

JAARLIJKS RAPPORT
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE

2015



Vlaanderen
verbeelding werkt

ON DER WIJS SPIE GEL

DOORLICHTINGEN

ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

ANDERE OPDRACHTEN VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE



COLOFON

Samenstelling:

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Onderwijsinspectie


Productcoördinatie:

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Afdeling Informatie en 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 Informatie en Communicatie
Redactieteam
Yasmina Yahiaoui (naar een concept van Heidi Reyniers  Red Spot bvba)

Drukwerk:

Agentschap Facilitair Bedrijf
Digitale Drukkerij

Foto's:

Thinkstock

Wettelijk depot:

D/2015/3241/087

Copyright:

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

INHOUDSTAFEL

Voorwoord	4
1. Doorlichtingen	10
1.1 Doorlichtingen en adviezen 2013-2014	10
1.1.1. Van vooronderzoek tot advies	10
1.1.2. Onderwijsdoelstellingen in de doorlichtingsfocus	14
1.1.3. Procesvariabelen in de doorlichtingsfocus	57
1.1.4. Erkenningsvoorwaarde bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne	65
1.2 Opgvolgingsdoorlichtingen en adviezen 2013-2014	67
1.3 Paritaire colleges 2013-2014	69
2. Onderzoeken in de kijker	72
2.1. Talenbeleid in de Vlaamse scholen	72
2.2. Zorg- en GOK-beleid in het gewoon basisonderwijs	79
2.3. GOK-controle in het buitengewoon basisonderwijs	84
2.4. GOK-controle in het secundair en buitengewoon secundair onderwijs	91
2.5. Hoe goed zorgen scholen voor hun risicoleerlingen?	102
2.6. Het Nederlandstalig onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest	113
3. Andere opdrachten van de onderwijsinspectie	172
3.1. Overzicht van andere opdrachten	172
3.2. Examencommissie secundair onderwijs: actualisering van de examenprogramma's	173
3.3. Leerplannen: verder geduld oefenen	173
3.4. Nuttige ervaring: iedereen leraar?	174
3.5. Elk kind heeft recht op kwaliteitsvol onderwijs	174
3.6. Een tweede GIA-rapport: spiegel op inburgering	176
3.7. Vragen bij de voorafgaande controle van een nieuwe vestigingsplaats	177
3.8. Onderwijsinspectie, wij willen u iets melden	178



Beste lezer,

Voor jou ligt de Onderwijsspiegel van 2015, het jaarlijks verslag van de onderwijsinspectie. Conform artikel 34 van het kwaliteitsdecreet van 8 mei 2009 rapporteren we hierin over de resultaten van de doorlichtingen van het voorbije schooljaar en brengen we verslag uit over een aantal thematische onderzoeken.

Een verslag in drie delen

De Onderwijsspiegel start met de resultaten van onze kernopdracht: het doorlichten van scholen. Hierin inventariseren we welke adviezen de onderwijsinspectie uitbracht tijdens het schooljaar 2013-2014. De adviezen zijn gebaseerd op het erkenningsonderzoek dat nagaat of de onderwijsinstellingen de onderwijsreglementering respecteren. Tijdens het vooronderzoek selecteren we een aantal erkenningsvoorwaarden die in de doorlichtingsfocus komen. Om na te gaan of de onderwijsinstelling haar kwaliteit voldoende bewaakt, maken we een selectie van procesvariabelen die we tijdens de doorlichting aan de hand van een kwaliteitswijzer onderzoeken. In dit deel krijg je een overzicht van de onderwijsdoelstellingen en procesvariabelen die in de doorlichtingsfocus kwamen en tot welk resultaat onze doorlichtingen hebben geleid. Je verneemt ook welke adviezen we uitbrachten naar aanleiding van opvolgingsdoorlichtingen en paritaire colleges.

In het tweede deel gaan we dieper in op de resultaten van de doorlichting van de Brusselse scholen. We beantwoorden de vraag of de specifieke Brusselse context andere resultaten oplevert dan in de andere regio's. We rapporteren ook over de controle van het gelijkeonderwijskansenbeleid (GOK) in het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs en het buitengewoon basisonderwijs waar respectievelijk de vierde en de tweede cyclus afliep. In het gewoon basisonderwijs is er geen aparte controle meer en brengen we een beeld van het zorg- en GOK-beleid op basis van onze vaststellingen tijdens de doorlichtingen. Samen met de controle van het GOK-beleid in het secundair onderwijs voerden we steekproefgewijs een nulmeting uit over hoe scholen omgaan met vroegtijdige schoolverlaters. Verzamelen zij hierover beleidsrelevante data en welke acties ondernemen zij om hun aantal te reduceren? Vijf schooljaren lang onderzochten wij het talenbeleid in de scholen. De resultaten van dit onderzoek vind je ook in het tweede deel.



Het derde deel informeert je over een aantal andere opdrachten van de onderwijsinspectie. Onze organisatie heeft een meldpunt waar burgers terecht kunnen met een vraag om informatie, suggestie of klacht. We schetsen een beeld van welk soort meldingen we kregen en hoe we daar mee omgingen. Wanneer een school een nieuwe vestigingsplaats in gebruik neemt, onderzoekt de onderwijsinspectie of die vestigingsplaats voldoet aan de erkenningsvoorwaarde bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne. We rapporteren over de omvang van die controles en de resultaten ervan. Leerplichtige leerlingen die niet ingeschreven zijn in een school, volgen huisonderwijs. Dit houdt de verplichting in zich te onderwerpen aan toezicht van de onderwijsinspectie. Hoe dit toezicht georganiseerd is en tot welke resultaten het heeft geleid, verneem je eveneens in het derde deel.

De rode draad

Tijdens onze onderzoeken en controles deden we een aantal vaststellingen die telkens terugkeerden. Als we scholen doorlichten, beoordelen we onderwijsprocessen met een kwaliteitswijzer. Die omvat vier kwaliteitsaspecten: doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid, ontwikkeling. In alle onderwijsniveaus (basisonderwijs, secundair onderwijs ...) leverde dit kwaliteitsonderzoek een identiek beeld op. De doeltreffendheid was afgetekend het laagst scorende kwaliteitsaspect. Dezelfde vaststelling deden we bij eerdere steekproeven van scholen, centra en academies en we rapporteerden hierover in de vorige Onderwijsspiegels.

We verstaan onder doeltreffendheid de aandacht voor de resultaten van de processen in het licht van de vooropgestelde doelen. Onderzoekt de school of de vooropgestelde doelen bereikt worden zowel op schoolniveau als op het uitvoeringsniveau? Het frequent onderzochte proces 'evaluatie' scoort bijzonder laag op dit vlak. Kritische zelfreflectie over de evaluatiepraktijk is zeker geen evidentie op schoolniveau, en is dat nog minder op het niveau van de vakgroep of de individuele leraar. De leerlingenresultaten analyseren met het oog op bijstellingen in de onderwijs- en/of evaluatiepraktijk is meer uitzondering dan regel.

Het erkenningsonderzoek bevestigt deze vaststelling. Het percentage adviezen 2 (een beperkt gunstig advies) hangt vaak samen met een evaluatiepraktijk die onvoldoende afgestemd is op de onderwijsdoelen. Ook een onvolledig of onevenwichtig onderwijsaanbod leidt frequent tot een 'voldoet niet'. Nogal wat leraren slagen er niet in hun onderwijs te richten op de onderwijsdoelen die in toenemende mate geformuleerd zijn in termen van competenties. De ontwikkeling van leervaardigheden is daar onlosmakelijk mee verbonden en daarin zien we over het algemeen geen doorgaande lijn die uitmondt in leerautonomie. Deze bevindingen leiden tot de conclusie dat niet

alle scholen erin slagen processen tot op het uitvoeringsniveau te managen. Zelfs effectieve schoolleiders die een doelgericht en ondersteunend beleid voeren, krijgen niet altijd voldoende grip op wat op de klasvloer gebeurt. Deze vaststelling is belangrijk omdat grote verschillen in de kwaliteit van het leerproces en de leerbegeleiding door leerlingen met een behoefte aan zorg en begeleiding moeilijk worden overbrugd.

De controle van het GOK-beleid en het onderzoek naar het talenbeleid leverden een gelijkaardige conclusie op. Op de indicator 'bereiken van de doelstellingen' van hun GOK-beleid behalen de scholen de laagste score. Het effect op lerarenniveau scoort daarbij het laagst. Tijdens het onderzoek van het talenbeleid stelden we heel vaak vast dat dynamische werkgroepen kwaliteitsvolle visieteksten en taalactieplannen ontwikkelen, maar dat de omzetting van het talenbeleid naar de klasvloer moeizaam verloopt. De geplande acties kunnen niet overal rekenen op een voldoende breed draagvlak zodat het effect op leerlingenniveau beperkt blijft.

Uit onze steekproef over hoe scholen zorgen voor risicoleerlingen leerden we dat ze hierover in toenemende mate gegevens verzamelen, onder meer onder impuls van de webtoepassing 'Mijn onderwijs'. Dataverzameling geraakt meer en meer ingeburgerd in de kwaliteitszorg van scholen, maar bereikt nog te zelden het niveau van het kernproces.

De rode draad doorheen al onze bevindingen is dat schoolleiders er niet goed in slagen om processen aan te sturen tot die effect sorteren op de werkvloer. Onze ervaring leert dat de schaalgrootte en het volume van beschikbare middelen niet per definitie de kwaliteit bevorderen. Ze zijn nodig maar op zich onvoldoende om effect te sorteren. Het delen van goede praktijk en samenwerking tussen leraren zijn hefboomen waarvan we merken dat ze eerder een sterke kwaliteit bevorderen. In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is de omslag van het beleid naar de basis nog delicaat omwille van de volatiliteit van de personeelsbezetting en de complexiteit van de leerlingpopulatie.

De kloof tussen het beleids- en het uitvoeringsniveau lijkt moeilijk te overbruggen. Het komt erop aan bij het managen van processen implementatiestrategieën te ontwikkelen die de leraren betrekken bij de kwaliteitsbewaking. Effectief leiderschap impliceert het vermogen om hefboomen te creëren die de kwaliteitszorg brengen tot op het niveau van het didactisch handelen van leraren. Slechts als leraren ervaren dat ze mede-eigenaar zijn van aangestuurde processen, zullen ze zich mee verantwoordelijk voelen voor de kwaliteitsvolle uitvoering ervan.

Het kwaliteitsdenken kwam in vele scholen op gang door de zelfevaluerende impulsen van het GOK-decreet en het werd verder aangezwengeld door het kwaliteitsdecreet dat scholen in een verantwoordingsperspectief plaatst ten aanzien van de eigen kwaliteit. De kwaliteitsbewaking op systeemniveau mag zeker niet losgelaten worden, maar moet wortels krijgen op uitvoeringsniveau. Dat niveau is de 'missing link' in de kwaliteitszorg van

vele Vlaamse scholen. Van leraren mag je verwachten dat ze als professionals een reflectieve en onderzoekende houding aannemen. De praktijk wijst uit dat leraren die rol nog te weinig als lid van een organisatie en als onderdeel van interne kwaliteitszorg opnemen. Nochtans is de klaspraktijk de betrouwbaarste barometer om de eigen doeltreffendheid af te lezen. Afgemeten aan het bereiken van de onderwijsdoelen kunnen scholen hun effecten op klasniveau in kaart brengen. De evaluatiepraktijk levert daarvoor een schat aan informatierijke data op, die leraren op dit ogenblik onderbenutten.

Schoolleiders staan voor de uitdaging om hun schoolteam ervan te overtuigen dat kwaliteitszorg zich niet enkel op beleidsniveau afspeelt, dat de bijdrage van elke leraar een noodzakelijke aanvulling is om de doeltreffendheid van de school zichtbaar te maken. Daarvoor moeten zij initiatieven nemen die hun onderwijskundig leiderschap versterken en het praktijkgericht onderzoeksvermogen van leraren aanscherpen. Professionele samenwerking en kennisdeling, coördinerende schakels en behoeftedekkende deskundigheidsontwikkeling zijn hefboomen die succesvol zijn om dit te bewerkstelligen. Eens leraren het idee genegen zijn, de meerwaarde ervan inzien en over meer onderzoeksvaardigheden beschikken, zal kwaliteitszorg ingebed raken op het niveau van de klaspraktijk met als resultaat dat de school veel beter haar effectiviteit kan aantonen.

Zijn er dan geen leraren die kritisch zijn voor zichzelf en reflecteren over hun onderwijspraktijk? Natuurlijk wel. Het is immers een basiscompetentie van het lerarenberoep. Vanuit hun eigen ervaringen denken leraren na over hun functioneren in de klas en op school en op basis van die zelfreflectie sturen ze bij. Hun onderzoeksmethode is overwegend empirisch. Zij denken echter zelden in effectiviteitstermen en maken te weinig gebruik van beschikbare data. Bij schoolleiders is er een ontluikende belangstelling voor het onderzoeken van effecten op basis van data. Zij hebben nu de belangrijke opdracht om in hun scholen een onderzoekende cultuur te creëren door hun onderzoekende houding uit te dragen en de onderzoeksvaardigheden van de leraren te versterken.

Onze conclusie

Het versterken van de doeltreffendheid waarmee leraren handelen, is nodig om gelijke onderwijskansen te bereiken, een competentieontwikkeland curriculum te realiseren en ongekwalificeerde uitstroom te voorkomen. Het onderzoeken van de effectiviteit waarmee wordt aangeleerd en begeleid moet een systematisch onderdeel worden van de interne kwaliteitszorg.



ON
DER
WWIJS
SIP
GEL

01

[DOORLICHTINGEN]



1

1. DOORLICHTINGEN

1.1 Doorlichtingen en adviezen 2013-2014

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 plattelandscholen en voor de Vlaamse regio's. Voorts is de selectie van de door te lichten scholen gebaseerd op de scholengemeenschappen of de consor-

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 inspecteurs maken een inschatting van de sterke en zwakke punten en bepalen op basis daarvan de doorlichtingsfocus. De doorlichtingsfocus bevat een selectie van een aantal onderwijsdoelstellingen en procesvariabelen. Die worden tijdens de doorlichtingsfase grondig onderzocht. De doorlichting eindigt met een verslag waarin de onderwijsinspectie een advies uitbrengt over de verdere erkenning. Ze kan drie adviezen uitbrengen: gunstig (advies 1), beperkt gunstig (advies 2) en ongunstig (advies 3). Bij een gunstig

advies. 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 gedurende het schooljaar 2013-2014.

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.

Voor de erkenningsvoorwaarde woonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH) geeft de onderwijsinspectie een afzonderlijk advies.

In 2013-2014 voerde de onderwijsinspectie 475 doorlichtingen uit in de diverse onderwijsniveaus.

Aantal doorgelichte onderwijsinstellingen	Advies 1	Advies 2	Advies 3	
Bao	326	184	133	9
Bubao	15	7	8	0
Buso	11	5	6	0
CLB	10	4	6	0
Dbso	6	0	5	1
Dko	18	8	10	0
So	78	24	51	3
Vwo	11	4	7	0
Totaal	475	236 (50 %)	226 (47 %)	13 (3 %)

Figuur 1: Aantal doorgelichte onderwijsinstellingen en adviezen (2013-2014).

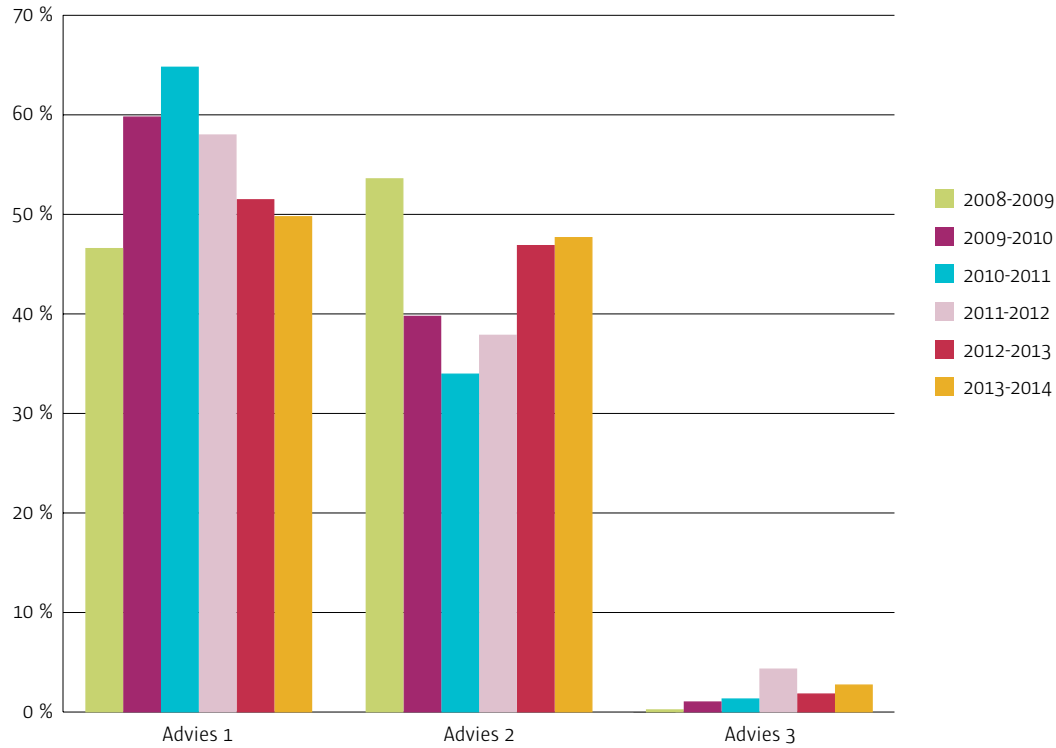


In onderstaande figuur vind je de samenstelling van de steekproef van de doorgelichte onderwijsinstellingen van de laatste drie schooljaren.

2011-2012					
Regio	Andere	GO!	Officieel gesubsidieerd onderwijs	Vrij gesubsidieerd onderwijs	Totaal
BHG			1	2	3
Centrumstad		30	75	108	213
Andere		42	63	215	320
Totaal		72	139	325	536
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

Figuur 2: Spreiding van de doorlichtingen over de regio's en de onderwijsnetten.

De lijst van onderwijsinstellingen wijzigt voortdurend: er worden nieuwe onderwijsinstellingen opgericht, sommige onderwijsinstellingen fuseren en soms wordt er ook een onderwijsinstelling opgeheven. In augustus 2014 kwamen er ongeveer 4142 onderwijsinstellingen en vijf Syntra (Leertijd) voor doorlichting in aanmerking. In totaal werden in de periode januari 2009 - juli 2014 2816 onderwijsinstellingen doorgelicht.



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



1.1.2 Onderwijsdoelstellingen in de doorlichtingsfocus

Het basisonderwijs

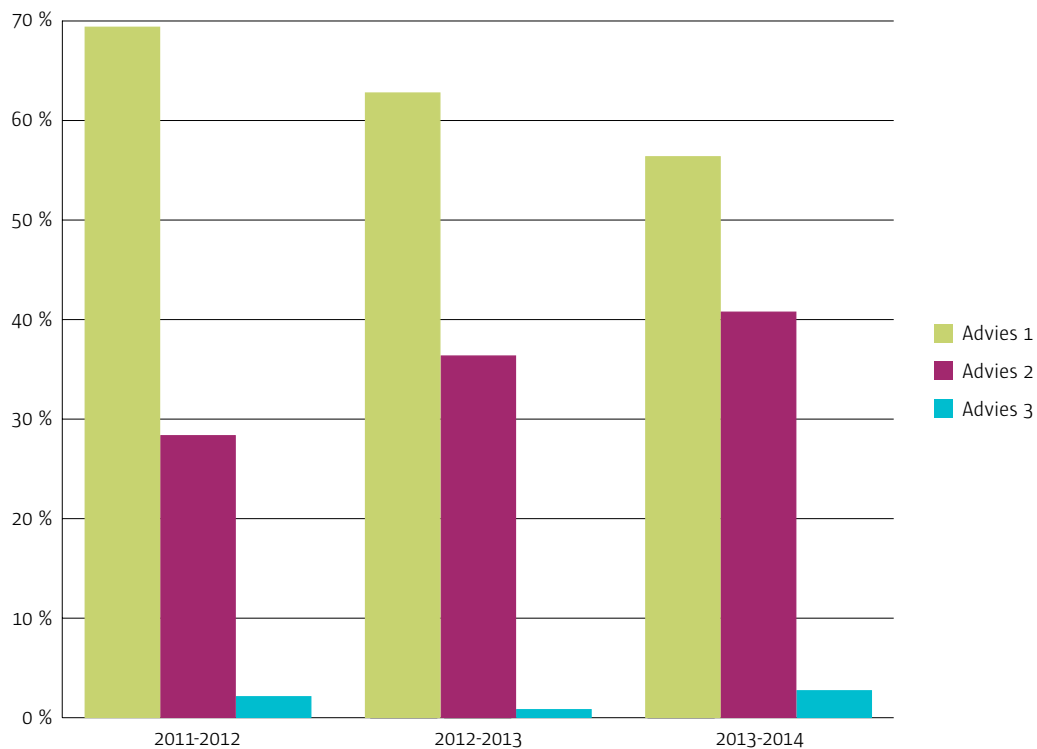
Steekproef en overzicht adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte scholen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2013-2014	326	184	133	9

Figuur 4: Aantal doorgelichte scholen basisonderwijs en adviezen (2013-2014).

Van de 326 doorgelichte scholen kregen 184 (56 %) een gunstig advies (advies 1). In 133 scholen (41 %) werd de doorlichting afgesloten met een beperkt gun-

stig advies (advies 2). Negen basisscholen (3 %) kregen een ongunstig advies (advies 3).



Figuur 5: Overzicht van de adviezen in het basisonderwijs voor de schooljaren 2011-2012, 2012-2013 en 2013-2014.

Onderwijsdoelen

Het percentage adviezen 2 en 3 ligt de laatste twee schooljaren hoger. In 2009-2010 kreeg geen enkele school een ongunstig advies. In de daaropvolgende schooljaren steeg het percentage tot 3 % vorig schooljaar. Het percentage adviezen 2 steeg in dezelfde periode van 27 % naar 41 %. De samenstelling van de steekproef speelde hierbij een rol. Van de 326 doorlichtingen in het basisonderwijs (2013-2014) werden er 129 (39,57 %) uitgevoerd in scholen met een grootstedelijke context. Voor een diepgaandere duiding en analyse van deze doorlichtingen verwijzen we naar het artikel 'Het Nederlandstalig onderwijs in

het Brussels Hoofdstedelijk Gewest' in deel 2 van deze Onderwijspeegel.

Bij een doorlichting in het gewoon basisonderwijs plaatsen de onderwijsinspecteurs ten minste twee leergebieden in de doorlichtingsfocus, dit zowel voor het kleuter- als het lager onderwijs. Tijdens het erkenningsonderzoek gaat de onderwijsinspectie na of het in de doorlichtingsfocus geplaatste leergebied voldoet of niet. Voor het basisonderwijs houdt dit in of de school de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen voldoende bereikt, respectievelijk nastreeft en of de leraren daarvoor de leerplannen toepassen.

