarbij de verschillende evolutiepatronen van de welbevindendimensies doorheen de schoolloopbaan niet uit het oog.

- In de tweede en derde graad secundair onderwijs gaat ongeveer een derde van de leerlingen bijna dagelijks met tegenzin naar school, in de eerste graad en het buso is dat minstens een kwart. Ook de tanende betrokkenheid en afnemende interesse voor het onderwijsaanbod zijn een signalen die verdere opvolging verdienen. Een kwart van de leerlingen in het leerplichtonderwijs is meestal niet geïnteresseerd in wat ze op school leren. In de tweede en derde graad van het secundair onderwijs is dat zelfs een derde. Een op de vijf leerlingen legt er bovendien weinig betrokkenheid aan de dag.

Aanbeveling voor de overheid:

Geef deze signalen een plaats in het debat over de eindtermen en zorg voor een curriculum dat leerlingen weet te boeien.

- De verschillen in welbevinden zijn grotendeels toe te schrijven aan verschillen tussen leerlingen. Voor elke dimensie zijn er een aantal leerlingengroepen die meer of minder risico lopen op een lager welbevinden. Zo hebben leerlingen met schoolse vertraging gemiddeld een lagere score op de meeste welbevindendimensies. Opmerkelijk is het erg positieve beeld dat de dbso-leerlingen hebben. Het is evenwel niet duidelijk wat de verklaring hiervoor is.

Aanbeveling voor de overheid:

Breng de evolutie van het welbevinden van dbso-leerlingen doorheen het leerplichtonderwijs in kaart.

Aanbeveling voor schoolteams:

Ga omzichtig om met zittenblijven.

- Wat betreft het pedagogisch klimaat schuiven de leerlingen het klasmanagement, het geven van positieve feedback en meer openheid voor inspraak naar voor als belangrijkste werkpunten. Een derde van de leerlingen heeft nood aan waardering voor de geleverde inspanningen. In de tweede en derde graad is dat bijna de helft. Leerlingen ervaren bovendien te weinig ruimte voor inspraak. Meer dan een kwart mag zelden zijn mening kenbaar maken. Bij meer dan 40 procent van de leerlingen in het secundair onderwijs informeren de leraren weinig of niet naar de mening van de leerlingen. Een op de acht leerlingen vindt dat hun leraren niet goed lesgeven. Volgens een op de zes hebben hun leraren te weinig oog voor hun problemen. In het bso en tso zijn de leerlingen op dat vlak het minst tevreden. Daarnaast vindt 40 procent van de leerlingen dat hun leraren er niet in slagen om de rust te bewaren in de klas. In de b-stroom, het bso en het buso is zelfs meer dan de helft van de leerlingen die mening toegedaan.

Aanbeveling voor schoolteams:

Sta meer open voor inspraak van de leerlingen. Zorg voor een adequaat klasmanagement, een effectieve instructiestijl en geef – ook in het secundair onderwijs – geregeld positieve feedback.

- Hardnekkig pestgedrag en chronische eenzaamheid bij kinderen en jongeren komen minstens even vaak voor als bekende ontwikkelings- of leerstoornissen. Hoewel deze problemen in alle scholen voorkomen, vragen de sociale relaties extra zorg in het basisonderwijs, buitengewoon onderwijs, de b-stroom, het tso en het bso.

Aanbeveling voor schoolteams:

Voer een doordacht en duurzaam beleid tegen pesten en wees alert voor eenzaamheid bij jongeren.

- Jongeren in minder theoretische onderwijsvormen hebben een hoger zelfconcept dan leerlingen in doorstroomgerichte studierichtingen. In een competitieve omgeving met een sterke klemtoon op cijfers ontwikkelen leerlingen vaker een lager academisch zelfconcept.

Aanbeveling voor schoolteams:

Vermijd een te eenzijdige klemtoon op de cognitieve prestaties en op de onderlinge vergelijking van resultaten. Waardeer vooral de leerwinst en weet ook de andere aspecten van de persoonlijkheidsontwikkeling naar waarde te schatten.

- Eén op de acht leerlingen heeft het gevoel dat huiswerk, opdrachten en toetsen hun petje te boven gaan. In het (buitengewoon) basisonderwijs heeft minstens één op vijf moeite met het huiswerk.

Aanbeveling voor schoolteams:

Neem initiatieven om de studiebelasting in kaart te brengen en te bewaken.



- De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat welbevinden een belangrijke kwaliteitsindicator is. De school en de leraar kunnen een verschil maken. De online welbevindeninstrumenten van de Vlaamse onderwijsinspectie bieden een valide en betrouwbaar beeld van het welbevinden van de leerlingen in het leerplichtonderwijs. Scholen baseren hun interne kwaliteitszorg nog te weinig op informatie over het welbevinden van leerlingen. Ook in de schooldoorlichtingen verdient de mening van de leerlingen een meer prominente plaats.

Aanbeveling voor de overheid:

Blijf investeren in het versterken van het beleidsvoerend vermogen en de interne kwaliteitszorg van scholen. Blijf inzetten op ondersteuning van scholen bij het verhogen van hun onderwijskwaliteit tot op de klasvloer. Dit komt immers niet alleen de schoolse prestaties, maar ook het welbevinden van leerlingen ten goede.

Aanbevelingen voor de onderwijsinspectie:

Plaats het welbevinden van leerlingen centraal in het referentiekader voor onderwijskwaliteit. Geef leerlingen een stem bij de schooldoorlichtingen. Ondersteun de interne kwaliteitszorg door de feedbackrapporten bij de onlinebevraging te optimaliseren.

Aanbeveling voor schoolteams:

Beschouw het welbevinden van leerlingen als een belangrijke waardemeter bij de interne kwaliteitszorg.

Literatuur

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

Crevits, H. & Weyts, B. (2016). *Conceptnota betreffende leerlingenvervoer buitengewoon onderwijs*. Nota van de Vlaamse Regering. Vlaams Parlement, 621 (2015-2016) Nr. 1.

Crone, E. (2012). *Het sociale brein van de puber*. Uitgeverij Bert Bakker.

Deboutte, G. (2008). *Pesten en geweld op school: handreiking voor een daadkrachtig schoolbeleid*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/pgs/090310_pesten-volledig.pdf

Deboutte, G. & De Clercq, B. (2016). *HBSC-cijfers Vlaanderen 2016 (2014)*. Niet-gepubliceerde tekst, via persoonlijke communicatie verkregen van de auteur.

De Lee, L., & De Volder, I. (2009). *Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, niet gepubliceerde afstudeerscriptie.

De Maeyer, S., Rymenans, R., Daems, F., Van Petegem, P. & Van den Bergh, H. (2003). *Een onderzoek naar de effecten van schoolkenmerken op de prestaties en het welbevinden op school van tso- en bso-leerlingen*. Leuven/Leusden: Acco

Engels, N., Aelterman, A., Deconinck, E., Schepens, A., Van Petegem, K., (2000). *Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen secundair onderwijs: de ontwikkeling van een bevragingsinstrument (OBPWO-project 98.06)*. Brussel-Gent: Vrije Universiteit Brussel en Universiteit Gent, niet gepubliceerd rapport.

Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A., & Van Petegem, K. (2003). Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen Secundair Onderwijs: de ontwikkeling van een bevragingsinstrument. *Pedagogische Studiën*, 80(3), 192–209

Goos, M., Belfi, B., De Fraine, B., Van Damme, J., Onghena, P., & Petry, K. (2013). Effecten van zittenblijven in het basis- en secundair onderwijs in kaart gebracht: Een systematische literatuurstudie. *Pedagogische studiën*, 90(5), 17-30.

Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical psychology review*, 26(6), 695-718.

Kinderrechtencommissariaat (2013). *Knelpuntnota 2013-14 (3) Leerlingenvervoer buitengewoon onderwijs*. http://www.kinderrechtencommissariaat.be/sites/default/files/bestanden/2013_2014_3_knelpuntennota_leerlingenvervoer_buitengewoon_onderwijs.pdf

Lenaers, S. (2008). *Als school niet voelt als thuis. Welbevinden van allochtone leerlingen. Onderwijs en Integratie 2*. Universiteit Hasselt, SEIN.

Marsh, H.W. (1987). The big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.

Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Pre-adolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417-430.

Marsh, H.W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K.T., O'Mara, A.J., & Craven, R.G. (2008). The big-fish-little-pond-effect stands up to critical scrutiny: implications for theory, methodology and future research. *Educational Psychology Review*, 20, 319-350.

Peetsma, T., Roeleveld, J., & Stoel, R. (2003). Stabiliteit en verandering in de samenhang tussen psychosociaal functioneren en schoolprestaties gedurende het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 80, 4-23.

Stevens, V., & Van Oost, P. (1994). Pesten op school: een eerste deelonderzoek naar het optreden van pesten en gepest worden bij kinderen tussen 10 en 14 jaar. *Tijdschrift Klinische Psychologie*, 24(3), 239-259.

Van Damme, J., De Troy, A., Meyer, J., Minnaert, A., Lorent, G., Opendakker, M-Chr., & Verduyck, P., (1997). *Succesvol doorstromen in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs*. Leuven: Acco.

Van Damme, J., Meyer, J., De Troy, A., & Mertens, W. (2001). *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*. Leuven: Acco.

Van de gaer, E., De Munter, A. & Van Damme, J. (2004). Effecten van individuele attitudes en van de attitudes van de peer group op de prestaties voor wiskunde van jongens en meisjes. *Pedagogiek*, 24 (1), 23-40

Vanhalst, J., Goossens, L., Luyckx, K., Scholte, R. H., & Engels, R. C. (2013). The development of loneliness from mid-to late adolescence: Trajectory classes, personality traits, and psychosocial functioning. *Journal of adolescence* 36 (6),1305-1312.

Vanhalst, J. (2013). Eenzaamheid en depressie bij jongeren: Hoe kunnen we deze vicieuze cirkel doorbreken? *Caleidoscoop*, 25 (1), 6-13.

Van Landeghem, G., & Van Damme, J. (2002). *Welbevinden en prestaties in de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs*. OBPWO 00.02. Niet-gepubliceerd rapport. Leuven: KULeuven, Centrum voor Secundair en Hoger Onderwijs.

Verhoeven, J.C., Clement, M. & Maetens, D. (1992). Schoolmanagement en kwaliteitsverbetering van het onderwijs. *Een empirisch onderzoek in secundaire scholen*. Leuven: KULeuven, Sociologisch Onderzoeksinstituut.

Vlaamse Scholierenkoepel (2014). *Power to the pupils! Wat scholieren zeggen over onderwijs. Het ligt in jouw handen*. Memorandum van de Vlaamse Scholierenkoepel voor de Vlaamse verkiezingen van 2014.

<http://www.scholierenkoepel.be/sites/default/files/wysiwyg/memorandumvsk2014.pdf>

Wouters, S., De Fraine, B., Colpin, H., Van Damme, J., & Verschueren, K. (2012). The effect of track changes on the development of academic self-concept in high school: A dynamic test of the Big-Fish-Little-Pond effect. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3),793-805.

2.4 Welbevinden op school: enkele inspirerende praktijkvoorbeelden

In de missie van haar onderwijsbeleid stelt minister Crevits dat het welbevinden van de lerende centraal staat in ons onderwijs: “Leerlingen uitdagen om hun talenten te ontwikkelen moet samengaan met een schoolklimaat dat hen hiertoe stimuleert, maar tegelijk een warme en veilige leeromgeving creëert. Ik wil investeren in het welbevinden van leerlingen en schoolteams.” (Crevits, 2014, p. 18). Uit een recente bevraging van de Vlaamse onderwijsinspectie bij meer dan 700 stakeholders blijkt dat de onderwijsactoren het eens zijn met de minister. Ze onderschrijven het belang van welbevinden en zien diverse facetten ervan tegelijk als een kenmerk en een doel van goed onderwijs. Kinderen en jongeren komen tot leren als ze zich goed voelen (Vlaamse onderwijsinspectie, 2016). Het is dan ook niet verwonderlijk dat in bijna elk pedagogisch project of schoolslogan verwijzingen terug te vinden zijn naar welbevinden of dimensies ervan. Enkele voorbeelden: “Een school waar kinderen zich thuis voelen”, “Wij streven naar kwaliteitsvol onderwijs waarbij het welbevinden en de betrokkenheid centraal staat”, “De zorg voor welbevinden is de basis van het werken in onze school. Het is de basis om te kunnen groeien als mens” en “We beogen een aangenaam schoolklimaat waarbinnen jonge mensen zich volwaardig kunnen ontplooiën.”

Uit de doorlichtingen blijkt dat sommige scholen de daad bij het woord voegen door hun pedagogisch project of gedragen visie op sociaal-emotionele begeleiding om te zetten in een daadkrachtig en participatief beleid met doordachte preventieve en remediërende acties. Andere scholen staan echter veel minder ver. Ze leggen andere accenten in hun beleid, curriculum en werking en beperken zich tot eenmalige acties (bv.

in het kader van een mediacampagne) of tot branden blussen bij acute problemen. Of ze zitten met de handen in het haar en zijn op zoek naar doeltreffende oplossingen.

Uitgebreid wetenschappelijk onderzoek onderstreept nochtans dat scholen en leraren op het vlak van welbevinden en schoolklimaat wel degelijk het verschil maken in basis- en secundair onderwijs (Deconinck, e.a., 2000; Engels, e.a., 2003; Bellens & Defraigne, 2012; Buyse, e.a., 2009). In beide onderwijsniveaus is de leraar de sleutelfiguur. Leerlingen voelen zich beter op school als ze les krijgen van deskundige en geëngageerde leraren met een goed klasmanagement en een adequate instructiestijl. De ideale leraar creëert een krachtige leeromgeving met activerende werkvormen en boeiende leerinhouden die aansluiten bij de leefwereld van de leerling. Hij geeft positieve feedback, staat open voor dialoog en heeft als vertrouwenspersoon aandacht voor het sociaal-emotionele aspect en specifieke behoeften van leerlingen. Goede contacten met wederzijds respect tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en teamleden leiden tot een aangenaam school- en klasklimaat. Ook een aantrekkelijke infrastructuur bevordert het welbevinden in het basis- en secundair onderwijs. Scholieren stellen daarenboven inspraak op school- en klasniveau op prijs, net als democratisch vastgelegde regels. Hoge studiedruk en de nadruk op goede cijfers zijn dan weer nefast voor het welbevinden. Leerlingen voelen zich beter bij procesevaluatie, die oog heeft voor hun evolutie. Stakeholders beamen dat dit wezenlijke kenmerken zijn van kwaliteitsvol onderwijs. Ze verwachten daarom dat er in het schoolbeleid en de interne kwaliteitszorg ingezet wordt op de

verhoging van het welbevinden en de tevredenheid (Vlaamse onderwijsinspectie, 2016).

Kinderen en jongeren voelen zich thuis in een klas of school waar leraren en directie de klas- of schoolwerking geregeld in vraag stellen en bijsturen op basis van informatie en professionalisering (Bellens, Van Landeghem & Defraigne, 2012b). Ook de stakeholders pleiten voor een brede dataverzameling en informatiegebruik om de onderwijskwaliteit te monitoren (Vlaamse onderwijsinspectie, 2016). Uit onderzoek blijkt echter dat schoolleiders en leraren in het basis- en secundair onderwijs weinig doorgedreven gebruik maken van informatie over de tevredenheid en het welbevinden van leerlingen (Van Gasse, e.a., 2014). Ze hebben evenmin duidelijke behoefte aan dergelijke informatie. In hun beleid of praktijk gebruiken ze meer informatie over cognitieve prestaties van leerlingen dan over niet-cognitieve prestaties. Schoolteams die geen zicht hebben op de tevredenheid of het welbevinden van hun leerlingen, zijn zich minder bewust van de noodzaak om op dat vlak een beleid uit te bouwen of verbeteracties te ondernemen. Ze realiseren zich onvoldoende welke impact het welbevinden heeft op de leerresultaten.

Ook de Vlaamse Scholierenkoepel (VSK) vraagt uitdrukkelijk meer aandacht voor mentaal welbevinden, voor een positief en participatief schoolklimaat en voor een efficiënte en preventieve aanpak van (pest) problemen binnen een breed gezondheidsbeleid (VSK, 2011 & 2014). Volgens de scholieren hebben scholen daarvoor meer informatie en ondersteuning nodig. Ze vinden de weg niet naar tips, initiatieven, materialen, methoden die hun effect bewezen hebben. Goede voorbeelden zijn te weinig gekend.

De vragen van het VSK zijn niet in dovemansoren gevallen. De Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) en deskundigen treden de scholieren bij. Dat resulteerde onder meer in adviezen over de preventie en aanpak van pesten op school (Vlor, 2015) en over welbevinden en gelijke kansen in het gezondheidsbeleid op school (Vlor, 2011). Het laatstgenoemde advies bevat aanbevelingen voor schoolteams om het schoolse welbevinden te bevorderen:

- Voer op basis van kwaliteitszorg een weldoordacht beleid waarin ook aandacht gaat naar het welbevinden van alle teamleden en leerlingen, van specifieke groepen en van individuele leerlingen.
- Investeer in een warm en ondersteunend schoolklimaat voor leerlingen en teamleden met aandacht voor diversiteit.
- Maak werk van een participatiecultuur waarin teamleden, leerlingen en ouders een stem krijgen.
- Maak zinvol en kritisch gebruik van externe ondersteuning en van materialen, methodieken en instrumenten.
- Bewaak de professionalisering van het schoolteam.
- Bouw een ondersteunend netwerk of samenwerkingsverbanden uit en benut ze.
- Zorg voor een schoolinfrastructuur en -organisatie die het welbevinden van leerlingen en teamleden verhoogt.

De onderwijsminister en haar voorgangers schakelden deskundigen in om de weg te wijzen naar effectieve methoden tegen pesten. Dat leidde bijvoorbeeld tot publicaties als 'Werken aan een verbindend schoolklimaat' (Departement Onderwijs en Vorming, 2015) en 'Pesten en geweld op school: handreiking voor een daadkrachtig schoolbeleid' (Deboutte, 2008). De overheid maakte ten behoeve van leerlingen, ou-

ders en scholen een website met een overzicht van verschillende beleidsmaatregelen en initiatieven om grensoverschrijdend gedrag op school tegen te gaan. http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/maatregelen/informatie_scholen.htm

Recente cijfers uit de internationale Health Behavior in School-Aged Children study (HBSC-studie) in opdracht van de Wereldgezondheidsorganisatie en het Agentschap Zorg en Gezondheid doen vermoeden dat de acties tegen pesten stilaan vruchten beginnen af te werpen (Deboutte, 2016 o.b.v. gegevens van De Clercq). Uit een bevraging in 2014 bij bijna 10.000 leerlingen uit het leerplichtonderwijs bleek dat het aantal systematische pesters en het aantal slachtoffers van pesten aanzienlijk gedaald is ten opzichte van de bevraging in 2010. De groep slachtoffers van intensief pestgedrag blijft echter stabiel. Daarom vraagt Deboutte volgehouden aandacht voor pestgedrag en in het bijzonder voor jongeren uit alle leerjaren van het basis- en secundair onderwijs die vaak pesten of gepest worden. Preventieve acties gericht op de omstanders of sporadische pesters zijn cruciaal om pestgedrag verder terug te dringen. Verder onderzoek naar de oorzaken van hardnekkig (cyber)pesten en verdere professionalisering van schoolteams blijven nodig.

De onderwijsinspectie onderstreept het belang van welbevinden op school doorheen haar controlerende en stimulerende rol. Om een beeld te krijgen over de kwaliteit van een school vertrekt het inspectieteam niet alleen van de leerlingenprestaties maar ook van het welbevinden en de tevredenheid van leerlingen, ouders, teamleden en externe partners. De onderwijsinspecteurs gaan daarbij na of er in het algemeen beleid en diverse processen, zoals onderwijsaanbod en

-organisatie, begeleiding, evaluatie en professionalisering voldoende aandacht gaat naar aspecten van welbevinden. Ook met de controle van de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne wil de onderwijsinspectie het welbevinden van teamleden en leerlingen bewaken en bevorderen.

Vanuit stimulerend oogpunt reikt de Vlaamse onderwijsinspectie scholen vrijblijvend bevragingsinstrumenten aan om het welbevinden van hun leerlingen in kaart brengen. Scholen die deze instrumenten afnemen, kunnen een feedbackrapport aanvragen waarmee ze zich kunnen vergelijken met het Vlaamse gemiddelde. Uit de doorlichtingspraktijk blijkt dat meerdere scholen het feedbackrapport aangrijpen om een beleid en acties uit te werken, kritisch te evalueren en eventueel bij te sturen. Zij hanteren de feedback vanuit ontwikkelingsperspectief. Er zijn evenwel ook scholen die het instrument vooral afnemen om zich te verantwoorden tijdens de doorlichting. Van de bijna 900 deelnemende instellingen vraagt zeven procent zelfs nooit het feedbackrapport op. Zij laten waardevolle informatie verloren gaan over de kwaliteit van hun werking.

De duizenden gegevens die met deze instrumenten verzameld werden, bieden een schat aan informatie. Achter deze cijfers schuilen leerlingen en scholen met een eigen verhaal: kinderen die zich in hun sas voelen op school, jongeren die met zichzelf of anderen in de knoop liggen, innoverende scholen die welbevinden als hoeksteen beschouwen om een warme en stimulerende leeromgeving te creëren en scholen die niet weten hoe ze het welbevinden van leerlingen veilig kunnen stellen of bevorderen ...

Om scholen aan te moedigen in hun zoektocht naar aanknopingspunten beschrijven we hieronder enkele inspirerende verhalen. Het gaat om scholen die de welbevindenbevraging kwaliteitsvol hebben aangewend, scholen die in positieve zin opvielen tijdens een doorlichting, scholen die bekroond werden voor hun beleid of initiatieven of scholen die door experts werden aangeduid omwille van hun innovatieve cultuur. Vanuit een visie, dataverzameling of acuut probleem zijn deze schoolteams bewust aan de slag gegaan om het welbevinden of bepaalde dimensies ervan te verbeteren. Sommige praktijkvoorbeelden zullen herkenbaar zijn zoals de maand- of jaarthema's rond sociale vaardigheden, de vertrouwensleraar, de speelplaatswerking, het peter-meterschap, coöperatieve werkvormen ... andere initiatieven of beleidskeuzes zijn wellicht verrassender. Er zijn ongetwijfeld nog tal van andere scholen of centra met boeiende en waardevolle verhalen die ons niet hebben bereikt. We moedigen ook hen aan om hun tips en ervaringen te delen. Voor deze publicatie selecteerden we enkele basis- en secundaire scholen en een schoolbestuur die in hun werking een of meer aanbevelingen uit wetenschappelijk onderzoek of van de Vlor (2011) over schools welbevinden in de praktijk hebben omgezet. Hoewel de voorbeelden niet uit hun context gelezen mogen worden, zijn ze wel stuk voor stuk een bron van ideeën waaruit andere scholen kunnen putten en die ze op hun maat kunnen vertalen.

Casus 1: Netwerk van scholen binnen een schoolbestuur

Context

Dit netwerk van basis- en secundaire scholen van eenzelfde schoolbestuur werkt schooloverstijgend samen om het welbevinden in de verschillende scholen te be-

vorderen. Het verenigt een brede waaier aan scholen: van methodescholen tot meer traditionele scholen.

Visie

Meer dan vijf jaar geleden schreven de directeurs van deze scholen samen een missie en visie vanuit een gezamenlijke analyse van de schoolbehoeften en de maatschappelijke ontwikkelingen. Tot op heden engageren de scholen zich om maximale leerwinst en gelijke onderwijskansen na te streven met aandacht voor het welbevinden van elke leerling.

De gezamenlijke pedagogische visie bestaat uit vijf krachtlijnen die rechtstreeks of onrechtstreeks verband houden met aspecten van welbevinden. Vanuit de overtuiging dat welbevinden en betrokkenheid de basis vormen van elk leren, beschouwen de schoolteams de bevordering ervan als hun kerntaak. Bovendien willen ze leerlingen helpen om hun eigen talenten te ontdekken en te ontwikkelen binnen rijke leeromgevingen. Hierdoor zijn er duidelijke raakvlakken met de dimensies academisch zelfconcept en pedagogisch klimaat. Een stuurgroep stelde vervolgens een plan op voor de stapsgewijze uitwerking van deze visie. In het schooljaar 2012-13 werd het startschot gegeven voor het speerpunt betrokkenheid en in het daaropvolgende schooljaar was het speerpunt welbevinden aan de beurt.

Speerpunt betrokkenheid

Tijdens een personeelsvergadering kregen alle leraren een film te zien waarin er invulling gegeven werd aan betrokkenheid en leraren suggesties kregen om hun leerlingen optimaal te betrekken bij het leerproces. Op een gemeenschappelijke studiedag ontvingen alle leraren een inspiratiebundel met concrete tips voor dit speerpunt.

Tijdens de aanvangsbegeleiding, de klasobservaties en de functioneringsgesprekken plaatsten alle directeurs betrokkenheid in de focus. Op die manier wilden ze leraren stimuleren en ondersteunen om werk te maken van betrokkenheid.

Speerpunt welbevinden

Als vertrekpunt voor het speerpunt welbevinden maakte elke basis- en secundaire school van het netwerk gebruik van de online bevraging van de onderwijsinspectie. Alle leerlingen van het vierde, vijfde en zesde leerjaar van de basisscholen en alle leerlingen van de secundaire scholen vulden het instrument in. Deze nulmeting bood een spiegel voor elke school en gaf aan het schoolbestuur een overzichtsbeeld van het welbevinden in al haar scholen.

Eén van de coördinerende directeurs analyseerde de schoolfeedbackrapporten en besprak de resultaten met elke school. Vervolgens formuleerden de directeurs samen doelstellingen voor het schoolbestuur, het netwerk van basisscholen, het netwerk van secundaire scholen, de directeurs, de schoolteams en de individuele leraren. Om deze doelen te realiseren, volgden diverse professionaliseringsacties. Voorbeelden hiervan zijn een congres, een inspiratiebundel en schooloverstijgende lerende netwerken met visitatie en intervisie.

In hun uitgewerkte definitie van welbevinden is er een duidelijk verband tussen het welbevinden van de leerlingen, de sociale relaties en het pedagogisch klimaat. Alle schoolactoren zijn ervan overtuigd dat een collegiaal werkklimaat en een goede teamgeest een gunstig effect hebben, terwijl spanningen en onopgeloste meningsverschillen of conflicten nefast zijn voor het welbevinden van de leerlingen. Daarom in-

vesteert het schoolbestuur eveneens in acties die het werkklimaat voor de leraren verbeteren.

Effectmeting

Het schoolbestuur plant op het einde van het schooljaar een nieuwe grootschalige afname van de welbevindenbevraging in al haar basis- en secundaire scholen. Door de resultaten van deze nieuwe meting te vergelijken met de nulmeting, krijgen het schoolbestuur en de scholen een zicht op het effect van de genomen initiatieven.

Casus 2: Basisschool A

Context

Vanuit haar pedagogisch project tracht deze multiculturele school een antwoord te bieden op de specifieke noden van haar leerlingenpopulatie. Een aanzienlijk en toenemend aantal kinderen is anderstalig of komt uit een kansarme of problematische gezinssituatie. Meerdere leerlingen kampen met sociaal-emotionele problemen. Enkele jaren geleden leidden de wijzigende leerlingenkenmerken tot een toename van storend gedrag en speelplaatsconflicten die lang bleven nazinderen in de klas.

Naar een schoolbrede aanpak (met het oog op een positief klas- en schoolklimaat)

Omdat de basisveiligheid op de speelplaats en in de klas in het gedrang kwam, ging het schoolteam op zoek naar een methodiek om het problematisch gedrag positief om te buigen. Het team verkende diverse methodes en koos uiteindelijk voor een schoolbrede aanpak die in het buitenland zijn doeltreffendheid had bewezen. Deze methodiek wil een aangenaam school- en klasklimaat bewerkstelligen door gewenst gedrag te versterken en probleemgedrag te voorkomen. Onder impuls van de zorgcoördinator heeft een

kerngroep de belangrijkste principes uit deze aanpak gedistilleerd en vertaald naar de eigen schoolcontext. Daarnaast ontwikkelde de kerngroep didactische materialen voor de leraren.

In een eerste fase weerhield het team 'veiligheid', 'verantwoordelijkheid' en 'respect' als centrale waarden. Het team inventariseerde het aanwezige probleemgedrag en zocht naar het gewenste gedrag in aansluiting bij deze centrale waarden. Vervolgens werd het gewenste gedrag stapsgewijs en op verschillende manieren aangeleerd, geoefend en systematisch beloond tot de leerlingen het onder de knie hadden en spontaan toepasten.

De leerlingenraad werd actief ingeschakeld om tot heldere school- en klasafspraken te komen. Deze afspraken, gestoeld op de centrale waarden, stroomlijnen momenteel nog steeds het schoolleven en dragen bij tot een veilig klas- en schoolklimaat. Centrale waarden, afspraken, pictogrammen met gewenst en ongewenst gedrag zijn prominent aanwezig in de school, de klassen en de agenda's van de leerlingen. Alle teamleden zien nauwlettend en consequent toe op de naleving van klas- en schoolafspraken. Ook het leerlingenrapport bevat een waardering van de mate waarin de leerling positief gedrag vertoont ten opzichte van de afspraken.

Het schoolteam betreft de ouders eveneens in deze aanpak. Via de schoolkrant informeert het team hen over het gedrag dat gedurende een bepaalde periode in de focus staat. Daarbij krijgen de ouders stimulansen en tips om deze aanpak ook thuis toe te passen. Bij probleemgedrag speelt het team kort op de bal door ouders meteen op de hoogte te brengen. Bij herhaald storend gedrag organiseert het team een

oudercontact en krijgt het kind een denктаak om zich te bezinnen en zelf een oplossing voor te stellen.

In klassen waar de sfeer of de onderlinge relaties tussen de leerlingen niet goed zitten, brengt de leraar de sociale verhoudingen in kaart met een sociogram. Dat biedt houvast om doelgerichte groepsinterventies op te starten.

De gelijkgerichte en doelbewuste aanpak van het team, de bekrachtiging van positief gedrag, de school- en klasafspraken, en de geregelde evaluatie en bijsturing van de acties resulteerden in een drastische vermindering van het probleemgedrag. Er was een duidelijke kentering in de school- en klassfeer. Ook bij de leraren vond een cultuuromslag plaats: hun bestraffende houding is geëvolueerd naar een waarderende aanpak.

Kort op de bal spelen met frequente welbevindenmetingen

Als voorbereiding op het multidisciplinair overleg met de leraren meermaals per jaar het welbevinden bij al hun leerlingen. De bovenbouw heeft daarvoor het bevragsingsinstrument van de onderwijsinspectie gedeeltelijk aangepast aan de noden van minder talige leerlingen. Voor de onderbouw heeft het schoolteam een sterk vereenvoudigde en ingekorte versie ontwikkeld waarbij tekeningen de vragen verduidelijken. Het schoolteam zet deze instrumenten in om tijdig socio-emotionele problemen bij individuele leerlingen te detecteren. De meeste leraren organiseren aanvullend gesprekken met een aantal leerlingen. Daarmee wil het team enerzijds leerlingen ondersteunen die het sociaal-emotioneel moeilijk hebben en anderzijds leerlingen bevestigen die op dat vlak een gunstige evolutie doormaken. Daarnaast hebben leerlingen de

mogelijkheid om zelf een gesprek aan te vragen met een leraar, de zorgcoördinator of de directeur.

Casus 3: Basisschool B

Context

Deze methodeschool, gelegen in een centrumstad, is uitgegroeid tot een school met twee volwaardige vestigingen. Door hun ligging, ontstaansgeschiedenis en schaalgrootte kennen de vestigingen een eigen dynamiek en trekken ze een verschillende leerlingpopulatie aan. De vestiging aan de stadsrand huisvest vooral kinderen van hoger opgeleide ouders die bewust kiezen voor methodeonderwijs. De andere vestiging ligt in een sociale wijk, waardoor het schoolteam wordt uitgedaagd om een antwoord te bieden op de noden van kansarme, taalzwakke en anderstalige kinderen uit verschillende culturen. In beide vestigingen heeft een hoog aantal kinderen een beperking, leerstoornis of ontwikkelingsprobleem. Onder meer door de confrontatie met de sociaal-culturele problematieken en het toenemend aantal gedrags- en emotionele problemen, beschouwt het schoolteam de ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden als één van haar kernopdrachten.

Visie

Met een voorzet van de directeur ontwikkelde het team een 'plan sociaal leren' op basis van literatuurstudie en gezamenlijke reflectie tijdens een pedagogische studiedag. De visie in dit plan is gestoeld op de pedagogische basisprincipes van deze methodeschool en op inzichten uit de sociale psychologie en het systeemdenken.

In dat plan stelt de school betrokkenheid, welbevinden en verbondenheid centraal. Die visie vormt het fundament van het sociale leren. Het schoolteam be-

klemtoont daarbij het belang van rust in de persoonlijke levenssfeer, een klimaat van verdraagzaamheid, de beperking van druk op kinderen, het preventief denken en herstelgericht werken en het bewaken van de eigen grenzen. Ook het zorgplan focust op het welbevinden en de begeleiding van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het bevat doelen en acties op school-, leraar- en leerlingniveau.

Een krachtige leer- en leefomgeving

De gehanteerde pedagogisch-didactische technieken vormen in de kleuter- en lagere afdeling een rijke voedingsbodem voor een krachtige leeromgeving. Door de projectmatige en ervaringsgerichte aanpak geven kleuters en leerlingen samen met de leraar invulling aan het onderwijsaanbod. Daardoor sluiten de projecten en activiteiten nauw aan bij hun interesses en leefwereld. Dat resulteert in een hoge mate van betrokkenheid.

Individuele leraren nemen heel wat initiatieven om in hun klaswerking het sociaal-emotioneel welzijn van de kinderen te versterken. Leraren zijn getraind om oog te hebben voor kleine signalen van individuele kinderen en van de groep. Met diverse technieken en werkvormen moedigen ze kinderen aan om op hun niveau uiting te geven aan hun gedachten en gevoelens. Voorbeelden daarvan zijn de tekenronde, de vrije schrijfoopdrachten, projecten en muzische activiteiten.

De leergebiedoverschrijdende eindtermen sociale vaardigheden zijn sterk verweven in de verschillende werkvormen en initiatieven op klas- en schoolniveau. De klasprojecten, de klasdoorbrekende activiteiten, het peter- en meterschap, de peer tutoring ... bevorderen het samenhorigheidsgevoel tussen kinderen

van verschillende leeftijdsgroepen, het gevoel van verantwoordelijkheid voor elkaar en het leren van en met elkaar.

Ook in de schoolorganisatie en de infrastructuur primeert het welbevinden. De ruime lokalen zijn huiselijk en muzisch ingericht en zorgen mee voor de gemoedelijke sfeer die in de school heerst. Het schoolteam kiest voor de organisatie van combinatieklassen met leerlingen van verschillende leeftijden. Dat stimuleert kinderen om van elkaar te leren. Volgens het team draagt deze organisatievorm bij tot een positief zelfbeeld aangezien kinderen hierbij de kans krijgen om op hun eigen ritme te ontwikkelen. Tijdens de vele toonmomenten zoals het forum en de projectvoorstellingen krijgen de kinderen kansen om hun werk en talenten te demonstreren aan elkaar en hun ouders.

Rust

Omdat rust een belangrijk actiepoint is, bouwen leraren in hun klaspraktijk bewust rustmomenten in. Ze kunnen gebruik maken van de snoezelruimte en zorgen ervoor dat sommige kinderen in een prikkelarme omgeving kunnen werken.

Daarnaast tracht het team binnen een klimaat van verdraagzaamheid de druk op kinderen te verminderen door onder meer zinloos huiswerk te vermijden en door kinderen te ondersteunen bij verdriet, verlies, rouw, en andere emotionele momenten.

Praatronde, klas- en leerlingenraad

Krachtige preventieve middelen die geregeld aan bod komen in de klaspraktijk zijn onder meer de dagelijkse praatronde en de wekelijkse klasraad. Daarbij oefenen de kinderen van jongs af aan een aantal relatiewijzen

binnen hun klasgroep. Ze leren onder meer hun mening of voorstellen formuleren, problemen aankaarten en uitpraten.

Alle klassen zijn vertegenwoordigd in een leerlingenraad die maandelijks samenkomt. Kinderen krijgen er de kans om op schoolniveau zaken bespreekbaar te maken. In de verschillende raden maken ze in onderling overleg afspraken die het schoolleven in goede banen leiden. Leerlingen krijgen een sterke verantwoordelijkheid in de speelplaatswerking. Ze hebben inspraak in de speelplaatsafspraken en beheren zelf de speel-o-theek.

Meerdere werkvormen en initiatieven hebben niet alleen een preventieve maar ook een deels remediërende werking. Het team maakte afspraken om vanuit een positieve houding kort op de bal te spelen bij conflicten of storend gedrag. Deze afspraken zorgen ervoor dat er gelijkgerichter wordt opgetreden. Daarbij trekt het team resoluut de kaart van het herstelgericht werken. Op basis van overleg bepalen slachtoffer en dader gezamenlijk de aard van de corrigerende ingreep. Het team probeert tevens een aantal specifieke methodes uit om pest- of probleemgedrag aan te pakken. Indien nodig bouwen de teamleden een time-outmoment in om het herstelgericht werken mogelijk te maken.

Voorbeeldfunctie

Met het oog op verbondenheid is een belangrijke voorbeeldfunctie weggelegd voor het team en de ouders. Vanuit een goede teamgeest proberen de teamleden positiviteit, respect en rust uit te stralen. De teamleden voelen zich samen verantwoordelijk voor de sociaal-emotionele begeleiding van alle leerlin-

gen. Ze zijn bovendien sterk bekommerd om elkaars welbevinden.

Onder meer via de klasouder als aanspreekpunt en de klasbabbels wil het team de zorg voor elkaar doortrekken naar de ouders. Ze tracht meningsverschillen tussen ouders onderling of tussen ouders en leraren op een respectvolle en constructieve wijze bespreekbaar te stellen en uit te praten. De directeur neemt daarbij de rol van katalysator op zich.

Evaluatie

De leraren brengen de evolutie van de sociaal-emotionele ontwikkeling van elk kind twee keer per jaar in kaart. De sociaal-emotionele ontwikkeling krijgt een belangrijke plaats in de evaluatiesystemen van de kleuter- en lagere afdeling. Op basis van observaties evalueren en rapporteren leraren uitgebreid over de mate waarin een leerling zich goed voelt, zichzelf kan zijn en hoe hij zich verhoudt tot anderen. Leraren beoordelen deze aspecten op basis van hun observaties. In de derde graad is de evaluatie op het leerlingenrapport een samensmelting van een zelfreflectie door de leerling en de bevindingen van de leraar (Figuur 95).

	Ik	Leraar	Uitleg
Zichzelf goed voelen binnen klas en omgeving			
Ik voel mij 's morgens goed op school	Ja		
Ik voel mij goed in het klaslokaal	Soms		Ik word soms geplaagd
Ik voel mij goed op de speelplaats	Ja		
Ik voel mij goed bij mijn leraar	Ja		
Zichzelf kunnen zijn			
Ik kan goed mijn gevoelens tonen	Ja	Soms	Soms barst je los als je geplaagd wordt.
Ik kom gemakkelijk in discussies of ruzies terecht	Soms	Soms	Vroeger meer, maar nu bijna niet meer.
Ik kies voor bepaalde activiteiten omdat mijn vrienden er ook voor gekozen hebben	Soms	Soms	
Ik voel me goed wanneer ik een pluim krijg	Ja	Ja	
Ik kan ertegen als ik kritiek krijg	Ja	Soms	Maar heel soms niet.
Ik voel mij goed bij mijn klasgenoten	Soms	Soms	Ik word soms geplaagd door die grote jongen.
Ik werk graag samen in kleine groepjes	Soms	Soms	

Figuur 95: Uittreksel uit zelfreflectie van een leerling (blauw) naast evaluatie door zijn leraar (groen).

Het schoolteam houdt de vinger aan de pols door geregelde tevredenheidsonderzoeken bij leerlingen, ouders en leraren. Deze enquêtes bieden onder meer een zicht op het welbevinden en de betrokkenheid, de sociale relaties en het leer- en leefklimaat. Met deze onderzoeken krijgen alle betrokkenen een stem in het zelfevaluatieproces.

Verdere ontwikkeling

Het team blijft zoeken naar mogelijkheden om de aanpak van gedragsmoeilijke kinderen of kinderen met aanhoudende sociaal-emotionele problemen te verbeteren. Het zoekt daarbij vooral een antwoord op de sociale of emotionele problemen die verband houden met de culturele verschillen en de kansarmoede-problematiek in de vestigingsplaats.

Casus 4: Basisschool C

Context

Deze landelijke basisschool bestaat uit twee vestigingsplaatsen, die in twee verschillende dorpskernen gelegen zijn. De leerlingenpopulatie van elke vestiging vormt een afspiegeling van de lokale gemeenschap. Daardoor zijn er duidelijke verschillen tussen de vestigingsplaatsen op het vlak van gezinsachtergrond en specifieke onderwijsbehoeften. Vooral in de hoofdvestiging leven meerdere kinderen in een kansarme gezinssituatie of hebben een sociaal-emotionele problematiek. Dat was de aanleiding om van sociale en emotionele begeleiding een prioritair aandachtspunt te maken.

Visie

De school wil een warme thuis zijn waar leerlingen zich goed voelen en zich optimaal kunnen ontwikkelen. Ze beklemtoont daarbij het belang van een veilig en positief schoolklimaat waar sociale vaardigheden prioritair zijn. Onder meer door de sterke teamgeest,

de positieve schoolcultuur en diverse waardevolle initiatieven zet het schoolteam haar woorden in daden om. Enkele voorbeelden zijn de maandthema's, de peter-meterwerking, de aandacht voor gevoelens in de kleuterafdeling en de vele acties in de verschillende klasgroepen.

Bomenactie

Het schoolteam was niet tevreden over de methodiek die ze hanteerde om pesten aan te pakken. Deze methodiek leverde niet de gewenste resultaten op omdat hij moeilijk toepasbaar was in de eigen schoolcontext. Daarom zocht het team een alternatieve aanpak om het welbevinden te verhogen. Het stelde daarbij conflicthantering en het gepast uiten en verwerken van emoties als centrale doelen voorop.

In de zoektocht naar een andere methodiek groeide het idee om bij bomen op de speelplaats speciale plekken te creëren. Na overleg met een kinderpsycholoog, werkte het schoolteam het voorstel verder uit. Het team zorgde ervoor dat de speelplaatsen voor de kleuters en de lagere school in elke vestigingsplaats voorzien waren van drie echte of zelfgemaakte bomen: de babbelboom, de droomboom en de brulboom.

Onder de babbelboom kunnen de kinderen conflicten uitpraten (Figuur 96). Bij jonge kinderen treedt een leraar op als bemiddelaar. Daarbij krijgen de kinderen de kans om rustig te vertellen wat er gebeurde, samen af te spreken hoe ze het goed kunnen maken en hoe ze gelijkaardige problemen in de toekomst kunnen vermijden. Gewoon 'sorry' zeggen, volstaat niet. Aan de hand van een stappenplan leren oudere leerlingen om deze gesprekken in de mate van het mogelijke zelfstandig te voeren en zonder bemiddelaar tot een oplossing te komen. Achteraf vertellen de leerlingen aan een leraar of en hoe ze het probleem hebben opgelost.



Figuur 96: Babbelbomen.



De droomboom fungeert als veilig toevluchtsoord waar de kinderen tot rust kunnen komen om indrukken of emoties te verwerken (Figuur 97). De kinderen

geven hiermee het signaal dat ze even alleen willen zijn of de drukte willen ontlopen.



Figuur 97: Een droomboom (links) en een brulboom (rechts).

Als leerlingen een uitlaatklep nodig hebben voor hun boosheid, frustratie of agressie kunnen ze deze emoties de vrije loop laten aan de brulboom (Figuur 97). De leerlingen van de lagere school weten dat een bezoek aan deze boom steeds gevolgd moet worden door een gesprek met een teamlid onder de babbelboom. Op die manier kunnen de gevoelens of problemen van het kind bespreekbaar gemaakt worden, kan er gezocht worden naar de oorzaak en naar oplossin-

gen of alternatieven. Het schoolteam verkoos bewust de bomen boven een gesloten praathuisje omdat de bomen beter toelaten om een oogje in het zeil te houden of tijdig in te grijpen.

Meerdere leerlingen maken spontaan gebruik van de bomen. Dat illustreert het succes van deze actie. Sommige kinderen gaan zelfs samen met hun ouders bij de babbelboom zitten om problemen uit te praten.

In de loop der jaren heeft het schoolteam de bomenactie meermaals geëvalueerd, bijgestuurd en ge-optimaliseerd. Uit deze evaluaties is onder meer gebleken dat het belangrijk is om de bomenactie geregeld opnieuw onder de aandacht te brengen. Daarom frist de zorgcoördinator tweemaal per schooljaar het doel en de werking van de bomen op in de verschillende klassen. Ouders worden op de informatieavond of via de nieuwsbrief geïnformeerd.

Zorggesprek met kinderen

Vanuit haar bekommernis om de sociaal-emotionele ontwikkeling neemt de zorgcoördinator de rol van vertrouwenspersoon op zich. Ze maakt ruimte in haar takenpakket voor gesprekken met kinderen over hun leermoeilijkheden of andere zorgen.

Kinderen kunnen hun naam posten in de ‘handje-klap-brievenbus’ in de buurt van het zorglokaal. Op die manier signaleren ze dat ze hun zorgen willen bespreken met de zorgcoördinator. Deze brievenbus wordt verrassend vaak gebruikt om schoolse of familiale problemen aan te kaarten. Als de betrokken leerling ermee instemt, gaat de zorgcoördinator in gesprek met de ouders.

De sociale-emotionele ontwikkeling is een vast onderdeel van het multidisciplinair overleg in het kader van de zorgwerking. Voorafgaand aan dit overleg voert elke leraar een screening uit van het welbevinden en de betrokkenheid van zijn leerlingen. De zorgcoördinator zit vooraf individueel samen met de leerlingen die besproken worden tijdens dit multidisciplinair overleg. Op die manier krijgen zij ook inspraak in de zorg. Dat gebeurt aan de hand van een kindvriendelijke gespreksleidraad. Daarbij polst de zorgcoördinator onder meer naar de sterke punten en interesses van

het kind, naar de moeilijkheden die het ervaart op school en naar zijn hulpvraag. Ze vraagt bovendien aan het kind of het zelf mogelijke oplossingen ziet. Zeker de oudere leerlingen slagen erin om adequate voorstellen te doen, aan te geven welke hulp ze wel of niet wensen en welke maatregelen voor hen niet doeltreffend zijn. De kinderen mogen daarbij aangeven wat de zorgcoördinator al dan niet met zijn ouders mag bespreken.

Casus 5: Basisschool D

Context

Een jonge directeur kwam enkele jaren geleden aan het roer van deze kleinschalige landelijke basisschool. Hij werd meteen geconfronteerd met een acuut pestprobleem waarbij kinderen en ouders betrokken waren. In de oudertevredenheidsenquête gaven meerdere ouders aan dat de school onvoldoende attent was voor pesterijen en dat de problemen niet grondig genoeg aangepakt werden. De directeur greep deze krachtige signalen aan om actie te ondernemen.