Onderwijsaanbod	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Kleuteronderwijs: Nederlands	178	143	35
Kleuteronderwijs: lichamelijke opvoeding	21	17	4
Kleuteronderwijs: muzische vorming	91	73	18
Kleuteronderwijs: wereldoriëntatie	157	128	29
Kleuteronderwijs: wiskundige initiatie	143	122	21
Lager onderwijs: Frans	13	13	0
Lager onderwijs: ICT	14	10	4
Lager onderwijs: Nederlands	172	146	26
Lager onderwijs: leren leren	25	18	7
Lager onderwijs: lichamelijke opvoeding	28	19	9
Lager onderwijs: muzische vorming	93	36	57
Lager onderwijs: sociale vaardigheden	7	7	0
Lager onderwijs: wereldoriëntatie	173	100	73
Lager onderwijs: wiskunde	125	115	10
Totaal	1240	947 (76,4 %)	293 (23,6 %)

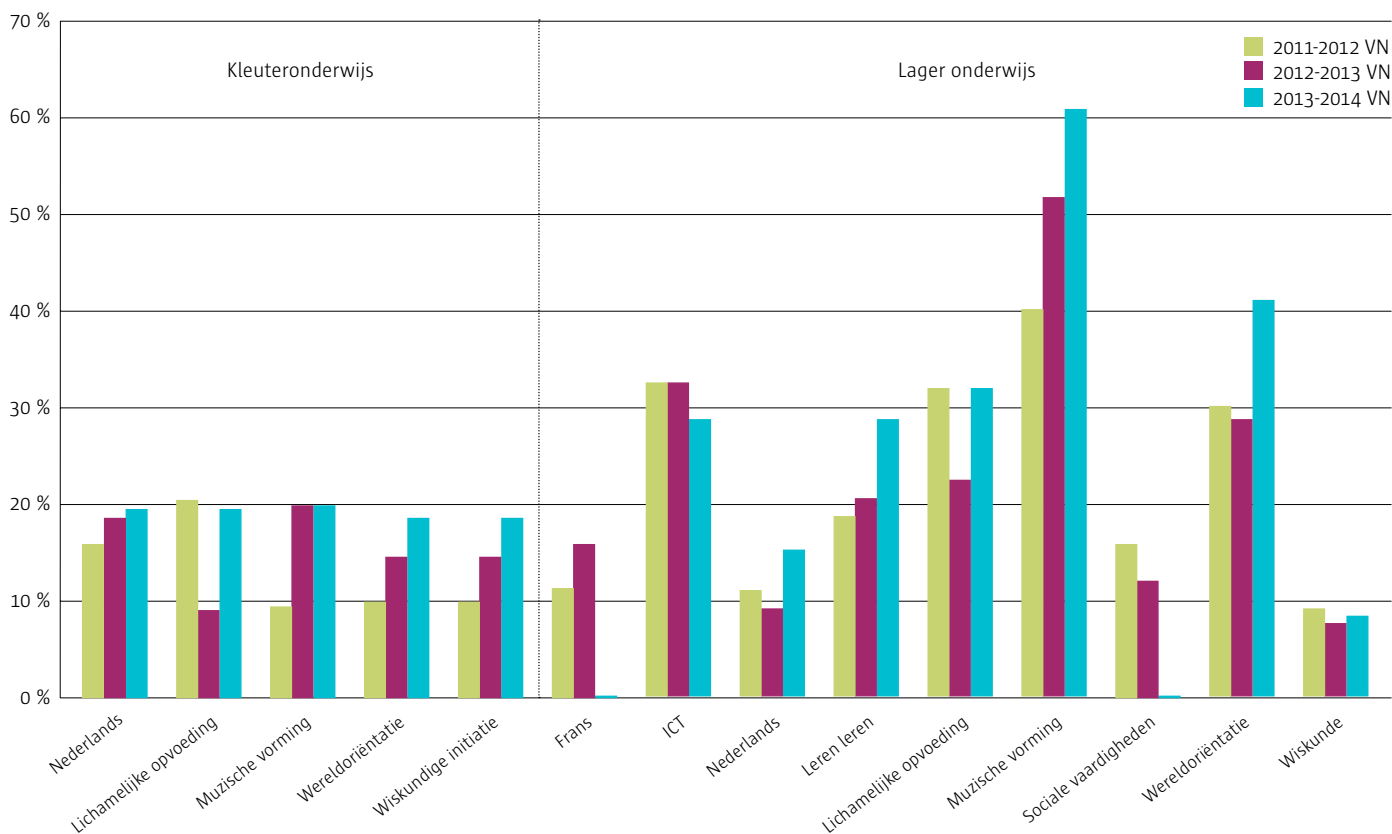
Figuur 6: Aantal keren dat een geselecteerd item in bao werd onderzocht en al dan niet voldeed (2013-2014).

De meest doorgelichte leergebieden zijn Nederlands, wereldoriëntatie en wiskundige initiatie (kleuteronderwijs)/wiskunde (lager onderwijs). Ook muzische vorming staat vaak in de doorlichtingsfocus.

In de kleuterafdeling voldoet lichamelijke opvoeding in bijna 1/5 van de scholen niet. Het aantal onvoldoendes ligt hoger dan in de vorige steekproef. Dat geldt ook voor wereldoriëntatie. Wiskundige initiatie daarentegen scoort beter dan het voorgaande schooljaar. De slechte score voor muzische vorming blijft een constante. Dat is vooral het geval in het lager onderwijs. Dat geldt ook voor het leergebied wereldoriëntatie waar het aantal onvoldoendes in het lager onderwijs voor deze groep van scholen significant hoger ligt dan vorige schooljaren (van 27,3 % naar 42,2 %) en toen waren de resulta-

ten voor het leergebied wereldoriëntatie ook al een aandachtspunt.

Opvallend voor deze steekproef van scholen is het aantal 'voldoet niet' voor het leergebied Nederlands. Het zwakke resultaat voor Nederlands in het lager onderwijs viel in de steekproef van scholen in het schooljaar 2011-2012 ook al op. In vergelijking met de steekproef van vorig schooljaar zien we nu opnieuw een terugval. Dat dit leergebied vaak werd onderzocht tijdens de doorlichtingen in 2013-2014 houdt verband met een groot aantal doorlichtingen (129) in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Door de specifieke kenmerken van de leerlingenpopulatie, vooral met betrekking tot de taalsituatie, plaatsten de inspectieteams het leergebied Nederlands vaak in de doorlichtingsfocus. Daaruit blijkt dat de scholen het moeilijk hebben om de onderwijsdoelen voor Nederlands volledig aan te bieden.



Figuur 7: Schematisch overzicht van de evolutie van de resultaten in de voorbije drie schooljaren (VN = voldoet niet).

De leergebiedoverstijgende eindtermen 'leren leren' en 'ICT' krijgen meermaals een beoordeling 'voldoet niet', terwijl sociale vaardigheden vaak voldoet.

Conclusie

De steekproef in het basisonderwijs bevat een groot aandeel scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG). Voor heel wat scholen uit het BHG is het een bijzondere uitdaging om de onderwijsdoelen met alle leerlingen te bereiken.

De resultaten voor deze steekproef zijn grotendeels vergelijkbaar met wat we vorige schooljaren vaststel-

den. Een ruime meerderheid van de onderzochte leergebieden, voldoen. In het lager onderwijs bevestigen de leergebieden wereldoriëntatie, muzische vorming en lichamelijke opvoeding dat het bereiken van de onderwijsdoelen vaak problematisch is. Ook de leergebiedoverschrijdende eindtermen leren leren en ICT bevestigen dat nadrukkelijker investeren in de kwaliteit ervan, nodig is.

Terwijl het leergebied Frans het in deze steekproef zeer goed doet, is dat minder het geval voor het leergebied Nederlands.

Het buitengewoon basisonderwijs

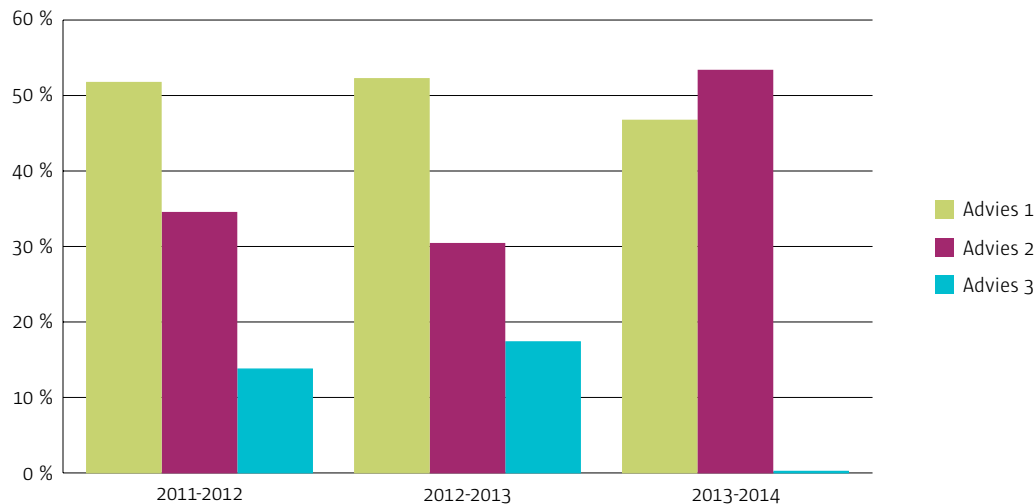
Steekproef en overzicht adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte scholen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2013-2014	15	7	8	0

Figuur 8: Aantal doorgelichte scholen buitengewoon basisonderwijs en adviezen (2013-2014).

In het buitengewoon onderwijs lichtte de onderwijsinspectie in het schooljaar 2013-2014 vijftien scholen door. Zeven scholen kregen een gunstig advies, acht

scholen een beperkt gunstig advies. Geen enkele school kreeg een ongunstig advies.



Figuur 9: Overzicht van de adviezen in het buitengewoon basisonderwijs voor de schooljaren 2011-2012, 2012-2013 en 2013-2014

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

Het merendeel van de onderwijsinstellingen organiseert meer dan een type van buitengewoon onderwijs. De onderwijsinspectie beoordeelt de onderwijsinstellingen per type. Scholen kunnen dan ook verschillende adviezen toegekend krijgen naargelang het type onderwijs. Ter verduidelijking worden de adviezen daarom verder nog toegelicht per type. Tijdens het schooljaar 2013-2014 lichtte de onderwijsinspectie in totaal 29 types/structuuronderdelen binnen vijftien erkende scholen door. Type 1 (12) en type 8 (10) werden het meest doorgelicht. Het toekomstige 'basisaanbod' vertegenwoordigt immers op Vlaams niveau samen ruim 63 % van de leerlingenpopulatie binnen het buitengewoon basisonderwijs.

Type	Aantal DL	Advies 1	Advies 2	Advies 3	Onderwijsaanbod	Voldoet	Voldoet niet
1	12	6	6	-	Nederlands	8	1
					Sociaal-emotionele ontwikkeling	0	0
					Wiskunde	2	0
					Wereldoriëntatie	2	3
					Lichamelijke opvoeding	1	0
					Muzische vorming	3	3
					Leren leren	3	2
2	3	-	3	-	Communicatie en taal	2	0
					Sociaal-emotionele ontwikkeling	0	0
					Wiskunde: functioneel rekenen	0	0
					Wereldoriëntatie	0	1
					Motorische en lichamelijke ontwikkeling	1	0
					Muzische vorming	0	2
					Leren leren	0	0

4	1	1	-	-	Nederlands	1	0
					Sociaal-emotionele ontwikkeling	0	0
					Wiskunde	0	0
					Wereldoriëntatie	1	0
					Lichamelijke opvoeding	0	0
					Muzische Vorming	0	0
					Leren leren	0	0
8	10	6	4	-	Nederlands	7	1
					Sociaal-emotionele ontwikkeling	0	0
					Wiskunde	2	0
					Wereldoriëntatie	2	2
					Lichamelijke opvoeding	0	0
					Muzische Vorming	3	2
					Leren leren	3	2
Totaal					66	43 (65 %)	23 (35 %)

Figuur 10: Aantal keren dat een geselecteerd item in bubao werd onderzocht en al dan niet voldeed (2013-2014). De adviezen werden geordend per type.

De belangrijkste motiveringen voor een ‘voldoet’ zijn:

- Het selecteren van doelen waarbij alle domeinen van een leergebied op een evenwichtige wijze aan bod komen.
- Het hanteren van doelenkaders met aandacht voor gradatie en continuïteit.
- Het plannen vanuit de doelenselectie van een zinvol activiteitenaanbod na multidisciplinair overleg.
- Het aanreiken van een onderwijsaanbod op maat van de leerling of leerlingengroep.

De belangrijkste motiveringen voor een ‘voldoet niet’ zijn:

- Het onvoldoende of niet selecteren van ontwikkelingsdoelen in functie van de zorgbehoeften van de leerlingen.

- Bij de doelenselectie onvoldoende rekening houden met de individuele zorgvraag van elke leerling.
- Onvoldoende afstemming en overleg tussen de verschillende disciplines bij zowel de doelenselectie als het voorbereiden van een zinvol aanbod op maat.
- Onvoldoende afstemming van de evaluatie op de geselecteerde doelen.

Conclusie

Het beeld van de voorgaande jaren dat ongeveer twee derde van alle onderzochte leergebieden voldoen, zet zich verder. De vastgestelde tekorten deden zich in acht van de vijftien scholen voor.

Niet alle leergebieden doen het even goed. Ook in het buitengewoon basisonderwijs valt wereldoriëntatie regelmatig uit.

Het buitengewoon secundair onderwijs

Steekproef en overzicht adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte scholen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2013-2014	11	5	6	0

Figuur 11: Aantal doorgelichte scholen buitengewoon secundair onderwijs en adviezen (2013-2014).

Van de elf doorgelichte scholen voor buitengewoon secundair onderwijs kregen er vijf (45 %) een gunstig advies. In zes scholen (55 %) werd de doorlichting

afgesloten met een beperkt gunstig advies. Geen enkele school uit deze steekproef kreeg een ongunstig advies.



Figuur 12: Overzicht van de adviezen in het buitengewoon secundair onderwijs voor de schooljaren 2011-2012, 2012-2013 en 2013-2014.

Onderwijsdoelen

Curriculum	Aantal	Voldoet	Voldoet niet
OV1			
Opleidingsvorm 1: Algemene en Sociale Vorming	3	3	0
OV2			
Opleidingsvorm 2: Algemene en Sociale Vorming	2	1	1
Opleidingsvorm 2: Beroepsgerichte Vorming	3	2	1
OV3			
Opleidingsvorm 3: Algemene en Sociale Vorming in observatie-, opleidings- en kwalificatiefase	3	3	0
Opleidingsvorm 3: Algemene en Sociale Vorming in integratiefase	1	0	1
Opleidingsvorm 3: Beroepsgerichte Vorming in de observatie-, opleidings- en kwalificatiefase			
Bakkersgast	1	1	0
Grootkeukenmedewerker	2	2	0
Hoeklasser	1	1	0
Kappersmedewerker	2	2	0
Kappersmedewerker	1	1	0
Logistiek assistent ziekenhuizen en zorginstellingen	2	2	0
Loodgieter	1	1	0
Magazijnmedewerker	1	1	0
Metselaar	1	0	1
Meubelstoffeerder	1	1	0
Onderhoudshulp in instellingen en professionele schoonmaak	1	0	1
Onderhoudsassistent	1	0	1
Schilder-decorateur	1	1	0
Tuinbouwarbeider	3	3	0
Wasserijoperator	1	0	1
Werkplaatsschrijver	1	1	0
Opleidingsvorm 3: Beroepsgerichte Vorming in integratiefase	1	1	0

OV4			
Opleidingsvorm 4: A	2	2	0
Opleidingsvorm 4: B	2	2	0
Opleidingsvorm 4: Boekhouden-informatica	1	1	0
Opleidingsvorm 4: Decoratie - Kantoor en verkoop	1	1	0
Opleidingsvorm 4: Economie	1	0	1
Opleidingsvorm 4: Economie-moderne talen	1	0	1
Opleidingsvorm 4: Handel	2	1	1
Opleidingsvorm 4: Kantoor	1	1	0
Opleidingsvorm 4: Moderne wetenschappen	2	2	0
Opleidingsvorm 4: Publiciteit en etalage	1	0	1
Opleidingsvorm 4: Publiciteit en illustratie	1	0	1
Opleidingsvorm 4: Publiciteitsgrafiek	1	0	1
Opleidingsvorm 4: VOET	4	4	0
Opleidingsvorm 4: Wetenschappen	1	1	0
Totaal	55	42 (76,4 %)	13 (23,6 %)

Figuur 13: Aantal keren dat een geselecteerd item in buso onderzocht werd en al dan niet voldeed (2013-2014).

In drie scholen met een opleidingsvorm 1 werd de Algemene en Sociale Vorming (ASV) doorgelicht. Die voldoet in de drie scholen aan de verwachtingen van de overheid. De cijfers van dit schooljaar bevestigen het resultaat op basis van de steekproef van vorig schooljaar. In opleidingsvorm 1 is er kwaliteitsvol onderwijs op maat en streeft men de einddoelstelling 'Integratie in een beschermd leefmilieu' goed na.

Opleidingsvorm 2 werd in vijf scholen doorgelicht. Slechts drie van de vijf scholen streven op een handelingsplanmatige wijze de einddoelstelling 'integratie in een beschermd leef- en arbeidsmilieu' na. Ten opzichte van vorig schooljaar zijn de resultaten voor deze opleidingsvorm iets minder positief.

In opleidingsvorm 3 werden 26 opleidingsonderdelen onderzocht. In de meeste opleidingsonderdelen is er goed onderwijs op maat en een degelijke voorbereiding op de integratie van de leerlingen in een gewoon arbeids- en leefmilieu. Ongeveer een opleidingsonderdeel op vijf voldoet niet aan deze onderwijsdoelstellingen. Meestal ontbreekt een goede handelingsplanmatige aanpak. Op inhoudelijk vlak worden sommige verplichte competenties over het hoofd gezien, met te weinig diepgang nagestreefd of te theoretisch benaderd.

In vier scholen met een aanbod voor opleidingsvorm 4 zijn in totaal 22 structuuronderdelen onderzocht. In ongeveer drie van de vier structuuronderdelen is

er een goede leerplanrealisatie en een redelijk goede afstemming van het onderwijsaanbod op de specifieke onderwijsbehoefte. Dit is in deze steekproef een opvallend beter resultaat in vergelijking met vorig schooljaar. In structuuronderdelen die niet voldoen, zijn er problemen met de realisatie van het leerplan. Soms komt dit door de beperkte uitrusting of komt de handelingsplanmatige aanpak niet tegemoet aan de specifieke onderwijsbehoefte.

Conclusie

Het aantal scholen dat we per schooljaar onderzoeken is beperkt en dus moeten we voorzichtig zijn met veralgemenende conclusies. Soms zien we een beves-

tiging van eerdere resultaten, soms niet. De verschillen wijzen op uiteenlopende kwaliteit tussen scholen en dat verklaart waarom de resultaten van jaar tot jaar kunnen variëren.

Een ruime meerderheid van de onderzochte opleidingen voldoet.

De toepassing van een handelingsplanmatige aanpak verloopt niet altijd even kwaliteitsvol. Gezien het belang ervan om voor alle leerlingen onderwijs op maat aan te bieden en de gewenste opleidingsresultaten na te streven, is dit een belangrijk aandachtspunt.

De centra voor basiseducatie (CBE)

Steekproef en overzicht adviezen

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

Figuur 14: Aantal doorgelichte centra voor basiseducatie en adviezen (2013-2014).

De onderwijsinspectie sloot de twee doorlichtingen in de centra voor basiseducatie (CBE) af met een gunstig advies. Eén centrum kreeg een 'voldoet niet' voor Nederlands tweede taal. De evaluatiepraktijk bleek onvoldoende transparant zowel voor de cursisten als voor derden. Het was niet mogelijk na te gaan op welke manier de basiscompetenties, attitudes en sleutelcompetenties beoordeeld werden. De beoor-

delingscriteria werden intuïtief en op basis van ervaring gehanteerd en waren sterk leraarafhankelijk. De evaluatieopdrachten per module waren niet voor alle vaardigheden voldoende representatief. Het 'voldoet niet' werd gedelibereerd omdat het centrum duidelijk zicht had op de tekorten, een plan van aanpak had en voldoende beleidsvoerend vermogen om dit plan tot een goed einde te brengen.

Schooljaar	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2011-2012	1	0	0
2012-2013	3	2	1
2013-2014	2	0	0

Figuur 15: Overzicht van de adviezen in centra voor basiseducatie voor de schooljaren 2011-2012, 2012-2013 en 2013-2014.

Onderwijsdoelen

Curriculum	Aantal	Voldoet	Voldoet niet
Alfabetisering Nederlands tweede taal	2	2	
Nederlands tweede taal	2	1	1
Open Modules BE	1	1	
Totaal	5	4	1

Figuur 16: Aantal keren dat een geselecteerd item in cbe onderzocht werd en al dan niet voldeed (2013-2014).

In totaal onderzochten we vijf opleidingen. De beoordeling ‘voldoet’ voor vier van de vijf onderzochte opleidingen is een indicatie dat de centra hun maatschappelijke opdracht waarmaken en erin slagen om de geletterdheidscompetenties van hun 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 2013-2014 veralgemenende conclusies te trekken.

Op basis van de adviezen van de CBE die sinds januari 2009 werden doorgelicht, kunnen we zeggen dat ze hun maatschappelijke opdracht waarmaken, ook al zijn er een aantal aandachtspunten zoals de transparantie en de betrouwbaarheid van de evaluatiepraktijk.

De centra voor leerlingenbegeleiding (CLB)

Steekproef en overzicht adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte centra	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2013-2014	10	4	6	0

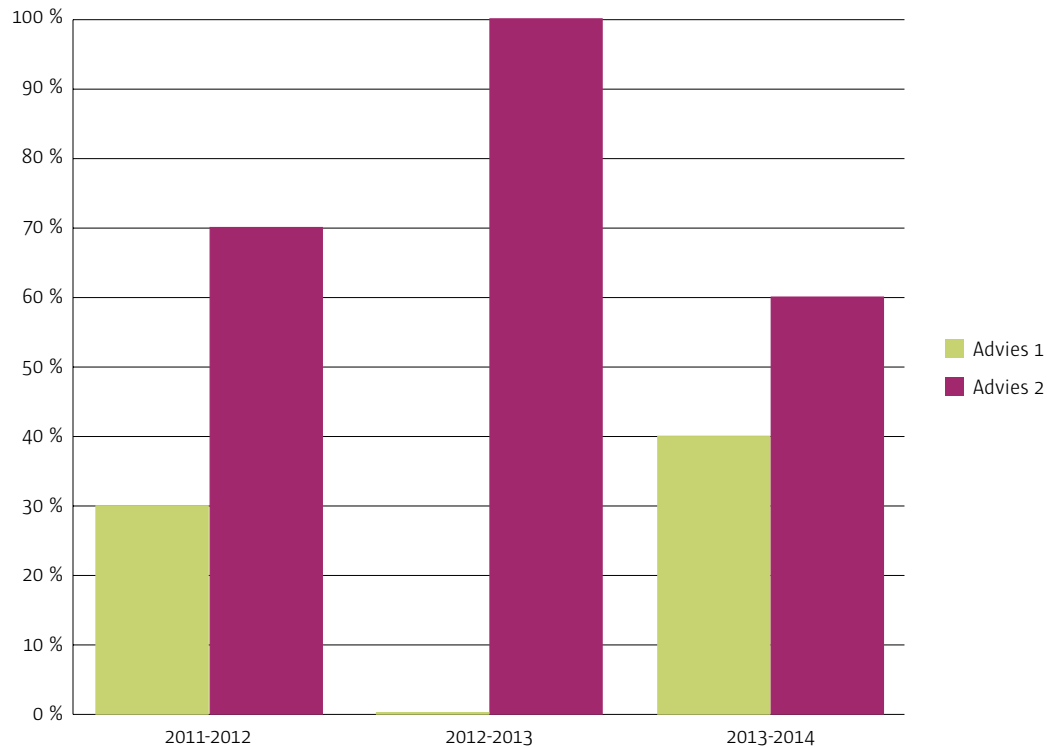
Figuur 17: Aantal doorgelichte centra en overzicht van adviezen op niveau onderwijsinstelling.

In 2013-2014 voerde de onderwijsinspectie tien doorlichtingen uit in de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB). Alle centra kregen een advies 1 of een advies 2. Geen enkel centrum kreeg een advies 3.

Zes centra kregen een beperkt gunstig advies omdat zij niet voldeden aan de erkenningsvoorwaarden. Vier centra kregen een gunstig advies na deliberatie omdat de tekorten bij het centrum bekend waren en een verbetering hiervan al was ingezet. Dat was het

geval voor de tekorten op het vlak van medische infrastructuur en de werking op het vlak van prioritaire doelgroepen. Een aantal centra schoten tekort op het vlak van volledige en neutrale informatieverstrekking tijdens de scharniermomenten die de regelgeving

voorschrijft. Waar de centra zicht hadden op welke informatie de scholen geven aan leerlingen en ouders en er inspanningen werden geleverd om betrokken te raken bij de informatieverstrekking door de scholen, werd gedelibereerd.



Figuur 18 : Overzicht van de adviezen in de centra voor leerlingenbegeleiding voor de schooljaren 2011-2012, 2012-2013 en 2013-2014.

Begeleiding

In de gedifferentieerde doorlichting onderzoekt de onderwijsinspectie aan de hand van een doorlich-

tingsfocus of het centrum aan de erkenningsvoorwaarden voldoet.

Begeleiding	Aantal	Voldoet	Voldoet niet
Aanwijsbaar multidisciplinair team	4	4	0
Afwezigheidsproblemen	7	7	0
Algemene consulten	4	4	0
Bijzondere consulten	1	0	1
Decreet rechtspositie minderjarigen respecteren	4	4	0
Deelname aan en samenwerking met LOP	5	5	0
Definitieve uitsluiting als tuchtmaatregel voorkomen	4	4	0
Draaischijffunctie	7	7	0
Gerichte consulten	2	2	0
Informatieverstrekking	5	3	2
Infrastructuur: taken kwaliteitsvol uitvoeren en privacy garanderen	10	0	10
Kwaliteitsbeleid conform hoofdstuk XI DCLB	10	9	1
Leren en studeren	5	5	0
Onderwijsloopbaan	5	5	0
Beleidsplan of beleidscontract overeenkomstig hoofdstuk V, afdeling 2 DCLB	1	0	1
Participatie aan gestructureerd overleg over afwezigheden	4	4	0
Profylaxe	1	1	0
Projecten gericht op het beleid rond prioritaire doelgroepen	7	5	2
Psychisch en sociaal functioneren	3	3	0
Reglementering inzake openingstijden en -periodes	1	1	0
Samenwerking scholen gewoon en buitengewoon onderwijs	1	1	0
Vaccinaties	3	3	0
Zorgvragen preventieve gezondheidszorg	4	4	0
Totaal	98	81 (82,7 %)	17 (17,3 %)

Figuur 19: Aantal keer dat een geselecteerd item in een CLB onderzocht werd en al dan niet voldeed (2013-2014).

De onderwijsinspectie stelt ongeveer tien schooljaren lang de tendens vast om niet enkel de gerichte consulten maar ook de algemene en bijzondere consulten op de school te laten doorgaan. Dat gebeurt omwille van praktische redenen vooral op vraag van secundaire scholen maar ook omwille van het drukken van de vervoerskosten. Het is een probleem als de school niet voorziet in een infrastructuur die een kwaliteitsvol onderzoek mogelijk maakt. De onderwijsinspectie vervulde sinds het opmerken van deze tendens haar signaalfunctie: ze volgde de evolutie op door de medische infrastructuur tijdens elke doorlichting in de doorlichtingsfocus te zetten, ze wees op een kwaliteitsprobleem in meerdere scholen en drong aan op duidelijker regelgeving zodat elk algemeen en bijzonder consult aan de minimale kwaliteitseisen zou voldoen, ongeacht de locatie waar het doorgaat.

De meest voorkomende reden voor tekorten in een CLB is ook in deze steekproef het ontbreken van een aangepaste infrastructuur voor de uitvoering van de preventieve gezondheidszorg, zowel wanneer de consulten plaatshebben in het medisch circuit van het CLB als wanneer algemene/bijzondere consulten plaatshebben in lokalen die de school ter beschikking stelt. Er wordt onvoldoende rekening gehouden met het scheiden van geklede en ontklede zone zodat de leerlingen de mogelijkheid hebben zich te ontkleden in een veilige omgeving. Meeluisteren wordt niet steeds vermeden. We wijzen er op dat elk kind recht heeft op de eerbiediging van zijn integriteit en dat een leerling in alle omstandigheden moet kunnen rekenen op het consequent toepassen van het principe van visuele en auditieve privacy.

Na een jarenlang signaal heeft de onderwijsinspectie beslist de controle van de medische infrastructuur

niet meer systematisch in de doorlichtingsfocus te plaatsen. Er wordt over de kwaliteit waarmee algemene en bijzondere consulten op scholen worden uitgevoerd en over het respecteren van de privacy van leerlingen, opnieuw met de administratie voor de CLB en de Internetten-samenwerkingscel overlegd. We zagen de voorbije schooljaren tijdens de opvolgingsonderzoeken hoe sommige centra en scholen verantwoordelijkheid opnamen en samenwerkten om het medisch onderzoek in alle omstandigheden kwaliteitsvol te laten verlopen. We hopen dat ze deze inspanningen volhouden en andere centra en scholen inspireren.

Het CLB-decreet bepaalt dat een centrum naast algemene en gerichte consulten bijzondere consulten moet aanbieden in het buitengewoon onderwijs. Dat houdt in dat een bijzonder consult moet aangeboden worden bij de instap en vervolgens om de twee jaar. Dit heeft voor gevolg dat sommige leerlingen in het buitengewoon onderwijs elk jaar een consult krijgen en andere leerlingen om de twee jaar, afhankelijk van de instapleeftijd. De meeste centra beperken zich, vaak om praktische redenen, tot een onderzoek bij instap en de verplichte algemene en gerichte consulten waardoor alle leerlingen een tweejaarlijks consult krijgen. Ze bieden op deze wijze geen bijzondere consulten aan. Daardoor vinden we in de registratie zelden bijzondere consulten terug. Deze werkwijze geeft aanleiding tot een onvoldoende.

Zowel het CLB-decreet als het 'BVR operationele doelstellingen' geven aan de centra de opdracht om in het kader van de informatieverstrekking over het onderwijsaanbod en de aansluiting op de arbeidsmarkt samen met de school acties te organiseren rond studie- en beroepskeuze en actief te participeren in de

uitvoering ervan. De centra slagen er niet altijd in deze samenwerking te realiseren en dat is uiteraard deels de verantwoordelijkheid van de school. Sommige centra berusten in het feit dat de school ouders en leerlingen vooral (uitsluitend) over haar eigen aanbod informeert. Wanneer een centrum geen initiatief neemt om de samenwerking met de school toch op gang te brengen (bijvoorbeeld via het beleidsplan of beleidscontract) en de tekorten in het informatieaanbod van de school aan leerlingen en ouders niet opspoorst en probeert aan te vullen, gaf dit aanleiding tot een onvoldoende.

In het kader van schoolondersteuning voorziet de regelgeving 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. De mate waarin ze initiatief nemen om schoolondersteunende acties te starten en betrokken worden bij acties in het kader van art. 22 van het CLB-decreet, zijn erg wisselend. Hoewel het GOK-beleid de samenwerking tussen school en CLB stimuleert, zien we in de praktijk dat hierdoor de betrokkenheid van CLB-teams bij schoolondersteunende initiatieven niet meteen toenam. Meestal zijn de thema's waaraan de school werkt, het CLB-team bekend en beperkt het zich daartoe. De schoolondersteuning kan nog veel verbeteren door bij te dragen aan de analyse van behoeften en beginsituatie en door een gemotiveerde keuze en uitwerking

van de thema's vanuit de CLB-ervaring en expertise te versterken.

De samenwerking tussen de school en het CLB moet uitgeschreven worden in het beleidsplan/beleidscontract. De schoolspecifieke afspraken met vermelding van doelen en werkwijze moeten dit concreet maken. In het centrum met een 'voldoet niet' ontbreken een aantal elementen die minimaal in het beleidsplan/beleidscontract moeten opgenomen worden. Dat zijn onder meer de doelen en de werkwijze en de wijze waarop de school en het centrum elkaar informeren over de ondersteuning door de pedagogische begeleidingsdienst en over de nascholing.

Conclusie

Heel wat begeleidingsopdrachten krijgen na de doorlichting een beoordeling 'voldoet'.

De aanleiding voor een tekort vloeit ook in deze steekproef vooral voort uit het ontbreken van maatregelen opdat de medische onderzoeken voor de leerlingen in alle omstandigheden met respect voor hun recht op privacy zouden verlopen en een kwaliteitsvolle uitvoering van het medisch onderzoek mogelijk maken. Deze steekproef bevestigt dat de CLB verder moeten inzetten op het versterken van de kwaliteit waarmee ze scholen ondersteunen in hun beleid bij projecten gericht op het begeleiden van leerlingen die tot de prioritaire doelgroepen behoren en dat ze moeten blijven opkomen voor een volledige en objectieve informatieverstrekking over het onderwijsaanbod en de aansluiting op de arbeidsmarkt aan alle leerlingen en hun ouders.

De centra voor volwassenenonderwijs (CVO)

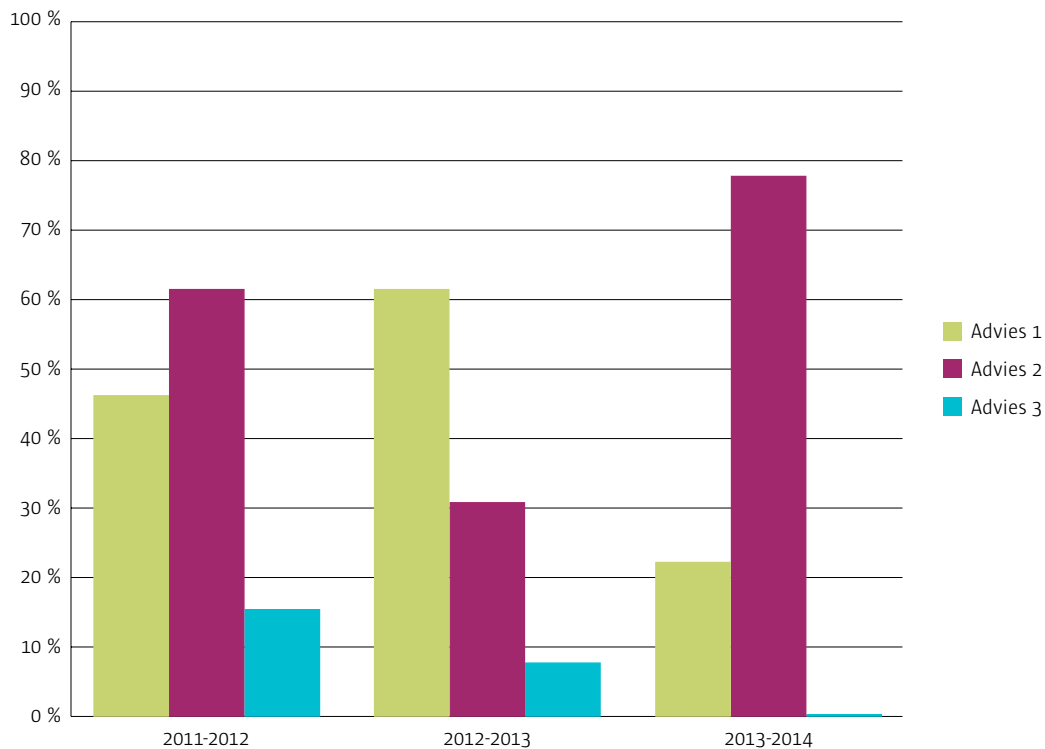
Steekproef en overzicht adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte centra	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2013-2014	9	2	7	0

Figuur 20: Aantal doorgelichte centra volwassenenonderwijs en adviezen (2013-2014).

Van de negen doorgelichte CVO kregen er twee een gunstig advies. In 7 CVO werd de doorlichting afgesloten met een advies 'gunstig beperkt in de tijd'.

Geen enkel CVO uit deze steekproef kreeg een ongunstig advies.



Figuur 21: Overzicht van de adviezen in centra voor volwassenenonderwijs voor de schooljaren 2011-2012, 2012-2013 en 2013-2014.

Onderwijsdoelen

Studiegebieden	Aantal centra waar studiegebied werd onderzocht	Aantal opleidingen	Voldoet	Voldoet niet
Algemene vorming	2	4	0	4
Auto	2	5	3	2
Chemie	1	1	1	0
Grafische technieken	2	2	1	1
Handel	3	3	3	0
Informatie- en communicatie-technologie	5	6	2	4
Lichaamsverzorging	1	6	2	4
Mechanica - elektriciteit	3	6	5	1
Nederlands tweede taal	5	14	10	4
Personenzorg	2	3	3	0
Talen richtgraad 1 en 2	8	37	16	21
Talen richtgraad 3 en 4	6	14	7	7
Totaal		101	53 (52,5 %)	48 (47,5 %)

Figuur 22: Aantal keren dat een geselecteerd item in een CVO onderzocht werd en al dan niet voldeed (2013-2014).

Een centrum voor volwassenenonderwijs (CVO) biedt een aantal opleidingen aan binnen bepaalde studiegebieden. Het onderzoek van de onderwijsinspectie gebeurt op niveau van de opleidingen. In het schooljaar 2013-2014 onderzocht de onderwijsinspectie 101 opleidingen binnen twaalf studiegebieden in negen centra. 53 opleidingen kregen een beoordeling 'voldoet'.

Hieronder geven we een selectie van aantal opvallende vaststellingen gerangschikt per studiegebied.

Algemene vorming

In het schooljaar 2013-2014 werd de nieuwe opleidingsstructuur Algemene Aanvullende Vorming georganiseerd in het tweedekansonderwijs. Dit opleidingstraject leidt de cursisten in combinatie met hun beroepsspecifieke vorming naar tewerkstelling (M-module) of naar een vervolgopleiding (B-module) in het hoger onderwijs. De centra zijn eraan gebonden om iedere individuele cursist 'het beste' traject aan te bieden en dit traject ook te begeleiden. Ze krijgen daar extra middelen voor.

Organisatorisch is dit voor de centra een complexe uitdaging. Voor kleine opleidingen is het niet evident om zowel M als B in te richten. Met een grote cursis-

tenpopulatie is er de veelheid aan mogelijke individuele trajecten. Dit leidt soms tot spanningen tussen individuele keuzes van de cursist en de centrumorganisatie. Ook inhoudelijk is de uitdaging groot om de leerinhouden in functionele contexten aan te bieden, competentiegericht te werken en de doelgroep maximaal te begeleiden. De verscheidenheid zowel binnen de beroepsgerichtheid als binnen de leefwereld van de cursisten zorgt voor gedifferentieerde leertrajecten in één lesgroep. Projectmatig werken als didactische benadering is nog niet overal voldoende in praktijk gebracht. De eindtermen zijn in termen van competenties geformuleerd. Leraren focussen nog te veel op kennisverwerving en slagen er daardoor niet in om de eindtermen in voldoende mate te realiseren. De expertise om de leerinhouden competentiegericht aan te reiken en te evalueren ontbreekt vaak nog. Dit leidt dan ook tot een 'voldoet niet'.

Met het oog op doeltreffende leerbegeleiding brachten een aantal centra wel het competentieniveau van de cursisten vrij nauwkeurig in kaart. Ook stelden we al heel wat waardevolle ontwikkelingen vast in het aanbod van gedifferentieerde leertrajecten. Soms wordt centrumoverstijgend lesmateriaal ontwikkeld. Het belang van een gedeelde visie over trajectbegeleiding is de grote uitdaging.

Auto

Voor de autotechniekopleidingen realiseren de centra de leerplandoelstellingen in voldoende mate en bereiken ze een degelijk studiepeil. Het niveau overstijgt de hobbysfeer en voor verscheidene cursisten creëert men effectieve tewerkstellings- en vervolmakingskansen.

Twee doorgelichte centra realiseren de leerplandoelstellingen voor de opleiding Fietsenmaker niet in

voldoende mate omwille van een aanbod dat onvoldoende op de module Fietsmontage en -onderhoud 2 is afgestemd en een evaluatiepraktijk die niet valide is voor deze module.

Mechanica-elektriciteit

Voor de lasopleidingen realiseren de centra de leerplandoelstellingen in voldoende mate en bereiken ze een degelijk studiepeil.

Voor de opleiding Residentieel elektrotechnisch installateur voldoet het onderwijsniveau in een van de twee doorgelichte centra niet omwille van een onvolledig en onevenwichtig onderwijsaanbod en een niet valide evaluatiepraktijk.

Talen

Slechts 23 van de 51 onderzochte opleidingen vreemde talen (Talen richtgraad 1 en 2; Talen richtgraad 3 en 4) kregen een beoordeling 'voldoet'. De onvoldoendes voor talen situeren zich in vijf centra. Het gaat vooral over de talen Frans, Spaans en Engels. Deze talen worden het meest in de centra voor het volwassenenonderwijs aangeboden.

De onvoldoendes bij de taalopleidingen zijn in de eerste plaats te verklaren door het onvolledige aanbod en de onevenwichtige evaluatiepraktijk. Daarnaast vormen ook de samenzettingen in richtgraad 3 en 4 zonder enige vorm van differentiëren een verklaring voor de tekorten op dat niveau. Opmerkelijk is dat de tekorten voor de talen vaak centrumbreed zijn, ongeacht de taal die in de doorlichtingsfocus stond. Centra die wel een voldoende kregen voor de taalopleidingen hebben meestal een sterke vakgroepwerking en een visie op de evaluatiepraktijk die vertrekt vanuit de leerplandoelen.

Nederlands Tweede Taal

Voor het studiegebied Nederlands Tweede Taal (NT2) slagen de meeste centra erin om de doelen van de opleidingen te bereiken. Opvallend zijn de grote verschillen tussen de centra wat betreft de kwaliteit van het onderwijs NT2. Veel heeft te maken met een goed functionerende vakgroepwerking en een gemotiveerde, inspirerende coördinatie. Vakgroepwerking en coördinatie vormen in de centra de motor voor kwaliteitsvol NT2-onderwijs. Centra met een centraal aanbod faciliteren de samenwerking via frequente formele en informele contacten met de coördinatoren en tussen de NT2-lesgevers onderling.

De evaluatiepraktijk blijft een werkpunt, maar de centra boeken duidelijk vooruitgang. De evaluatiepraktijk is in toenemende mate afgestemd op de leerplandoelen. Samen met de coördinatie werken de vakgroepen in de centra aan valide toetstaken en observaties die meten wat er moet gemeten worden.

Informatie- en communicatietechnologie

In het studiegebied informatie- en communicatietechnologie werden zes opleidingen in vijf centra doorgeleerd. Vier opleidingen Informatica: toepassingssoftware in evenveel centra voldeden niet. De validiteit van de evaluatiepraktijk was het belangrijkste aandachtspunt. De centra zijn duidelijk op zoek naar een alternatief voor het eindexamen, maar daarbij mag de evaluatiepraktijk niet aan kwaliteit inboeten.

De centra krijgen het steeds moeilijker om de doelstellingen en inhouden van de opleiding Informatica: toepassingssoftware te handhaven omdat deze verouderd zijn. Er is dringend nood aan een geactualiseerd opleidingsprofiel. De overheid kreeg dit signaal en een nieuw opleidingsprofiel wordt voorbereid.

Het aanbieden van modules Digitale fotografie binnen de opleiding Informatica: toepassingssoftware is sterk verminderd. De forse uitbreiding van de onderwijsbevoegdheid voor de opleiding Multimedia-operator in het studiegebied Grafische technieken is hiervan de oorzaak.

Handel

De drie onderzochte opleidingen in evenveel centra voldoen. De handelsopleidingen zijn sterk leerplangegericht en voldoen aan de leerplandoelstellingen.

De twee doorgelichte centra bieden de opleiding Medisch administratief bediende voldoende leerplangegericht aan. Vaak wordt het curriculum aangevuld 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 creëren 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. Ook de kennis van medische termen in andere talen is meer en meer een noodzaak. Dit wordt momenteel niet aangeboden binnen de opleiding Medisch administratief bediende. In hun interne kwaliteitszorg hebben de centra meer en meer aandacht voor de tewerkstelling van afgestudeerde cursisten en voor een tevredenheidsmeting bij de stage-gevers.

Conclusie

Van de 101 onderzochte opleidingen kregen er 53 een 'voldoet'. Iets minder dan de helft van de opleidingen kreeg een beoordeling 'voldoet niet'.

In twee centra voldeden alle onderzochte opleidingen. In zeven centra werden bepaalde opleidingen beoordeeld met een 'voldoet niet'. In elk van deze centra resulteerde dit in een advies 'beperkt gunstig'. Eén tekort voor een opleiding Talen richtgraad 1 en 2 werd gedelibereerd. Het algemeen beleid van het betreffende centrum is voldoende ontwikkelingsgericht om het tekort snel te remediëren.

In de studiegebieden Algemene vorming, Grafische technieken, Informatie- en communicatietechnologie, Lichaamsverzorging, Talen richtgraad 1 en 2, Talen richtgraad 3 en 4 krijgt de helft of meer van de opleidingen een 'voldoet niet'. Het is moeilijk om uit het aantal tekorten voor de opleidingen conclusies te trekken op niveau van het secundair volwassenenonderwijs vermits de vaststellingen slechts gelden voor een beperkt aantal centra.

In drie centra beoordeelden we in totaal 30 opleidingen met een 'voldoet niet'. Dit is een indicatie dat er centrubreed moet worden gewerkt aan de interne zorg voor kwaliteit.



Het deeltijds kunstonderwijs (dko)

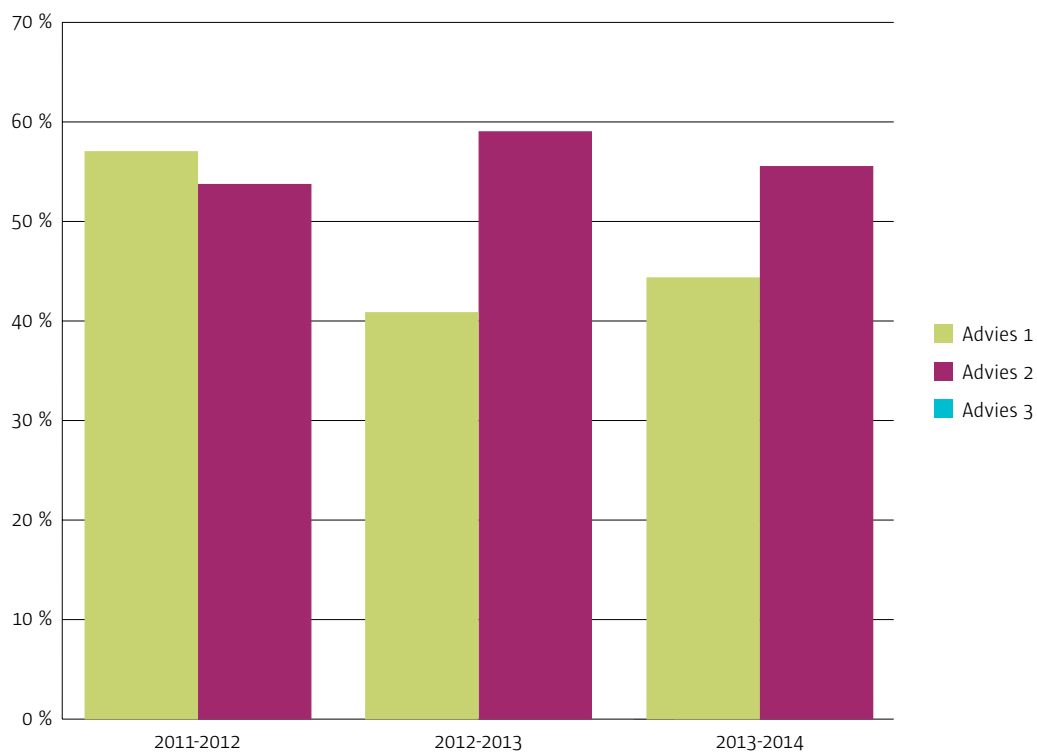
Steekproef en overzicht adviezen

Schooljaar	Aantal doorgelichte academies	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2013-2014	18	8	10	0

Figuur 23: Aantal doorgelichte academies en adviezen (2013-2014).

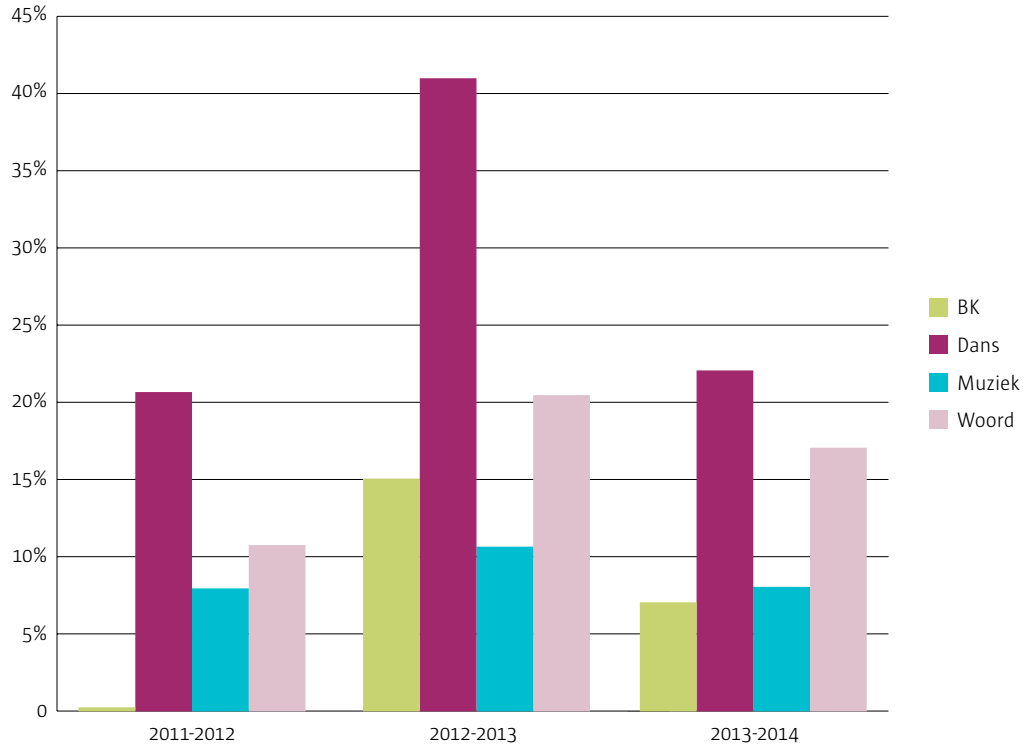
Ook in deze steekproef voldoet 88 % van de onderzochte vakken in het erkenningsonderzoek. Dit betekent dat de leerplandoelstellingen in de meeste onderzochte vakken gerealiseerd worden. Toch zien we

net als in de vorige steekproef meer adviezen 2 dan adviezen 1 en dat is vooral te wijten aan de kwaliteit van de opleidingen Dans en Woord.