Professionalisering

Samen met de zorgcoördinator en de leraar van de klas met de pestproblematiek stapte de directeur in een intensief vormingsprogramma onder leiding van pestdeskundigen. In dit programma kregen een twintigtal scholen voor gewoon en buitengewoon basiss- en secundair onderwijs ondersteuning om zelf een antipestbeleid uit te werken. Het was de bedoeling om tegelijkertijd de beleidskracht en de zorgcompetenties van het schoolteam te versterken. De vorming was gebaseerd op publicaties, wetenschappelijke inzichten en buitenlandse programma's die hun doeltreffendheid hadden bewezen. De verschillende scholen kregen als netwerk de kans om van elkaar te leren.

Beginsituatie

Als vertrekpunt voor hun eigen leertraject kregen alle deelnemende scholen de opdracht om de welbevindenbevraging van de onderwijsinspectie bij hun leerlingen af te nemen. Zo brachten ze vanuit een zelfanalyse onder meer de omvang en de aard van de pestproblemen in kaart.

Visie en beleid

Met de stuwende kracht van de directeur, de zorgcoördinator en een werkgroep is het schoolteam erin geslaagd om de verschillende projectdoelen te bereiken. Het team werkte vanuit een positieve invalshoek een sterk inhoudelijk verhaal uit: geen gewoon antipestprotocol maar een ‘samenknappan’. Geen holle woorden maar een visie en beleid op maat van de leerlingen die een vertaling kregen in tal van acties om het welbevinden te bevorderen. De basispijlers van de schoolvisie en het antipestbeleid zijn ‘samenknop’, ‘open communicatie’ en ‘een positief klas- en schoolklimaat’.

Samenknop

Geïnspireerd door de principes van meervoudige intelligentie beklemtoont het schoolteam het belang van een harmonische persoonlijkheidsontwikkeling. Het onderstreept dat elk kind talenten heeft en knop is op een of meer terreinen. Onder meer met het oog op de

preventie van pestproblemen investeerde het schoolteam in ‘samenknop zijn’. Het team werkte een eigen leerlijn voor sociaal-emotionele vaardigheden uit met kant-en-klaar materiaal voor mogelijke activiteiten, lessen, spellen voor elke leeftijdsgroep. Daaruit kunnen leraren vanaf de peuterklas tot en met het zesde leerjaar putten om hun klaspraktijk vorm te geven.

Zoals in meerdere scholen kiest het team ervoor om te werken met maandelijkse focusthema’s. Vernieuwend is echter de creatieve wijze waarop deze focusthema’s in beeld worden gebracht. Het team gelooft in de kracht van sprekende beelden en kon rekenen op een ouder met grafisch talent om de slogans met twee figuurtjes tot leven te brengen (Figuur 98). Ze ondersteunen bijvoorbeeld de weerbaarheid door leerlingen ‘stop, hou op’ te leren zeggen. In de kleuterafdeling adopteerde elke klas de twee figuurtjes in de vorm van poppen, die een leraar zelf maakte. De prenten, slogans en poppen zijn alomtegenwoordig in de school en dragen bij tot een fijn klas- en schoolklimaat. Ze helpen kinderen om ruzies of pesten te vermijden, om te gaan met verschillen, hun problemen te (durven) verwoorden, zelf op te lossen of hulp te zoeken. De leraren en de zorgcoördinator gebruiken de prenten en slogans om met een kind of een groep kinderen in gesprek te gaan.



Figuur 98: Enkele samenknapposters.

Het schoolteam zet stappen om de talentenwerking door te trekken naar de verschillende leergebieden en leergebiedoverschrijdende thema's. Zo zijn de figuurtjes herkenbaar opgenomen in het nieuwe talentenrapport en geeft de leraar vooral aan waar het kind knap in is (Figuur 99). Het team leert kinderen 'zelfknop' zijn door de zelfreflectie te stimuleren. In de nabije toekomst wil het team deze figuurtjes inzetten om acties rond leren leren op te zetten.

TALENTENRAPPORT

Dit wil de juf/meester nog vertellen over je talentenrapport

Schitterend rapport! Je maakte een knappe vooruitgang voor wiskunde en Frans. Je hebt me verrast met je creatieve talenten. En dat je beweegknop bent wisten we al. We vinden jou een vriendelijke en behulpzame jongen. Nog een andere knappe eigenschap van jou is dat je steeds probeert te bemiddelen bij een ruzie. Je mag, net zoals wij, fier zijn op jezelf ;)

ZELFKNAP

Ik vind mezelf...

Dit vind ik zelf over mijn rapport:

Ik word blij van dit rapport. Frans en rekenen zijn wel moeilijk, daarom ben ik blij dat het zo goed is gegaan. Ik hou mich van ruzies, maar we hebben een samenknappe klas.

Mijn ouders vinden mij...

Hier kunnen je ouders een boodschap voor je schrijven

Een super megaknap rapport, reken omdat je er thuis ook hand voor geeft hebt en de moed niet liet zakken als het minder ging. Wij zijn erg trots op je!

Figuur 99: Het team leert kinderen 'zelfknop' zijn door de zelfreflectie te stimuleren. In de nabije toekomst wil het team deze figuurtjes inzetten om acties rond leren leren op te zetten

Open communicatie

Door de betrokkenheid van ouders en leerlingen in het pestprobleem begreep het schoolteam dat de slaagkans van anti-pestacties groter zou zijn als het een manier zou vinden om het probleem door de bril van beide partijen te bekijken. Daarom hechtte het team veel belang aan open communicatie. De werkgroep maakte een stappenplan om (pest)problemen met alle partijen samen aan te pakken. Het schoolteam stimuleert de leerlingen én ouders om problemen snel te melden. Ook kinderen die niet betrokken zijn, leren hun verantwoordelijkheid te nemen door zelf niet mee te pesten en door pestgedrag van anderen kenbaar te maken. Dat kan rechtstreeks of onrechtstreeks via een praatbriefje in de praatbrievenbus. Het schoolteam biedt een luisterend oor, neemt elk signaal ernstig en gaat in gesprek met het (gepeste) kind én zijn ouders. Er worden enkel acties ondernomen waar het kind achterstaat. Alle acties worden bovendien met de ouders besproken en geëvalueerd.

Het team zorgde voor de nodige visualisering. Zo zijn de stappenplannen voor kinderen en ouders op hun maat in beeld gebracht. Het biedt hen kapstokken om de vicieuze cirkel van het pesten te doorbreken. Tijdens de individuele of groepsgesprekken krijgen de leerlingen pictogrammen als handvatten om hun vraag of probleem te verhelderen en naar oplossingen te zoeken.

Terugblikken en vooruitdenken

Onder leiding van de samenknepwerkgroep staat het team onder meer tijdens personeelsvergaderingen zelfkritisch stil bij de kwaliteit van acties of initiatieven. Het team stuurt knelpunten bij, borgt wat goed loopt en zoekt verder naar mogelijkheden om het welbevinden van leerlingen en leraren te verhogen.

Lopende acties en nieuwe ideeën krijgen een plaats aan de wand in het zorglokaal (Figuur 100). Zo heeft de zorgcoördinator concrete plannen om de zorgvisie en het zorgcontinuüm herkenbaarder te maken door ze te hertalen met de ‘samenknep’-woordenschat. Om het schoolklimaat en welbevinden te optimaliseren zijn er in de nabije toekomst ingrijpende verbouwingswerken gepland. Pestproblemen wil het team zoveel mogelijk vermijden door ook de speelplaatsen op een doordachte en kindvriendelijke wijze herin te richten.



Figuur 100: Wand met overzicht lopende initiatieven en mogelijke ideeën.

Casus 6: School voor buitengewoon lager onderwijs

Context

Deze school voor buitengewoon lager onderwijs begeleidt kinderen met een lichte mentale handicap, leerstoornissen of stoornissen in het autismespectrum. Meerdere leerlingen hebben in het verleden negatieve ervaringen opgedaan, waardoor ze worstelen met een negatief zelfbeeld, weinig zelfvertrouwen hebben of sociale vaardigheden missen. Velen liepen op sociaal-emotioneel vlak een ontwikkelingsachterstand op. Daarom heeft het team in de handelingsplanning, de klassenraden en de dagelijkse praktijk oog voor zorgvragen over sociale of gevoelsmatige aspecten.

Sociaal-emotionele begeleiding als rode draad

De systematische en planmatige aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling loopt als een rode draad doorheen het schoolleven. Volgens de schoolvisie zullen leerlingen zich pas goed voelen op school en tot leren komen als ze over de nodige zelfkennis, zelfcontrole en sociale vaardigheden beschikken. Daarom is de sociaal-emotionele begeleiding één van de sterkhouders van deze school. Ongeveer vijftien jaar geleden introduceerde het team hiervoor een wetenschappelijk onderbouwde methode voor gewoon en buitengewoon onderwijs. Tot op vandaag bouwt het team aan emotionele en sociale competenties met dit onderwijsleerpakket. Om in te spelen op de specifieke zorgvragen van leerlingen en ouders breidt het team dit pakket stelselmatig verder uit. Het team vindt het belangrijk om bewust tijd te maken voor kinderen met vragen of problemen op sociaal-emotioneel vlak. Daarom zijn er meerdere leerlingbegeleiders in de school.

Zelfconcept

Door hun faalervaringen hebben het zelfbeeld en zelfvertrouwen van meerdere leerlingen een deuk gekregen. Om hun gevoel van eigenwaarde te versterken leren de leerlingen op een passende wijze complimenten ontvangen en geven aan anderen en zichzelf. Met het ‘kind van de dag of van de week’ staat geregeld een leerling in het middelpunt van de belangstelling. Dat kind mag assistent zijn van de leraar en krijgt een aantal privileges (zoals mee aan het bureau van de leraar zitten). Voor kinderen met een hechtingsstoornis is dat gevoel van exclusiviteit essentieel. Het kind mag iets meebrengen van thuis dat voor hem emotionele waarde heeft of zijn talenten illustreert. De leraar en de leerlingen maken een complimentenlijst, die verschillende vormen kan aannemen zoals de complimentenboom of complimentenmuur. Daar waar leerlingen aanvankelijk geneigd zijn om vooral complimenten over het uiterlijk te geven, leren ze gaandeweg om ook te waarderen wat iemand kan, wat hij heeft, hoe hij is of zich gedraagt.

Zelfkennis

Met gevoelskaartjes leren de leerlingen gevoelens herkennen, begrijpen en uiten. Dat verruimt hun gevoelswereld en het inzicht in zichzelf en anderen. Ze leren de gevoelstaal spreken door dagelijks met kaartjes op hun tafel aan te geven welke emotie(s) ze op dat moment ervaren. De kaartjes en emoties kunnen doorheen de dag veranderen. Daarbij heeft de leraar een voorbeeldfunctie: hij verwoordt geregeld zijn gevoelens en gebruikt de kaartjes om zijn emoties kenbaar te maken aan de klas. De leraar of de leerlingbegeleider maakt bewust tijd om met de groep of met individuele leerlingen te praten over hun gevoelens. Oudere leerlingen leren via de actieve werkvormen zoals de ‘binnenbuitenkring’ hun gevoelens aan

elkaar vertellen en naar elkaar luisteren. Daarnaast krijgen ze inzicht in de impact van gevoelens op hun gedrag. Ze leren daarbij dat elke emotie mag, maar niet elk gedrag.

Sommige leerlingen hebben (blijvend) moeite om uit te leggen wat er precies scheelt. Bij de leerlingbegeleider kunnen ze kiezen uit verschillende communicatievormen om hun probleem te beschrijven, bijvoorbeeld praten, tekenen, communiceren met een tablet.

Zelfbeheersing en zelfsturing

Met verschillende activiteiten en werkvormen leren de kinderen stap voor stap dat ze verantwoordelijk zijn voor hun keuzes en gedrag. Ze leren hun gevoelens en gedrag in goede banen leiden. Met de aangeleerde technieken leren ze om eerst even te stoppen en tot rust te komen (rood licht), na te denken (oranje licht) vooraleer ze tot actie overgaan of het sociaal-emotioneel probleem oplossen (groen licht). Op de speelplaats en in elke klas zijn er speciale plekken (bijvoorbeeld de denkstoel) waar leerlingen (spontaan) kunnen gaan zitten om tot rust te komen en na te denken.

Stuurkaarten ondersteunen de zelfcontrole bij leerlingen met moeilijk gedrag. Voor leerlingen met hardnekkige problemen maken de leerlingbegeleiders een stappenplan met foto's van de betrokkene zelf. Het gaat bijvoorbeeld om foto's waarop de leerling fout gedrag stelt en foto's van correct gedrag. Deze foto's tonen aan de leerling welk gedrag niet hoort en wat wel mag. Heldenkaarten en diverse beloningsystemen bevestigen goed gedrag. Het kind of de klasgroep heeft inspraak in de keuze van de beloning. Teamleden kunnen kinderen onverwacht 'betrappen'

op goed gedrag (Figuur 101). Zo ondervinden leerlingen dat positief gedrag loont.

Jij bent betrapt!

Naam:

Datum:

Handtekening leerkracht/directeur:

Ik zag dat jij:

- Lief was voor andere kinderen
- Goed meewerkte in de les
- Fijn samspeelde met andere kinderen
- Beleefd was
- Behulpzaam was

Waar?

- In jouw klas
- Op de speelplaats
- In de refter
- In de gang
- Op de bus

Goed gedaan!

Figuur 101: Kaart die leerling krijgt als hij betrapt wordt op goed gedrag.

Sociale relaties

Het schoolteam zet sterk in op sociale competenties met thema's als vrienden maken en houden, ruzies bijleggen, pesten en respect. Leerlingen leren respectvol met elkaar omgaan. Ze leren zelfstandig problemen op sociaal vlak op te lossen door effectieve probleemoplossingsstrategieën te oefenen.

De leerlingbegeleiders ontwikkelden een denk-hulpkaart die gebruikt wordt voor conflicthantering. Aan de hand van vragen, pictogrammen, gevoelskaartjes en foto's moeten kinderen vertellen wat er precies is gebeurd (Figuur 102). Ze bespreken hun gevoelens en zoeken naar een respectvolle oplossing. Om zijn fout te herstellen, kiest de leerling een 'ik maak het goed'-bon (Figuur 103). Hij kan kiezen uit een reeks bestaande bonnen (samen een spel spelen, sporten, praten, tekenen) of zelf een voorstel doen. Het is belangrijk dat het slachtoffer zich ook in de oplossing kan vinden. Het team volgt nauwgezet op of de leerling binnen de week zijn fout heeft rechtgezet.

Leerlingen die een racistische uitspraak hebben gedaan, materiaal van een andere leerling stuk hebben gemaakt of zich respectloos gedroegen tegenover een teamlid moeten een verontschuldigingsbrief schrijven naar het slachtoffer (en zijn familie) (Figuur 104). De leerling moet zijn brief tevens aan zijn ouders laten zien. Het is belangrijk dat de leerling zijn verantwoordelijkheid opneemt en de band met de andere leerling of het teamlid herstelt.

STAP 1: Wat is er gebeurd? Groot blad met mogelijkheden

Ik was aan het	Wat heb ik gedaan? spel verpestend	Wat heeft de ander gedaan? slaan
Waar?	Wanneer?	Met wie?

Heb ik eerlijk verteld wat er is gebeurd?

Ja, ik ben zeker dat het zo gelopen is.

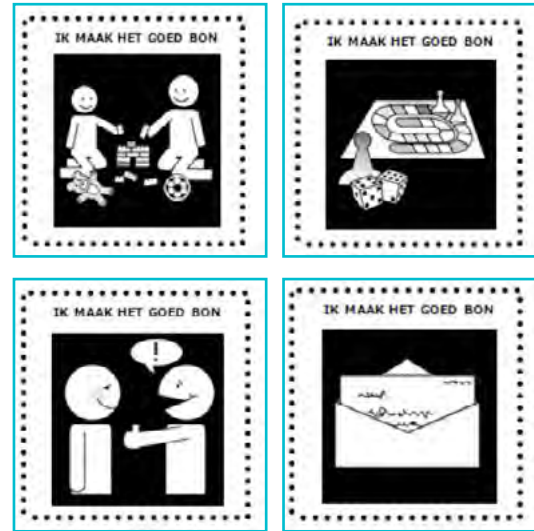
Nee, ik ben niet zeker dat het zo gelopen is.

Opmerking:

STAP 2: Gevoelens : tekeningen sclera

Hoe voelde IK me?	Hoe voelde DE ANDER zich?
-------------------	---------------------------

Figuur 102: Denk-hulpkaart waarbij een kind met pictogrammen en kaartjes schetst wat er gebeurde en hoe hij en de ander zich daarbij voelden.



Figuur 103: Enkele voorbeelden van 'Ik maak het goed'-bonnen.

Berke Kevin, Kenny en mama

Sorry dat ik jullie beledigt heb, ik heb er spijt van dat ik iets lelijk over jou huid heb gezegd. Het waren vaak rechten dat was fout van ons but je bent een goede vriend, ik heb niet zo mogen doen. Sorry aan Kevin, Kenny en de mama

Maktias is

Figuur 104: Briefje van een leerling die zich verontschuldigt bij zijn vriend en diens familie.

Acties tegen pesten kaderen in de globale aandacht voor sociale relaties. Het schoolteam ontwikkelde een anti-pestbeleid, organiseert een respectweek en werkt een thema rond pesten uit aan de hand van het onderwijsleerpakket en een prentenboek. Het team raadpleegt experts inzake pestgedrag en zet hun adviezen in de praktijk om door bijvoorbeeld werk te maken van verbondenheid.

Samen met de stedelijke preventiedienst participeert de school aan een netoverschrijdend project rond pestpreventie. Als gevolg van de sterke preventieve aanpak is er weinig pestgedrag in deze school. Wanneer pesten toch de kop opsteekt, beschikt het team over een draaiboek met heldere procedures om het pestprobleem aan te pakken en herstelgericht te werken. Daarbij worden niet alleen de pester en zijn slachtoffer betrokken, maar ook omstanders of getuigen worden op hun verantwoordelijkheid gewezen.

De pauzes en de speelplaatswerking zijn afgestemd op de noden van de verschillende leerlingengroepen en van individuele kinderen. Het 'goedgedragplan' afficheert positief en negatief speelplaatsgedrag. Leraren met toezicht dragen een fluohesje zodat kinderen hen snel vinden als ze hulp nodig hebben bijvoorbeeld bij een conflict.

Coöperatieve werkvormen

Teamleden gebruiken allerlei werkvormen om de leerlingen actief te betrekken bij het onderwijsleerproces. Ze kiezen vaak voor coöperatieve werkvormen om het samenwerkend leren in een klas of klasoverstijgend tussen jongere en oudere leerlingen te stimuleren. Zo leren ze elkaar uitleg geven, hun gedachten ver-

woorden en naar elkaar luisteren om samen tot een goed resultaat te komen. Deze activerende werkvormen en samenwerking spreken leerlingen aan op hun betrokkenheid, hebben een gunstig effect op onderlinge relaties en dragen bij tot een gunstig leef- en leerklimaat.

Ouderbetrokkenheid

Het team levert heel wat inspanningen om ouders bij sociaal-emotionele begeleiding van leerlingen te betrekken. Een uitgebreid ouderboekje verschaft uitleg over de wijze waarop het schoolteam hieraan werkt. Het boekje bevat nuttige tips die ouders kunnen toepassen om samen met de school op een gelijkgerichte manier kinderen in hun sociaal-emotionele ontwikkeling te ondersteunen en te begeleiden. Het team levert daarenboven heel wat inspanningen zodat nagenoeg alle ouders (ook de kansarmen) naar het oudercontact komen. Occasioneel vindt het oudercontact zelfs bij de leerling thuis plaats.

Casus 7: Secundaire school X

Context

Deze relatief kleine secundaire school met zesjarige structuur richt zich uitsluitend op de A-stroom en het algemeen secundair onderwijs. De meeste leerlingen hebben een gunstige sociaal-economische gezinsachtergrond. In de school is al een aantal jaren een werkgroep actief die instaat voor het gezondheidsbeleid. Deze werkgroep heeft eerst een visie ontwikkeld en vervolgens vijf thema's vooropgesteld, die één voor één worden aangepakt volgens de kwaliteitscirkel. Sinds 2014 staat het thema 'stress en weerbaarheid' op het programma. Dit thema omvat ook het welbevinden.

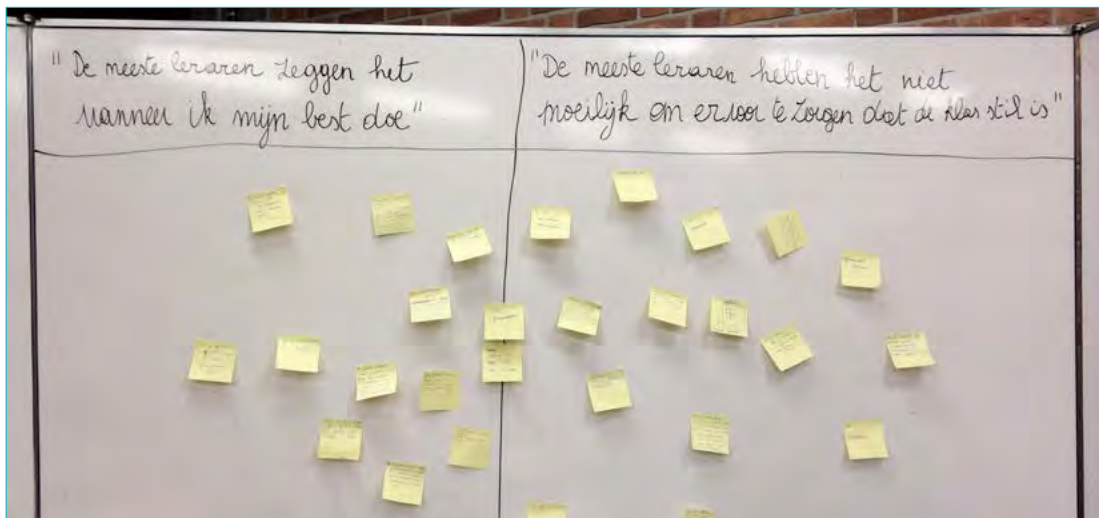
Dataverzameling, -analyse, confrontatie en participatie

Bij elk thema vertrekt de werkgroep vanuit dataverzameling. Daarom namen de leerlingen van het eerste tot en met het vijfde leerjaar aan het eind van het schooljaar 2013-14 deel aan de welbevindenbevraging van de onderwijsinspectie. De werkgroep maakte een grondige analyse van de resultaten en bedacht een strategie om leraren, leerlingen en ouders nauw te betrekken bij het bepalen van prioriteiten, doelen en acties. Daarmee trachtte ze een voldoende groot draagvlak te creëren.

Tijdens een personeelsvergadering kregen alle leraren de opdracht om in te schatten welke dimensies en vragen volgens de leerlingen de sterke en zwakke punten van de school zijn. Toen de leraren vervolgens de resultaten van de welbevindenbevraging te zien kregen, bleek er een grote kloof te zijn tussen hun inschatting en het oordeel van de leerlingen. De confrontatie met dit verschil bracht een schokeffect teweeg bij het schoolteam. Bovendien waren de leerlin-

gen het minst tevreden over welbevindendimensies waar leraren zelf een belangrijke rol in spelen (nl. betrokkenheid en pedagogisch klimaat). Uit de zwakst scorende opgaven kozen de leraren twee items als prioritaire actiepunten. Het gaat om een actiepunt over het geven van positieve feedback (item 21: de leraren zeggen het wanneer ik mijn best doe) en een actiepunt over klasmanagement (item 26: de leraren zorgen ervoor dat het stil is in de klas).