Figuur 24: Overzicht van de adviezen in het deeltijds kunstonderwijs voor de schooljaren 2011-2012, 2012-2013 en 2013-2014.

Onderwijsdoelen



Figuur 25: Het percentage 'voldoet niet' voor de onderzochte vakken per studierichting voor de schooljaren 2011-2012, 2012-2013 en 2013-2014.

In de studierichting Dans is het aantal 'voldoet niet' het grootst (22 %). Omwille van de gebrekkige inhoudelijke afstemming op de leerplannen en het onvoldoende formuleren van concrete doelstellingen slagen de academies er onvoldoende in om de onderwijsdoelstellingen te realiseren. Een tweede element is de infrastructuur die niet beantwoordt aan de infrastructuurnormen van het ministerieel besluit van 16 mei 1999.

In de studierichting Woord (17 % 'voldoet niet') heeft het niet realiseren van de leerplandoelstellingen te maken met de onvoldoende aandacht voor het evenwicht in het verwerven van artistieke en technische vaardigheden.

In de studierichting Muziek (8 % 'voldoet niet') heeft het niet realiseren van de leerplandoelstellingen te maken met de afwezigheid van systematiek om

deze doelstellingen te plannen en te concretiseren. Dit blijkt vooral in de optie jazz en lichte muziek.

Tekorten op het vlak van infrastructuur en het onderwijsaanbod geven aanleiding tot 'voldoet niet' in de studierichting Beeldende Kunst (7 % 'voldoet niet').

	Aantal	Voldoet	Voldoet niet
Dans			
Algemene artistieke bewegingsleer	5	3	2
Artistieke Training	6	6	0
Dans & muziek	1	1	0
Dansinitiatie	8	7	1
Hedendaagse Dans	2	2	0
Klassieke Dans	5	2	3
Totaal	27	21	6
Woordkunst			
Algemene Verbale Vorming	11	9	2
Literaire Creatie	2	2	0
Repertoirestudie	3	1	2
Toneel	9	7	2
Verbale Vorming	2	2	0
Voordracht	11	10	1
Welsprekendheid	3	3	0
Totaal	41	34	7
Beeldende kunst			
Algemeen Beeldende Vorming, Beeldende Vorming	9	9	0
Animatiefilm	1	1	0
Beeldhouwkunst	5	5	0
Edelsmeedkunst - Glasschilderkunst	1	1	0
Keramiek	7	6	1
Mode en theaterkostuums	3	3	0
Monumentale Kunst	1	0	1
Schilderkunst	7	7	0
Tekenkunst	5	4	1

Toegepaste grafiek	1	1	0
Kunstgeschiedenis	2	2	0
Totaal	42	39	3
Muziek			
Algemene Muzikale Vorming	2	2	0
Algemene Muziekcultuur/Luisterpraktijk	7	7	0
Muziekgeschiedenis	3	2	1
Samenzang	5	5	0
Zang/Stemvorming/Vocaal Ensemble/Koor/ Lyrische kunst	16	15	1
Accordeon	2	2	0
Dwarsfluit/piccolo	2	2	0
Gitaar	2	2	0
Harp	3	3	0
Hobo/Fagot/Engelse hoorn	1	1	0
Koperblazers (althoorn, bariton, bugel, trom- bone, trompet, hoorn)	13	11	2
Piano	5	5	0
Saxofoon/Klarinet	4	4	0
Slagwerk	2	2	0
Strijkers (viool, altviool, cello, contrabas)	8	8	0
Samenspel/Instrumentaal ensemble/Begelei- dingspraktijk	4	4	0
Begeleidingspraktijk (piano/gitaar)	1	1	0
Oude Muziek (luit, orgel, blokfluit, barokho- bo/barokcello)	4	3	1
Experimentele muziek	1	1	0
Jazz instrumenten (basgitaar, elektrische gi- taar, piano/keyboard/sax/slagwerk)	5	3	2
Jazz Ensemble (combo)	4	4	0
Jazz Zang	2	1	1
Totaal	96	88 (91,7 %)	8 (8,3 %)

Figuur 26: Aantal keren dat een geselecteerd item in een academie werd onderzocht en al dan niet voldeed (2013-2014).

Conclusie

De meeste opleidingen voldoen aan de minimale kwaliteitseisen. Het aantal keren dat een opleiding niet voldoet, blijft beperkt.

In de opleiding Dans komt een 'voldoet niet' het meest voor en dat bleek ook uit eerdere steekproeven. Het niet realiseren van de onderwijsdoelen en

een gebrekkige infrastructuur zijn hiervoor de oorzaken.

De deskundigheid die het beleid nodig heeft om de specifieke tekorten voor Woord en Dans op te lossen, is meermaals niet beschikbaar en dat verklaart het aantal adviezen 2.

Het stelsel leren en werken

Deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso)

Steekproef en overzicht adviezen

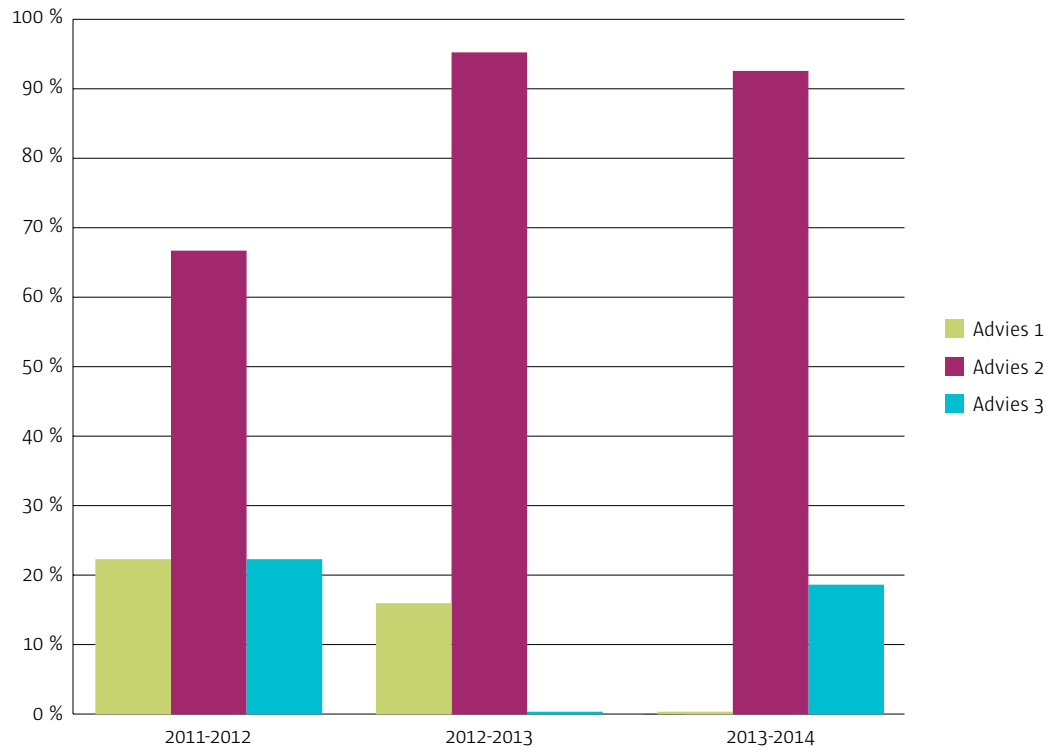
Schooljaar	Aantal doorgelichte centra	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2013-2014	6	0	5	1

Figuur 27: Aantal doorgelichte centra dbso en adviezen op niveau (2013-2014).

Van de zes doorgelichte centra voor deeltijds onderwijs kreeg geen enkel centrum een gunstig advies. Eén centrum kreeg een ongunstig advies. Deze steekproef bevestigt wat we in eerdere steekproeven zagen. De mogelijkheid om eenzelfde studiebekrachtiging uit

te reiken als in het voltijds secundair onderwijs, gaat gepaard met kwaliteitseisen op het vlak van de onderwijsdoelen. Aan die kwaliteitseisen wordt nog te vaak niet voldaan.





Figuur 28: Overzicht van de adviezen in het deeltijds beroepssecundair onderwijs voor de schooljaren 2011-2012, 2012-2013 en 2013-2014.

Onderwijsdoelen

Stelsel	Onderwijsaanbod	Doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
	PAV	6	2	4
	Bedrijfsbeheer	1	0	1
	VOET	6	6	0
Lineair	Logistiek helper in de zorginstellingen	1	0	1
Lineair	Onderhoudswerker sportinfrastructuur & -materiaal	1	0	1
Lineair	Verzorgende/zorgkundige	1	1	0
Modulair	Administratief medewerker	2	1	1
Modulair	Bandenmonteur	1	1	0

Modulair	Bromfietsmecaniciën	1	0	1
Modulair	Demonteur/monteur carrosserie	1	1	0
Modulair	Fietsmecaniciën	1	1	0
Modulair	Hoeknaadlasser	3	1	2
Modulair	Interieurbouwer	1	0	1
Modulair	Keukenmedewerker	4	1	3
Modulair	Logistiek assistent in ziekenhuizen en zorginstellingen	1	0	1
Modulair	Machinaal houtbewerker	2	1	1
Modulair	Magazijnmedewerker	1	1	0
Modulair	Metselaar	1	0	1
Modulair	Onderhoudsmecaniciën personenwagens & lichte bedrijfsvoertuigen	1	1	0
Modulair	Pijplasser	1	0	1
Modulair	Plaatlasser	2	1	1
Modulair	Plaatser binnenschrijnwerk	1	0	1
Modulair	Plaatwerker carrosserie	1	1	0
Modulair	Polyvalent onderhoudswerker gebouwen	2	0	2
Modulair	Schilder-decorateur	1	1	0
Modulair	Voeger	2	0	2
Modulair	Vorbewerker carrosserie	1	1	0
Modulair	Werbbediener	1	1	0
Modulair	Winkelbediende	5	0	5
Totaal		53	23 (43,4 %)	30 (56,6 %)

Figuur 29: Aantal keren dat een geselecteerd item in het dbso werd onderzocht en al dan niet voldeed (2013-2014).

In vier van de zes doorgelichte centra voldeed de algemene vorming (PAV) niet. Zoals in voorgaande jaren ligt de oorzaak voornamelijk bij een onevenwichtig studieaanbod, het onvoldoende nastreven van het vereiste beheersingsniveau en een gebrek aan normering bij de evaluatie. Ook de samenwerking tussen

het vak PAV en de vakken van de specifieke vorming blijft een aandachtspunt.

Alle doorgelichte centra streefden in voldoende mate de vakoverschrijdende eindtermen na. Het blijft echter vooral een indirecte benadering waardoor men

vaak onbewust met VOET bezig is en niet direct de link met cluster en stam legt.

Voor de beroepsgerichte vorming voldeed de meerderheid van de opleidingen niet. 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 ge-

richt op de realisatie van de opleidingscompetenties. Daarnaast sloot de evaluatiepraktijk in het algemeen onvoldoende aan bij het competentieontwikkeld leren 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 de tekorten voor de beroepsgerichte vorming regelmatig mee veroorzaakt door tekorten op materieel vlak en/of veiligheid.

***Welke kwaliteit verwachten we op basis van het decreet Leren en werken?
(art. 29, 30, 31, 32, 33 Decreet Leren en Werken)***

De overheid voorzag enkele maatregelen om het studiepeil te waarborgen.

Als er graad- of leerjaargebonden eindstudiebewijzen worden uitgereikt die identiek zijn aan die van het voltijds gewoon secundair onderwijs, dan gelden de regels over eindtermen en leerplannen algemene vorming ook binnen het stelsel van leren en werken. Algemene vorming wordt dan aangeboden op basis van goedgekeurde leerplannen waarin op herkenbare wijze de vakgebonden eindtermen zijn opgenomen en waarbij wordt rekening gehouden met de vakoverschrijdende eindtermen.

De Vlaamse Regering bepaalt in overleg met de beroepssectoren, de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen en de Vlaamse Onderwijsraad de referentiekaders waarvan de doelen voor de

beroepsgerichte vorming van de opleidingen worden afgeleid. Voor een opleiding die zowel in het dbso als in de leertijd voorkomt, geldt hetzelfde referentiekader. Dat proces van afstemming verliep aanvankelijk via de screeningsprocedure (art. 22,23, 24, 25 decreet Leren en werken) maar ondertussen is er de ontwikkeling van de Vlaamse Kwalificatiestructuur. Voor opleidingen in het dbso die nog niet gescreend en gemodulariseerd zijn, gelden de goedgekeurde opleidingskaarten als referentiekader. Voor niet gescreende opleidingen in de leertijd, gelden de door Syntra Vlaanderen opgemaakte Programmabundels. Beroepsopleidingen moeten inhoudelijk overeenstemmen met de afgesproken referentiekaders. De beroepsgerichte vorming kan enkel worden gerealiseerd door middel van het geïntegreerd doorlopen van de component leren en de component werkplekieren.

De leertijd

Steekproef en overzicht adviezen

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

Figuur 30: Aantal doorgelichte Syntra/leertijd en adviezen (2013-2014).

Voor het eerst kregen twee Syntra een doorlichting met advies over de erkenning. Deze doorlichtingen volgen op een try-out die eerder werd uitgevoerd (zie Onderwijsspiegel 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.

Onderwijsdoelen

Beide doorgelichte Syntra kregen een ongunstig advies.

Het decreet Leren en werken beoogt een betere afstemming van de beroepsopleidingen binnen het stelsel van leren en werken en eenzelfde kwaliteits-toezicht voor opleidingen die tot eenzelfde studie-bekrachtiging als in het voltijds onderwijs leiden. Opleidingen in de leertijd en in het dbso kregen na screening en overleg tussen onderwijs, Syntra Vlaan-

deren en de betrokken sectoren, eenzelfde referentiekader. De leertijd begint 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. Tijdens de try-out in 2011-2012 bleek een eerste keer dat het proces om het opleidingsaanbod af te stemmen op de nieuwe kwaliteitseisen nog aan het begin van een ontwikkelingsproces staat. De tijd tussen de try-out en deze doorlichtingen bleek te kort om al voldoende vooruitgang te boeken. Dat verklaart het resultaat van de doorlichtingen. Beide Syntra dienden een verbeteringsplan in dat perspectief biedt op het wegwerken van vastgestelde tekorten.

Stelsel	Onderwijsaanbod	Doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
	Algemene vorming (PAV)	2	0	2
	VOET	2	1	1
Lineair	Opleiding Aanvuller-Kassier	2	0	2
Lineair	Opleiding Administratief medewerker	1	0	1
Lineair	Opleiding Winkelbediende	2	0	2
Lineair	Opleiding Metselaar	1	0	1
Lineair	Opleiding Dakdekker pannen en leien	1	0	1
Lineair	Opleiding Binnenschrijnwerker	1	0	1

Lineair	Opleiding Buitenschrijnwerker	1	0	1
Lineair	Opleiding Plaatser binnenschrijnwerk	1	0	1
Lineair	Opleiding Plaatser buitenschrijnwerk	1	0	1
Lineair	Opleiding Werkplaatsbuitenschrijnwerker hout	1	0	1
	Opleiding Werkplaatschrijnwerker aluminium	1	0	1
	Opleiding Hulpkok	1	0	1
Lineair	Opleiding Kok	1	0	1
Lineair	Opleiding Grootkeukenhulpkok	1	0	1
Lineair	Opleiding Hulpkelner	1	0	1
Lineair	Opleiding Kelner	1	0	1
Lineair	Opleiding Medewerker snackbar-taverne	1	0	1
Lineair	Opleiding Broodbakker	1	0	1
Lineair	Opleiding Banketbakker	1	0	1
Lineair	Opleiding Chocoladebewerker	1	0	1
Totaal		26	1 (3,8 %)	25 (96,2 %)

Figuur 31: Aantal keren dat een geselecteerd item in de leertijd werd onderzocht en al dan niet voldeed (2013-2014).

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

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 studiebekrchtiging werd onvoldoende nagestreefd en gerealiseerd. De evaluatiepraktijk was onvoldoende representatief voor de onderwijsdoelstellingen.

De vakoverschrijdende eindtermen zitten impliciet verrat in de leerplannen voor algemene vorming. De centra hadden kennis genomen van de nieuwe vak-

overschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen en streefden ze in voldoende mate na. In één centrum ontbrak echter een doelgerichte implementatie.

De opleidingsdoelstellingen van de beroepsgerichte vorming (BGV) werden in onvoldoende mate gerealiseerd. Het onderwijsaanbod 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 van 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 gerealiseerd wordt. Die overeenstemming wordt verwacht wanneer het cdo of de leertijd een studiebekrachtiging uitreiken die gelijkwaardig is aan wat in het gewoon voltijds secundair onderwijs wordt uitgereikt. Zowel het aanbod als de evaluatiepraktijk moeten

beter op de onderwijs- en opleidingsdoelen worden afgestemd. Dat verklaart het aantal adviezen 2 en 3.

Voor de leertijd is de te zetten stap omwille van een andere aanpak en werkwijze in het verleden, groot. Het verbeteringsproces dat na de try-out werd ingezet loopt verder en 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
2013-2014	78	24	51	3

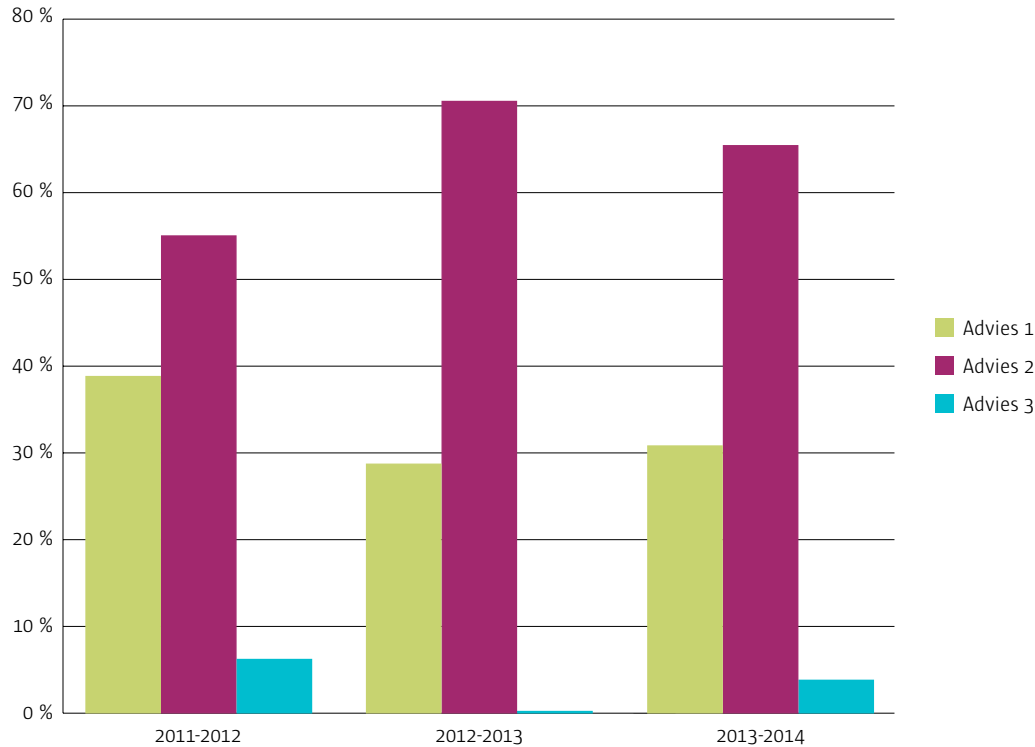
Figuur 32: Aantal doorgelichte secundaire scholen en adviezen (2013-2014).



Door de GOK-controle die tijdens het tweede semester van het afgelopen schooljaar plaatsvond, werden vorig schooljaar slechts 78 secundaire scholen doorgeïllustreerd. Hiervan kregen er 24 (31 %) een volledig gunstig advies. Procentueel komt dat ongeveer overeen met het aantal gunstige adviezen van het schooljaar 2012-2013. In vergelijking met schooljaar 2011-2012 zijn dat er 8 % minder. De meerderheid van de scholen

(65 %) kreeg een advies 2 en drie scholen (4 %) een advies 3.

Onderstaande figuur geeft een overzicht van de adviezen van de voorbije drie schooljaren. Scholen die voor een of meer structuuronderdelen een ongunstig advies kregen (advies 3) en voor andere structuuronderdelen een gunstig of een beperkt gunstig advies (advies 2) worden bij advies 3 geteld.



Figuur 33: Overzicht van de adviezen in het voltijds secundair onderwijs voor de schooljaren 2011-2012, 2012-2013 en 2013-2014.

Wegwijs in de structuur van het secundair onderwijs

Het voltijds secundair onderwijs is opgebouwd uit drie graden van twee leerjaren. De eerste graad is opgesplitst in een A- en een B-stroom. In de A-stroom bestaan de structuuronderdelen in het eerste leerjaar uit het ‘eerste leerjaar A’ en in het tweede leerjaar uit twintig ‘basisopties’. In de B-stroom zijn dat het ‘eerste leerjaar B’ en vijftien ‘beroepenvelden’ in het tweede leerjaar, dat men het beroepsvoorbereidend leerjaar noemt.

In de tweede en derde graad spreekt men van onderwijsvormen en studiegebieden en noemt men de structuuronderdelen ‘studierichtingen’. Er zijn vier onderwijsvormen: het algemeen (aso), het beroeps- (bso), het kunst- (kso) en het technisch (tso) secundair onderwijs. Een studiegebied is een groep van studierichtingen op basis van een inhoudelijke verwantschap en in het bso, kso en tso ook op basis van een behoefte aan eenzelfde onderwijsinfrastructuur en een uitweg naar een zelfde beroepssector. Het bso en tso tellen samen 25 studiegebieden met in totaal 299 studierichtingen, het kso drie met 25 studierichtingen. Het aso heeft een studiegebied met dezelfde naam en dat uit 22 studierichtingen bestaat, maar bevat daarnaast nog vier studierichtingen van het studiegebied Sport die uitsluitend op het hoger onderwijs gericht zijn. Het betreft de studierichtingen Sportwetenschappen, Moderne talen-topsport, Wetenschappen-topsport en Wiskunde-topsport. Meer details kan men vinden in het [Besluit van de](#)

[Vlaamse Regering van 17/12/2010 houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs en de omzendbrief SO 60: Studietoelaatting voltijds secundair onderwijs.](#)

Elke studierichting bestaat uit een basisvorming en een specifiek gedeelte. De vorming in het specifieke gedeelte sluit aan bij de naam van de studierichting waarbinnen deze vorming wordt aangeboden. Aan de basisvorming en het specifieke gedeelte mogen scholen een complementair gedeelte toevoegen dat ze vrij mogen samenstellen. Per onderwijsvorm is de basisvorming voor elke studierichting dezelfde. Het betreft de algemene vakken waarvoor de overheid eindtermen heeft geformuleerd.

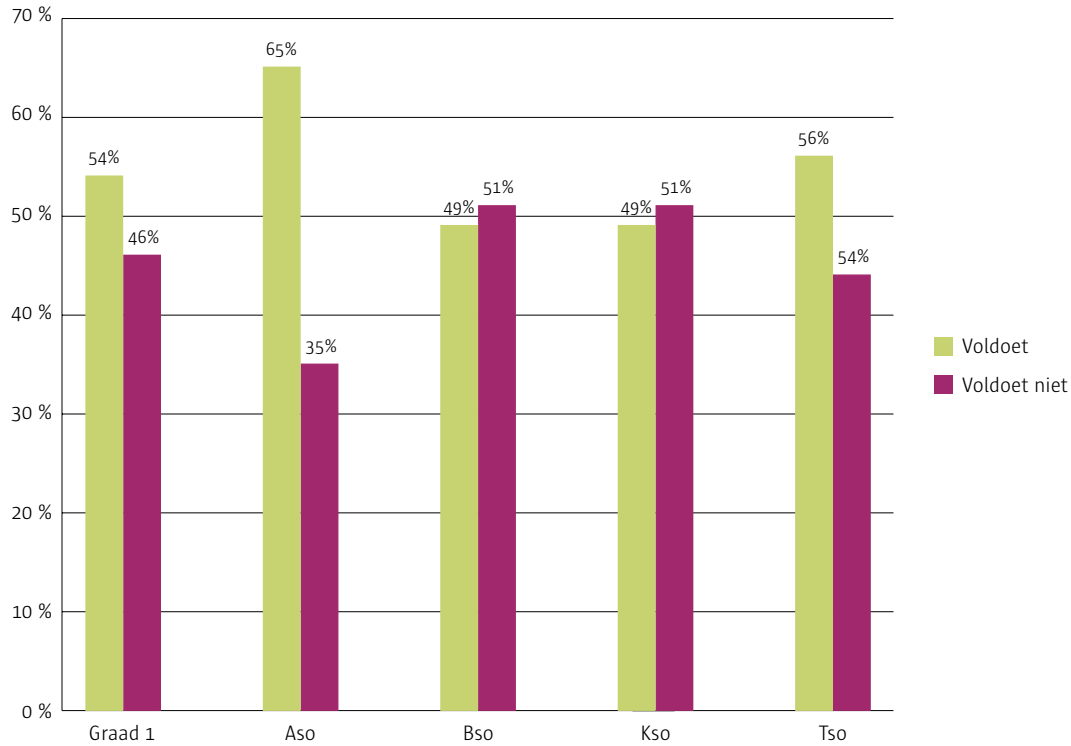
In de eerste graad is de structuur anders. Daar is er geen specifiek gedeelte. Het eerste leerjaar heeft alleen een basisvorming met eindtermen en een keuzegedeelte. In het tweede leerjaar van de A-stroom vullen de basisopties de basisvorming aan met vakken die een bredere observatie en oriëntatie van de leerling mogelijk maken. In het beroepsvoorbereidend leerjaar doen de beroepenvelden hetzelfde, maar dan met technische disciplines. In dat leerjaar bevat elk structuuronderdeel naast de gemeenschappelijke basisvorming ofwel één groot beroepenveld ofwel twee kleinere beroepenvelden die tevens de naam aan het structuuronderdeel geven.

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.

Resultaten voor de onderzochte structuuronderdelen in de eerste graad en in de onderwijsvormen



Figuur 34: Resultaten voor de onderzochte structuuronderdelen in de eerste graad en in de onderwijsvormen (2013-2014).

De onderwijsinspectie heeft in totaal 872 keer een structuuronderdeel onderzocht. In 57 % daarvan gaf dat aanleiding tot een 'voldoet'. In de eerste graad (54 %) en het tso (56 %) spoort het aantal 'voldoet' ongeveer met dat gemiddelde. Het aso doet het 8 % beter, het bso en kso 8 % minder goed. In vergelijking met de twee voorgaande schooljaren blijft het aantal 'voldoet' alleen in het tso vrij stabiel. In de eerste graad en in de overige onderwijsvormen zijn de schommelingen te groot om van een bevestiging van eerdere resultaten te spreken.

De onderwijsinspectie spreekt haar oordeel over de kwaliteit van een structuuronderdeel uit op basis van

een representatief staal van vakken, aangeboden in een of meer van de graden waarin het structuuronderdeel voorkomt. Tijdens de doorlichting gaat ze na of de meeste leerlingen de onderwijsdoelen in voldoende mate en op het gepaste beheersingsniveau bereikt hebben. Als dat niet het geval is dan krijgt het structuuronderdeel een 'voldoet niet'. Een 'voldoet niet' wordt eveneens toegekend als de materiële vereisten om met de leerlingen de onderwijsdoelen te kunnen bereiken, niet of onvoldoende aanwezig zijn. Ook wanneer de evaluatie onvoldoende valide is, volgt een 'voldoet niet' omdat de school dan niet kan aantonen of de leerlingen de onderwijsdoelen voldoende bereikt hebben.

In de eerste graad

A-stroom	Aantal keren onderzocht	Voldoet	Voldoet niet
1ste leerjaar A	64	30	34
Agro- en biotechnieken	2	0	2
Artistieke vorming	4	1	3
Bouw- en houttechnieken	2	1	1
Creatie en vormgeving	1	0	1
Grafische communicatie en media	2	1	1
Grieks-Latijn	9	5	4
Handel	19	11	8
Hotel-voeding	2	1	1
Industriële wetenschappen	6	2	4
Latijn	33	19	14
Mechanica-elektriciteit	10	4	6
Moderne wetenschappen	41	22	19
Sociale en technische vorming	14	10	4
Techniek-wetenschappen	2	1	1
Totaal A-stroom	211	108 (51 %)	103 (49 %)

B-stroom	Aantal keren onderzocht	Voldoet	Voldoet niet
1ste leerjaar B	21	13	8
Decoratie - Hout	1	1	0
Decoratie - Kantoor en verkoop	3	2	1
Decoratie - Metaal	1	0	1
Decoratie - Verzorging-voeding	1	0	1
Elektriciteit - Kantoor en verkoop	1	1	0
Elektriciteit - Metaal	2	1	1
Haarverzorging - Verzorging-voeding	1	1	0
Hout - Metaal	4	3	1
Hout - Verzorging-voeding	1	1	0
Kantoor en verkoop - Verzorging-voeding	10	5	5
Mode - Verzorging-voeding	2	2	0
Nijverheid	3	3	0
Totaal B-stroom	51	33 (65 %)	18 (35 %)
Totaal graad 1	262	141 (54 %)	121 (46 %)

Figuur 35: Aantal keren dat een geselecteerd item in de eerste graad van het so werd onderzocht en al dan niet voldeed (2013-2014).

In de eerste graad hebben 54 % van de onderzoeken tot een 'voldoet' geleid. De B-stroom doet het met 65 % opvallend beter dan de A-stroom, die gemiddeld in bijna de helft van de onderzoeken niet voldoet.

De structuuronderdelen die in de A-stroom voldoende vaak onderzocht werden om er een kwaliteitsoordeel over te geven, zijn naast het eerste leerjaar: Latijn (33), Moderne wetenschappen (41) en Grieks-Latijn (9) die op het vak techniek na uitsluitend uit algemene vakken bestaan en Handel (19), Sociale en technische vorming (14), Mechanica-elektriciteit (10) en Industriële wetenschappen (6) met overwe-

gend technische vakken in de basisopties. Van deze structuuronderdelen voldeden het eerste leerjaar A, Mechanica-elektriciteit en Industriële wetenschappen respectievelijk slechts 30 (47 %), 4 (40 %) en 2 (33 %) keer. De overige structuuronderdelen voldeden in meer dan de helft van de gevallen. Het resultaat van het eerste leerjaar is niet altijd aan dat leerjaar zelf te wijten. Het kan ook aan de realisatie van de basisvorming in het tweede leerjaar liggen, omdat de eindtermen en de leerplannen van die vakken voor de twee leerjaren samen gelden.

De vakken van de basisvorming die in de A-stroom het best scoren zijn aardrijkskunde, Frans, geschiedenis,

lichamelijke opvoeding, muzikale opvoeding en wiskunde. Ze voldoen in minstens 80 % van de doorlichtingen. Natuurwetenschappen scoort met 73 % zoals gemiddeld voor de basisvorming. Nederlands en techniek doen het respectievelijk slechts matig (53 %) en onvoldoende (42 %). In de basisopties zijn Latijn, Grieks en socio-economische initiatie de beter scorende vakken. Ze voldeden er in minstens 70 % van de doorlichtingen.

In de B-stroom zijn alleen het eerste leerjaar en het structuuronderdeel 'Kantoor en verkoop - Verzorging-voeding' voldoende onderzocht om er een beoordeling van de kwaliteit over te geven. Hier voldeed het

eerste leerjaar in 60 % van de gevallen. 'Kantoor en verkoop - Verzorging-voeding' kreeg maar in de helft van de doorlichtingen een 'voldoet'. Dat is zwak, maar wel beter dan de twee voorgaande schooljaren (30 % in het schooljaar 2011-2012 en 18 % in het schooljaar 2012-2013).

Van de vakken die in de B-stroom voldoende onderzocht werden, scoren lichamelijke opvoeding en muzikale opvoeding het best (100 %). Nederlands en techniek doen het hier met respectievelijk 71 % en 67 % veel beter dan in de A-stroom. In de beroepenvelden zijn de onderzochte vakken te klein in aantal om er een uitspraak over te doen.

In het aso

Studierichtingen tweede graad	Aantal keren onderzocht	Voldoet	Voldoet niet
Economie	30	23	7
Grieks	5	5	0
Grieks-Latijn	4	4	0
Humane wetenschappen	20	16	4
Latijn	20	16	4
Sportwetenschappen	2	2	0
Wetenschappen	21	17	4
Totaal tweede graad	102	83 (81 %)	19 (19 %)
Studierichtingen derde graad	Aantal keren onderzocht	Voldoet	Voldoet niet
Economie-moderne talen	30	14	16
Economie-wetenschappen	4	2	2
Economie-wiskunde	24	17	7
Grieks-Latijn	4	3	1

Grieks-moderne talen	4	2	2
Grieks-wetenschappen	2	1	1
Grieks-wiskunde	8	5	3
Humane wetenschappen	20	10	10
Latijn-moderne talen	20	10	10
Latijn-wetenschappen	14	7	7
Latijn-wiskunde	17	12	5
Moderne talen-wetenschappen	20	10	10
Moderne talen-wiskunde	6	2	4
Sportwetenschappen	3	3	0
Wetenschappen-wiskunde	23	14	9
Totaal derde graad	199	113 (57 %)	86 (43 %)
Totaal aso	301	196 (65 %)	105 (35 %)

Figuur 36: Aantal keren dat een geselecteerd item in het aso werd onderzocht en al dan niet voldeed (2013-2014).

In het aso onderzocht de onderwijsinspectie 301 keer een studierichting.

De tweede graad deed het goed: gemiddeld voldoet hier 81 % van de doorgelichte studierichtingen. Elke studierichting heeft er in minstens 77 % van de gevallen een 'voldoet' gekregen. Het resultaat voor Grieks, Grieks-Latijn en Sportwetenschappen (alle 100 %) mogen we niet als representatief beschouwen, want ze werden daarvoor te weinig onderzocht. In de derde graad is dat het geval voor Economie-wetenschappen, Grieks-Latijn, Grieks-moderne talen, Grieks-wetenschappen en Sportwetenschappen. Hier hebben vooral Economie-wiskunde en Latijn-wiskunde het

met 71 % gunstige adviezen veel beter gedaan dan het gemiddelde (57 %). Ook Wetenschappen-wiskunde deed het met 61 % behoorlijk. Economie-moderne talen, Humane wetenschappen, Latijn-moderne talen, Latijn-wetenschappen en Moderne talen-wetenschappen voldeden slechts in de helft of in bijna de helft van de gevallen. Dat het resultaat in de derde graad gemiddeld zwakker is dan in de tweede graad, is grotendeels te wijten aan het overwegend tweepolige karakter van de derde graad.

Het aantal tekorten ligt hoger in de derde dan in de tweede graad. Dat geldt zowel voor de specifieke vorming als voor de basisvorming.

Onderwijsvorm	Basisvorming			Specifieke vorming		
	Aantal	Voldoet	Voldoet niet	Aantal	Voldoet	Voldoet niet
Aso	402	79 %	21 %	326	79 %	21 %
Graad 2	121	88 %	12 %	57	89 %	11 %
Graad 3	281	75 %	25 %	269	77 %	23 %

Figuur 37: Aantal onderzochte vakken in de basisvorming en in de specifieke vorming in het aso en de mate waarin het al dan niet voldeed (2013-2014).

Gemiddeld voldoen de vakken van de basisvorming in de tweede graad in 88 % en in de derde graad in 75 % van de doorlichtingen. In de tweede graad ligt het percentage alleen voor aardrijkskunde (60 %) en lichamelijke opvoeding (69 %) lager dan het gemiddelde. In de derde graad is dat in dalende volgorde het geval voor fysica (68 %), aardrijkskunde (67 %), wiskunde (66 %), geschiedenis (52 %) en natuurwetenschappen

(32 %). Alleen natuurwetenschappen scoort dus onvoldoende in meer dan de helft van de gevallen. Het specifiek gedeelte doet het over het algemeen goed. Hier scoorden cultuur- en gedragswetenschappen zowel in de tweede (78 %) als in de derde graad (67 %) lager dan het gemiddelde en was dat in de derde graad het geval voor fysica (63 %), wiskunde (61 %), Duits (60 %) en Engels (58 %).

In het bso, kso en tso

Onderwijsvorm en studiegebied	Aantal keren onderzocht	Voldoet	Voldoet niet
Bso	137	67 (49 %)	70 (51 %)
<i>Naamloos leerjaar</i> ¹	1	0	1
Auto	6	5	1
Bouw	8	5	3
Decoratieve technieken	1	0	1
Grafische communicatie en media	1	1	0
Handel	26	15	11
Hout	19	6	13
Koeling en warmte	4	2	2
Land- en tuinbouw	3	0	3
Lichaamsverzorging	7	5	2
Mechanica-elektriciteit	29	10	19
Mode	1	0	1
Personenzorg	23	14	9

Voeding	8	4	4
Kso	35	17 (49 %)	18 (51 %)
Beeldende kunsten	26	11	15
Podiumkunsten	9	6	3
Tso	132	74 (56 %)	58 (44 %)
Auto	1	1	0
Bouw	2	0	2
Chemie	2	2	0
Fotografie	1	1	0
Grafische communicatie en media	2	1	1
Handel	43	25	18
Koeling en warmte	1	0	1
Land- en tuinbouw	4	1	3
Lichaamsverzorging	5	2	3
Maatschappelijke veiligheid	1	1	0
Mechanica-elektriciteit	30	18	12
Mode	4	1	3
Optiek	1	0	1
Personenzorg	21	15	6
Sport	5	2	3
Tandtechnieken	1	0	1
Toerisme	5	4	1
Voeding	3	0	3

Figuur 38: Aantal keren dat een geselecteerd item in het bso, tso en kso werd onderzocht en al dan niet voldeed (2013-2014).

¹ Met uitzondering van het 'Naamloos leerjaar' vermeldt de figuur alleen de onderzochte studiegebieden. Voor een gedetailleerder overzicht op basis van studierichtingen, is het aantal studierichtingen veel te groot. Het 'Naamloos leerjaar' is een derde leerjaar in de derde graad van het bso waarin leerlingen het diploma secundair onderwijs kunnen behalen en zich kunnen voorbereiden op een professionele bachelor in het hoger onderwijs. Het leerjaar bevat minstens 28 wekelijkse lessen algemene vakken en past daardoor in geen enkel studiegebied van deze onderwijsvorm.

In het bso en kso voldoen de studiegebieden in ongeveer de helft van de gevallen. Het tso doet het met 56 % beter.

De meeste studiegebieden werden niet vaak genoeg onderzocht (vijf maal of minder) om er een kwaliteitsoordeel over uit te spreken. Dat komt vooral omdat ze minder vaak in het studieaanbod voorkomen. Van de studiegebieden die wel voldoende werden onderzocht, voldeden Hout (32 %) en Mechanica-

elektriciteit (34 %) in het bso en Beeldende kunsten (42 %) in het kso in minder dan de helft van de gevallen. In het tso komt Mechanica-elektriciteit met 60 % wel behoorlijk uit de verf, het scoort zelfs hoger dan het gemiddelde voor deze onderwijsvorm. Dat is eveneens het geval voor Handel en Personenzorg, zowel in het tso als in het bso. In het bso doen ook Auto (83 %), Bouw (63 %) en Lichaamsverzorging (71 %) het beter dan gemiddeld. In het kso is dat het geval voor Podiumkunsten (69 %).

Onderwijsvorm	Basisvorming			Specifieke vorming		
	Aantal	Voldoet	Voldoet niet	Aantal	Voldoet	Voldoet niet
Bso	88	52 %	48 %	138	71 %	29 %
Graad 2	30	60 %	40 %	45	69 %	31 %
Graad 3	58	48 %	52 %	93	72 %	28 %
Kso	44	61 %	39 %	38	76 %	24 %
Graad 2	17	76 %	24 %	19	79 %	21 %
Graad 3	27	52 %	48 %	19	74 %	26 %
Tso	103	66 %	34 %	131	76 %	24 %
Graad 2	39	62 %	38 %	39	69 %	31 %
Graad 3	64	69 %	31 %	92	79 %	21 %

Figuur 39: Aantal onderzochte vakken in de basisvorming en in de specifieke vorming in het bso, kso en tso en de mate waarin het al dan niet voldeed (2013-2014).

In het bso, kso en tso doet de specifieke vorming het ruimschoots beter dan de basisvorming, zowel in de tweede als in de derde graad. De kwaliteit van de basisvorming is hier beduidend zwakker dan in het aso. In de derde graad van het bso behaalde de basisvorming in meer dan de helft van de onderzoeken de minimumnorm niet. In 78 % van de gevallen kwam dat door het vak PAV (project algemene vakken) waarin de meeste vakken van de basisvorming geïnte-

greerd via projecten onderwezen worden. De overige tekorten bevinden zich in de vakken Frans (3 maal), maatschappelijke vorming (5 maal) en Nederlands (3 maal). Ook de derde graad van het kso scoort zwak. Hier vertonen geschiedenis (9 maal), aardrijkskunde (8 maal), Nederlands (7 maal) en wiskunde (3 maal) tekorten. In het tso zijn de resultaten in de basisvorming van de derde graad merkkelijk beter: 69 % van de onderzoeken voldeden. Ook hier bevinden de tekorten

zich bij dezelfde vakken, namelijk bij Frans (7 maal), wiskunde (4 maal), geschiedenis (3 maal), Nederlands (3 maal) en aardrijkskunde (1 maal).

Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers

Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers (OKAN) heeft tot doel anderstalige leerlingen zo snel mogelijk Nederlands te leren om hen te integreren in de onderwijsvorm en studierichting die het best bij hun individuele capaciteiten aansluit. OKAN is niet aan een graad of onderwijsvorm verbonden. Het is een tijdelijk en specifiek onderwijsaanbod dat uit één onthaaljaar bestaat en waarin elke anderstalige nieuwkomer een individueel leertraject volgt.

Voor het verwerven van het Nederlands heeft de overheid ontwikkelingsdoelen ontwikkeld die de school bij haar OKAN-leerlingen moet nastreven. De onderwijsinspectie heeft de opdracht om de kwaliteit van het onthaalonderwijs te beoordelen. Het afgelopen schooljaar werd het vijfmaal onderzocht. Daarvan voldeed het drie keer en twee keer voldeed het niet.

Vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen

Vakoverschrijdende eindtermen (VOET) zijn minimumdoelen die niet specifiek tot een vakgebied behoren. Ze zijn gericht op kennis, vaardigheden en attitudes voor waardevolle en maatschappelijk relevante inhouden die in de vakken onvoldoende of niet expliciet aan bod komen. In de B-stroom van de eerste graad en het onthaaljaar spreekt men van vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen (VOOD), maar ze beogen hetzelfde doel. Scholen hebben de maatschappelijke

opdracht om de VOET/VOOD bij de leerlingen na te streven (inspanningsverplichting). Ze moeten kunnen aantonen dat ze daar planmatig aan werken.

Slechts vier van de onderzochte scholen voldeden vorig schooljaar onvoldoende aan hun inspanningsverplichting en kregen daardoor geen gunstig advies. De onderwijsinspectie keek bij het beoordelen niet alleen naar het nastreven van de doelen, maar ook naar hoe en waarom de scholen daar zowel op beleids- als op uitvoeringniveau, al dan niet in slaagden. Het uitvoeringsniveau werd beoordeeld aan de hand van twee van de zeven na te streven contexten (lichamelijke gezondheid en veiligheid, mentale gezondheid, sociaalrelatiele ontwikkeling, omgeving en duurzame ontwikkeling, politiek-juridische samenleving, socio-economische samenleving en socioculturele samenleving). Eén context mocht de school zelf kiezen, de context 7: socioculturele samenleving werd door de onderwijsinspectie aangeduid.

In ongeveer 80 % van de onderzochte scholen was de planning minstens voldoende doelgericht en werd er voor voldoende ondersteuning gezorgd om de doelen te realiseren. Voor de zelfgekozen context bereikten de initiatieven om de betrokken VOET/VOOD met voldoende diepgang en bij de meeste leerlingen na te streven, dan ook bijna altijd hun doel. Voor de aangeduide context was dat minder, maar wel nog voldoende het geval. Waar de realisatie zwak scoorde, lag de oorzaak dikwijls aan een gebrekkige planning en heel soms ook aan het ontbreken daarvan. De meeste van die scholen hadden te weinig aandacht voor de noodzakelijke professionalisering.

Conclusie

Op het niveau van de structuuronderdelen behaalt het aso de beste resultaten, gevolgd door het tso en de eerste graad. De kwaliteit waarmee aan de onderwijsdoelen wordt gewerkt, scoort het zwakst in het kso en het bso. Datzelfde beeld zagen we ook in voorgaande schooljaren.

De tekorten bevinden zich overwegend in de basisvorming. Als men daarvan de onderzoeksresultaten voor

de vier onderwijsvormen vergelijkt, dan valt het op dat het aso het veel beter doet dan het kso en tso, die het op hun beurt ruim beter doen dan het bso.

Scholen voldoen in ruime mate aan de inspanningsverplichting om aan VOET te werken. De diepgang waarmee aan VOET wordt gewerkt, was vooral overtuigend bij de contexten die de school zelf uitkoos om tijdens de doorlichting toe te lichten.



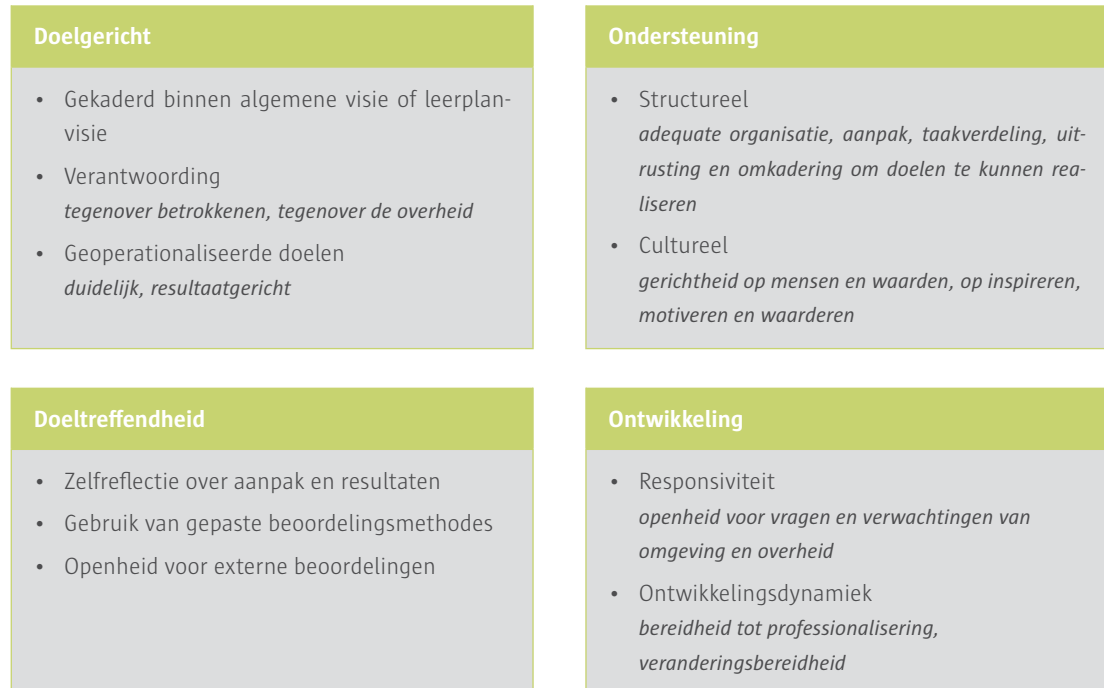
1.1.3 Procesvariabelen in de doorlichtingsfocus



Figuur 40: Aantal keren dat procesvariabelen uit het CIPO-referentiekader in de doorlichtingsfocus stonden (2013-2014).