De gezondheidswerkgroep stelde de resultaten van de welbevindenbevraging voor aan de schoolraad, de ouderraad en het leerlingenparlement. Leraren, ouders en leerlingen werden aangemoedigd om (met post-its) voorstellen voor mogelijke verbeteracties te formuleren (Figuur 105). Dat resulteerde in een matrix met ideeën per actiepunt (Figuur 106) die de werkgroep heeft omgezet in een aantal (SMART-)doelen en acties. De betrokkenheid van de verschillende partijen bood een duidelijke meerwaarde en zorgde voor gedeeld eigenaarschap en engagement.



Figuur 105: Bord met post-it ideeën als resultaat van de brainstormsessie van de leerlingen.

Item 21 “De meeste leraren zeggen het wanneer ik mijn best doe”	
Educatie	
Leerling	
Klas	
School	<ul style="list-style-type: none"> • Zelf als leraar attitude ontwikkelen om leerlingen positief te bevestigen in wat ze zeggen of doen. • Als we het moeilijk hebben met een vraag, iemand anders de vraag laten oplossen. Enkel leerlingen met vinger in de lucht aanduiden. • Meer leraren moeten hun best doen.
Omgeving	
Structurele maatregelen	
Leerling	<ul style="list-style-type: none"> • Tijdens de les een leerling bewust bevestigen bij positieve interactie.
Klas	<ul style="list-style-type: none"> • Motiveer leerlingen om elkaar en de leraar complimenten te geven. • Kaartjes met ‘pluim voor’ bv. in klasuur. • Meer klasgesprekken.
School	<ul style="list-style-type: none"> • Laat het leerlingenparlement een complimentenmaand organiseren. • Behandel ons met respect, dan geven we respect terug. • Voer een klasuur in tot en met het zesde jaar.
Omgeving	
Afspraken	
Leerling	<ul style="list-style-type: none"> • Geef persoonlijke schouderklopjes.
Klas	
School	<ul style="list-style-type: none"> • Schrijf een persoonlijke evaluatie uit, geen standaardzinnen. • Bevraag leerlingen welke feedback ze als positief ervaren (geef ze inspraak). • Op rapport leerlingen die positieve evolutie maken positief bevestigen. • Meer waardering. We worden te weinig gemotiveerd met goeie commentaar. • Niet alleen iets zeggen als het slecht is. Het zou leuk zijn moesten ze meer zeggen dat het goed is of dat je je best doet. • Verplicht feedback bij toetsen.
Omgeving	
Zorg/begeleiding	
Leerling	<ul style="list-style-type: none"> • Slechte punten? Licht niet altijd aan feit dat we niet genoeg leren. Vraag wat de reden is. Zoek samen met leerling een oplossing.
Klas	
School	
Omgeving	

Figuur 106: Uittreksel uit de matrix met ideeën van ouders (blauw), leerlingen (groen) en leraren (rood).

Waarderend onderwijs

Om het actiepunt over positieve feedback verder uit te werken vond het team inspiratie in de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000). Volgens deze theorie verhoogt positieve feedback onder meer de intrinsieke motivatie en het gevoel competent te zijn. Daarom maakt het team werk van waarderend onderwijs, dat het beste in de leerlingen naar boven haalt. Voorbeelden van acties zijn de motiverende rapportcommentaren, het attituderapport en de coachingsgesprekken met leerlingen.

- Leerlingrapporten zijn sinds kort voorzien van motiverende commentaren op maat van de individuele leerling. De leraren kregen daarover een vorming en maken gebruik van een zelfgemaakte leidraad.
- Het rapport bevat een attituderapport. Dat bestaat enerzijds uit een oordeel van de klassenraad over een aantal attitudes en anderzijds een reflectie van de leerling over dit rapport.
- Tweemaal per schooljaar vindt een coachingsgesprek tussen de leraar en de leerling plaats. Leerlingen krijgen een leidraad met een stappenplan om zich op dit gesprek voor te bereiden. Leerling en leraar bespreken het attituderapport en vullen samen de commentaar van de leerling in bij dit rapport. Mogelijke werkpunten en eventuele afspraken zijn eveneens onderwerp van gesprek. Daarnaast gaat de leraar na of de leerling zich goed voelt in de klas en op school. Deze informatie over het welbevinden wordt geregistreerd om de evolutie op leerling- en schoolniveau doorheen het secundair onderwijs in beeld te brengen.

Leerlingenbegeleiding

Het schoolteam merkte dat leerlingen met (psychische) problemen de stap naar de leerlingenbegeleiding niet durfden zetten als gevolg van sociale druk. Daarom maakte het team een drempelverlagend filmpje met getuigenissen van leerlingen die tevreden zijn dat ze een beroep deden op de leerlingbegeleider.

Studiedruk verlagen

De leerlingen van de derde graad signaleerden dat leraren de werkdruk voor de leerlingen onderschatten. Aangezien deze druk het welbevinden van meerdere leerlingen bleek te ondermijnen, zoekt het schoolteam naar een goede manier om de studiebelasting te meten. Het team wil daarbij onderzoeken in welke mate er een verschil is tussen de geschatte studiedruk volgens de leraren en de werkelijke werktijd die de leerlingen nodig hebben.

Welbevinden van leraren

In het kader van haar integraal gezondheidsbeleid vindt de werkgroep het welbevinden van alle participanten in de organisatie belangrijk. Op een studiedag werd bevestigd dat het welbevinden van de leraren een impact heeft op de leerlingen. Daarom plant de gezondheidswerkgroep een welbevindenbevraging bij de leraren.

Casus 8: Secundaire school Y

Context

Deze bovenbouw van een middenschool huisvest verschillende studierichtingen binnen het algemeen secundair onderwijs (aso) en één studierichting kunstsecundair onderwijs. In samenwerking met een school voor buitengewoon secundair onderwijs biedt ze de opleidingsvorm 4 (aso) aan voor een kleine groep jongeren met stoornissen in het autismespectrum. Ze

profileert zich als “een school met welbevinden voor iedereen”, waarbij er onder meer een uitgesproken socio-emotionele opvolging is. Een aantal jaren geleden liep de groepsdynamiek fout in meerdere klassen. Dat gaf aanleiding tot structurele maatregelen en specifieke acties.

Twee klastitularissen als coaches

In elke klasgroep is een complementair duo van klastitularissen gedurende twee opeenvolgende schooljaren verantwoordelijk voor het klasmanagement. Dat duo vervult een sleutelrol in de coaching en opvolging van individuele leerlingen en van de klasgroep. De titularissen staan niet alleen in voor een vlotte organisatie van de klaswerking maar waken eveneens over de klassfeer en het welbevinden van de leerlingen. Ook de individuele studie- en leerbegeleiding en de studiekeuzebegeleiding behoren tot hun opdrachten. De titularissen dragen de eerstelijnszorg in de school. Ze zijn het eerste aanspreekpunt voor vragen, bekommernissen en zorgen van leerlingen. Daarom investeert de school sterk in professionalisering tijdens de titularisuren waarbij alle titularissen van een leerjaar gelijktijdig vrij worden geroosterd. Ze hebben minstens om de drie weken samen overleg zodat ze informatie en praktijkvoorbeelden kunnen uitwisselen. Klastitularissen krijgen intensieve nascholingen rond sociale en emotionele begeleiding, groepsdynamica en gesprekstechnieken. Zij beschikken tevens over een draaiboek ‘samen klas maken’.

Klassfeer

Het schoolteam is zich bewust van de impact van groepsdynamiek op het welbevinden en de ontwikkeling van de individuele leerlingen. Daarom wordt een klasgroep gedurende een graad samengehouden. De klassamenstelling in het derde en vijfde leerjaar ge-

beurt weloverwogen aan de hand van vooropgestelde criteria. Leerlingen worden op basis van geslacht, leerموeilijkheden, GON, bisnen, studieadvies en sociale achtergrond zo evenwichtig mogelijk verdeeld over de verschillende klasgroepen van een studierichting.

Omdat de sociale relaties binnen een klasgroep zich grotendeels tijdens de eerste schoolweek vormen, voorziet het team veel tijd voor kennismakings- en teambuildingsactiviteiten. De klastitularissen leggen aan de leerlingen op een eenvoudige manier uit volgens welke mechanismen groepsvorming plaatsvindt en welke patronen daarbij kunnen ontstaan. Dat werkt preventief. Om doelgericht aan de groepsdynamiek te werken en de groep te versterken organiseert de school in de loop van september een vriendschapsdag.

Moeilijke sociale relaties in een klas

Als de groepsdynamiek in een klas toch de foute richting uitgaat, grijpen de klastitularissen zo snel mogelijk in. Zij krijgen daarbij ondersteuning van de cel leerlingenbegeleiding. De titularissen voeren groeps gesprekken met de klas én individuele gesprekken met de leerlingen die aan de zijlijn dreigen te staan. Aan de hand van een leidraad proberen ze te achterhalen hoe het komt dat verschillende kampen ontstaan of dat sommige leerlingen uit de boot dreigen te vallen. Ze organiseren een schriftelijke bevraging bij de leerlingen over wat er positief is aan hun klasgroep, wat ze verwachten van hun klasgroep, wat de belemmerende factoren zijn, welke stappen ze zelf of als groep kunnen nemen om tot de gewenste klassfeer te komen en op welke wijze de titularissen, leraren of school kunnen helpen.

Functioneringsgesprekken en persoonlijke reflectie

Het schoolteam voorziet in tijd voor vier individuele functioneringsgesprekken tussen de klastitularissen en de leerling. Het eerste gesprek is een intakegesprek waarbij de focus ligt op studeren, welbevinden en zelfconceptverheldering. Dit kennismakingsgesprek heeft tot doel om een vertrouwensband met de leerling op te bouwen en een zicht te krijgen op zijn zelfbeeld, doelen, verwachtingen en zorgen. De informatie uit dit gesprek krijgt een plaats in het leerlingendossier samen met informatie afkomstig van de cel leerlingenbegeleiding en van de ouders bij de inschrijving.

De functioneringsgesprekken zijn gekoppeld aan het persoonlijke reflectierapport dat gradueel is op-

gebouwd doorheen de twee graden. Vier keer per schooljaar beoordelen de leerlingen zichzelf op een aantal attitudes. De leerling vult zelf het reflectierapport in, vraagt feedback aan een medeleerling en bespreekt het ten slotte met de klastitularissen (Figuur 107). Het gaat om attitudes in verband met 'inzet en afspraken', 'zorg voor de dingen en mijn werk', 'omgaan met anderen en mezelf' en 'leerhouding'. Dit rapport en de functioneringsgesprekken zijn vooral bedoeld om de leerling een zicht te laten krijgen op zijn sterke kanten. Daarnaast stimuleert de klastitularis de leerling om mee na te denken over oplossingen voor eventuele zorgen of problemen. Het team blijft het systeem van persoonlijke reflectie evalueren en bijsturen.

		MIJN INSCHATTING:		
		Prima	Ik ben goed op weg.	Ik heb hier nog werk aan.
OMGAAN MET ANDEREN EN MEZELF				
5.	Ik ben beleefd en vriendelijk tegen iedereen. Ik ga respectvol om met anderen.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit zie je omdat ik:		Ik probeer altijd aardig en vriendelijk te doen tegen iedereen. Ook tegen mensen die ik eigenlijk niet zo leuk vind. Ik wil zeker geen spanningen veroorzaken. Ik blijf beleefd ook al ben ik het niet eens met de andere.		
6.	Ik draag bij tot de goede sfeer in de klas en op school. Ik draag zorg voor mijn medeleerlingen en probeer conflicten te vermijden. Ik zorg goed voor mezelf.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dit zie je omdat ik:		Ik probeer te bemiddelen als er ruzies zijn in de klas en kies zeker geen kant. Ik heb zelf een kakeel aan mensen en heb het meteen gemeld toen ik merkte dat iemand gepest werd. Ik voel me goed, al heb ik soms last van een beetje jaloezie maar dat komt door het vele werk dat we hebben.		

Figuur 107: Uittreksel uit een persoonlijk reflectierapport voor de tweede graad.

Risicopreventie

Vanuit preventieoogpunt voerde het schoolteam in het verleden al meerdere onderzoeken uit naar het welbevinden en mogelijke risico's die het welbevinden bedreigen. Enerzijds gaat het om een eigen bevraging naar risicogedrag en mogelijke verslavingen. Anderzijds participeerde de school met haar leerlingen aan grootschalige onderzoeken die het mogelijk maken om de resultaten te vergelijken met een referentiegroep. Aan de resultaten koppelt het schoolteam preventieve acties die leerlingen informeren en weerbaar maken tegenover pestproblemen en verslavingen.

Leerlingen krijgen tevens de kans om een test in te vullen die peilt naar de mate van faalangst en studiewaardering. Leerlingen met faalangst krijgen een training op school. Daarnaast willen de zorgcoördinatoren de vakgroepen sensibiliseren om na te denken over de taakbelasting van de leerlingen. Ze ervaren dat opdrachten nog te vaak irrelevante ballast bevatten die de werkdruk en de faalangst bij de leerlingen nodeloos verhogen en hun motivatie ondermijnen. De directeur en de zorgcoördinatoren merken dat de studiebelasting een negatief effect heeft op het welbevinden.

Casus 9: Centrum voor deeltijds beroepssecundair onderwijs

Context

Dit centrum voor deeltijds onderwijs biedt diverse trajecten aan voor ongeveer 200 jongeren die leren en werken willen combineren. In vergelijking met andere Vlaamse en regionale centra telt dit centrum een beduidend hoger aantal jongeren van buitenlandse origine of met een lage scholingsgraad. De werkgelegenheid in de regio kreeg de laatste jaren enkele rake

klappen, waardoor het niet evident is om voor deze maatschappelijk kwetsbare jongeren een voltijds engagement te vinden.

Jaarlijkse welbevindenbevraging

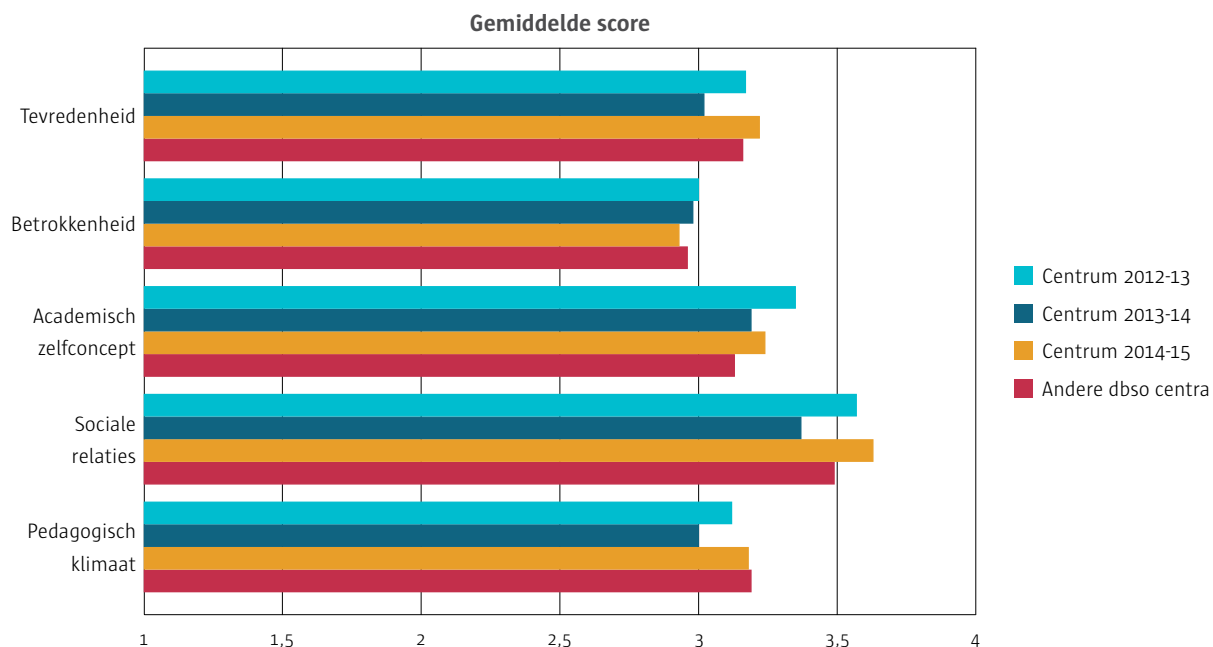
Dit centrum is de enige onderwijsinstelling die het welbevindeninstrument van de onderwijsinspectie in elk van de drie voorbije schooljaren heeft afgenomen bij een voldoende groot aantal leerlingen en daardoor over betrouwbare trendgegevens beschikt (Figuur 108). Het team hecht veel waarde aan deze resultaten en bespreekt ze met elke klasgroep.

In de resultaten van 2013-14 is voor elke welbevinden-dimensie een daling van de gemiddelde scores merkbaar ten opzichte van de eerste meting in 2012-13. Bij de derde meting in 2014-15 lijkt het centrum voor de meeste dimensies uit het dal te kruipen. Tevredenheid, sociale relaties en pedagogisch klimaat scoren in de laatste meting zelfs beter dan in de eerste. Enkel voor de dimensie betrokkenheid is er een licht dalen- de tendens merkbaar.

In vergelijking met het gemiddelde van alle andere centra voor deeltijdsberoepssecundair onderwijs die deelnamen aan deze bevraging laten de leerlingen van dit centrum in de meting van 2012-13 een hoger welbevinden optekenen voor alle dimensies met uitzondering van het pedagogisch klimaat. Na de terugval in 2013-14 zijn de resultaten van het centrum in 2014-15 voor tevredenheid, academisch zelfconcept en sociale relaties opnieuw hoger dan in de andere centra. De leerlingen zijn in deze laatste meting ongeveer even tevreden over het pedagogisch klimaat als leerlingen in andere centra. Ze leggen echter iets minder betrokkenheid aan de dag.

Een nieuwe meting in 2015-16 zal uitwijzen of de positieve evolutie zich voor de meeste dimensies doorzet

en of het centrum erin slaagt om ook voor betrokkenheid een kentering teweeg te brengen.



Figuur 108: Vergelijking tussen de gemiddelde scores op de verschillende welbevindendimensies in de opeenvolgende schooljaren in dit centrum en vergelijking van de centrumgemiddelden met het gemiddelde van alle andere deelnemende centra in Vlaanderen.

Tijd voor actie

De coördinator greep onder meer de resultaten van de eerste welbevindenbevraging en de aanbevelingen van een externe controle aan om op meerdere fronten over te gaan tot actie. De resultaten van de bevraging en mogelijke verbeteracties zijn besproken in het team en het leerlingenparlement.

Onder meer naar aanleiding van een externe controle vonden een aantal ingrijpende bijsturingen plaats.

Deze vernieuwingen haalden meerdere teamleden uit hun comfortzone en werden niet door iedereen positief onthaald. Dat vertaalde zich aanvankelijk in interne strubbelingen die volgens de coördinator een negatieve impact hadden op het welbevinden van de leerlingen. Ze verklaren volgens hem deels de dip in de welbevindenresultaten van 2013-14.

Hervormingen

Er vonden meerdere personeelsverschuivingen plaats, waarbij teamleden op basis van hun competenties een andere functie gekregen. Bij de toekenning van functies primeert niet langer het lerarencomfort. Les-tijden worden voortaan enkel in het belang van de leerlingen aangewend.

Bovendien investeerde de coördinator sterk in de uitbouw van de tewerkstellingscel en in de aanwerving van deskundigen die diverse vormen van leerlingenbegeleiding op zich nemen. De zorgklassenraad werd in het leven geroepen. Tijdens deze klassenraad zoeken alle betrokken leraren, de leerlingbegeleiders en de coördinator een antwoord op zorgvragen van leerlingen. Ook de professionalisering, het intern overleg en de communicatiestromen werden aanzienlijk verbeterd, zodat alle teamleden op dezelfde lijn zitten en de gemaakte afspraken consequent toepassen.

De grondige vernieuwing van de infrastructuur voor bepaalde opleidingen verbeterde niet alleen de kwaliteit van het onderwijsaanbod maar verhoogde ook het welbevinden van leerlingen en leraren.

Regelmatigheid

De resultaten van de welbevindenbevraging in verband met regels en afspraken lagen gemiddeld lager dan in andere centra. Daarom zijn in samenspraak tussen leerlingen en teamleden duidelijke regels opgesteld en gecommuniceerd. Zo zijn er samen met het leerlingenparlement afspraken gemaakt om te laat komen en spijbelen in te dijken.

Daarnaast evolueert het centrum van een sanctionerend naar een motiverend en ondersteunend beleid. Het team deed hiervoor een beroep op de pedago-

gische begeleiding en psychotherapeuten. Een kern-team kreeg een doorgedreven vorming in herstelgericht werken en in de hefboomen voor een motiverend sanctioneringsbeleid. Elk teamlid engageerde zich om bijzondere aandacht te hebben voor het welbevinden van de leerlingen. Dat resulteerde onder meer in een betere beoordeling van het pedagogisch klimaat en de sociale relaties door de leerlingen.

Zelfconcept

Meerdere leerlingen in dit centrum missen een adequaat zelfbeeld. Sommigen schatten hun eigen vaardigheden doorgaans te hoog in en anderen veel te laag. Daarom houdt het centrum coachingsgesprekken en moeten leerlingen geregeld nadenken over hun attitudes of werk.

Het centrum wil de leerlingen meer verantwoordelijkheid geven door hen actiever te laten participeren in de schoolwerking. Zo runnen de leerlingen tijdens de pauzes een eigen winkeltje op basis van een zelfgeschreven draaiboek. In het openleercentrum krijgen ze de mogelijkheid om hun leerproces sterker zelf aan te sturen.

Voor de meest kwetsbare werkloze jongeren met een zeer laag zelfwaardegevoel organiseert het centrum geregeld een muziekproject in samenwerking met jeugdwelzijnsorganisaties en een professionele muziekstudio. In dit opmerkelijk arbeidsvervangend traject krijgen een achttal jongeren de opdracht om samen een song te maken. Door hun drempelvrees of diepgewortelde problematiek is het een hele opgave om deze jongeren te motiveren voor deze opdracht. Gedurende zes weken worden ze in verschillende workshops begeleid bij het creëren en zingen van een zelf geschreven nummer. Het resultaat is niet alleen

een song waarin de leerlingen hun frustraties, zwaktes en persoonlijke tegenslagen uiten, maar ook hun hoop en kracht verwoorden. Tijdens het gezamenlijke schrijfproces herwinnen ze het respect voor zichzelf en voor elkaar. Bovendien versterken ze de onderlinge banden. Door de succeservaring krijgt hun zelfvertrouwen een boost en bloeit hun persoonlijkheid open. Ze verwerven een aantal vaardigheden en attitudes waardoor ze sterker staan op de arbeidsmarkt.

Casus 10: School voor buitengewoon secundair onderwijs

Context

Deze school voor buitengewoon secundair onderwijs biedt in haar opleidingsvorm 4 beroepsonderwijs en begeleiding aan normaal begaafde leerlingen met één of meer gedrags- of emotionele stoornissen. Sinds kort heeft de school een A-stroom voor leerlingen met autismespectrumstoornissen opgericht. Meerdere jongeren komen uit een onstabiele en onveilige thuissituatie waardoor ze met hun ouders geen emotionele band konden opbouwen. De problematiek en de hulpvraag van deze jongeren zijn zo ernstig of complex dat zij niet in het gewone onderwijs terecht kunnen. Het welbevinden herstellen is bij elke leerling essentieel.

Visie

Een doorleefde visie is de motor van de schoolwerking. Het schoolteam stelt alles in het werk om deze (vaak gekwetste) jongeren te stimuleren om positieve bindingen aan te gaan. Een veilige hechting met leraren en begeleiders is noodzakelijk om een positief zelfbeeld te ontwikkelen, gemotiveerd open te staan voor het pedagogisch aanbod en probleemgedrag af te remmen.