Als we scholen/centra doorlichten, hanteren we een kwaliteitswijzer waarmee we onderwijsprocessen beoordelen.

Die omvat vier kwaliteitsaspecten: doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid, ontwikkeling.

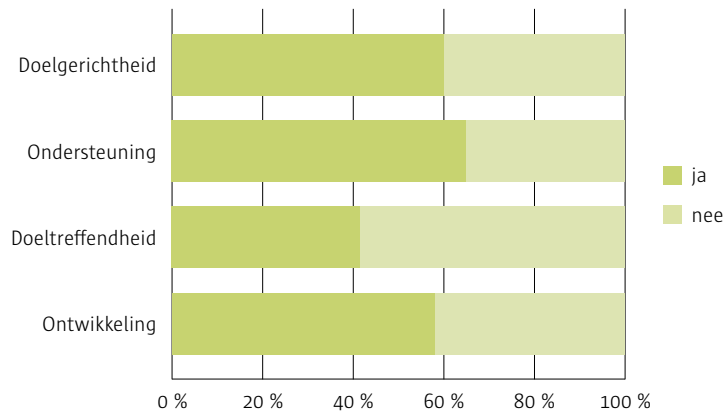


Figuur 41: Kwaliteitswijzer waarmee de onderwijsinspectie de procesvariabelen beoordeelt.

We beschouwen een proces als sterk wanneer het opzet en de uitvoering ervan blijf 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.

Uiteenlopende onderzoeken van processen bij opeenvolgende steekproeven van onderwijsinstellingen,

bevestigen dat ze de kwaliteit waarmee ze processen uitwerken en uitvoeren vooral op het vlak van doeltreffendheid moeten versterken. De opvolging van bereikte resultaten is ondermaats. Als de doelen die men vooropstelt weinig concreet zijn, dan bemoeilijkt dat de opvolging van resultaten. Te weinig opvolging van de resultaten belemmert een sterke ontwikkeling van de interne kwaliteitszorg en een aan de behoeften van de leerling aangepaste (leer)begeleiding.

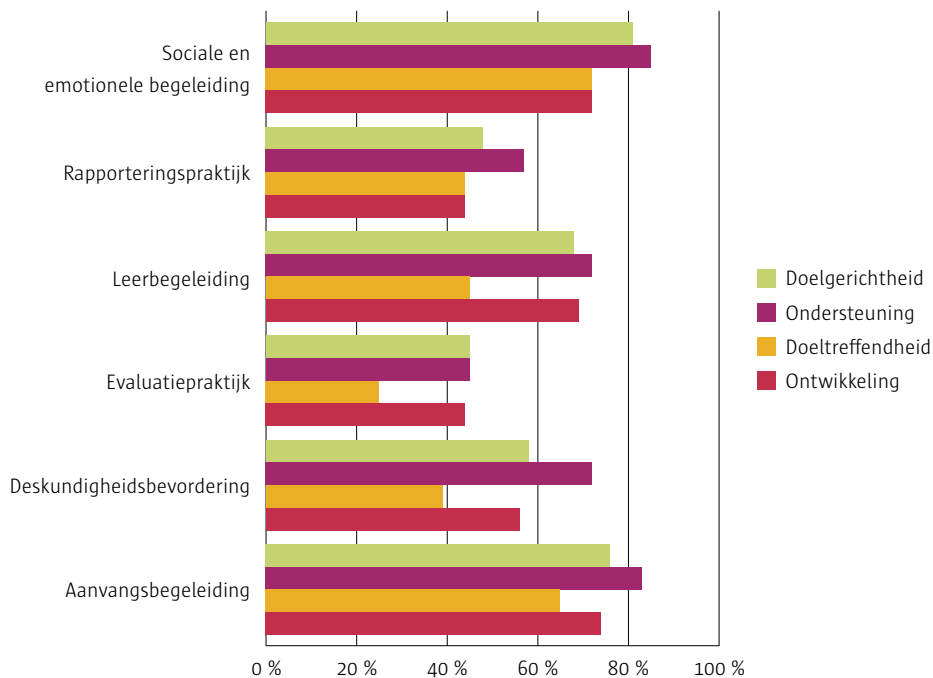


Figuur 42: Kwaliteit van de processen aan de hand van de vier kwaliteitsaspecten (2013-2014). 'Ja' betekent een sterke tot zeer sterke toepassing van dit kwaliteitsaspect. 'Nee' betekent een zwakke tot zeer zwakke toepassing'.

De kwaliteit waarmee leerlingen worden geëvalueerd en in hun leerproces worden ondersteund, heeft een grote impact op de bereikte output en op de onderwijsloopbaankansen van leerlingen. De evaluatiepraktijk, de leerbegeleiding en de deskundigheidsbe-

vordering werden vaak onderzocht. Vooral het proces evaluatiepraktijk scoort bijzonder zwak op vlak van doeltreffendheid. Dit signaal verdient ook omwille van het bewaken van de gelijkwaardigheid van de studiebekrachtiging meer aandacht van het beleid.





Figuur 43: Kwaliteit van de meest onderzochte procesvariabelen uit het CIPO-referentiekader (2013-2014). De percentages werden berekend op basis van het aantal keren dat het proces vorig schooljaar in de verschillende onderwijsniveaus werd onderzocht. Ze geven aan hoe vaak een kwaliteitsaspect voor de procesvariabele sterk tot zeer sterk scoorde.

Basisonderwijs

De processen leerbegeleiding, deskundigheidsbevordering en evaluatiepraktijk stonden het frequentst in de doorlichtingsfocus.

Globaal genomen is de 'doeltreffendheid' van de processen een zwak gegeven. Dit betekent dat veel scholen er niet in slagen of er niet toe komen om de effecten van hun acties in kaart te brengen. Ze weten daardoor niet in welke mate hun werking de gewenste resultaten oplevert.

Verder blijkt dat voornamelijk het aspect 'ondersteuning' relatief sterk is uitgebouwd. Scholen zetten in op een adequate organisatie, aanpak, taakverdeling en omkadering om hun doelen te realiseren.

Voor het proces leerbegeleiding scoorde het kwaliteitsaspect ontwikkeling eerder sterk dan zwak. We merken bereidheid tot verdere professionalisering van de teamleden. Binnen het proces deskundigheidsbevordering komt vooral de ondersteuning sterk tot uiting. In 72 % van de onderzoeken blijkt dat scholen belang hechten aan de ondersteuning om voor de deskundigheidsbevordering doelen te realiseren.

Bij de evaluatiepraktijk besteden scholen voornamelijk aandacht aan de ontwikkeling en de doelgerichtheid maar het kan voor dit proces nog beter. Scholen die voor doelgerichtheid en ontwikkeling positief scoren, hebben een visie op de evaluatiepraktijk en willen zich verder professionaliseren.

Buitengewoon basisonderwijs

In het kwaliteitsonderzoek van het buitengewoon basisonderwijs komen er een aantal procesvariabelen duidelijk frequenter voor. Zo staat in 60 % van de doorlichtingen de sociale en emotionele begeleiding als procesindicator in de doorlichtingsfocus. De deskundigheidsbevordering staat in bijna de helft van de scholen in de doorlichtingsfocus en het onderwijsaanbod in 40 % van de scholen.

Het onderzoek naar de kwaliteit en de kwaliteitsbewaking van de sociale en emotionele begeleiding brengt in kaart hoe de school haar leerlingen psychologisch, sociaal en emotioneel ondersteunt. Bijna alle scholen worden goed beoordeeld voor de vier onderzochte kwaliteitsaspecten (doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid en ontwikkeling) van de sociale en emotionele begeleiding. De meeste scholen zorgen voor een open en veilig school- en klasklimaat waarbij de school haar eigen praktijk kritisch bekijkt. Scholen proberen gepast in te spelen op de groeiende zorgvragen in dit verband. Hierbij beschikken ze meestal over een sterke ontwikkelingsdynamiek waarbij ze proberen gepast om te gaan met verwachtingen van de buitenwereld.

Voor de procesvariabele deskundigheidsbevordering zijn de resultaten sterk wisselend. De helft van de onderzochte scholen geven het bevorderen van de eigen deskundigheid vorm en inhoud vanuit een duidelijke visie en aansluitende doelen op korte en lange termijn.

Deze scholen stimuleren hun teamleden om zich blijvend te ontwikkelen. Ze voorzien hierbij in de noodzakelijke structurele ondersteuning. Aansluitend nemen deze scholen het initiatief om via zelfreflectie de effecten van het gevoerde professionaliseringsbeleid na te gaan. Bij de andere helft van de onderzochte scholen is deze systematiek merkbaar minder aanwezig.

Buitengewoon secundair onderwijs

Leerbegeleiding en aanvangsbegeleiding zijn de processen die in het buitengewoon secundair onderwijs het meest onderzocht zijn in het kwaliteitsonderzoek.

De kwaliteit van de leerbegeleiding is een goede indicator voor de handelingsplanmatige aanpak op schoolniveau. Scholen die een gunstig advies kregen voor het nastreven of bereiken van de onderwijsdoelen bewaken doorgaans op een goede manier hun leerbegeleiding. Bijna alle scholen stuurden in de voorbije jaren het handelingsplanmatig werken bij of hebben concrete plannen hiervoor. Ze hebben een duidelijke visie en doelen en zorgen voor een goede interne begeleiding of functionele instrumenten om dit proces adequaat te organiseren. Deze dynamiek is goed. Scholen moeten vooral nog meer onderzoeken in welke mate ze de vooropgestelde doelen ook werkelijk behalen. Dit is voor bijna de helft van de scholen een verbeterpunt.

De begeleiding van nieuwe personeelsleden vertoont eenzelfde beeld. Buso-scholen maken goed werk van hun aanvangsbegeleiding. Toch is voor dit proces eveneens de zelfreflectie of zelfevaluatie een aandachtspunt.

CBE

Tijdens het kwaliteitsonderzoek van de centra voor basiseducatie kwamen leerbegeleiding, deskundigheidsbevordering en evaluatiepraktijk in de doorlichtingsfocus. In de centra scoorden de doelgerichtheid in de ondersteuning van de processen erg sterk. De ontwikkeling en zeker ook de doeltreffendheid zijn kwaliteitsaspecten die nog kunnen verbeteren.

In alle doorgelichte centra kwam de evaluatiepraktijk in de doorlichtingsfocus. De evaluatiepraktijk in de centra is volop in ontwikkeling. Het primaire proces, het evalueren zelf, wordt in voldoende mate beheerst. Er zijn afspraken, de evaluaties zijn weloverwogen en afgestemd op de leerplandoelen. De centra gebruiken de evaluaties te weinig om het leerproces van de cursisten te optimaliseren door hen feedback te geven. Het evalueren is sterk productgericht en veel minder procesgericht.

CLB

De procesindicatoren begeleiding, preventieve gezondheidszorg en schoolondersteuning worden niet als aparte indicator onderzocht in het kwaliteitsonderzoek, maar als erkenningsvoorwaarde. Zij vinden immers bij de CLB hun concrete uitwerking in de erkenningsvoorwaarden onder het leerlinggebonden aanbod, de preventieve gezondheidszorg en de schoolondersteuning zoals vermeld in het BVR operationele doelstellingen. Preventieve gezondheidszorg die betrekking heeft op de ondersteuning van het gezondheidsbeleid in de school kan apart onderzocht worden.

Uit het onderzoek aan de hand van de kwaliteitswijzer blijkt dat de visieontwikkeling in de centra positief evolueert. De verwijspijpraktijk is hierop een uitzonde-

ring. Voor die procesvariabele is de doelgerichtheid laag.

De ondersteuning scoort hoog voor de meeste procesvariabelen. Voor de afstemming tussen school en CLB kunnen de centra de medewerkers meer ondersteunen. De ondersteuning scoort bij de attesteringspraktijk duidelijk beter dan bij de verwijspijpraktijk.

De centra doen iets meer aan evaluatie en zelfreflectie. De doeltreffendheid voor personeelsorganisatie en professionalisering scoort hoger dan vorige jaren. Voor de andere procesvariabelen blijft de doeltreffendheid veeleer laag.

De meeste centra volgen ontwikkelingen op (zoals die voor attesteringspraktijk, veranderingen in het landschap van de jeugdhulp ...) en proberen die op te nemen in hun werking. Wat dit kwaliteitsaspect betreft, is de score voor verwijspijpraktijk ook aanzienlijk lager.

CVO

In deze steekproef scores de centra voor volwassenenonderwijs globaal vooral goed voor de mate waarin ze doelgericht werken. Doeltreffendheid doet het ook bij de centra echter ondermaats.

Het proces dat tijdens de doorlichtingen in de centra het vaakst in de doorlichtingsfocus werd geplaatst is de evaluatiepraktijk. Dit proces krijgt in de meeste centra erg veel aandacht en is volop in ontwikkeling. De doelgerichtheid van de evaluatiepraktijk scoort het best en de doeltreffendheid het zwakst. De onderwijsinspectie stelt vast dat de validiteit en de betrouwbaarheid van de evaluatiepraktijk nog een werkpunt vormen in de centra. Centra nemen initiatieven om de evaluatiepraktijk af te stemmen

op de leerplandoelen (doelgerichtheid) maar slagen er voorsnog minder in om in de praktijk valide en betrouwbare evaluaties te ontwikkelen en te gebruiken. De vraag naar ondersteuning voor de verbetering van de evaluatiepraktijk is groot.

Deeltijds kunstonderwijs

Het frequentst kwamen deskundigheidsbevordering en evaluatiepraktijk in de doorlichtingsfocus.

Op het vlak van visieontwikkeling met betrekking tot de deskundigheidsbevordering scoort meer dan de helft van de doorgelichte academies eerder zwak dan sterk. In de meeste gevallen is het goedgekeurd nascholingsplan een opsomming van gevolgde nascholingen en vertrekt de academie te weinig vanuit een visie op professionalisering. De ondersteuning daarentegen scoort veel beter. Academies voorzien in een goede procedure voor de nascholing. Er zijn nascholingsmiddelen van de overheid en in de meeste gevallen voorziet de lokale overheid in extra middelen voor nascholing of worden vervoerskosten terugbetaald.

Zowel voor doeltreffendheid als voor ontwikkeling scoren academies voorlopig eerder zwak tot zwak. Er is nauwelijks opvolging, evaluatie en multiplicatie van de gevolgde nascholingen zodat het effect onbekend is. Academies slagen er onvoldoende in om deskundigheidsbevordering te integreren in een onderwijsbeleid. Expertise-uitwisseling (good practices), multiplicatie en professionalisering gebeuren te fragmentarisch en te weinig vanuit een onderwijskundig ontwikkelingsgericht denken. De vakgroepwerking wordt te weinig benut als instrument voor de bevordering van de interne deskundigheid. De uitdaging blijft om op artistiek-onderwijskundig vlak

een nascholingsbeleid te voeren met effect op klas- en academieniveau.

De evaluatiepraktijk stond achttien keer in de doorlichtingsfocus en scoort beter dan het nascholingsbeleid. Dit proces ligt dicht bij het onderwijskundig proces, leraren voelen hier de nood het sterkst. Ook hier stelt de onderwijsinspectie vast dat een duidelijke visie op academieniveau in vele gevallen ontbreekt maar het valt op dat op klasniveau er goede voorbeelden van evaluatiepraktijk zijn die vanuit een artistiek-onderwijskundige visie vertrekken. Dankzij een duidelijke regelgeving hebben heel wat academies een helder evaluatiereglement met uitgeschreven procedures. Toch blijft het moeilijk om in te schatten of de evaluatie transparant, betrouwbaar en valide is. Op het vlak van evaluatie zijn er heel wat ontwikkelingen aan de gang. Academies gaan op zoek naar nieuwe methodieken inzake evaluatie en ontwikkelen nieuwe evaluatiecriteria die beter aansluiten op de klaspraktijk maar daarom nog niet afgestemd zijn op de leerplandoelstellingen. Pilotprojecten en aangepaste regelgeving omtrent evalueren zijn inspiratiebronnen om deze nieuwe ontwikkelingen om te zetten in een gelijkgericht hedendaags evaluatiebeleid.

Secundair onderwijs

Net zoals de voorgaande jaren staan evaluatiepraktijk en leerbegeleiding het meest in de doorlichtingsfocus. Aanvangsbegeleiding en deskundigheidsbevordering onderzochten we beiden negen keer.

Maar één op vier van de onderzochte procesvariabelen zijn doeltreffend. Scholen gaan te weinig na welke resultaten ze bereiken. Schoolteams hebben meestal geen zicht op de impact van de ondernomen acties op de klasvloer.

Alles begint met het stellen van duidelijke doelen samen met het schoolteam, deze te kaderen binnen een schoolvisie en hier transparant over te communiceren. Slechts voor iets meer dan één op twee van de onderzochte processen nemen scholen voldoende doelgericht de nodige acties. Dit maakt het onmogelijk de cirkel rond te krijgen: als de school geen duidelijke doelen stelt (en daar haar acties aan koppelt), kan ze ook niet beoordelen of haar acties doel treffen en of ze al dan niet moet bijsturen.

Evaluatiepraktijk, één van de cruciale onderwijskundige processen binnen elke school, doet het ondermaats. Slechts twee op vijf scholen stellen duidelijke doelen voor de evaluatiepraktijk. Scholen reflecteren ook te weinig over evaluatiepraktijk en gebruiken evaluatiegegevens te weinig om hun onderwijsproces bij te sturen. Afspraken over evaluatiepraktijk beperken zich veelal tot het organisatorische. Inhoudelijk is er vaak geen visie. Van leraren of vakgroepen wordt verwacht dat ze zelf hun evaluatiepraktijk inhoudelijk

vorm geven. Als er wel schoolbrede richtlijnen zijn, zijn deze vaak vrijblijvend en gebeurt er weinig opvolging.

Scholen stellen zich zelden de vraag of de onderwijsdoelstellingen voldoende volledig en evenwichtig aan bod komen en de evaluatie is afgestemd op het verwachte beheersingsniveau. Dit zorgt ervoor dat de evaluatie in vele gevallen geen goede basis vormt voor het bijsturen van het onderwijsleerproces, noch voor de oriëntatie van leerlingen.

De resultaten van steekproeven die de vorige jaren werden onderzocht, wordt bevestigd: de leerbegeleiding krijgt in bijna twee op drie scholen sterk tot zeer sterk doelgericht vorm. Scholen vertrekken van een visie en nemen talrijke ondersteuningsinitiatieven. Ook voor leerbegeleiding blijft echter de doeltreffendheid een uitgesproken aandachtspunt: net zoals voor evaluatiepraktijk brengt slechts één school op vier de effecten van de opgezette acties in kaart, wat gerichte borging en verbetering bemoeilijkt.



1.1.4 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 met uitzondering van het antwoord op vragen naar de toegankelijkheid van het schoolgebouw. Deze vragen zijn recent toegevoegd, worden voorlopig stimulerend benaderd en wegen daarom

niet mee bij het bepalen van het advies. 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.

Resultaten

De resultaten in dbso, buso en dko wijken regelmatig af van de andere onderwijsniveaus en scoren beduidend minder goed. De resultaten in het dbso bevestigen de opmerkingen over uitrusting en infrastructuur in Onderwijsspiegel 2013. Het ontbreken van de noodzakelijke infrastructuur en uitrusting bemoeilijkt het bereiken van de onderwijsdoelen.

Adviezen BVH		Advies 1	Advies 2	Advies 3
Bao	326	224	90	12
Bubao	15	9	3	3
So	78	51	22	5
Dbso	6	1	4	1
Buso	11	5	3	3
Dko	18	5	9	4

CLB	10	10	0	0
Vwo (CVO + CBE)	11	7	4	0
Totaal	475	312 (66 %)	135 (28 %)	28 (6 %)

Figuur 44: Aantal controles van de erkenningsvoorwaarde bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (2013-2014).

Het personeel is doorgaans voldoende geïnformeerd over de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne van de onderwijsinstelling. De formele betrokkenheid van het personeel bij het behartigen van het welzijnsbeleid kan beter. Vooral in het bao, buso en dko is dat een aandachtspunt. De meeste onderwijsinstellingen zorgen voor de minimaal verwachte samenwerking tussen de onderwijsinstelling en de interne preventiedienst. Dat is vooral het geval voor de ondersteuning die de preventieadviseur biedt bij het opstellen van het globaal preventieplan en het jaarlijks actieplan en de uitvoering van een jaarlijkse risicoanalyse.

Voor een aantal onderdelen van de organisatie van BVH scoren meerdere onderwijsniveaus te zwak. Zo spelen scholen nog te vaak niet planmatig genoeg in op vastgestelde tekorten en voorzien ze in te weinig middelen om de noodzakelijke acties uit te voeren. Daardoor mist de beheersing van de tekorten doelgerichtheid en blijft het bij intenties. Opmerkingen uit de rondgang van de externe dienst voor preventie en bescherming op het werk blijven meermaals zonder opvolging.

Het blijft opmerkelijk dat de centra voor basiseducatie er minder goed in slagen om de organisatie van het beleid met betrekking tot bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in orde te brengen. Er is nood aan expertise voor het opstellen van een functioneel globaal

preventieplan en een jaaractieplan. Dit moeten nog meer werkdocumenten worden die de verschillende acties inzake de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne aansturen. Alleen op die manier zorgen ze voor een veilige en comfortabele werkomgeving die ondersteunend is voor een krachtige leeromgeving.

De meeste lesplaatsen beschikken over lokalen die aan de minimale vereisten op het vlak van verlichting, verluchting en oppervlakte per leerling voldoen. In het dko is de situatie minder gunstig. Op het vlak van de brandveiligheid is het positief dat vrijwel alle bezochte scholen, centra en academies zorgen voor een jaarlijkse controle van de brandblusapparaten en een regelmatige controle van de verwarmingsinstallatie. Nooduitgangen en evacuatiewegen zijn meestal vrij en onmiddellijk bruikbaar. Voor het dbso is dat laatste item een aandachtspunt. Toch is de brandveiligheid niet over de hele lijn geruststellend. Geregeld ontbreekt een brandpreventieverslag. Daardoor zijn de tekorten niet gekend en is een effectieve beheersing van de risico's niet mogelijk. Als het brandpreventieverslag beschikbaar is, wordt niet altijd gevolg gegeven aan de vastgestelde tekorten. Ook een regelmatige controle van de laag- en hoogspanning en de opvolging van vastgestelde tekorten zijn voor verbetering vatbaar. Het is immers een belangrijke maatregel om brand te voorkomen. In het dbso, buso en dko valt op dat vestigingsplaatsen of lokalen gebruikt worden

die vaak niet voldoen aan de woonbaarheids- en veiligheidseisen en comfortvoorwaarden. Ook in het bubao is dit een van de redenen voor een advies 3.

De toegankelijkheid van vestigingsplaatsen voor minder mobiele leerlingen, cursisten en personeel is in meerdere onderwijsniveaus een aandachtspunt. De aanwezigheid van persoonlijke en collectieve beschermingsmiddelen en het functioneel gebruik ervan blijven evenmin een evidentie te zijn. Deze basishouding is vooral in het dbso en buso onvoldoende gegarandeerd.

Het sanitair is doorgaans goed onderhouden maar in het dbso moet dat beter. Er zijn niet altijd voldoende toiletten en een aangepast toegankelijk toilet ontbreekt nog vaak. Afhankelijk van het onderwijsniveau is voor elke vestigingsplaats een deskundige EHBO beschikbaar. Vooral in het bao, dko en vwo is dit een aandachtspunt. Een verzorgingslokaal met minimale uitrusting is op meerdere plaatsen niet of onvoldoende voorhanden.

1.2 Opvolgingsdoorlichtingen en adviezen 2013-2014

In het schooljaar 2013-2014 voerde de onderwijsinspectie in totaal 152 opvolgingsbezoeken uit. Bij 97 % van de opvolgingen waren de tekorten in voldoende mate gemedieerd en sloot het inspectieteam de opvolgingsdoorlichting af met een gunstig advies. Dat

Conclusie

Samenvattend kunnen we stellen dat scholen, academies en centra inspanningen leveren om een BVH-beleid te voeren. De systematiek waarmee dat gebeurt, kan beter.