Het team beschouwt leerlingenbegeleiding, talentontwikkeling, leerplanrealisatie en verbinding met de maatschappij als haar belangrijkste kerntaken. Ze onderneemt meerdere initiatieven om deze ambitieuze doelstellingen met haar doelgroep waar te maken. Ze past daarbij consequent het kwaliteitsdenken toe aan de hand van de plan-do-check-act(PDCA)-cirkel.

Fiche binnen-buitenkant

Een uitgebreide beeldvorming vormt het vertrekpunt voor elk onderwijs- en begeleidingstraject. Het schoolteam voert intakegesprekken met de leerling, de ouders en de hulpverleners en verzamelt informatie bij de vorige school en het CLB. Op basis van die informatie maakt de orthopedagoog niet alleen een schets van het probleemgedrag van de leerling (buitenkant) maar ook van zijn denk- en gevoelswereld (binnenkant). Deze informatie wordt samengebracht op een fiche en aangevuld met adviezen voor begeleiding (Figuur 109). Elk teamlid krijgt deze fiche vooraf om te vermijden dat zij de jongere vastpinnen op de gedragsproblematiek en geen oog hebben voor zijn positieve kanten of kwetsbare binnenkant. Mogelijke verklaringen voor het problematisch gedrag zijn immers vaak te vinden in de sociale context en de binnenkant van de jongere. Inzicht in zijn denk- en gevoelswereld, zijn thuissituatie, de begeleidingsadviezen, de sterke punten en interesses van de leerling bieden de leraren en begeleiders houvast om een goede band met de leerling op te bouwen.

Na de intakegesprekken is deze fiche hoofdzakelijk gebaseerd op informatie van externen. Als basisbeeldvorming voedt ze het individueel handelingsplan. Dat plan bevat doelen en acties voor elke leerling (Figuur 110). Gezien de problematiek ligt de focus meestal op het sociaal-emotionele vlak. Het aantal doelen is be-

wust beperkt zodat ze door alle betrokkenen gekend zijn. Het team evalueert de fiche binnen-buitenkant en het handelingsplan geregeld volgens de PDCA-cir- kel. Tijdens klassenraden of evaluatiedagen worden de beeldvorming, doelen en acties aangevuld, ge- evalueerd en bijgestuurd op basis van de ervaring van het team met de jongere en de evolutie die hij door-

maakt. Dat gebeurt door de klastitularis in overleg met de orthopedagoog en alle leraren die lesgeven aan de leerling. De teamleden zijn ervan overtuigd dat deze binnen-buitenkantfiche en de bijhorende beknopte handelingsplanning (in het kader van het M-decreet) zeker ingang kunnen vinden in het ge- woon onderwijs.

Binnenkant	Buitenkant	Aanpak
Diagnose IQ-gegevens Emotioneel	Gedrag Sociaal Werk- en leerhouding Leerontwikkeling Taalvaardigheid Motoriek Medische of lichamelijke infor- matie Sterke kanten en interesses	Begeleidingsadviezen
		Link naar therapeutische strategie om met jongeren in crisis om te gaan

Figuur 109: Fiche binnen-buitenkant.



Individueel handelingsplan PDCA-fiche

Perspectief/probleemstelling met gebruik van binnen-buitenkantfiche:

X raakt heel snel in conflict met medeleerlingen op de speelplaats: voelt zich snel geïsoleerd, stelt ongepast sociaal gedrag, gaat zich vaak moeien, heeft geen zicht op eigen aandeel, ... X blijft vaak hangen in deze conflicten en neemt ze mee naar de les. De conflicten stapelen zich in die mate op dat zijn welbevinden in het gedrang komt.

Operationele doelstelling 1

Datum	Doelstelling	Uitvoering	Evaluatie en Actie
16/11/'15	X mengt zich niet in ruzies tussen medeleerlingen en verlaat dan deze situatie (zie concrete afspraken stappenplan).	<ul style="list-style-type: none"> • Wekelijks gesprek met leerlingbegeleider <ul style="list-style-type: none"> — psycho-educatie (Wie ben ik? Gevoelens?) — opstellen sociale schema's en stappenplannen i.v.m. hoe reageren in sociale situaties a.h.v. concrete voorbeelden • Na een conflict volgt telkens een kort gesprek met X (door leerlingbegeleider of betrokken leraar): geruiststellen, invulblad 'voor toen er iets mis ging' laten invullen. 	<p>11/01/'16:</p> <p>X maakt heel weinig progressie op sociaal vlak. De conflicten stapelen zich op, en X legt alles buiten zichzelf. De gesprekken lijken niet de nodige rust te kunnen brengen, vooral omdat de conflicten te veelvuldig zijn. X gebruikt de rustspeelplaats zelden. Na overleg met leefgroep, ouders, kinderpsychiater en juf vorige schooljaar zal X een aangepast schema krijgen voor vrije momenten. Hij zal minder momenten op de speelplaats aanwezig zijn, de overige momenten zal hij binnen of in de leefgroep blijven.</p>
		<ul style="list-style-type: none"> • X heeft een rustpasje waardoor hij altijd naar de rustspeelplaats kan, X aanmoedigen om dit meer te gebruiken om meer rust te creëren voor zichzelf. 	

11/01/'16	L mengt zich niet in ruzies tussen medeleerlingen en verlaat dan deze situatie (zie concrete afspraken stappenplan).	Idem 16/11 + aangepast schema voor tijdens de vrije momenten: we blijven inzetten op verhogen van het sociaal inzicht, maar in een veilige meer beschermde omgeving.	
Operationele doelstelling 2			
Datum	Doelstelling	Uitvoering	Evaluatie en Actie
16/11/'15	X kan na een gesprek met de leerlingbegeleider terug op een positieve manier aansluiten in de klas, zonder op het conflict terug te komen.	<ul style="list-style-type: none"> • Stappenplan (uitgewerkt door leerlingenbegeleiding) waarin stap voor stap wordt beschreven wat er van X wordt verwacht en wat de leraar of begeleider zal doen als er een conflict is gebeurd op de speelplaats. • Gebruik time-timer • Invulformulier 'voor toen er iets mis ging' 	11/01/'16: Zoals reeds vermeld bij de evaluatie van de vorige doelstelling, merken we dat het voor X moeilijk blijft om conflicten los te laten. Omdat de conflicten te vaak voorkomen is het moeilijk om gericht aan de slag te gaan. We kiezen er daarom voor om de sociale situatie te vereenvoudigen in combinatie met verhogen van sociaal inzicht + inzetten op welbevinden.
11/01/'16	Idem	Idem	

Figuur 110: Individueel handelingsplan PDCA-fiche.

Beloningssysteem

Om tot een goede binding tussen de jongere en de teamleden te komen gelooft het team in de kracht van bekrachtigen en positief benaderen. Waarde-rende feedback van de leraar heeft meer invloed dan een cijfer of een straf. Daarom heeft het team een efficiënt, collectief beloningssysteem uitgedokterd. Dat draagt bij tot goede onderlinge relaties, gewenst

gedrag, positief zelfbeeld, intrinsieke motivatie en welbevinden.

Aan het einde van elke les beoordeelt de leraar vier attitudes bij elke leerling. Het gaat om drie basisattitudes nl. 'inzet en werklust', 'goede omgang' en 'netheid, orde, nauwkeurigheid en afwerking'. De vierde attitude is op maat van de leerling en is daarom gekoppeld aan een doel uit het individueel handelings-

plan. Het team evalueert ook het gedrag tijdens de vrije momenten (refter, speelplaats) omdat deze minder gestructureerde momenten voor de leerlingen vaak moeilijker zijn. Vanuit een herstelgerichte visie maakte het team duidelijke afspraken over de toekenning van de scores. Een leerling kan aan het einde van een les nog een positieve score (A of B) krijgen als hij zich na ongewenst gedrag weet te herpakken (Figuur 111). Aan het einde van de week kan een leerling twee punten verdienen op basis van de scores in de lessen en tijdens de vrije momenten. Leerlingen die aan het einde van de maand voldoende punten bijeensprokelden mogen meedoen aan een beloningsactiviteit. Wie te weinig punten heeft, krijgt extra taken. Het vereiste aantal punten is vooraf duidelijk aangegeven (bv. 6 punten op 4 weken). Elke leerling start het schooljaar met één bonuspunt en kan maandelijks extra bonuspunten verzamelen. Deze bonussen kunnen ingezet worden om een C-score te compenseren of om een extra beloning te krijgen. Maandelijks kiezen de leerlingen samen de beloningsactiviteit waar ze voor zullen werken. Het gaat om educatieve, sportieve of ontspannende activiteiten zoals een bedrijfsbezoek, een bezoek aan Technopolis, muurklimmen, een trip naar de Ardennen, een mountainbiketocht ...).

Het beloningssysteem is gradueel opgebouwd doorheen de verschillende graden. Voor de oudere leerlingen zijn de criteria voor een goede score strenger en worden de beloningsactiviteiten om de twee maanden in plaats van maandelijks georganiseerd. Op die manier ontwikkelen de leerlingen een langetermijnperspectief.

BONUS PUNTEN	Naam	Score
1	TARIK	A C A B A B
1	SASCHA	C C B B C A
4	JERRY	B A A A A A
0	BJORN	A C A B A A
0	CHRISTOF	C C B B A B

Figuur 111: Beloningssysteem.

Oscaruitreiking in samenwerking met het leerlingenparlement

De school heeft een goedwerkend leerlingenparlement waarbij ongeveer een kwart van de leerlingen op vrijwillige basis betrokken is. Na een verkiezingsprocedure met nominaties door leerlingen en leraren worden een 25-tal trofeeën uitgereikt waaronder de trofee voor sportman voor meerdere disciplines en de trofee voor de beste evolutie. De trofee voor helpende hand gaat naar twee leerlingen per graad die zich inzetten om anderen te helpen. Hiermee wil het schoolteam deze kwetsbare jongeren een pluim geven.

Innovatie via lerende netwerken

Het schoolteam staat open voor vernieuwing. Om te innoveren heeft het team al aan diverse projecten geparticipeerd. In het verleden heeft het team een preventiepiramide tegen pesten uitgewerkt in een lerend netwerk met meerdere scholen en onder begeleiding van externe consultants. Momenteel wordt via dezelfde professionaliseringsvorm onderzocht of het haalbaar is om een alternatieve onderwijsorganisatie te introduceren. Daarbij worden zelfsturende teams verantwoordelijk voor een groep leerlingen. Deze organisatievorm stelt het team beter in staat om onderwijs op maat te bieden en geeft de leraren meer eigenaarschap, welbevinden en voldoening.

Geraadpleegde literatuur

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

Bellens, K., Van Landeghem, G., & De Fraine, B. (2012) *Review naar indicatoren voor het maximaliseren van leerprestaties, leerwinst en welbevinden op basisscholen. Beleidsamenvatting*. Leuven: KULeuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie. <http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/kijker/Onderzoeken/ReviewIndicatoren/Beleidsamenvatting.pdf>

Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The elementary School Journal*, 110 (2), 119-141.

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

Deboutte, G. (2008). *Pesten en geweld op school: handreiking voor een daadkrachtig schoolbeleid*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/pgs/090310_pestenvolledig.pdf

Deboutte, G. & De Clercq, B. (2016). *HBSC-cijfers Vlaanderen 2016 (2014)*. Niet-gepubliceerde tekst, via persoonlijke communicatie verkregen van de auteur.

Deconinck, E., Schepens, A., Van Petegem, K., Engels, N., Aelterman, A. (2000). *Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen secundair onderwijs: de ontwikkeling van een bevragingsinstrument (OBPWO-project 98.06)*. Brussel-Gent: Vrije Universiteit Brussel en Universiteit Gent, niet gepubliceerd rapport.

Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A., & Van Petegem, K. (2003). Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen Secundair Onderwijs: de ontwikkeling van een bevragingsinstrument. *Pedagogische studieën*, 80(3), 192-209.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Van Gasse, R., Vanhoof, J., Mahieu, P. & Van Petegem, P. (2014). *Informatiegebruik door schoolleiders en leerkrachten*. OBPWO-project 11.04. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, Onderzoeksgroep Edubron, niet gepubliceerd rapport.

Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming, website grensoverschrijdend gedrag op school: http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/maatregelen/informatie_scholen.htm

Vlaamse onderwijsinspectie (2016). *Referentiekader voor onderwijskwaliteit. Synthese resultaten stakeholdersbevraging fase 1 oktober-november 2015*. <http://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/ROK1.pdf>

Vlaamse Onderwijsraad (2011). *Advies over welbevinden en gelijkemans in het gezondheidsbeleid op school*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad, Algemene Raad.

Vlaamse Onderwijsraad (2015). *Advies over de preventie en de aanpak van pesten op school*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad, Algemene Raad.

Vlaamse Scholierenkoepel (2011). *Hoe link is je school? De Vlaamse Scholierenkoepel onderzoekt de relaties op school. Het onderzoeksrapport*. http://www.scholierenkoepel.be/sites/default/files/wysiwyg/onderzoeksrapport_vsk_hoe_link_is_je_school.pdf

Vlaamse Scholierenkoepel (2014). *VSK-ANTWOORD OP BELEIDSNOTA ONDERWIJS '14-'19 'Vol vertrouwen en in dialoog bouwen aan onderwijs' scholieren reageren*. http://www.scholierenkoepel.be/sites/default/files/wysiwyg/antwoord_van_scholieren_op_beleidsnota_onderwijs_2014-2019.pdf

Vlaamse Scholierenkoepel (2014). *Power to the pupils! Wat scholieren zeggen over onderwijs. Het ligt in jouw handen. Memorandum van de Vlaamse Scholierenkoepel voor de Vlaamse verkiezingen van 2014*. <http://www.scholierenkoepel.be/sites/default/files/wysiwyg/memorandumvsk2014.pdf>

2.5 Het OKAN-onderwijs: de onderwijsorganisatie maakt het verschil

Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het voltijds secundair onderwijs (OKAN) is decretaal geregeld in de Codex Secundair Onderwijs¹⁴ en het Besluit van de Vlaamse Regering van 24 mei 2002¹⁵ en verder geconcretiseerd in de omzendbrief SO 75¹⁶. Het onthaalonderwijs heeft tot doel anderstalige leerlingen, die onlangs in België zijn aangekomen, op te vangen en hen zo snel mogelijk Nederlands te leren. Zo kunnen ze zich integreren in de onderwijsvorm en studierichting die het nauwst aansluit bij hun individuele capaciteiten. Het onthaalonderwijs moet het voor deze leerlingen mogelijk maken hun studie in het regulier secundair onderwijs met succes voort te zetten. Het is gericht op taalvaardigheid Nederlands en inburgering.

Voor het verwerven van de taalvaardigheid zijn er ontwikkelingsdoelen “Nederlands voor nieuwkomers in de onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers” uitgeschreven. Dit zijn minimumdoelen die vanaf schooljaar 2010-2011 moeten worden nagestreefd. De scholen die onthaalonderwijs aanbieden, verbinden zich ertoe voor elke anderstalige nieuwkomer een individueel leertraject uit te werken dat voldoet aan de ontwikkelingsdoelen. Hiervoor ontvangen zij van de overheid naast uren-leraar uit het reguliere lestijdenpakket specifieke uren-leraar onthaalonderwijs. De onderwijsinspectie heeft als opdracht te beoordelen of de scholen deze uren effectief gebruiken voor de doelstellingen van het onthaalonderwijs. Nu de ontwikkelingsdoelen vijf volledige schooljaren van kracht zijn, oordeelde de onderwijsinspectie dat de tijd gekomen was voor een stand van zaken.

De toenemende toestroom van asielzoekers als gevolg van de oorlogssituatie in het Midden-Oosten zal het onthaalonderwijs in de nabije toekomst voor grote uitdagingen plaatsen. Dit is voor de onderwijsinspectie een bijkomend motief om het onthaalonderwijs in de kijker te plaatsen.

Resultaten

In de periode tussen schooljaar 2010-2011 en 2014-15 lichtte de onderwijsinspectie 31 secundaire scholen door die onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers (OKAN) aanbieden. Dat vertegenwoordigt 67,3 % van het totale aanbod. Daarbij kwam OKAN 19 maal (61,2 %) in de doorlichtingsfocus. In 11 van de 19 scholen (57,9 %) oordeelde de onderwijsinspectie dat de ontwikkelingsdoelen in voldoende mate nagestreefd werden.

In wat volgt analyseren we de resultaten op basis van de bouwstenen waarmee de onderwijsinspectie in haar verslaggeving een ‘voldoet’ of ‘voldoet niet’ onderbouwt.

Onderwijsaanbod

De ontwikkelingsdoelen zijn driedelig: taaldoelen, algemene doelen en attitudes. Het is de bedoeling dat ze in de klaspraktijk geïntegreerd aan bod komen.

14 Besluit van de Vlaamse Regering van 17 december 2010 houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs, laatst gewijzigd op 1 september 2015.

15 Besluit van de Vlaamse Regering van 24 mei 2002 inzake de organisatie van onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het gewoon voltijds secundair onderwijs, laatst gewijzigd op 2 oktober 2014.

16 SO 75: “Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het gewoon voltijds secundair” d.d. 30 juni 2006, laatst gewijzigd op 26 juni 2014.

Scholen die voor hun onthaalonderwijs een voldoende kregen, streven de taaldoelen na met functionele taaltaken die in complexiteit toenemen naarmate het beheersingsniveau van de leerlingen stijgt. Ze werken aan de algemene doelen in het kader van de taaldoelen en hebben veel aandacht voor de affectieve doelen die in de na te streven attitudes vervat zitten.

De meeste scholen streven de ontwikkelingsdoelen na op basis van leerinhouden die thematisch geordend zijn. De thema's handelen over onderwerpen die schoolgerelateerd en maatschappelijk relevant zijn en die aansluiten bij de leefwereld van de anderstalige nieuwkomer. Daarmee bestrijken zij de contexten die in de ontwikkelingsdoelen omschreven zijn.

De ontwikkelingsdoelen beschrijven op welke graad van beheersing de anderstalige nieuwkomer de taaldoelen op het einde van zijn traject moet kunnen verwerken, de zogenaamde verwerkingsniveaus. Weinig scholen slagen erin met hun leerlingen het taxonomisch hoogste verwerkingsniveau (het beoordelende) te bereiken. De leerlingen bereiken de doelen overwegend op het beschrijvende niveau. Het structurende en beoordelende niveau worden nagestreefd, maar slechts door enkele leerlingen bereikt.

Met het aanzienlijke aantal analfabete of andersgealfabetiseerde leerlingen die instromen, geraken de meeste scholen nauwelijks verder dan het kopiërende niveau. Dit verwerkingsniveau is niet expliciet opgenomen in de ontwikkelingsdoelen als einddoel, maar zit vervat in de hogere verwerkingsniveaus.

In de scholen die niet voldoende de ontwikkelingsdoelen nastreven, vormt het aanbod geen geïntegreerd geheel en neemt de complexiteit van de taaltaken onvoldoende toe. Vaak is het niet duidelijk welk verwerkingsniveau wordt nagestreefd of overstijgen de taaltaken niet het beschrijvende niveau. Als de anderstalige nieuwkomers onvoldoende geconfronteerd worden met gevarieerde communicatieve taaltaken die gaandeweg in complexiteit toenemen, kunnen ze niet groeien naar het niveau dat de ontwikkelingsdoelen vragen.

Sommige scholen verkavelen hun aanbod taal in afzonderlijke componenten die ze met een mozaïek aan leermiddelen behandelen. Zo ontstaat een onsamenhangend curriculum dat niet of slechts vrijblijvend aan de ontwikkelingsdoelen gekoppeld is. Doorgaans ligt dan ook nog de nadruk op de kennis van taalstructurele aspecten (spraakkunst, spelling, woordenschat en uitspraak), terwijl die enkel ondersteunend voor de vaardigheden bedoeld zijn. De samenhang tussen kennis en vaardigheden gaat verloren, zeker als die kennis niet geoefend wordt in voor de leerlingen relevante en concrete taalgebruikerssituaties.

De algemene doelen zijn erop gericht de maatschappelijke zelfredzaamheid van de OKAN'er te stimuleren. Ze komen in de scholen met wisselende intensiteit aan bod, maar dragen niet overal evenveel bij tot het nastreven van de taaldoelen. Waar de algemene doelen niet of weinig ingebed worden in authentieke talige contexten, staan ze los van de taaldoelen. Hierdoor missen die scholen de kans om de taalvaardigheid van de anderstalige nieuwkomer ook te ontwikkelen bij het nastreven van de algemene doelen.

Nagenoeg alle scholen werken doelgericht aan attitudes en sociale vaardigheden. Ook veel aandacht gaat naar doelen met betrekking tot gecijferdheid, al ontbreekt hierbij vaak een functionele en talige context. Op het vlak van 'leren leren' zijn er grote verschillen. Niet alle scholen hebben een duidelijk plan om leerstrategieën systematisch in hun aanbod te integreren. In nogal wat scholen komen de doelen met betrekking tot techniek en informatie- en communicatietechnologie minder aan bod. Dat heeft vaak te maken met het ontbreken van de noodzakelijke uitrusting.

De meeste OKAN-scholen nemen in hun lessentabel een aantal vakken op die voorbereiden op de doorstroming naar het reguliere onderwijs. Zij gebruiken daarvoor de vier wekelijkse uren-leraar die zij boven het minimum van 28 uren-leraar vrij mogen besteden in het wekelijkse lessenrooster. Zo bieden zij initiatie aan voor onder meer aardrijkskunde, geschiedenis, wetenschappen of Frans. Soms is de keuze van de vakken afhankelijk van de beschikbaarheid van leraren van het reguliere onderwijs in de eigen school. De talige invulling ervan hangt af van de betrokken leraar. Er is doorgaans wel veel aandacht voor de vakterminologie.

Om de maatschappelijke integratie te bevorderen organiseren de meeste scholen talrijke buitenschoolse activiteiten. Ze nemen ook zinvolle initiatieven om de nieuwkomers in hun vrije tijd te begeleiden door hen kennis te laten maken met de recreatieve mogelijkheden in de eigen woon- en leefomgeving.

Binnen de eigen schoolmuren streven de scholen ernaar om de nieuwkomers zo goed mogelijk in het schoolleven te integreren. Dit gebeurt onder meer

door hun deelname aan dezelfde extra-curriculaire activiteiten als de leerlingen van het reguliere onderwijs. Waar het onthaalonderwijs georganiseerd wordt in een afzonderlijke vestigingsplaats, los van de hoofdvestiging, is die integratie moeilijker realiseerbaar.

Evaluatiepraktijk

Naast het onderwijsaanbod is de evaluatiepraktijk een cruciale bouwsteen om te bepalen of de school al dan niet de ontwikkelingsdoelen in voldoende mate nastreeft bij de leerlingen. De evaluatie heeft namelijk als doel na te gaan in welke mate de leerling de ontwikkelingsdoelen bereikt. De evaluatie moet derhalve voldoende afgestemd zijn op de ontwikkelingsdoelen.

Dit gebeurt in heel wat scholen onvoldoende. Ze gebruiken overwegend klassieke evaluatiemethodes (toetsen en examens) om het beheersingsniveau vast te stellen. Bij de evaluatie van de taaldoelen ligt de nadruk meestal op de kennis van grammatica en woordenschat, waarvan de toetsing op reproductief niveau blijft en zelden het creatief-communicatieve niveau bestrijkt. De vaardigheden zijn dan ondergewaardeerd in de puntenverhouding en sommige vaardigheden (met name luisteren) zijn ondervertegenwoordigd. De evaluatie overstijgt doorgaans het beschrijvende verwerkingsniveau niet en het beoordelende verwerkingsniveau ontbreekt.

De evaluatie van de algemene doelen staat meestal los van de bepaling van het taalvaardigheidsniveau. De vraagstelling is overwegend reproductief, waarbij weinig taalgebruik verwacht wordt.

Met dit soort evaluatie is het onmogelijk om de link te leggen met de ontwikkelingsdoelen die in vaardigheidstermen geformuleerd zijn. Scholen kunnen in deze gevallen niet op een valide manier aantonen op welk niveau van de ontwikkelingsdoelen de leerling zich bevindt.

Daarbij komt dat de evaluatie van de taaldoelen vaak uitgesplitst wordt in deelvakken per leraar en de school geen overzichtelijk beeld krijgt van het beheersingsniveau per ontwikkelingsdoel. De verkaveling in deelvakken resulteert in een versnipperde evaluatie. Meestal is dit niet meer dan de optelsom van scores die op verschillende manieren tot stand komen. Door het ontbreken van een samenhangende evaluatie is de niveaubepaling dan hoofdzakelijk gebaseerd op perceptie en intuïtie.

Een aantal scholen heeft ingezien dat ze er met de klassieke evaluatiemethodes moeilijk in slagen om het beheersingsniveau van de ontwikkelingsdoelen in kaart te brengen. Ze evolueren naar een evaluatie op basis van een portfolio dat stapsgewijs weergeeft wanneer de leerling een bepaald taaldoel of algemeen doel bereikt. Zij worstelen evenwel ook met de moeilijkheid om het evaluatiecijfer om te zetten naar een schaal die aangeeft welk niveau de leerling bereikt.

Rapporteringspraktijk

Scholen die de evaluatie verkavelen in deelvakken, trekken die opsplitsing door in hun rapportering. De rapportrubrieken stemmen dan niet overeen met de opbouw van de ontwikkelingsdoelen. Het rapport bevat uitsluitend de cijfers voor de verschillende deelvakken en geeft geen informatie over het niveau waarop de leerling zich bevindt.

Meer en meer scholen beseffen dat een cijfer rapport niet adequaat is om het niveau weer te geven en vervangen de puur cijfermatige beoordeling door een doelenrapport. Daarop wordt met een schaal aangegeven in welke mate de leerling een ontwikkelingsdoel bereikt. Zo slagen zij erin om transparant het beheersingsniveau in kaart te brengen. De moeilijkheid die zich hierbij voordoet, is het taalniveau waarop de doelen geformuleerd zijn. De scholen zien zich genoodzaakt de doelen te hertalen om ze begrijpelijk te maken voor de anderstalige leerling en ouder.

Alle scholen organiseren ook oudercontacten om de leerprestaties toe te lichten. Ze zijn daarbij vaak zeer inventief om de drempelvrees van de ouders te overwinnen en ze te overhalen om naar de school te komen. Ze voorzien ook in tolken om de taalbarrière te overbruggen.

Onderwijsorganisatie

Voor de organisatie van het onthaalonderwijs en het nastreven van de ontwikkelingsdoelen ontvangen de scholen specifieke uren-leraar en uren-leraar uit het reguliere lestijdenpakket. Ongeveer de helft van de scholen gebruikt een aanzienlijk deel van de uren uit het reguliere lestijdenpakket niet voor het onthaalonderwijs, maar hevelt deze lestijden over naar andere structuuronderdelen. Vaak verantwoorden ze het gebruik van de toegekende uren niet op transparante wijze.

In de scholen die minder dan de helft van de reguliere uren aan het onthaalonderwijs besteden, kunnen de ontwikkelingsdoelen niet optimaal nagestreefd worden. Er is een duidelijke correlatie tussen de aanwending van die uren en de mate waarin scholen erin slagen de ontwikkelingsdoelen na te streven.

Als gevolg van de overheveling overstijgt het aantal leerlingen per lesgroep het ideale maximum om functioneel vaardigheden te oefenen en doeltreffende differentiatie en remediëring aan te bieden. Er is minder ruimte om niveaugroepen te organiseren zodat heterogene lesgroepen ontstaan en het vrijwel onmogelijk wordt om individuele leertrajecten uit te tekenen. De doelgroep die het meeste nadeel heeft van de krappe besteding van de lestijden zijn de anal-fabete nieuwkomers. Ook de taal-zwakkere nieuwkomers kunnen hierdoor niet opklimmen tot het niveau dat de ontwikkelingsdoelen beogen. Voor de taalsterkere leerlingen vertraagt de beperktere omkadering de doorstroming naar het reguliere onderwijs.

Sommige scholen compenseren de overheveling door diverse leerbegeleidende initiatieven in het kader van de gelijkeonderwijskanswerking, die ook de OKAN-leerlingen of de gewezen anderstalige nieuwkomers ten goede komen.

In ieder geval slagen de scholen die alle toegekende uren aan het onthaalonderwijs besteden, er het best in om de ontwikkelingsdoelen na te streven met een zo groot mogelijk aantal leerlingen. Zij kunnen optimaal inspelen op de individuele mogelijkheden en het leertraject flexibel bijstellen doorheen het onthaaljaar. Er zijn ook scholen die bovenop het totale lestijdenpakket extra uren investeren in het onthaalonderwijs. Met BPT¹⁷- en/of gelijkeonderwijskansuren versterken ze dan de omkadering.

Leerbegeleiding

Scholen die de toegekende uren volledig aanwenden voor het onthaalonderwijs zijn beter gewapend om leerbegeleiding aan te bieden op maat van de anderstalige nieuwkomers. Het is immers een zeer heterogene doelgroep inzake leeftijd, achtergrond en

intellectuele mogelijkheden. Hoe gedifferentieerder het onderwijsaanbod, hoe beter kan ingespeeld worden op individuele taalnoden. Dat vraagt een brede omkadering. De overheid is zich daarvan bewust en stelt daarom in een ruim pakket uren-leraar ter beschikking.

Alle scholen brengen de beginsituatie van de anderstalige nieuwkomers in kaart. De intakeprocedure bevat doorgaans een instaptoets en/of een korte observatieperiode. Op basis daarvan verdelen zij de leerlingen in niveaugroepen die zo homogeen mogelijk zijn qua taalniveau. Het aantal niveaugroepen dat zij kunnen organiseren, hangt af van de hoeveelheid uren-leraar die zij aan het onthaalonderwijs besteden. Hoe meer niveaugroepen, hoe beter ze kunnen aansluiten bij de beginsituatie. Hoe minder niveaugroepen, hoe groter en heterogener de lesgroepen samengesteld zijn. Daarbij zijn binnenklasdifferentiatie en activerend onderwijs noodzakelijke didactische tools. De leraren beheersen deze flexibele didactisch vaardigheden doorgaans slechts in wisselende mate en nemen vaak hun toevlucht tot klassikaal onderwijs dat minder geschikt is om aan te sluiten bij individuele leerbehoeften. Het feit dat niet alle leraren taaldidactisch geschoold zijn, is hieraan niet vreemd.

In alle scholen is de niveau-indeling flexibel. Zij wordt bijgesteld naargelang van de vorderingen van de leerlingen in het bereiken van de ontwikkelingsdoelen. Daarvoor moet de evaluatie informatie verstrekken die valide is om te bepalen in welke mate de leerling de ontwikkelingsdoelen bereikt. Hier knelt echter vaak het schoentje omdat de evaluatie een onvolledig en versnipperd beeld geeft van het bereik van de ontwikkelingsdoelen. De doorstroming naar een hoger niveau gebeurt dan veeleer op basis van impliciete criteria.

17 BPT-uren: uren die kunnen aangewend worden voor bijzondere pedagogische taken.

De vorderingen van de leerlingen worden in de meeste scholen nochtans intensief opgevolgd op grond van wekelijks teamoverleg. Aan de hand van een leerlingvolg-systeem registreren zij het leertraject. De OKAN-teams begeleiden het leertraject aan de hand van een brede waaier van ondersteunende initiatieven, zoals bijvoorbeeld huiswerkbegeleiding, woensdagnamiddagklassen, zomerklassen, logopedie, leesondersteuning.

Veel minder gangbaar is doelgerichte aandacht voor plannings- en leervaardigheden. 'Leren leren' is slechts zelden structureel ingebouwd in het onderwijsaanbod.

Sociale en emotionele begeleiding

Alle scholen zetten sterk in op het sociale en emotionele welzijn van de nieuwkomers. De OKAN-teams tonen een grote zorg en betrokkenheid bij de persoonlijke en familiale situatie van de doelgroep. Zij hebben veel aandacht voor het schoolse welbevinden. Zij werken daarbij intensief samen met het CLB en andere externe organisaties.

Zij creëren en bewaken een gedisciplineerd en rustig school- en leerklimaat aan de hand van eenvoudige en in verschillende talen geformuleerde leefregels. Op die manier slagen zij erin de heterogene leerlingengroep op een respectvolle manier met elkaar te leren omgaan. Duidelijke gedragskaders bevorderen het sociale en affectieve functioneren van de leerlingen. De strikte opvolging van afwezigheden is in nagenoeg alle scholen een prioritair aandachtspunt in de remediëring van spijbelgedrag.



Schoolloopbaanbegeleiding

Op het einde van het onthaaljaar verstrekken de meeste scholen goed onderbouwde en haalbare oriënteringsadviezen voor het verdere verloop van de schoolloopbaan van de anderstalige nieuwkomers. Die gaan vooraf door toegankelijke informatie over de mogelijkheden in het reguliere onderwijs. Daarmee hebben ze in de loop van het onthaaljaar meestal al kennis gemaakt tijdens zogenaamde ‘snuffelstages’, waarbij ze volgens hun capaciteiten en interesses bepaalde vakken volgen in het reguliere onderwijs.

De OKAN-scholen zorgen doorgaans voor een overzichtelijke registratie van de schoolloopbaan van de nieuwkomers. Ze zijn dan ook in staat de vervolgscholen relevante informatie te bezorgen. Het doorstromingsdossier bevat onder meer informatie over de beginsituatie, de leefsituatie, het prestatieniveau, de bevindingen van de klassenraden en geïndividualiseerde begeleidingstips. Over de taalvorderingen van de leerlingen is de informatie niet altijd accuraat, wat samenhangt met een evaluatie die niet transparant weergeeft welke ontwikkelingsdoelen de leerling reeds bereikt heeft. De resultaten van de taalvaardigheidstoets aanvang secundair onderwijs voor anderstalige nieuwkomers (TASAN) die vele scholen afnemen op het einde van het onthaaljaar, geven wel aan op welk taalvaardigheidsniveau de leerling zich bevindt.

Voor de begeleiding van de vervolgtrajecten van de OKAN-leerlingen kent de overheid een extra omkadering toe per scholengemeenschap die onthaalonderwijs in haar aanbod heeft. Die omkadering is 22 uren-leraar ongeacht het aantal OKAN-scholen die deel uitmaken van de scholengemeenschap. De vervolgschoolcoaches hebben een breed takenpakket

dat erin bestaat geweest anderstalige nieuwkomers te ondersteunen tijdens en na de overstap naar het reguliere onderwijs. Daarnaast moeten zij de leraren in de vervolgscholen coachen. Zij geven aan de vervolglerearen tips voor verdere opvolging, differentiatie of remediëring.

In de meeste scholen kwijten de vervolgschoolcoaches zich met veel ernst en toewijding van deze taken. Zij onderhouden goede contacten met een uitgebreid netwerk van scholen, wat de uitwisseling van informatie en de opvolging van het traject vergemakkelijkt.

Toch slaagt een aantal vervolgschoolcoaches er niet in om hun taken te vervullen zoals ze dat zouden wensen en zoals de regelgeving dat bepaalt. In de scholengemeenschappen met meerdere OKAN-scholen in hun aanbod moeten de uren-leraar bestemd voor deze opdracht verdeeld worden over de verschillende vestigingsplaatsen. In deze gevallen volstaat de omkadering niet om de opdracht adequaat uit te voeren. Meestal beperkt de coaching zich dan tot de afhandeling van de administratieve overdracht. De vervolgscholen worden geïnformeerd, maar niet begeleid. De vervolgschoolcoaches kunnen dan door tijdsgebrek ook niet opvolgen of de vervolgscholen de begeleidingstips toepassen.

De meeste OKAN-teams verzamelen gegevens over de resultaten die hun gewezen leerlingen behalen in het vervolgonderwijs. Ze komen echter niet allemaal toe aan de analyse van die informatie om eventueel hun onderwijspraktijk of oriënteringsbeleid bij te sturen. De gegevensverzameling wordt belemmerd doordat sommige vervolgscholen slechts sporadisch

feedback geven over de vorderingen van de gewezen OKAN-leerlingen.

Deskundigheidsbevordering

De regelgeving spoort de scholen aan om hun OKAN-teams te professionaliseren in taalvaardigheid Nederlands en intercultureel onderwijs. Het lesgeven aan anderstalige nieuwkomers vereist immers specifieke competenties. De leraren moeten vertrouwd zijn met de vreemde talendidactiek en beschikken over de competentie om in relatie te treden met jongeren met diverse culturele en etnische achtergronden die vaak een traumatisch migratieverleden achter de rug hebben.

Naast het beschikken over een pedagogisch diploma zijn er geen specifieke diplomavereisten om les te geven aan OKAN-leerlingen. De OKAN-teams bestaan dan ook uit personen met zeer diverse vooropleidingen, zodat ze niet altijd taaldidactisch geschoold zijn. Er is derhalve nood aan expertiseopbouw. De bereidheid om zich bij te scholen ontbreekt doorgaans niet, maar het nascholingsaanbod is beperkt en niet altijd optimaal afgestemd op de doelgroep.

Er is uitwisseling van expertise tijdens geregelde overlegmomenten, maar het vakoverleg is doorgaans inhoudelijk te weinig gericht op de afstemming van het onderwijsaanbod en de evaluatiepraktijk op de ontwikkelingsdoelen. Het overleg handelt overwegend over praktische en organisatorische aangelegenheden en de bespreking van leerlingen. Sterkere professionaliseringsimpulsen gaan uit van netwerken met andere OKAN-scholen, die samen (soms netoverstijgend) een lerende gemeenschap vormen, maar deze zijn nog beperkt in aantal. Vaak staat zelfs de samenwerking met andere OKAN-scholen uit de scho-

lengemeenschap op een laag pitje. Ook kennis delen met instellingen die NT2 aanbieden, gebeurt zelden.

Personeelsorganisatie

De OKAN-teams vormen in alle scholen een groep zeer geëngageerde en gemotiveerde personeelsleden die meestal bestaat uit een coördinator, een vaste kern ervaren leraren, een aantal leraren met wisselende ervaring in het onthaalonderwijs, begeleiders en een vervolgschoolcoach. Zij krijgen van de scholen administratieve ondersteuning.

De coördinatoren staan doorgaans in voor een sterke organisatorische ondersteuning, maar sturen inhoudelijk weinig aan. Vooral in scholen waar het Nederlands voor nieuwkomers versnipperd is over verschillende leraren slagen zij er niet zo goed in om de samenhang van het curriculum te realiseren. In een beperkt aantal scholen is de samenstelling van het OKAN-team weinig stabiel, omdat de opdrachtverdeling afhangt van personeelsbewegingen in het reguliere onderwijs en daarbij het vervolledigen van lesopdrachten soms primeert op de affiniteit met het onthaalonderwijs. De instabiele samenstelling van een OKAN-team heeft een negatieve impact op de continuïteit van de werking en de expertiseopbouw.

Infrastructuur en uitrusting

Een knelpunt in ongeveer de helft van de doorgelichte scholen is de infrastructuur en de uitrusting voor het onthaalonderwijs. De OKAN-leerlingen krijgen vaak les in de minder aantrekkelijke gebouwen of vestigingsplaatsen van de school. De materiële omkadering is beperkt, vooral op het vlak van ICT, multimedia en techniek. De uitrusting is dan ontoereikend om de ontwikkelingsdoelen voor die onderdelen voldoende na te streven. De scholen ontvangen van de overheid

werkingsmiddelen voor de uitrusting van het onthaalonderwijs, maar die worden blijkbaar niet in alle scholen integraal ingezet om de noodzakelijke materiële middelen ter beschikking te stellen.

In andere scholen zijn de OKAN-klassen goed geïntegreerd in de infrastructuur van de school, wat de integratie in het schoolleven bevordert.

Conclusie

In alle OKAN-scholen zijn teams aan het werk die met veel overgave de doelstellingen van het onthaalonderwijs nastreven. Zij houden daarbij rekening met de diversiteit van de doelgroep, die zeer heterogeen is qua leeftijd, herkomst, schoolse voorgeschiedenis en thuissituatie. Zij zijn bijzonder begaan met het welbevinden van de nieuwkomers die vaak een traumatisch verleden hebben. Zij bewaken zorgzaam het sociale en emotionele functioneren van de leerlingen. Daarmee bestrijken ze de affectieve doelen die deel uitmaken van de ontwikkelingsdoelen. Zij nemen ook veel initiatieven om de anderstalige nieuwkomer te integreren in het maatschappelijk leven en het schoolleven.

Binnen de decretaal vastgelegde vork van 28 tot 32 lestijden in het wekelijkse lessenrooster streven zij de taaldoelen en algemene doelen na. Meer dan de helft van de scholen slaagt erin dat in voldoende mate te doen, al kunnen een aantal onder hen met hun evaluatiepraktijk niet transparant aantonen in welke mate de leerlingen de ontwikkelingsdoelen bereikt hebben. De evaluatiepraktijk is een zwak punt in vele scholen, maar nog het meest in die scholen die het onderwijsaanbod voor Nederlands opsplitsen in deelvakken die door verschillende leraren gegeven worden. Zij kun-

nen moeilijk aantonen op welk niveau van de ontwikkelingsdoelen de leerling zich op het einde van het onthaaljaar bevindt.

Als scholen er niet in slagen de ontwikkelingsdoelen in voldoende mate na te streven, heeft dat grotendeels te maken met de overheveling van uren-leraar bestemd voor het onthaalonderwijs naar andere structuuronderdelen. Hun omkadering is dan te smal om leerlingen een individueel leertraject aan te bieden. Een ander heikel punt is de vertrouwdheid met de ontwikkelingsdoelen en de didactische tools om ze na te streven. De OKAN-teams bestaan immers uit leraren met diverse vooropleidingen, waarvan sommige zonder taalkundige achtergrond. De nood aan deskundigheidsbevordering is bijgevolg groot.

De scholen bereiden zorgvuldig de overgang van de anderstalige nieuwkomers naar het reguliere onderwijs voor. Daarvoor staat een vervolgschoolcoach in die ook de verdere opvolging op zich neemt. In scholengemeenschappen met meerdere OKAN-scholen moeten de uren-leraar voor de vervolgschoolcoaching verdeeld worden over de verschillende scholen en dat brengt met zich mee dat het aantal uren-leraar niet meer in verhouding staat tot de werklast van het takenpakket. De vervolgschoolcoach moet dan immers een significant groter aantal leerlingen begeleiden dan in scholengemeenschappen met één OKAN-school. Het spreekt voor zich dat dit een negatieve impact heeft op de ondersteuning voor de gewezen OKAN-leerlingen.

Ten slotte stelt de onderwijsinspectie ook vast dat de OKAN-leerlingen niet altijd in de meest riant infrastructuur gehuisvest zijn en dat de materiële omkadering vaak voor verbetering vatbaar is.

[Onze aanbevelingen]

Voor het beleid

- Zorg ervoor dat het totaalpakket van specifieke en reguliere uren-leraar gegenereerd door het onthaalonderwijs enkel aangewend mag worden voor het onthaalonderwijs (gekleurde uren).
- Herzien het systeem van de toewijzing van uren-leraar voor de vervolgschoolcoaching zodat de uren evenrediger verdeeld zijn volgens het aantal leerlingen.
- Stimuleer nascholingsaanbieders en lerarenopleidingen om in hun aanbod meer aandacht te besteden aan specifieke vorming gericht op onderwijs aan anderstalige nieuwkomers.

Voor de scholen

- Besteed alle toegekende uren-leraar voor het onthaalonderwijs aan de omkadering van de OKAN.
- Zorg voor een degelijke materiële omkadering en huisvesting van het onthaalonderwijs.
- Stimuleer de uitwisseling van expertise met andere OKAN-scholen en instellingen die NT2 in hun aanbod hebben.

Voor de leraren

- Stem het onderwijsaanbod en de evaluatiepraktijk doelgericht af op de ontwikkelingsdoelen.
- Vergroot je deskundigheid via nascholing en kennisdeling.
- Analyseer de gegevens over de resultaten van gewezen OKAN-leerlingen in het vervolgonderwijs met het oog op eventuele bijstellingen van de eigen onderwijspraktijk.

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 biedt een overzicht van de andere opdrachten en toont hoeveel adviezen of dossiers de onderwijsinspectie behandelde in het schooljaar 2014-2015.

Controles huisonderwijs: 213 (76 bao + 137 so) 3 gemeenschapsinstellingen	Opvolgingscontroles huisonderwijs: 7 (4 bao + 3 so)	Adviezen Zorgpunt Definitieve vrijstellingen leerplicht: 39 (21 bao + 18 so) Tijdelijke vrijstelling leerplicht: 7 (bao) Permanent Onderwijs aan Huis: 90 (24 bao + 66 so)
Advisering gecombineerd onderwijs: 207	Advisering programmaties so: 180	GOK-opvolgingen 32
Advisering maatwerk: 24	Advisering nuttige ervaring: 2987 (2297 so + 690 vwo)	Controle internaten (KB nr. 456): 140
Leerplanadvisering: 135	Toezicht Nederlandstalig onderwijs in het buitenland: 72	Controles projecten Kunstinitiatie bao-dko: 20
Gelijkwaardigheid van buitenlandse studiebewijzen met secundair volwassenenonderwijs: 116	Advisering dossiers bekwaamheidsbewijzen: 57	Onderzoek erkenning van een nieuwe instelling of een structuuronderdeel ervan: 16
Toekennen getuigschrift basisonderwijs in het buitengewoon basisonderwijs: 415	Examenprogramma's examencommissie so: 43	Programmatie type 9: 297 (128 bubao + 169 buso)

Figuur 112: Aantal adviezen en dossiers andere opdrachten (2014-2015).

Jaarlijks berichten we in de Onderwijsspiegel over enkele andere opdrachten. Dit jaar rapporteren we over de controle van de bewoonbaarheid, veiligheid en

hygiëne in de internaten en over het derde en vierde GIA-rapport.

3.2 Een derde GIA-rapport: Synergie door Verbindingen

Na 'Verbindingen' en 'Spiegel op Inburgering' stellen we u het derde jaarrapport voor van het team Geletterdheid, Inburgering/Integratie en Anderstaligheid (GIA) van de onderwijsinspectie: 'Synergie door Verbindingen'.

Het GIA-team is een expertiseteam voor Geletterdheid, Inburgering en Anderstaligheid binnen de onderwijsinspectie. GIA wil vanuit een helikopterzicht een stimulerende rol opnemen om de kwaliteit te verbeteren van het onthaaltraject voor wie in Vlaanderen een (nieuw) leven wil uitbouwen, zich een weg zoekt in de Vlaamse samenleving en daarom de taal wil leren. De focus van het GIA-team ligt dus op de kwaliteit van het NT2-onderwijs, de Basiseducatie en de dienstverlening van de onthaalbureaus. Bij dit GIA-concept zijn zowel de onderwijsinspectie, het departement onderwijs, de administratie binnenlands bestuur als de brede samenleving betrokken partij. Voor het luik inburgering werkt het GIA-team met jaarlijkse doelstellingen afgesproken met de administratie binnenlands bestuur. De resultaten van die jaarlijkse opdrachten worden in een overkoepelend rapport gepubliceerd.