De onderwijsinstellingen moeten wettelijk verplichte controles en risicoanalyses volgens de opgelegde regelmaat uitvoeren en tekorten beheersen door ze weg te werken of te compenseren. Vooral in het dbso, buso en dko zien we aanslepende tekorten. Aanslepende tekorten leiden tot onaanvaardbare situaties en liggen aan de basis van olopemde facturen die er uiteindelijk toe leiden dat de bereidheid om nog in een gebouw te investeren, afneemt. Zowel het niet regelmatig opsporen van tekorten als een gebrekkige beheersing ervan, zijn nefast voor het behoud van voldoende capaciteit aan lesplaatsen en hebben soms een directe invloed op het al dan niet bereiken van de onderwijsdoelen. Scholen die hun verantwoordelijkheid niet opnemen en falen in het tonen van daadkracht en beheersing van tekorten, kregen een ongunstig advies.

hoge percentage bereikte verbetering stelden we ook vorige schooljaren vast. Vijf onderwijsinstellingen kregen na een opvolgingsdoorlichting een ongunstig advies.

Aantal opvolgingen van doorlichtingen 3de ronde in 2013-2014		Advies 1	%	Advies 3	%
Bao	83	83	100 %	0	0 %
Bubao	6	5	83 %	1	17 %

Buso	5	5	100 %	0	0
CLB	6	5	83 %	1	17 %
Dbso	2	2	100 %	0	0 %
Dko	10	9	90 %	1	10 %
So	33	31	94 %	2	6 %
Vwo	7	7	100 %	0	0 %
Totaal	152	147	97 %	5	3 %

Figuur 45: Overzicht van de opvolgingsdoorlichtingen (2013-2014).

1.3 Paritaire colleges 2013-2014

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

Aantal paritaire colleges in 2013-2014	Ongunstig advies na een	Advies paritair college		
		Advies 1	Advies 2	Advies 3
Bao	DL met pedagogische tekorten en BVH	2		1
	BVH-controle			1
	BVH-OV-controle	1		
Buso	BVH-controle	1		
Dbso	DL met pedagogische tekorten	1		
So	OV met pedagogische tekorten	3		
	BVH-controle		1	3
Totaal		8	1	5

Figuur 46: Overzicht van de paritaire colleges (2013-2014).

Afgelopen schooljaar kregen veertien scholen een paritair college op bezoek omdat hun termijn voor opschorting afliep in 2013-2014. Dat resulteerde acht keer in een gunstig advies, één keer in een beperkt gunstig advies en vijf keer in een ongunstig advies.

Bij een ongunstig advies adviseert de onderwijsinspectie aan de Vlaamse Regering om de erkenning van de school definitief in te trekken voor een structuuronderdeel of voor de hele school. Na een ongun-

stig advies na een paritair college heeft een school de kans om bij de Vlaamse Regering een verweerschrift tegen het voorstel tot gehele of gedeeltelijke intrekking van de erkenning in te dienen. Alle vijf de scholen grepen deze kans en dienden een verweerschrift in. De Vlaamse Regering besliste drie keer dat de erkenning behouden bleef maar legde bijkomende voorwaarden op. Voor twee scholen werd de erkenning definitief ingetrokken.



ON
DER
WIJS
SCAP
GEL

02

[ONDERZOEKEN IN DE KIJKER]



2. ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

2.1 Talenbeleid in de Vlaamse scholen

In deze bijdrage rapporteren we over het onderzoek talenbeleid dat plaatsvond in de periode 2010-2014 in 1409 basis- en secundaire scholen in Vlaanderen. Het onderzoek werd geïnduceerd door de beleidsnota 2009-2014 van de minister van onderwijs. In operationele doelstelling 3.7 kreeg de onderwijsinspectie de opdracht om het talenbeleid in de scholen op te volgen en erover te rapporteren. In de talennota 'Samen taalgrenzen verleggen' (juli 2011) werd deze opdracht verder geëxpliciteerd. Dit onderzoek is het vervolg op een pilootonderzoek talenbeleid dat we tijdens het schooljaar 2009-2010 uitvoerden en waarover in de Onderwijsspiegel van dat schooljaar verslag werd uitgebracht.

Aanpak

Om een representatief en betrouwbaar staal te bekomen voerden we gedurende vier opeenvolgende schooljaren tijdens de doorlichtingen een apart onderzoek naar het talenbeleid uit. Deze zeer brede steekproef leverde een nulmeting op die de mogelijkheid biedt om op langere termijn een replicatieonderzoek uit te voeren en na te gaan hoe het talenbeleid in de scholen is geëvolueerd.

Bij de verwerking van de gegevens maakten we een onderscheid tussen drie geografische subgroepen: het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG), de centrumsteden en de niet-centrumsteden. Onderstaande tabel geeft per subgroep een overzicht van het aantal scholen waar het onderzoek werd uitgevoerd en het percentage ten aanzien van het totaal aantal scholen binnen de subgroep.

	Niet-centrumsteden			Centrumsteden			BHG		
Bao	715	1696	42,15 %	291	528	55,10 %	116	116	100 %
So	125	603	20,70 %	130	360	36 %	32	32	100 %

Figuur 47: Aantal keren dat het talenbeleid werd onderzocht in basis- en secundaire scholen gelegen in niet-centrumsteden, centrumsteden en Brussels Hoofdstedelijk Gewest (2010-2011, 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014).

Instrument

We kozen voor een verkorte versie van het instrument dat gehanteerd werd tijdens het pilootonderzoek van 2009-2010. Dit maakte een afgebakend onderzoek mogelijk in elke school die we omwille van de doorlichting bezochten, waardoor we een brede steekproef bereikten. Voor de kijkwijzer selecteerden we een aantal overkoepelende inhoudelijke aspecten (Nederlands als instructietaal, Nederlands voor de communicatie) en organisatorische invalshoeken (aandacht voor doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid en ontwikkeling). Elk item werd beoordeeld op een vijfpuntenchaal waarin zowel de kwaliteit van het beleid als het bereik ervan werd beoordeeld.

‘Kwaliteit’ van het beleid beoordelen we aan de hand van de relevantie van de aanpak om de beoogde doelen te bereiken, de diepgang en het detail waarmee het onderzochte beleidsaspect is uitgewerkt.

‘Bereik’ leiden we af uit de mate waarin de visie/afspraken/initiatieven erop gericht zijn al de belanghebbenden te bereiken. Afhankelijk van het te onderzoeken aspect gaat dit over leraren, leerlingen, ouders.

De descriptoren voor de schaal van 0 tot 4 waren:

- 0: er werd niets aangetroffen op dit vlak;
- 1: dit aspect is zwak uitgewerkt;
- 2: dit aspect is goed uitgewerkt, maar heeft een beperkt bereik;
- 3: dit aspect is goed uitgewerkt en heeft een ruim bereik;
- 4: de uitwerking en het bereik van dit aspect zijn voorbeelden van goede praktijk.

We rapporteren over de resultaten in het basisonderwijs (bao) en in het secundair onderwijs (so). Op basis van de kwantitatieve data formuleren we per item een aantal conclusies. De resultaten in het basis- en secundair onderwijs lopen grotendeels gelijk waardoor het één samenvatting voor beiden werd. Met een nuance waar nodig.

Resultaten voor de organisatorische aspecten

Aandacht voor doelgerichtheid (item 1 tot 2¹)

Vergeleken met de pilootstudie in 2009-2010 is er een duidelijk positieve evolutie op vlak van visieontwikkeling rond talenbeleid. Deze evolutie is meer uitgesproken in het secundair onderwijs waar ze hand in hand gaat met een toenemend aantal scholen dat daarbij meer concrete doelstellingen vooropstelt. Zowel in het basis- als secundair onderwijs gaat het vaak nog om organisatorische doelstellingen. Er is minder aandacht voor inhoudelijke doelen en in het basisonderwijs blijft het vooral een impliciete en weinig geformaliseerde visie. Scholen beginnen ook te beseffen dat ze effecten bij de leerlingen in de doelgroep moeten vooropstellen en nagaan. Deze ontwikkeling geldt globaal voor alle scholen, maar in het bijzonder voor de scholen die opereren in een duidelijk meertalige context. De invloed van de meertalige context als motivatie voor het uitwerken van een visie op talenbeleid, is opvallend in het basisonderwijs. Scholen met een meertalige context situeren zich vooral in de centrumsteden en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Voor hen is de taalproblematiek een grotere uitdaging. Zij zijn zich over het algemeen sterk bewust van hun context en van het belang van een doelgericht talenbeleid. Toch zijn er nog scholen (vooral bij de centrum- en niet-centrumscholen, in beperkte mate bij de BHG-scholen) die ondanks een duidelijke noodzaak een te beperkte visie op talenbeleid hebben

¹ Zie tabellen met kwantitatieve data in de bijlage ‘Talenbeleid in de Vlaamse scholen (2010-2014)’ op www.onderwijsinspectie.be.

ontwikkeld. De aanpassing van de visie en de uitwerking van het talenbeleid lopen niet altijd synchroon met een wijzigende instroom en dat is problematisch.

Daarnaast zijn er ook scholen, weliswaar bijna steeds binnen een beperkt meertalige context, die weinig tot niet hebben nagedacht over het voeren van een talenbeleid. Dit heeft te maken met een misvatting dat talenbeleid enkel zou te maken hebben met het remediëren van manifeste taalachterstanden en dus binnen hun context niet van belang is. Zij zien over het hoofd dat taalgericht vakonderwijs een tweede belangrijke component is van een talenbeleid. Het valt op dat dit aspect ook een werkpunt is in sommige scholen met een grote nood aan een sterk talenbeleid.

Aandacht voor ondersteuning (item 3 tot 5)

Steeds meer scholen nemen initiatieven om het werken aan het talenbeleid structureel te ondersteunen. In het basisonderwijs verloopt dit vooral via het opzetten van structuren waarmee het afnemen van de taalscreenings en de uitvoering van de daaropvolgende remediëring organisatorisch worden verankerd. Het gaat daarbij vooral om het toewijzen van deze remediëringstaken aan een of enkele leraren. Met hen worden er afspraken gemaakt. Deze structuren zijn in de Brusselse scholen vaak beter uitgewerkt dan in de (niet-)centrumscholen. In een aantal (niet-)centrumscholen, zowel in het basis- als het secundair onderwijs, is dit ondanks de aanwezige behoeften bij leerlingen te weinig uitgewerkt. Deze scholen vertrouwen er iets te gemakkelijk op dat leraren binnen de eigen klaswerking remediërend handelen en ze gaan niet na of die veronderstelling overeenstemt met de realiteit. In het secundair onderwijs treffen we wel vaker meer uitgebreide ondersteunende structuren aan.

Het gaat dan niet enkel om het organiseren van een screenings- en remediëringbeleid maar ook om initiatieven die de uitwerking van de visie en uitvoering van de afspraken door alle leraren moeten versterken. Bijvoorbeeld via de aanstelling van een coördinator talenbeleid of de oprichting van een werkgroep talenbeleid. De bestaande tussenstructuren in het secundair onderwijs kunnen dit verschil verklaren: ze zijn in het secundair onderwijs aanwezig omwille van het groter aantal leraren en leerlingen. Ze kunnen een hefboom voor het talenbeleid zijn als scholen er gebruik van maken en als leraren zo ver worden gebracht dat afspraken die op deze tussenstructuren ontstaan in praktijk worden gebracht.

Al te vaak zijn leraren echter niet structureel betrokken via doelgerichte afspraken en opvolging hiervan. Duidelijke didactische afspraken over de aanpak in de klas worden slechts in beperkte mate vastgesteld. De interne kwaliteitszorg zorgt er nog te weinig voor dat leerlingen niet worden blootgesteld aan grote kwaliteitsverschillen in zorg en aanpak. In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest worden de verwachtingen ten aanzien van de leraren duidelijker gesteld en is de opvolging ervan vaker in de schoolwerking ingebed. Dit mag verwacht worden aangezien talige aspecten een grote invloed hebben op de leerprocessen van de leerlingen en dus op de onderwijsprocessen die hierop aansluiten.

Sinds het pilootonderzoek (2009-2010) evolueert het in kaart brengen van de behoeften inzake schoolse taalvaardigheid in gunstige zin. De ontwikkeling van steeds kwaliteitsvollere instrumenten en van een groeiende expertise in Vlaanderen ligt hiervan aan de basis. De diepgang en breedte van deze screening blijft echter in heel wat scholen voor verbetering vat-

baar. Het betekent dat het aantal en de aard van de geëvalueerde talige competenties erg kan verschillen (diepte) en dat de mate waarin alle leerlingen, op verschillende momenten van hun schoolloopbaan worden geëvalueerd, nog beperkt is (breedte). In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest zijn de screenings doorgaans breed opgezet.

Het aanbieden van passende remediëring voor leerlingen met een grote taalachterstand is ingeburgerd in het basisonderwijs, zelfs in een aantal scholen die geen concrete en brede visie op het talenbeleid ontwikkeld hebben. We merken echter dat het bereik van deze initiatieven – vaak om redenen van haalbaarheid – beperkt blijft tot de leerlingen met de meest uitgesproken behoeften. Een geringe mate van initiatief doet zich ook voor in sommige scholen van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest die zich daar omwille van hun heterogene instroom nochtans toe gestimuleerd moeten voelen.

Aandacht voor doeltreffendheid (item 15 tot 16)

Heel wat scholen, zowel in het basis- als secundair onderwijs, hebben weinig tot geen aandacht voor de evaluatie van het gevoerde talenbeleid. Noch op het niveau van de organisatie noch op het niveau van de uitvoering. Ze gaan niet systematisch na hoe effectief het beleid is en wat mogelijke tekorten zijn. Ze evalueren onvoldoende of de initiatieven die de leraren nemen effect sorteren bij de leerlingen. Er is weliswaar een positieve evolutie in vergelijking met het pilootonderzoek van 2009-2010. Toch slagen scholen er nog te weinig in om het effect van hun talenbeleid te onderzoeken en zichtbaar te maken.

Aandacht voor ontwikkeling (item 17 tot 19)

Bijna de helft van de centrum- en niet-centrumscholen sturen hun aanpak van het talenbeleid niet of weinig bij. Dit vloeit voort uit hun gebrek aan aandacht voor doeltreffendheid. Andere scholen reflecteren wel over mogelijke bijsturingen voor hun talenbeleid, al gebeurt die denkoefening niet altijd op basis van een systematische zelfevaluatie. In scholen van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is de ontwikkelingsdynamiek het sterkst waarneembaar. Gestimuleerd door hun complexe taalsituatie streven zij ernaar voortdurend hun talenbeleid te verfijnen.

In de scholen waar leraren de kans krijgen om actief te participeren aan het talenbeleid, is er meestal meer aandacht voor ontwikkeling. Het hangt ook samen met de mate waarin leraren zich professionaliseren inzake talenbeleid. In dit verband doet zich een positieve evolutie voor sinds het pilootonderzoek van 2009-2010. Meer en meer scholen zorgen ervoor dat personeelsleden nascholing volgen over talenbeleid, al blijven het overwegend directeurs, coördinatoren of leden van de werkgroep die hun deskundigheid bijschaven. In scholen waar de uitdagingen voor de leraren groter zijn op het vlak van het talenbeleid, investeert de schoolleiding actiever in de deskundigheidsbevordering van alle leraren. In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest voert de helft van de scholen een professionaliseringsbeleid waarbij alle leraren betrokken zijn. In scholen die structuren hebben gecreëerd die het talenbeleid ondersteunen, verloopt de multiplicatie van nascholingsinhouden effectiever.

Resultaten voor de inhoudelijke aspecten

Nederlands als instructietaal (item 6 tot 9)

Taal, leren en denken zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Om talenbeleid beleidsmatig diepgaander te ondersteunen is het nodig een beleid te voeren rond een aantal meer inhoudelijke aspecten met duidelijk preventieve doelstellingen. Waarbij aan de leraren concrete verwachtingen gesteld worden op het vlak van hun didactische aanpak. In alle leergebieden van het basisonderwijs en in alle vakken van het secundair onderwijs is de instructietaal een didactisch instrument dat kan worden ingezet om leren slaagkansen vergroten. De talige ondersteuning kan bijvoorbeeld versterkt worden door concretere afspraken over adaptief onderwijs te maken, via het gebruik van werkvormen die communicatief taalgebruik ondersteunen, door te waken over een correct en toegankelijk taalgebruik in cursussen. Belangrijk is ook het bewaken van de toegankelijkheid en de eenduidigheid van het taalgebruik in de evaluatie en een transparante afspraak over de invloed van taalfouten wanneer is aangetoond dat de getoetste kennis en vaardigheden zijn bereikt. Die heeft immers een directe impact op de slaagkansen van de leerlingen met een anderstalige achtergrond.

Ten opzichte van het pilootonderzoek (2009-2010) merken we ook hier een licht positieve evolutie. Er blijven grote uitdagingen op het vlak van het taalgericht vakonderwijs, vooral in de niet-centrumscholen. Scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest doen het in vergelijking met scholen uit (niet-) centrumsteden beter. Schoolleiders staan over het algemeen terughoudend tegenover het didactisch aansturen van hun leraren wat het Nederlands als instructietaal betreft. Hun verwachtingen zijn overwegend impliciet

waardoor dit aspect een laag bereik heeft. Wat leerlingen wel of niet als ondersteuning krijgen, hangt daardoor in grote mate af van wat de leraar uit eigen beweging onderneemt. Waar leraren de uitdaging voelen om de instructietaal als didactisch instrument te gebruiken, wordt dit beleidsmatig nog weinig ondersteund met afspraken en een aangepaste professionalisering.

Nederlands voor de communicatie (item 10 tot 12)

Een ruime meerderheid van de scholen maakt afspraken over het gebruik van Standaardnederlands door de leerlingen. Het probleem is dat de naleving ervan niet altijd consequent genoeg wordt opgevolgd. Hierdoor blijft het bereik van de afgesproken maatregelen soms te beperkt.

Er is op de meeste scholen ook specifieke aandacht voor de talige kwaliteit van de communicatie met ouders en leerlingen in de briefwisseling, op de website en tijdens oudercontacten. Zij passen hun communicatie op adequate wijze aan aan het taalniveau van het doelpubliek.

Scholen nemen over het algemeen minder initiatieven waarmee een positieve omgang met taaldiversiteit en taalcultuur tot stand gebracht wordt. We denken hierbij aan projectdagen rond de verschillende aanwezige culturen en talen in de school, aan uitwisselingen met partnerklassen in anderstalige gemeenschappen, deelname aan internationaliseringsprojecten, interculturele projecten rond of het actief betrekken van anderstalige ouders. Scholen achten deze initiatieven doorgaans organisatorisch minder haalbaar.

Nederlands en moderne vreemde talen als leergebied/vak (item 13 tot 14)

Vaak zijn leraren Nederlands en moderne vreemde talen betrokken bij de structurele ondersteuning van het talenbeleid als coördinator of lid van een werkgroep, maar in de leergebieden of vakken zelf maken ze te weinig gebruik van hun unieke positie om vanuit hun vakgebied te werken aan talenbeleid, bijvoorbeeld door adaptief en interactief onderwijs te bieden. Schoolleiders gaan er – niet geheel onterecht – vanuit dat deze aanpak omwille van de leerplannen wordt toegepast. In de praktijk blijkt dit niet altijd het geval. Beleidsmatig zijn er op het niveau van de school nog te weinig stimuli om vanuit de taalvakken doelgericht te werken aan het talenbeleid.

Conclusie

Voor een aantal aspecten van talenbeleid stelden we een positieve evolutie vast in vergelijking met het onderzoek talenbeleid 2009-2010.

Op het vlak van organisatorische aspecten zien we dat de doelgerichtheid en de aandacht voor structurele ondersteuning over het algemeen toenamen. De aandacht voor doeltreffendheid blijft evenwel de achilleshiel van het talenbeleid in vele scholen. Scholen evalueren weinig de concrete resultaten van hun talenbeleid en gaan niet systematisch na of de beleidsafspraken uitvoering krijgen in de klaspraktijk. Zij slagen er te weinig in om de effecten van hun acties in kaart te brengen aan de hand van observeerbare gegevens. Zij onderzoeken onvoldoende of hun talenbeleid resulteerde in goede leerprestaties voor de taalzwakke leerlingen en in een vlotte doorstroming tijdens de schoolloopbaan voor alle leerlingen.

Dat de doorstroming naar het niveau van de uitvoering moeizaam verloopt, is vaak te wijten aan het te weinig stellen van een aantal didactisch-inhoudelijke verwachtingen.

We zien ook enige vooruitgang wat de inhoudelijke aspecten betreft. Zo is er meer aandacht gekomen voor het maken van beleidsmatige afspraken over adaptief onderwijs en het gebruik van werkvormen die communicatief taalgebruik ondersteunen. Deze lichte vooruitgang situeert zich echter vooral in de centrumscholen. In de niet-centrumscholen is dat niet het geval. De grote uitdaging voor het talenbeleid blijft hier de te bereiken vooruitgang op het vlak van het taalgericht vakonderwijs. Dat zal nodig zijn om alle leraren te betrekken bij de uitwerking van talenbeleid als aspect van een bredere leerbegeleiding en grote schommelingen in kwaliteit en zorg voor leerlingen te voorkomen.

We besluiten dat de implementatie van het talenbeleid vordert en zien op enkele onderzochte items een duidelijke vooruitgang. Een aantal belangrijke werkpunten die we tijdens het pilootonderzoek van 2009-2010 opmerkten, zien we nog steeds maar ze gelden gelukkig voor een kleiner aantal scholen. De aanbevelingen komen daardoor overeen met wat in de Onderwijsspiegel 2009-2010 werd opgenomen. Met deze aanvulling; we volgden vier jaar lang de implementatie van het talenbeleid en zien elk jaar opnieuw een aanzienlijk aantal scholen die achterblijven en niet tot de ontwikkeling van een talenbeleid komen. Ook zij moeten aan boord om van het talenbeleid in Vlaanderen een succes te maken.

Onze aanbevelingen

Voor de overheid

- Versterk de interne kwaliteitszorg van scholen. Stimuleer scholen om concrete doelen tot op het niveau van de klasvloer voorop te stellen en verwacht van hen dat ze de uitvoering en de bereikte resultaten nagaan.
- Monitor de verdere implementatie van het talenbeleid en zorg ervoor dat de ondersteuning achterblijvende scholen bereikt.
- Zorg voor een meer effectieve professionalisering van het talenbeleid. Ze moet zowel schoolleiders als leraren bereiken en taalgericht vakonderwijs tot op de klasvloer brengen.

Voor de scholen

- Formuleer expliciete verwachtingen ten aanzien van het taalgericht vakonderwijs. Maak daarover met de leraren concrete afspraken.
- Stimuleer initiatieven die een positieve omgang met taaldiversiteit en taalcultuur tot stand brengen. Tracht ouders daarbij te betrekken.
- Ga na in welke mate beleidsafspraken uitvoering krijgen. Baseer je daarbij op concrete resultaten die het effect bij de leerlingen zichtbaar maken.

Voor de leraren

- Schenk aandacht aan het gebruik van het Nederlands als instructietaal. Gebruik werkvormen die adaptief onderwijs en communicatief taalgebruik ondersteunen en zorg voor toegankelijk taalgebruik in cursussen en in de evaluatie.
- Wees bereid om je eigen rol in het talenbeleid te verantwoorden. Baseer je hiervoor op concrete resultaten zodat je het effect van je bijdrage tot het talenbeleid kan aantonen.
- Maak je nascholingsnoden met betrekking tot het talenbeleid kenbaar. Volg nascholingen die aansluiten bij je individuele behoeften en bij de schoolprioriteiten. Multipliceer je kennis over talenbeleid in werkgroepen, op school of in de scholengemeenschap.

2.2 Zorg- en GOK-beleid in het gewoon basisonderwijs

Sinds 1 september 2012 zijn de lestijden GOK en GOK+ voor het gewoon basisonderwijs geïntegreerd in een nieuw omkaderingssysteem. Scholen krijgen niet meer expliciet de opdracht om op basis van een beginsituatieanalyse doelstellingen te kiezen, daaraan acties te koppelen, de uitgevoerde acties te evalueren en deze zo nodig bij te sturen.

De onderwijsinspectie wil scholen het signaal geven het zorg- en gelijkeonderwijskansenbeleid (GOK) niet uit het oog te verliezen en wil de beleidsmakers blijven informeren over de evoluties in het veld. Daarom besteedt de onderwijsinspectie tijdens elke doorlichting aandacht aan de wijze waarop de school de SES-lestijden aanwendt om een zorg- en GOK-beleid te voeren.