Voor het werkjaar 2014-2015 vroeg de administratie binnenlands bestuur (ABB) aan de onderwijsinspectie of het GIA-team de dienstverlening van de integratiecentra, de sociaal tolk- en vertaaldiensten en de

Huizen van het Nederlands in kaart kon brengen. Gevraagd werd om vanuit dit overzicht aanbevelingen te formuleren voor een toekomstige dienstverlening en kwaliteitsbewaking.

De opdracht hield voor het GIA-team een terreinverruiming in en startte met een stevige inwerkperiode en tal van verkennende gesprekken. Deze gesprekken werden aangevuld met een aanzienlijke documentenanalyse, vijftientig werkbezoeken en een tachtigtal gesprekken met medewerkers 'in het veld'. Opvallend was de open houding en constructieve medewerking van alle betrokkenen. In de integratiecentra, de sociaal tolk- en vertaaldiensten en de Huizen van het Nederlands werken geëngageerde en bevlogen professionals met empathie voor de doelgroep. Tijdens de werkbezoeken merkten we een grote zorg voor een kwaliteitsvolle dienstverlening en een zekere onrust voor wat komen kan/zal.

In het durven in vraag stellen van het heden liggen de sporen van de toekomst. Eén ding is zeker: dé migrant of migrantengemeenschap bestaat niet, hét lokale bestuur of dé organisatie evenmin. Voor samenleven in superdiversiteit is een 'one-size-fits-all'-beleid niet mogelijk. Voor het aanreiken van kaders die de basis vormen voor het voeren van een kerntakendebat, het monitoren en het optimaliseren van de kwaliteit is dit niet anders.

Het rapport 'Synergie door Verbindingen' bevat naast een methodologisch luik drie grote delen. In deel 1 starten we met een algemene situering van de context waarbinnen de drie sectoren werken en waarbij we de aandacht vestigen op de regionale verschillen. Daarna brengen we de dienstverlening van de drie sectoren in kaart op een zo uniform mogelijke manier. We hanteren richtvragen zoals: Wie zijn ze? Wat moeten ze doen? Wat doen ze? Welke accenten en prioriteiten leggen ze? Met wie werken ze samen? Wat vinden ze zelf van hun dienstverlening? En wat vinden hun stakeholders ervan?

Het onderzoek voor dit rapport voerden we in het voorjaar van 2015, op een ogenblik dat het werkveld in volle transitie was. Ondertussen zijn de geesten verder gerijpt, zijn beslissingen genomen en de nieuwe organisatiestructuren verder uitgetekend. Onze momentopname kan dus op een aantal punten achterhaald zijn.

In het tweede deel van het rapport focussen we op de kerntaken van de nieuwe agentschappen en hoe via een continuüm van dienstverlening deze taken vorm kunnen krijgen. We hielden daarbij rekening met de visie waarop de reorganisatie binnen de integratie- en inburgeringssector is gestoeld en de operationalisering ervan in organisatiestructuren.

We hopen dat dit rapport een bijdrage levert om binnen het grote werkteerrein van integratie en inburgering bruggen te bouwen en perspectieven te verbinden. De integratie- en inburgeringssector staat immers op een kantelpunt om de dienstverlening voor de burger, organisaties en de brede maatschappij op het vlak van diversiteit te verbinden mét een toege-

voegde waarde op het vlak van efficiëntie, effectiviteit en zichtbaarheid.

Eigen aan de integratieproblematiek zijn de wederkerigheid en de horizontale beleidsvoering. Of met andere woorden: het samenleven in diversiteit kan slechts slagen wanneer elke Vlaming, 'oud' of 'nieuw', zijn verantwoordelijkheid opneemt. Zowel de 'oude' als de 'nieuwe' Vlamingen moeten een actieve rol in de samenleving kunnen spelen. Bovendien veronderstelt het voeren van een succesvol integratiebeleid een actieve betrokkenheid van nagenoeg alle beleidsdomeinen van de Vlaamse overheid. Alle betrokken Vlaamse ministers hebben de opdracht om binnen hun beleidsdomein hun verantwoordelijkheid op te nemen en het integratiebeleid mee vorm te geven. Vanuit dit perspectief bevat het rapport tal van aanbevelingen die verder reiken dan het beleidsdomein Integratie en Inburgering.

De Huizen van het Nederlands, de sociaal tolk- en vertaaldiensten en integratiecentra zijn in alle beleidsdomeinen actief. In onderwijs is hun inzet verreweg het grootst. Onderwijs is potentieel één van de krachtigste hefboomen voor sociale participatie en wordt door alle drie de sectoren gezien als een prioritaire partner. Temeer omdat uit Vlaams en internationaal onderzoek blijkt dat de kansen voor jongeren met een migratieachtergrond op vandaag bijzonder klein zijn.

De sociale tolken worden veelvuldig in scholen ingezet om contacten met anderstalige ouders te faciliteren maar die inzet gebeurt heel arbitrair. Een onderbouwd taal- en/of tolkenbeleid ontbreekt in de scholen net als in andere voorzieningen. Nochtans zijn er voorbeelden van goede praktijk die kunnen inspireren.

De Huizen van het Nederlands hebben vooral een oriënteringsfunctie voor de volwassen kandidaat-cursist NT2 om hem toe te leiden tot het meest geschikte aanbod. Niettemin zetten verschillende Huizen een accurate en uitgebreide ondersteuning op voor de centra voor volwassenenonderwijs en voor basiseducatie. Deze wordt door het werkveld sterk gewaardeerd. De Huizen stimuleren netwerking en faciliteren expertise-uitwisseling tussen de centra. Voor leraren nemen ze diverse initiatieven die hun deskundigheid bevorderen. Bijzonder is het hoge praktijkgehalte van sommige initiatieven. Naast deze specifieke ondersteuning voor het volwassenenonderwijs bouwden de Huizen in hun korte bestaan en met een minimum aan mankracht, een aanzienlijke expertise op voor taalpromotie en taalbeleid. In het verlengde hiervan doen ze aan procesbegeleiding bij een grote verscheidenheid van doelgroepen en in tal van sectoren. Onderwijs is eveneens een grote afnemer van deze procesbegeleidingen. Het gaat om basisonderwijs, CLB, hogescholen, leraren- en beroepsopleiders ...

Hetzelfde geldt overigens voor de integratiecentra. Zeven van de acht integratiecentra hebben een aparte onderwijswerking en trokken specialisten aan voor meerdere thema's. Net als de Huizen zetten ze procesbegeleidingen op, zij het met een iets andere insteek met name die van meertaligheid. De integratiecentra bereiken enkele tientallen scholen per jaar met deze procesbegeleidingen, voornamelijk in het basisonderwijs. Samen met specialisten op het vlak van meertaligheid ontwikkelden ze een sterke expertise. De integratiecentra investeren ook massaal in het onderwijsflankerend beleid en vormen een partner met meerwaarde in de overlegstructuren. Ze organiseren tal van vormingen voor de onderwijssector in open aanbod en ontwikkelden leerondersteunend

materiaal op het niveau van de leraar. Onder impuls van de centra lopen in alle regio's onderwijsvernieuwend projecten die jongeren met een migratieachtergrond grotere kansen bieden in het onderwijs. Die kansen strekken zich uit van huiswerkbegeleiding tot positieve schoolkeuze, doorstroom naar het hoger onderwijs, welbevinden op school en extra begeleiding in de OKAN-klas. Ook ouderbetrokkenheid vormt een belangrijk aandachtspunt voor de integratiecentra. Vanuit een gelijkgericht kader ontstaan tal van projecten. Drie integratiecentra ontwikkelden een netoverschrijdend steunpunt onderwijs waarbij ouders van vreemde herkomst begeleiding krijgen bij de schoolkeuze van hun kinderen en bij de procedure van inschrijving. Drie centra ontwikkelden expertise voor het omgaan met Roma-kinderen en vormen op de manier voor onderwijspartners een onmisbare steun om met deze doelgroep om te gaan.

Hoewel al deze inspanningen die de integratiecentra leveren ontegensprekelijk een effect hebben bij individuele onderwijsorganisaties, slagen ze er niet in duurzame en structurele veranderingen in de onderwijssector teweeg te brengen. De integratiecentra vinden slecht aansluiting bij hogescholen en initiële lerarenopleiders. Ze worden heel geregeld ingeschakeld voor gastoptredens en lezingen maar van een structurele en permanente inbedding van het diversiteitsthema in het curriculum is nog geen sprake, een uitzondering niet te na gesproken. Hetzelfde geldt voor de pedagogische begeleidingsdiensten waarmee de integratiecentra geen of slechts uitzonderlijk samenwerken. Er is dus nog een weg te gaan ...

Wilt u meer weten over de dienstverlening door de integratiecentra, de Huizen van het Nederlands en de sociaal tolk- en vertaaldiensten, consulteer dan het rapport op www.onderwijsinspectie.be

3.3 Een vierde GIA-rapport: ‘OP(-)maat’. Een onderzoek naar de behoeftegedektheid en de behoeftegerichtheid van het NT2-aanbod in Vlaanderen

Het GIA-team van de onderwijsinspectie onderzocht van augustus 2015 tot januari 2016 de behoeftegedektheid en behoeftegerichtheid van het NT2-aanbod in Vlaanderen.

De onderzoekscontext en -opdracht

Het NT2-onderwijs groeide uit een vrijwilligersaanbod dat in de jaren 1970 ontstond. Sinds 2000 onderging het een aantal opmerkelijke verschuivingen. Mijlpalen in de geschiedenis van het NT2-onderwijs zijn de Rondetafelconferenties van 1993, 2002 en 2008. Als uitkomst van deze rondetafelconferenties werd enerzijds het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen erkend als gemeenschappelijk referentiekader voor NT2. Anderzijds werden de centra voor volwassenenonderwijs (CVO) en de centra voor basiseducatie (CBE) aangeduid als enige formele verstreker van basisopleidingen NT2. Verder kreeg een samenwerkingsmodel onder de regie van de Huizen van het Nederlands vorm.

Vandaag staan we allicht aan de vooravond van een nieuw NT2-tijdperk. Een vierde mijlpaal die nog concreet invulling moet krijgen, is het huidige regeerakkoord. Op Vlaams niveau kwam men overeen om het beheer van de NT2-middelen over te hevelen van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming naar het beleidsdomein Integratie en Inburgering. Taken en rollen worden herschikt. Indien nodig kunnen private aanbieders de hiaten in het onderwijsaanbod opvullen. De Huizen van het Nederlands worden niet langer aangestuurd vanuit het beleidsdomein Onder-

wijs en Vorming maar opereren voortaan vanuit drie externe verzelfstandigde agentschappen (EVA): het Vlaamse Agentschap Integratie en Inburgering, de zvw Integratie en Inburgering Antwerpen en In-Gent zvw. Het Brussels Huis blijft zelfstandig functioneren. De Huizen krijgen certificeringsbevoegdheid waardoor er voor cursisten alternatieve wegen bestaan om Nederlands te leren buiten een schoolse context en toch een certificering te verwerven.

De Vlaamse regering koos ervoor om dit nieuwe NT2-tijdperk vorm te geven vanuit een grondig onderzoek naar de stand van zaken uitgevoerd door het GIA-team. De opdracht werd geconcretiseerd vanuit het beleidsdomein Integratie en Inburgering in samenspraak met het beleidsdomein Onderwijs en Vorming. Beide beleidsdomeinen volgden het onderzoek op.

De onderzoeksopdracht bestond uit vier delen:

1. Het in kaart brengen van de behoeftegedektheid van het NT2-aanbod;
2. Het in kaart brengen van de behoeftegerichtheid van het NT2-aanbod;
3. Het in kaart brengen van de kloof tussen het huidige NT2-aanbod en een aanbod op maat dat voldoende behoeftegedektheid en behoeftegericht is;
4. Het formuleren van aanbevelingen om de kloof tussen het huidige aanbod en een aanbod op maat te dichten met zowel aandacht voor bijstellingen op korte termijn als voor de uitbouw van een robuust NT2-beleid op langere termijn.

De operationalisering

We operationaliseerden deze onderzoeksoopdracht via een mix van zeven onderzoeksmethoden. We deden een beperkte literatuurstudie en analyseerden een berg data over de cursisten, de cursussen, de kenmerken van het aanbod en de resultaten die de centra boeken bij de cursisten. Er was een uitgebreide onlinebevraging van alle CBE en CVO met een respons van 100 %. We brachten een werkbezoek aan de acht Huizen van het Nederlands, alle dertien CBE en de helft van de 60 CVO met een NT2-aanbod. We peilden naar de tevredenheid en de leerbehoeften van 2.315 NT2-cursisten. We gingen in gesprek met 420 NT2-leraren en consulteerden een gevarieerde groep van een vijftigtal stakeholders.

Voor het antwoord op de onderzoeksvraag over behoeftegedektheid onderzochten we of het aanbod voldoende groot is en of, zoals het decreet het voorschrijft, iedere potentiële cursist binnen de termijn van drie maanden kan starten met de NT2-lessen zonder overdreven verplaatsingen te moeten maken. We onderzochten of het NT2-aanbod inhoudelijk is aangepast aan de leernoden en organisatorisch zoveel mogelijk is afgestemd op de vragen van de cursist en dus de grootste garantie biedt op leerrendement in functie van een integratie in de Vlaamse samenleving. Gezien het maatschappelijk belang van het NT2-aanbod onderzochten we tevens of het efficiënt en doordacht is ingeplant en correspondeert met de instroom.

Voor het onderzoek naar de behoeftegedektheid beoordeelden we de centra op 28 kwaliteitscriteria gespreid over zeven rubrieken: onderwijsaanbod, onderwijsorganisatie, professionaliseringsbeleid, traject- en leerbegeleiding, de vormgeving van het didactisch

klimaat, samenwerking en kwaliteitszorg. Op die manier brachten we de graad van behoeftegedektheid in het NT2-aanbod van het centrum in verband met cruciale ondersteunende processen en de beleidsvoering van het centrum.

De resultaten

Het onderzoek van de behoeftegedektheid en de behoeftegedektheid geeft een genuanceerd beeld. Er zijn gedeeltelijk positieve elementen, maar even goed lacunes en groeimogelijkheden.

We zien een NT2-werkveld dat op bepaalde vlakken alert reageert en een positieve evolutie doormaakte sinds de derde rondetafelconferentie van 2008. De groep potentiële cursisten die langer dan drie maanden wacht op een aanbod, blijft heel beperkt. De extra inburgeringsmiddelen hebben de graad van behoeftegedektheid opgedreven, zeker voor laaggeschoolden. Er bestaat een dicht netwerk van plaatsen waar NT2-cursisten terecht kunnen zowel voor NT2-lessen als voor oefenkansen. Nochtans kampen de centra met een schrijnend tekort aan leslokalen. Het structurele karakter van het NT2-aanbod biedt een grote mate van continuïteit. Dit is een sterk punt. Dat neemt niet weg dat er in sommige regio's nog hiaten zijn in het aanbod, dat er nog restgroepen zoals ploegwerkers zijn voor wie geen aanbod is, dat tijdens de zomermaanden cursisten vaak vier tot vijf maanden moeten wachten op de start van de lessen, dat het avond- en weekendaanbod nog kan toenemen in sommige regio's en dat de spreiding van de opstart van de cursussen nog beter kan. Lang niet elke cursist komt in het best passende aanbod terecht dat hem de meeste kansen geeft op succes. De groep van analfabe cursisten en hoogst geschoolde nieuwkomers worden minder goed bediend. Het gedeelde engage-

ment dat de overheid aan de centra vraagt om het Vlaams afsprakenkader na te leven per regio, wordt onvoldoende nagekomen. Er zijn duidelijk verschillen per regio en tussen de CBE en de CVO maar quasi in alle regio's ontbreken geïntegreerde en duale trajecten.

De overheid wenst nochtans een doorgedreven behoeftegericht NT2-aanbod met het oog op een zo snel mogelijke participatie aan de Vlaamse samenleving. De CVO benutten de ruime programmatiemogelijkheden om de behoeftegerichtheid van het NT2-aanbod op te drijven, nog maar beperkt. De nieuwe mogelijkheden die CVO recent kregen, worden maar mondjesmaat geïmplementeerd. Vernieuwingen worden te weinig structureel en proactief geïntroduceerd. Waar de CBE vanuit hun traditie sterk cursistgericht denken en handelen, werken de CVO globaal genomen veeleer cursusgericht. De overgang van een cursus- naar een cursistgericht perspectief verloopt moeizaam. Hoewel de CVO over een aanzienlijk innovatief vermogen beschikken, zetten ze dit vermogen nog niet in om hun opleidingsaanbod aan te passen en behoeftegerichte trajecten te organiseren. Gemiddeld genomen leveren de centra voldoende inspanningen om de leer- en trajectbegeleiding van de cursisten vorm te geven hoewel ze struikelen over tal van praktische problemen en zwaar investeren om elk op eigen houtje het warm water uit te vinden. Ze handelen vaak nog vanuit een deficit denken in termen van een taaltekort en brengen de aanwezige competenties van de cursist te weinig in kaart. Buitenschoolse activiteiten worden belangrijk geacht maar leraren organiseren ze weinig. De leeromgeving is niet krachtig genoeg ingericht om het behoeftegericht leerproces van de cursisten te ondersteunen. De centra besteden hun middelen doorgaans met zorg en voeren

een doordacht programmatiebeleid maar leggen elk eigen prioriteiten.

De overheid gaf het NT2-aanbod vorm in een samenwerkingsmodel. Dit model werkt maar gedeeltelijk. De CVO en CBE zijn beide lovend over de samenwerking met de Huizen en vice versa. De samenwerking tussen de CBE onderling is sterk en constructief, die tussen de CVO doorgaans niet. De samenwerking met de VDAB is opvallend positief geëvolueerd. CBE zijn sterke netwerkers, de CVO veel minder, al zagen we ook bij hen voorbeelden van goede praktijk. De centra investeren in een intern professionaliseringsbeleid en een aanvangsbegeleiding zonder daartoe over de nodige middelen te beschikken. Onze analyses betreffende het extern nascholingsaanbod voor NT2 en de tevredenheid van leraren en centra hieromtrent, maakten duidelijk dat het extern nascholingsaanbod niet voldoet en de grote nood bij leraren voor een doeltreffende ondersteuning op de klasvloer doorgaans niet wordt ingelost.

In de centra is er een toenemende aandacht voor kwaliteitszorg. De kwaliteitscultuur met betrokkenheid van de medewerkers groeit. Er is eveneens een toenemend besef dat vak- en werkgroepen kritische succesfactoren voor kwaliteit zijn. De kwaliteit van dit intern vakoverleg verhoogt. Men werkt meer en meer met (jaar)doelstellingen en de focus verschuift duidelijk van praktisch-organisatorische elementen naar inhoudelijke.

Deze globale resultaten vatten echter de realiteit niet ten volle. Wat uit doorlichtingen naar voren komt en door dit surveyonderzoek bevestigd en geobjectiveerd wordt, zijn de grote - zelfs enorme - kwaliteitsverschillen tussen de centra onderling. Er zijn aspecten waar-

op alle centra minder scoren, er zijn aspecten waarop alle centra beter scoren, maar de grote variatie tussen de centra onderling en zeker de spreiding tussen de hoogste en de laagste score laten vermoeden dat er ronduit sterke en bijzonder zwakke centra zijn. Voor de cursist maakt het dus een duidelijk verschil waar hij terecht komt. De basiskwaliteit is op dit moment niet gegarandeerd en dat noopt tot actie.

Een onderzoek in co-creatie

Eén van onze betrachtingen was een onderzoek te voeren in co-creatie. Dat biedt de meeste kansen op draagvlak én op verandering. Daarom staken we flink wat onderzoekstijd in gesprekken met een brede groep van stakeholders, leraren, coördinatoren, directies en cursisten. Hoe percipiëren zij het huidige NT2-aanbod en waar leggen zij de focus voor verandering? Is er eensgezindheid?

De cursisten zijn tevreden. In hun NT2-leraar zien ze een vertrouwenspersoon waar ze met tal van praktische kwesties terecht kunnen. Ze maken weinig opmerkingen over wachttijden en zijn tevreden over de intensiteit van het aanbod. Nederlands leren vinden ze lastig, maar acht op de tien cursisten vinden dat ze genoeg oefenkansen krijgen in de klas. Het overgrote deel van de cursisten beschikt naar eigen zeggen over voldoende spreekdurf. Nochtans volgt één op tien naast de NT2-cursus een oefenaanbod buiten het reguliere onderwijs. De cursisten formuleerden een reeks verbeterpunten die sterk sporen met onze analyses. Extra leermateriaal om buiten de lessen te oefenen, vormt voor hen een prioriteit. In de helft van de bezochte klassen vroegen cursisten daarenboven om meer contacten met de buitenwereld en een betere ICT-ondersteuning. Opvallend is ook dat ongeveer één op de drie klassen een ander inhoudelijk aanbod

vraagt dat breder, functioneler en meer ondersteunend is. Meer materieel comfort is wenselijk.

De centra zijn vrij eensgezind in het benoemen van de sterktes. Ze pleiten voor een behoud van NT2 binnen onderwijs. De CBE bepleiten daarbij het behoud van de eigen positie in het NT2-veld. Hun opgebouwde expertise voor de kwetsbare doelgroep van laaggeschoolden met specifieke noden willen ze bevestigen en verder onderbouwen. De centra geloven dat de flexibilisering van het aanbod een goede zaak is, maar de CVO geven te kennen dat ze nog zoekende zijn hoe ze dat het best kunnen vormgeven. Ze missen wel een gestructureerde aanpak bij veranderingen. Over de samenwerking met de Huizen zijn beide sectoren lovend. Eén op de drie CVO vindt dat de samenwerking tussen de verschillende NT2-partners nog sterk kan worden opgedreven. De VDAB en het OCMW worden daarbij vaak genoemd, maar ook de onderlinge samenwerking en vooral de samenwerking met de CBE is volgens de CVO voor verbetering vatbaar. Meer middelen onder de vorm van een open-end financiering gebaseerd op de instroom, een inbedding van NT2 in een breder geletterheidsaanbod, meer kansen tot flexibilisering en een zinvol vervolgtraject voor de doelgroep van laag geschoolden zijn voor de CBE prioriteiten.

Leraren koesteren hun engagement ten aanzien van hun cursisten en hun opgebouwde professionaliteit. Vanuit deze betrokkenheid stellen ze zich vragen bij de hoge eisen die de ontvangende samenleving aan anderstaligen stelt op talig vlak. Ze zijn bovenal vragende partij voor een betere infrastructuur en kleine(-re) klasgroepen. Een goed uitgebouwde trajectbegeleiding achten alle leraren onontbeerlijk. CBE-leraren leggen hierbij, anders dan hun CVO-collega's, sterk de

focus op een veilig leerklimaat en voldoende tijd en middelen om de cursisten met de nodige zorg te omringen. CVO-leraren op hun beurt zijn sterk vragende partij voor behoeftegericht leer materiaal en een coaching tot op de werkvloer bij de implementatie van de nieuwe opleidingsprofielen. Hoewel ze het belang van een behoeftegericht aanbod hoog inschatten, worstelen ze met tal van inhoudelijke en organisatorische vragen. Ze betreuren het algemeen gebrek aan expertisedeling en suggereren de oprichting van een Vlaamse materialenbank. CBE-leraren daarentegen houden sterk vast aan hun centrumopdracht. Ze zien hierin een sleutelfactor voor samenwerking, overleg en expertisedeling.

De stakeholders (PBD, Federatie CBE, verificatie, wetenschappers en VDAB) leggen net als de centra en de Huizen de nadruk op het behoud van een structureel en gegarandeerd NT2-aanbod binnen onderwijs. Van het idee van een 'vrije markt' is niemand voorstander. De structurele verankering zorgt voor continuïteit, zo luidt het. Binnen onderwijs hebben de meeste leraren werkzekerheid en beschikken ze over de mogelijkheden om de nodige kennis en vaardigheden op te bouwen en in te zetten. De pedagogische begeleidingsdiensten schatten de NT2-leraar doorgaans vernieuwingsgezinder in dan de andere CVO-leraren. Iedereen is ook lovend over de huidige flexibiliseringsmogelijkheden binnen het opleidingsaanbod. Alle partijen zijn het erover eens dat de betrokkenheid van de NT2-leraar bij de cursist zeer hoog is, niet alleen in het discours, maar ook in de feiten. Alle stakeholders zijn het erover eens dat de regierol voor de Huizen behouden moet blijven. Het NT2-overleg in de schoot van de Huizen benoemen ze als een meerwaarde.

De geconsulteerde groep van stakeholders was eveneens eensgezind over de verbeterpunten. De onbenutte programmatiemogelijkheden, de knelpunten op het vlak van leer- en trajectbegeleiding, didactische vormgeving en de groeikansen voor een doorgedreven samenwerking onderling en met andere partners - of de elementen die uit onze analyses en werkbezoeken naar voren kwamen - werden één voor één bevestigd.

Een nieuw NT2-tijdperk?

Vanuit onze analyses, vaststellingen en gesprekken formuleerden we tien uitdagende aanbevelingen voor een toekomstig robuust NT2-beleid. Ze liggen in het verlengde van de beleidsnota's van de Vlaamse regering. We raden de overheid aan om een coherent logistiek kader te scheppen voor alle aanbieders van waaruit een dynamiek op het werkveld kan groeien. Een toekomstig NT2-aanbod moet functioneler, levensechter en breder worden ingevuld. We bepleiten een open en hedendaags databeleid, een doeltreffend cliëntvolgsysteem en een nieuw kwaliteitstoezicht. We vragen de overheid peilingsproeven NT2 te organiseren. Een nieuw financieringssysteem en ondersteuningsbeleid zijn cruciaal voor de kwaliteit op het werkveld. Daarom adviseren we de overheid hiervan prioritair werk te maken. We vragen de overheid de slagkracht van de centra op te drijven, het mandaat van de Huizen te verstevigen en de samenwerkingsverbanden gericht te versterken en te verbreden. Het gericht benutten van de innovatieve kracht van het werkveld en kwaliteitsonderzoek op Vlaams niveau moeten zorgen voor een dynamisch en proactief NT2-beleid in partnerschap.

We kozen als titel voor dit rapport ‘Op(-)maat?’; een titel met een meervoudige betekenis. We deden een onderzoek naar de mate waarin het Vlaamse (Alfa) NT2-aanbod op maat is van de cursist. Opmaat of anacrouse is een muziekterm. De opmaat leidt muzikaal in de richting van de eerste tel van de erop volgende maat en geeft een speciale toets aan de uitvoering. Door strijkers wordt de opmaat meestal gespeeld met een opwaartse beweging van de strijkstok. De term wordt ook figuurlijk gebruikt. Een bepaalde, kleine gebeurtenis kan een opmaat zijn tot iets veel groter. We hopen dat de onderzoeksresultaten en de

aanbevelingen een opmaat vormen en een dialoog tussen het werkveld en het beleid op gang brengen van waaruit op korte termijn een robuust NT2-beleid vorm kan krijgen; een NT2-beleid dat ervoor zorgt dat iedere cursist een NT2-traject krijgt dat hij nodig heeft om op een zo kort mogelijke tijd zijn plek te vinden in onze Vlaamse samenleving. We kijken vooral vooruit en rekenen op de innovatieve kracht van de NT2-leeraar, de eerste violist in dit verhaal.

Wil u meer weten over dit onderzoek, consulteer dan het rapport op www.onderwijsinspectie.be.

3.4 De vijfjaarlijkse controle van de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in de internaten

In het schooljaar 2014-2015 controleerde de onderwijsinspectie de 140 bestaande internaten. De opdracht voor de controle van de internaten vindt zijn grondslag in het koninklijk besluit (KB) nr. 456 (10 september 1986) ‘houdende rationalisatie en programmatische van de internaten van het door de Staat georganiseerde of gesubsidieerde onderwijs’. Gezien een aangepaste en duidelijke regelgeving over de vereisten qua bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne voor internaten nog steeds ontbreekt, koos de onderwijsinspectie ervoor het instrument van de controle in 2009-2010 te hergebruiken.

Het instrument spitst zich toe op drie indicatoren, namelijk de organisatie van het welzijnsbeleid, de leef- en werkomgeving en hygiëne en gezondheid. Het verslag van de controle resulteert in drie mogelijke adviezen:

- gunstig: op basis van het onderzoek ter plaatse is er voldoende indicatie dat het internaat voldoet aan de erkenningsvoorwaarde bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne.
- gunstig met voorwaarden: het bestuur van het internaat moet onmiddellijk de tekorten wegwerken waarnaar in het verslag wordt verwezen.
- ongunstig: de onderwijsinspectie adviseert om de erkenning van het internaat in te trekken omwille van ernstige veiligheids- of welzijnsproblemen.

73 internaten kregen een gunstig advies (52 %), 60 internaten een gunstig advies met voorwaarden (43 %) en zeven een ongunstig advies (5 %).

De minister van Onderwijs besliste om de zeven internaten met het ongunstig advies een tijdelijke erkenning van één schooljaar te geven mits ze voldeden aan strikte voorwaarden. Deze voorwaarden werden

bepaald na een extra controle door de onderwijsinspectie in samenwerking met TWW (Toezicht op het Welzijn op het Werk – Federale Overheidsdienst Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg). In juni 2016 zal de onderwijsinspectie de realisaties beoordelen, waarna de minister beslist over het behoud van de verdere erkenning en financiering/subsidiëring van deze internaten.

De voornaamste vaststellingen bij de controle zijn de volgende:

- 96 % van de inrichtende machten heeft een beleidsverklaring opgesteld, beschikt over een globaal preventieplan en een jaarlijks actieplan en communiceert hierover met personeel, internen en ouders.
- In 94 % van de internaten wordt de reglementering met betrekking tot het comité preventie en bescherming op het werk nageleefd.
- In 83 % van de internaten vervult de interne dienst voor preventie en bescherming op het werk zijn opdracht conform de regelgeving. In 9 % van de internaten vertoont de vervulling van de opdracht van de interne dienst voor preventie en bescherming op het werk echter tekorten die onmiddellijke actie vereisen.
- In 98 % van de internaten voldoet de bezettingssnorm voor gemeenschappelijke lokalen.
- In ongeveer 90 % van de internaten is het risico op valgevaar onder controle en blijken er uit het evaluatieverslag van de evacuatieoefeningen en uit het evaluatiescenario geen tekortkomingen.
- In 79 % van de internaten is de toestand van de elektrische installaties en liften conform de regelgeving. In 12 % van de internaten vereist de toestand van de elektrische installaties en liften onmiddellijke actie. Meestal ligt aan de basis hiervan

het feit dat internaten geen gevolg gaven aan fundamentele bemerkingen in het keuringsverslag.

- Slechts in 78 % van de internaten voldoet de brandveiligheid volledig.
- Aan de comforteisen voor kamers/slaapruimten wordt in 72 % van de internaten voldaan.
- Internaten respecteren het rookverbod uitstekend en ook wat de voedingsmiddelenhygiëne betreft, stelt de onderwijsinspectie amper overtredingen vast.
- In 83 % van de internaten voldoet het EHBO-beleid.
- Slechts in 74 % van de internaten voldoen de sanitaire installatie en toebehoren en het onderhoud ervan volledig. In 15 % van de internaten is de toestand van de sanitaire installaties niet aanvaardbaar: de afwezigheid van afzonderlijke en volledig van elkaar gescheiden toiletten voor jongens en meisjes en/of het niet voldoen van de sanitaire installaties aan de hedendaagse kwaliteitsnormen zijn meestal de oorzaak hiervan.

In 48 % van de internaten deden zich tekorten voor die van die aard waren dat ze leidden tot een gunstig advies met voorwaarden of een ongunstig advies. De resultaten zijn erg vergelijkbaar met deze van 2009-2010: toen kreeg 47 % van de internaten een dergelijk advies.

De bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne zijn grotendeels te vergelijken met de situatie in de internaten vijf jaar geleden. De nood aan een duidelijke regelgeving blijft tot op heden bestaan. Ook zijn er nog steeds vele internaatsgebouwen aan vernieuwing toe. Daarom herhalen we de aanbevelingen van 2009-2010 integraal:

- Er zijn decretaal vastgelegde veiligheids-, gezondheids- en woonkwaliteitsnormen voor internaten nodig om de inrichtende machten voldoende rechtszekerheid te bieden. Op dit ogenblik weten bouwheren en architecten onvoldoende aan welke bouwkundige criteria de verbouwing of nieuwbouw van internaten moeten voldoen om in aanmerking te komen voor subsidiëring of financiering. Regelgeving zoals het decreet houdende de kwaliteits- en veiligheidsnormen voor kamers en studentenkamers (4 februari 1997) zou de onzekerheid bij de verschillende partijen wegnemen.
- Een investeringsoperatie om de internaatsgebouwen aan te passen aan de normen van deze tijd is wenselijk. Een deel van de investeringen zullen teruggewonnen worden door een verminderd energieverbruik en door lagere onderhoudskosten.



ON DER WIJS SPIE GEL

4. EEN BLIK OP DE TOEKOMST

4.1 Het M-decreet: een verkennend bezoek aan de CLB's

Door de invoering van het M-decreet krijgt de onderwijsinspectie de opdracht om kwaliteitstoezicht uit te oefenen op de diagnostische praktijk van de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB's) in functie van de opmaak van de (gemotiveerde) verslagen. Dit toezicht kan afzonderlijk van de doorlichting uitgevoerd worden.

Om de implementatienoden bij de CLB's, de verwachtingen van het beleid, de visie van de onderwijsinspectie en het groeipad van de onderwijsinspecteurs op elkaar af te stemmen, opteerde de onderwijsinspectie voor een gefaseerde aanpak in de uitrol van het M-toezicht. Zo brengt de onderwijsinspectie in het schooljaar 2015-2016 aan alle 72 CLB's een verkennend bezoek. Omwille van die verkennende bezoeken bij de CLB's zijn de reguliere doorlichtingen voor het schooljaar 2015-2016 opgeschort.

Voorafgaand aan de verkennende bezoeken nodigt het inspectieteam de CLB's uit in Brussel op een 'gespreksforum'. Tijdens dit forum informeert de onderwijsinspectie de CLB's over het verloop van de verkenning. Er is ook ruimte om de kansen van en de bezorgdheden over het implementatietraject te bespreken.

Tijdens de verkennende bezoeken ligt de focus op 'schoolondersteuning' in het kader van het M-decreet, op de 'handelingsgerichte diagnostiek' én op de '(gemotiveerde) verslagen'. Op basis van een documentanalyse voert het inspectieteam gesprekken over beleid, interne kwaliteitszorg, professionalisering en ondersteuning van de medewerkers. Aan de hand van dataprofielen (afkomstig uit onder meer LARS) wordt het gesprek aangegaan over de attesteringspraktijk. Daarna volgen drie casusbesprekingen met de betrokken teamleden. De gegevens uit het beleidsplan/-contract en de afsprakennota's of de bijzondere bepalingen worden daaraan gelinkt.

Het verkenningsbezoek in een CLB leidt tot een uitwisseling van initiatieven, ervaringen, bekommernissen... bij de implementatie van het M-decreet in scholen en CLB's. Er wordt geen advies uitgesproken. Ter afsluiting van deze verkennende bezoeken schrijft het inspectieteam tegen het einde van het schooljaar 2015-2016 een globaal rapport met bevindingen en aanbevelingen. Dit kan ons helpen de diagnostische praktijk van de CLB's maximaal in kaart te brengen en in een later stadium het toezicht daaromtrent vorm te geven.

4.2 Scholen¹⁸ en onderwijsinspectie: kwaliteit in dialoog

De onderwijsinspectie bereidt de toekomstige invulling van haar kernopdracht voor. Hoewel ze haar opdrachten momenteel degelijk uitvoert en betrouwbare en grondige onderzoeken oplevert, dient ook de onderwijsinspectie zich aan te passen aan veranderende onderwijskundige, maatschappelijke en beleidsmatige verwachtingen. Een ‘Inspectie 2.0’ is in de maak die relevanter, slagkrachtiger en flexibeler wil zijn en aandacht wil hebben voor een minimale planlast. De onderwijsinspectie van morgen zal met een andere bril naar scholen kijken door samen met hen in dialoog te bouwen aan onderwijs. Ze erkent in deze dialoog de scholen nog sterker dan vandaag als de eerste verantwoordelijke voor de eigen kwaliteit en voor de interne kwaliteitszorg en stelt in haar houding het vertrouwen naar scholen voorop. De onderwijsinspectie wordt daarom een ‘partner in kwaliteit’ die haar toezicht sterker afstemt op de interne kwaliteitszorg van de school en op de bereikte resultaten.

‘Inspectie 2.0’ bevat een aantal essentiële ingrediënten die in dit artikel verder worden toegelicht. De uitdaging bestaat erin deze ingrediënten uit te werken in een samenhangend en werkbaar recept.

Minimale gemeenschappelijke kwaliteitsverwachtingen formuleren

Het toezicht van de onderwijsinspectie sterker afstemmen op de interne kwaliteitszorg kan alleen maar goed werken als er een verbindende factor is. De onderwijsinspectie coördineert daarom in opdracht van de minister van Onderwijs de ontwikkeling van het *Referentiekader voor Onderwijskwaliteit (ROK)*. Ze be-

trekt hierbij tal van belanghebbenden, zoals leraren, directeurs, leerlingen¹⁹, ouders, pedagogisch begeleiders ... In samenspraak en geïnformeerd door onder meer onderzoek en internationale ontwikkelingen bepalen ze *minimale gemeenschappelijke kwaliteitsverwachtingen voor goed onderwijs*. Wat zijn kwaliteitsverwachtingen voor een goede leerlingenevaluatie? Wat zijn kwaliteitsverwachtingen voor een goed schoolbeleid? Het ROK moet een antwoord geven op dergelijke vragen.

Door aan dezelfde verwachtingen en dezelfde begrippen te refereren, verbetert de *communicatie* tussen alle partners. Directeurs, leraren, ondersteunend personeel, pedagogisch begeleiders, nascholers, onderwijsinspecteurs en anderen kennen de minimale gemeenschappelijke kwaliteitsverwachtingen en begrijpen elkaar beter in hun professioneel overleg.

In het kader van hun interne kwaliteitszorg moeten scholen ook zelf ontwikkeling en groei, stagnatie of achteruitgang in kaart brengen. Het referentiekader kan hierbij een ondersteunend instrument vormen. Op die manier kunnen de minimale gemeenschappelijke kwaliteitsverwachtingen functioneren als een verbindende factor tussen interne en externe controle.

Het interne kwaliteitsbeleid centraler stellen in het externe kwaliteitstoezicht

Interne kwaliteitszorg is een *middel* om de sterktes van de onderwijspraktijk te borgen en verbeterpunten aan te pakken. Dit middel is het meest krachtig

18 We gebruiken voor de leesbaarheid het woord ‘school’. Dit impliceert ook centra voor basiseducatie, voor volwassenenonderwijs, voor leerlingenbegeleiding en academies voor deeltijds kunstonderwijs.

19 Met ‘leerling’ bedoelen we ook ‘cursist’.

als scholen zelf de inhoud en methode voor de eigen kwaliteitszorg bepalen op basis van hun vaststellingen, prioriteiten of doelen. Indien kwaliteitszorg te sterk vanuit een verantwoordingsperspectief wordt opgevat, dan riskeren verbeteringen oppervlakkig of van korte duur te zijn.

De onderwijsinspectie mag daarom de interne kwaliteitszorg niet zelf aansturen. Ze moet zich wel afvragen of een school *op een systematische wijze haar onderwijskwaliteit onderzoekt, borgt en verbetert*. Ze spreekt op die manier de school aan op haar rol als eerste verantwoordelijke voor de eigen kwaliteit. Scholen en onderwijsinspectie zullen daarbij vooral de effecten van kwaliteitszorg op de klasvloer in kaart brengen. Wat in de klas gebeurt, draagt immers het meest rechtstreeks bij tot goede leerprestaties en zorgt ervoor dat kinderen en jongeren kunnen opgroeien tot gelukkige en veerkrachtige mensen.

Het Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit is een belangrijk instrument om het interne kwaliteitsbeleid centraler te stellen in het externe toezicht. Aangezien scholen en onderwijsinspectie dezelfde minimale kwaliteitsverwachtingen delen, kunnen de bevindingen van de kwaliteitsbewaking door de school zelf het *startpunt* zijn van het toezicht door de onderwijsinspectie. Ze toetst deze bevindingen af aan het eigen onderzoek en gaat hierover in dialoog met de school. Dit onderzoek door de onderwijsinspectie is in de eerste plaats gericht op de erkenningsvoorwaarden met een speciale plaats voor de decretale en reglementaire bepalingen inzake eindtermen, ontwikkelingsdoelen, leerplannen en handelingsplannen. *Op deze wijze worden de bevindingen van de interne kwaliteitszorg en van de externe controle gericht op 'wat*

ertoe doet': het leren en ontwikkelen van kinderen en jongeren.

Rekening houden met context- en inputkenmerken

Een goede school stemt haar werking af op de kenmerken van haar populatie (de leerlingen en leraren) en haar omgeving zodat de onderwijsresultaten en effecten bij alle lerenden optimaal worden. Interne kwaliteitszorg betekent dat de school haar werking evalueert vanuit een analyse van haar resultaten en effecten. Ook de onderwijsinspectie maakt deze oefening. Beiden bekijken daarbij de concrete leerprestaties en andere 'output'gegevens en brengen die in relatie met 'input'gegevens zoals leerlingenkenmerken. Deze analyse vormt een belangrijk aanknopingspunt voor de dialoog tussen school en onderwijsinspectie.

Vertrouwen vooropstellen

De onderwijsinspectie gaat in dialoog met de school op zoek naar sterktes in kwaliteit en in de kwaliteitszorg en gebruikt deze als hefboom om de verbeterpunten aan te pakken. Met deze werkwijze toont de onderwijsinspectie vertrouwen in de ontwikkelingscapaciteit van scholen. Ze versterkt ook de kracht van schoolteams door hen te helpen sturen op kwaliteit.

De onderwijsinspectie stimuleert onderwijskwaliteit

Een professionele dialoog tussen schoolteams en onderwijsinspectie overstijgt het pure controleren en vaststellen. Daarom zal de onderwijsinspectie sterker moet inzetten op haar stimulerende rol. Schoolteams moeten de onderwijsinspecteurs meer ervaren als *partners in kwaliteit* en niet als een bedreiging die leidt tot windowdressing of 'veroorzakers van planlast'. Dit betekent dat onderwijsinspecteurs en

schoolteams op basis van dezelfde minimale kwaliteitsverwachtingen een professionele en opbouwende dialoog aangaan. Dit kan alleen maar lukken als de inspectie niet de grote onbekende is die stress en angst genereert. Vandaag komt de inspectie in sommige scholen maar eens om de tien jaar langs. Daarom ervaren velen dit als het 'grote examen'. Dit is geen doeltreffende aanpak. Een dialoog creëer je niet door elke tien jaar een lijvig rapport te schrijven. Partners moeten voldoende contact hebben om elkaar te leren kennen en te vertrouwen. De onderwijsinspectie moet een meer participatieve aanpak hanteren: ouders, leerlingen, leraren, directeurs moeten op verschillende manieren meer betrokken worden in de dialoog met de onderwijsinspectie. De deur van het inspectielokaal moet voor hen meer open staan. Pas dan kan een veilige en motiverende context ontstaan om samen te bouwen aan onderwijs. In die context geeft de inspectie *duidelijke en constructieve feedback* die aansluit bij de specifieke ontwikkeling van de school. Ze werkt hiervoor met een duidelijk en toegankelijk verslag. Dit werkt stimulerend omdat de school dan effectief aan de slag kan met de resultaten van het inspectiebezoek.

Dit betekent niet dat de rol van de onderwijsinspectie zal vermengen met die van de pedagogische begeleidingsdiensten. De ondersteuning van scholen is nadrukkelijk hun opdracht. De inspectie stimuleert, maar begeleidt niet. Onderwijsinspectie en pedagogische begeleidingsdiensten zijn op dat vlak complementaire partners van elkaar en van de scholen.

Een voorbeeld kan dit concreet maken. De onderwijsinspectie moet in haar kijk op de kwaliteitszorg van scholen het perspectief van informatiegeletterdheid inbrengen. Ze stimuleert scholen om hun werking te

evalueren vanuit een analyse van hun resultaten en effecten en daarbij verschillende informatiebronnen en belanghebbenden te betrekken. De pedagogische begeleidingsdiensten kunnen dan met scholen trajecten uittekenen om hen bij die opdracht te ondersteunen.

De onderwijsinspectie kan onderwijskwaliteit ook meer stimuleren via thematische onderzoeken en goede-praktijk-onderzoeken. Op die manier kan ze de nodige aandacht geven aan aspecten die ze tot nu toe weinig onderzocht, maar die actueel zijn en leven in het brede onderwijsveld. Dit opent perspectieven om te focussen op niveau-overstijgende thema's zoals bijvoorbeeld de overgang van basis- naar secundair onderwijs of de voorbereiding van jongeren op het hoger onderwijs en de arbeidsmarkt.

De onderwijsinspectie controleert (gedifferentieerd) de onderwijskwaliteit

De Vlaamse Regering en het Vlaams Parlement reiken een regelgevend kader aan dat bindend is voor alle scholen die opteren voor erkenning en financiële ondersteuning. De overheid verwoordt via regelgeving de maatschappelijke verwachtingen. Ze vertaalt via regelgeving ook internationaal bindende conventies zoals het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind. *Het blijft de opdracht van de onderwijsinspectie erover te waken dat kinderen, jongeren en volwassenen de kwaliteit krijgen waarop ze volgens de samenleving recht hebben. Ze stelt daarbij vertrouwen voorop en verwelkomt de diversiteit aan invulling en aanpak van onderwijs die het resultaat is van de verschillende pedagogische projecten.*

Waar het kan, zet de inspectie in haar controlerende functie een stapje achteruit. De kracht van de interne

kwaliteitszorg wordt hierbij een belangrijke beslissende factor, samen met de resultaten die de school bij haar leerlingen realiseert. Waar nodig komt ze vaker op bezoek. Ze kan hierbij samen met scholen naar verklaringen zoeken die hen vooruit kunnen helpen.

Administratieve lasten tot een minimum beperken

Misverstanden over verwachtingen leiden tot contraproductieve verantwoordingsdruk. Het Referentiekader voor Onderwijskwaliteit en een transparante en meer schoolnabije aanpak van de onderwijsinspectie hebben ook tot doel die aspecten van planlast te verminderen. Schoolteams moeten zelf meer de kans krijgen om te beslissen hoe ze zich voor de gerealiseerde kwaliteit verantwoorden. *Het is dan aan het*

schoolteam zelf om met de onderwijsinspectie in dialoog te gaan en aan te tonen hoe ze op systematische wijze en in haar dagelijkse werking de onderwijskwaliteit onderzoekt en bewaakt.

Deze bijdrage schetst de contouren waarbinnen de toekomstige interactie tussen schoolteams en onderwijsinspectie zou kunnen plaatsvinden. Deze ideeën bouwen verder op de vele positieve ervaringen met interne kwaliteitszorg en externe kwaliteitsbewaking van de laatste jaren. Het traject omvat een aantal accentverschuivingen die in het verlengde liggen van de huidige praktijk en die tegelijk voor een sterkere dialoog tussen de verschillende partners zullen zorgen. Het is de ambitie om deze veranderingen vanaf het schooljaar 2017-2018 in de praktijk te brengen.



Onderwijsinspectie
Koning Albert II-laan 15
1210 BRUSSEL