Vanaf 2013-2014 legt het decreet basisonderwijs (art. 153 septies) scholen de verplichting op een zorg- en GOK-beleid te voeren:

Elke school in het gewoon basisonderwijs voert een zorg- en gelijke onderwijskansenbeleid met het oog op de optimale leer- en ontwikkelingskansen van alle leerlingen. Binnen de haar toegekende omkadering zorgt de school voor:

- 1° de coördinatie van alle zorg- en gelijke onderwijskanseninitiatieven op het niveau van de school en in voorkomend geval afstemming met het beleid ter zake van de scholengemeenschap;*
- 2° het ondersteunen van het handelen van het onderwijzend personeel;*
- 3° het begeleiden van leerlingen;*
- 4° de bevordering van de kleuterparticipatie.*

Tijdens het schooljaar 2013-2014 onderzocht de onderwijsinspectie het zorg- en GOK-beleid van 316 basisscholen. Het onderzoek gebeurde geïntegreerd in de doorlichtingen.

Wat stellen we vast?

Context-input

60 % procent van de scholen baseren hun zorg- en GOK-beleid op de analyse van data die de meest relevante noden van leerlingen in kaart brengen. Ongeveer 25 % van de scholen doen het uitstekend en brengen de noden van alle leerlingen op een handlingsplanmatige manier in kaart. Voor ongeveer 15 % van de scholen is het gebruik van data als basis voor het handelen, nog zwak tot heel zwak.

Doelgerichtheid

Meer dan 75 % van de scholen hebben een visie over de wijze waarop ze hun zorg- en GOK-beleid vorm wil geven. Deze schoolteams stellen operationele doelen die aansluiten bij de noden van de leerlingen, voorop.

Ondersteuning

In ongeveer 80 % van de scholen zorgt de schoolorganisatie ervoor dat het team de vooropgestelde doelen binnen het zorg- en GOK-beleid bereikt. De acties die deze schoolteams uitwerken, sluiten doorgaans nauw aan bij de vooropgestelde doelen.

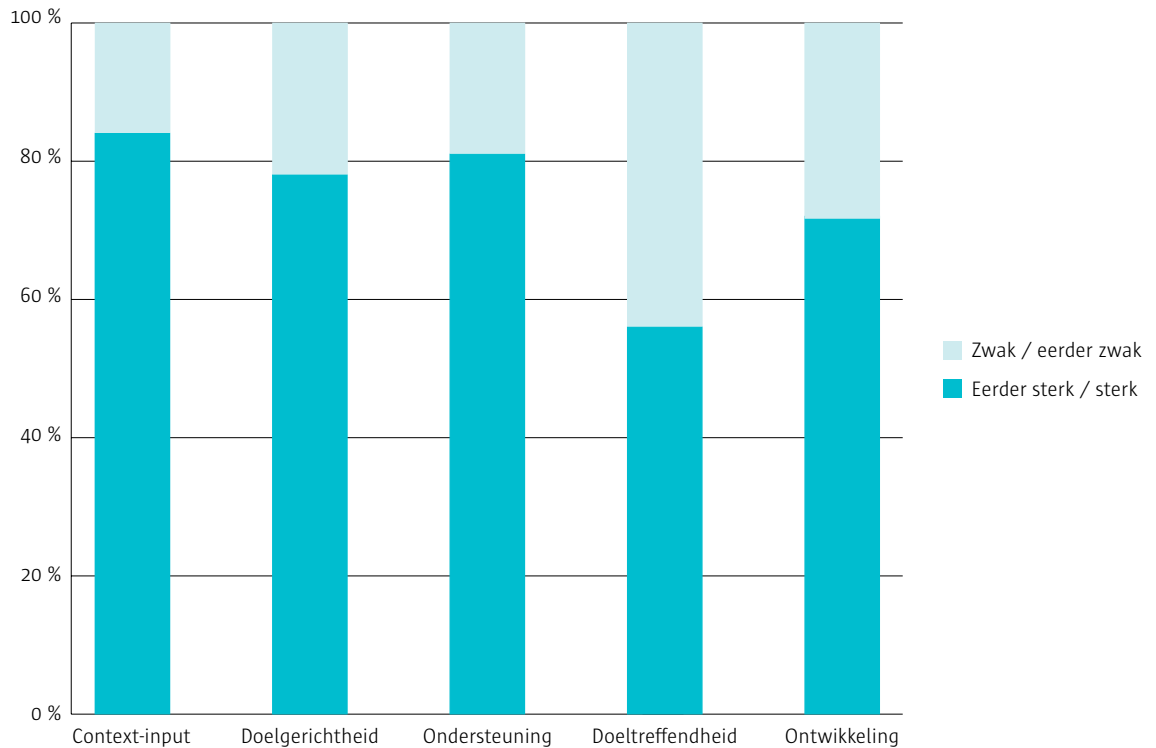
Doeltreffendheid

56 % van de scholen evalueert de effecten van de opgezette acties. In iets meer dan de helft van deze scholen kent het hele schoolteam de effecten.

37 % van de scholen heeft echter slechts in beperkte mate zicht op de effecten van het zorg- en GOK-beleid. Zeven % van de scholen kan zich helemaal geen beeld vormen van wat het zorg- en GOK-beleid oplevert.

Ontwikkeling

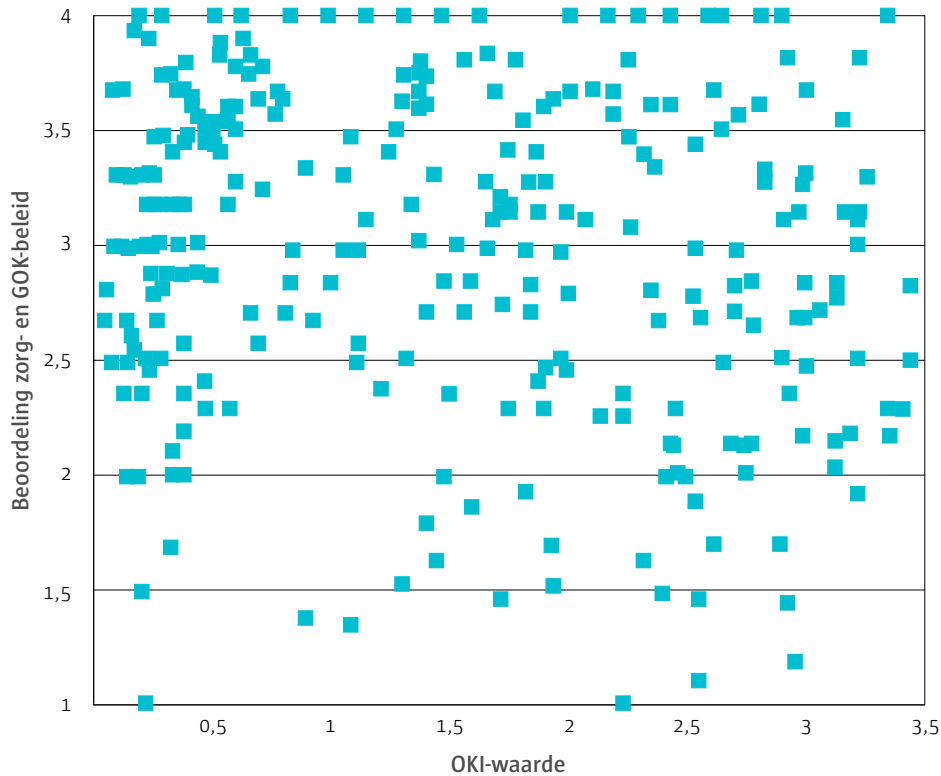
Iets meer dan 70 % van de schoolteams heeft aandacht voor de professionalisering van de teamleden in functie van het zorg- en GOK-beleid. Het merendeel neemt echter geen expliciete initiatieven om de opgedane inzichten en vaardigheden over te brengen naar de werkvloer: dat doet slechts één schoolteam op vijf.



Figuur 48: Kwaliteitsbeeld zorg- en GOK-beleid (2013-2014).

De kwaliteit van het zorg- en GOK-beleid verschilt sterk van school tot school. De sterkte ervan hangt niet samen met het aandeel leerlingen uit kwetsbare

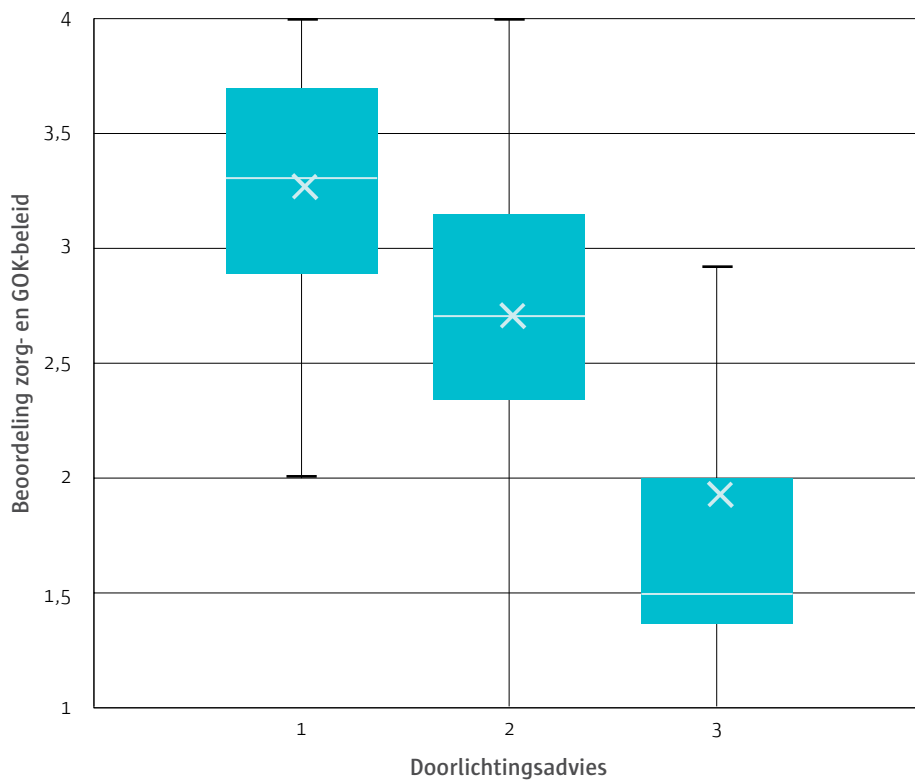
groepen. Scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, in centrumsteden en daarbuiten doen het gemiddeld ongeveer even goed.



Figuur 49: De beoordeling van alle items van het zorg- en GOK-beleid werd verrekend naar een globale score per school van 1 tot 4. 1 staat voor zwak, 2 voor eerder zwak, 3 voor eerder sterk, 4 voor sterk. Deze globale score werd afgezet tegenover de OKI-waarde (2013-2014).

De sterkte van het zorg- en GOK-beleid en het doorlichtingsadvies hangen echter wel sterk samen. Dit ligt in de lijn van onze bevindingen in de Onderwijspeegel van 2008 (GOK II): de kwaliteit van het GOK-beleid

staat of valt met het beleidsvoerend vermogen van de school en met de integratie van het GOK-beleid in de globale schoolwerking.



Figuur 50: Samenhang tussen de beoordeling van het zorg- en GOK-beleid en het doorlichtingsadvies (2013-2014).

Conclusie

De meeste schoolteams slagen er in een beginsituatieanalyse te maken en te voorzien in voldoende ondersteuning voor de realisatie van hun zorg- en GOK-beleid.

Bijna de helft van de scholen evalueert echter onvoldoende de effecten van de acties binnen zijn zorg- en GOK-beleid.

[Onze aanbevelingen]

Voor de overheid

- Creëer een duidelijk referentiekader met heldere verwachtingen over de kwaliteit waaraan het zorg- en GOK-beleid moet voldoen.
- Zet in op de verspreiding van goede praktijk. Met bijzondere aandacht voor voorbeelden van zelfreflectie en het onderzoeken van bereikte resultaten bij de doelgroep.
- Voorzie in gerichte ondersteuning voor scholen die er niet in slagen een kwalitatief zorg- en GOK-beleid uit te werken. Een vraaggestuurde aanpak brengt de begeleiding niet altijd waar ze het meest nodig is.

Voor de scholen

- Bepaal met het schoolteam concrete korte- en/of langetermijndoelen en evalueer samen geregeld de effecten van de acties.
- Kijk over de muren van je eigen school. Wissel ervaringen uit met andere scholen en laat je inspireren door voorbeelden van goede praktijk.
- Integreer het zorg- en GOK-beleid in de hele schoolwerking.

2.3 GOK-controle in het buitengewoon basisonderwijs

In de volgende bijdrage stelt de onderwijsinspectie de resultaten voor van de GOK-controles in het buitengewoon basisonderwijs (bubao) die plaatsvonden in het laatste trimester van het schooljaar 2013-2014. Voor het buitengewoon basisonderwijs was dit de tweede GOK-controle. De vorige controle gebeurde in het schooljaar 2010-2011 en besloeg twee werkjaren om te sporen met het gewoon basisonderwijs.

Aanpak

In het gewoon basisonderwijs zijn de GOK-lestijden sinds het schooljaar 2011-2012 geïntegreerd in de puntenenveloppe ‘zorg’. Voor het buitengewoon basisonderwijs werd de GOK-cyclus, die loopt over drie schooljaren, verlengd. De Vlaamse overheid bepaalt dat scholen buitengewoon basisonderwijs van het type 1 en 3 kunnen genieten van extra lestijden voor het voeren van een specifiek GOK-beleid. Het gaat hier dus over ‘gekleurde’ lestijden.

De GOK-lestijden worden toegekend op basis van de thuiskenmerken ‘thuis taal niet Nederlands’ en ‘de lage opleiding van de moeder’. Zodra de telling zes of meer lestijden oplevert, ontvangt de school GOK-lestijden voor drie schooljaren. Tijdens deze GOK-cyclus ontvingen 94 scholen GOK-lestijden met in totaal 1188 lestijden of gemiddeld bijna dertien lestijden per school.

De overheid verwacht dat de school doelen selecteert op basis van de zelfevaluatie na de eerste cyclus en de analyse van de nieuwe beginsituatie. De school kiest uit de volgende drie thema's:

- een gericht aanbod inzake taalvaardigheidsonderwijs organiseren;
- onderwijsgerichte opvoedingsondersteuning aanbieden aan ouders;

- de (laagdrempelige) sociale functies opnemen in een netwerk van partners uit andere sectoren.

Na drie schooljaren controleert de onderwijsinspectie in welke mate de aanwending van de aanvullende lestijden kwaliteitsvol verliep. Ze houdt daarbij rekening met de schoolcontext en de leerlingenkenmerken. Bij de selectie van de scholen werd rekening gehouden met doorlichtingen die tijdens de driejarige GOK-cyclus waren gepland. 50 van de 94 scholen voor buitengewoon basisonderwijs met GOK-lestijden, werden tijdens deze GOK-cyclus (2011-2014) doorgelicht. Zij kregen geen GOK-controle maar als er overeenstemming was tussen de doorlichtingsfocus en een of meerdere GOK-thema's, dan kwam de GOK-werking tijdens de doorlichting wel in beeld. De 44 bubao-scholen die tijdens de GOK-cyclus niet werden doorgelicht, kregen een GOK-controle tijdens het derde trimester van het schooljaar 2013-2014. Dit artikel bespreekt de resultaten van de 44 gecontroleerde GOK-scholen in bubao.

Instrument

Voor de GOK-controle van de tweede GOK-cyclus gebruikten we het beoordelingsinstrument met de vierpuntenschaal uit de eerste GOK-cyclus.

Het beoordelingsinstrument laat toe om een uitspraak te doen over:

- de kwaliteit van de beginsituatieanalyse (BSA);
- de keuze van de doelstellingen binnen een of meerdere thema's;
- de kwaliteit van uitvoering, tot op de klasvloer;
- de waarde van de zelfevaluatie;

- de aangetoonde effecten op school-, leraar- en leerlingniveau.

De cesuur om tot een gunstig advies te komen werd verhoogd van 2 naar 2,5 op 4 op het niveau van zowel de effecten als van het gehele GOK-beleid.

Resultaten

Aantal GOK-uren	Aantal scholen	Advies 1		Advies 3	
		N	%	N	%
9 of minder	21	20	95 %	1	5 %
10 – 19 u	18	17	94 %	1	6 %
Meer dan 19	5	5	100 %	0	0 %
Totaal	44	42	95 %	2	5 %

Figuur 51: Adviezen na GOK-controle van 44 bubao-scholen (2013-2014).

Terwijl de eerste GOK-controle een gunstig advies opleverde voor alle gecontroleerde scholen, leidde het inspectiebezoek in de tweede GOK-controle tot twee ongunstige adviezen. Dit betekent dat 95 % van de gecontroleerde scholen inspanningen leveren om een GOK-beleid op maat van de instelling te ontwikkelen en dat ze voldoende resultaten kunnen voorleggen.

De resultaten tonen aan dat de grootte van het toebedeelde pakket GOK-lestijden aan de scholen weinig rol speelt bij het krijgen van een gunstig of ongunstig advies. Alle scholen met een groot pakket GOK-lestijden (> 19u) slagen er weliswaar in die te laten renderen.

De scholen met een ongunstig advies hebben dit advies aanvaard. De twee scholen besluiten in een engagementsverklaring om zich verder te laten begeleiden door een pedagogische begeleidingsdienst en stelden een begeleidingstraject op. Ze hebben in het eerste jaar van de huidige GOK-cyclus (2014-2017) recht op de helft van het aantal voor hen bestemde lestijden. Ze krijgen een nieuwe controle op het einde van het schooljaar 2014-2015 en indien het advies gunstig is, kunnen ze vanaf het schooljaar 2015-2016 opnieuw rekenen op het volledig aantal toegewezen lestijden.

Relevante situationele gegevens

Bubao	%
Coördinatorenwissel(s)	54,6
Groeiende taalheterogeniteit	36,4
Achtergestelde omgeving	31,8
Toename werkloosheid ouders	31,8
Directiewissel(s)	29,6
Groot aantal leerlingen met leerachterstand	29,6
Toename groep moeders met een lage opleiding	29,6

Figuur 52: Relevante situationele factoren (2013-2014).

In het buitengewoon basisonderwijs is het aantal leerlingen met een grote ondersteuningsnood een algemeen kenmerk voor de initiële werking. In het bijzonder de groeiende taalheterogeniteit en de toename van een aantal sociaal-economische kenmerken binnen de context van de leerlingen spelen in deze onderwijsvorm een rol bij het uitwerken van het GOK-beleid.

Zoals bij de vorige GOK-controle zijn er in heel wat scholen coördinatoren- en directiewissels. Dit heeft

uiteeraard een invloed op de beleidskracht van de scholen. Frequente wissels zijn zeker niet bevorderlijk voor het behoud en de verdere ontwikkeling van de verworven expertise. Meer specifiek heeft het vervangen van coördinatoren een impact op de coördinatie van het GOK-beleid in de school, op het ondersteunen van de teamleden en op het gericht begeleiden van leerlingen. Het verlies van expertise heeft bijgevolg negatieve gevolgen voor de continuïteit van de GOK-werking.

Keuze thema's

Thema's	%
Een gericht aanbod rond taalvaardigheidsonderwijs uitwerken, waarbij de taalvaardigheid, zoals luisteren, spreken, schrijven en begrijpend lezen in functionele contexten, bij leerlingen wordt bevorderd.	73
Onderwijsgerichte opvoedingsondersteuning aanbieden aan ouders.	70
De (laagdrempelige) sociale functies opnemen in een netwerk met partners uit andere sectoren.	23

Combinaties	%
Scholen met één thema <ul style="list-style-type: none"> • De (laagdrempelige) sociale functies opnemen in een netwerk met partners uit andere sectoren (3 scholen - 7 %). • Een gericht aanbod rond taalvaardigheidsonderwijs uitwerken, waarbij de taalvaardigheid, zoals luisteren, spreken, schrijven en begrijpend lezen in functionele contexten (10 scholen - 23 %), bij leerlingen wordt bevorderd. • Onderwijsgerichte opvoedingsondersteuning aanbieden aan ouders (9 scholen – 20 %). 	50
Scholen met twee thema's <ul style="list-style-type: none"> • Uitsluitend combinatie aanbod taalvaardigheidsonderwijs en onderwijsgerichte opvoedingsondersteuning. 	34
Scholen met drie thema's	16

Figuur 53: Overzicht van geselecteerde thema's (2013-2014).

De helft van de scholen voor buitengewoon basisonderwijs werkte een GOK-beleid uit rond twee (34 % van de scholen) of drie (16 % van de scholen) van de drie opgelegde thema's. In vergelijking met de vorige cyclus (35 %) is dit een opvallende stijging. Vooral het aantal scholen dat werkte rond twee thema's nam toe in vergelijking met vorige cyclus (van 18 % naar 34 %).

De andere helft van de scholen werkte rond één van de drie opgelegde thema's. Verklaring hiervoor is dat 47 % van de scholen slechts over negen GOK-lestijden of minder beschikt. Het is voor deze scholen moeilijk

om met een beperkt aantal lestijden gericht in te zetten op meer dan één thema.

Bijna drie vierde van de scholen werkte een gericht aanbod uit rond taalvaardigheidsonderwijs. Zeven op de tien scholen kozen voor het thema 'onderwijsgerichte opvoedingsondersteuning aanbieden aan ouders'. Nog geen vierde van de scholen koos voor het thema 'de (laagdrempelige) sociale functies opnemen in een netwerk met partners uit andere sectoren'. Een verklaring hiervoor is dat scholen voor buitengewoon basisonderwijs vanuit hun reguliere werking meestal al over een breed netwerk beschikken.

Bubao	Totaal	9 of minder	10-19	Meer dan 19
Beginsituatieanalyse	3,4	3,4	3,3	3,5
Bereik		3,3	3,2	3,6
Betrokkenheid		3,4	3,4	3,4
Concrete uitvoering	3,3	3,2	3,2	3,7
Aanwending van GOK-lestijden		3,3	3,4	3,8
Acties op leerling-, leraar- en schoolniveau		3,2	3,2	3,8
Interne/externe ondersteuning		3,2	3,1	3,6
De keuze van de doelstellingen	3,2	3,2	3,0	3,9
Betrokkenheid		3,0	2,7	4,0
Inhoud en bereik		3,3	3,2	3,8
Verband met beginsituatieanalyse		3,3	3,1	3,8
De zelfevaluatie	3,1	3,1	2,9	3,5
Analyses		3,2	2,9	3,6
Betrokkenheid		3,1	2,8	3,6
Gegevens		3,3	2,9	3,4
Verbetering en bijsturing		2,9	2,7	3,4
Bereiken van de doelstellingen	2,9	2,8	2,9	3,3
Effect op leraarniveau		2,8	2,7	3,4
Effect op leerlingniveau		2,8	3,1	3,4
Effect op schoolniveau		2,9	2,9	3,0
Totaal	3,1	3,1	3,0	3,6

Figuur 54: Overzicht van beoordeelde indicatoren en variabelen. De behaalde scores per indicator en variabele zijn geordend naargelang het pakket aan GOK-uren (2013-2014).

Gemiddeld halen de scholen niveau 3, wat erop wijst dat zij de doelstellingen van het GOK-beleid voldoende realiseren.

Vele scholen werken een kwaliteitsvolle beginsituatieanalyse uit en houden daarbij zowel rekening met de bevindingen van de teamleden als met objectieve leerlingengegevens. Zij bouwen verder op de zelfevaluatie van de vorige GOK-cyclus. Opmerkelijk is dat alle teamleden actief betrokken worden bij de be-

ginsituatieanalyse. Een aantal scholen leggen nog te weinig de link met hun eigen leerlingengegevens die ze verzamelen in het kader van de verplichte handlingsplanning.

De meeste scholen houden rekening met de schoolcontext en de kenmerken van de schoolpopulatie bij het formuleren van doelstellingen op leerling-, leraar- en schoolniveau. Deze scholen betrekken alle teamleden bij de keuze van de doelstellingen. Het verband

tussen de geformuleerde doelstellingen en een diepgaande reflectie op de uitgevoerde beginsituatieanalyse is duidelijker in scholen met veel extra uren.

Ruim drie vierde van scholen kan de aanwending van de GOK-lestijden motiveren vanuit de vooropgestelde doelstellingen. Deze doelstellingen worden vertaald in concrete acties op het niveau van de leerlingen, de leraren en de school. Opmerkelijk is dat de meerderheid van deze scholen functioneel gebruik maakt van interne en externe deskundigheid om de doelen uit het actieplan te realiseren.

Voor de zelfevaluatie geven bijna de helft van de scholen aan op welke gegevens ze zich baseren. Ze bewijzen daarbij gebruik te maken van diverse valide gegevens. Bij twee derde van de scholen resulteert de zelfevaluatie in globale voorstellen tot verbetering, maar minder in concrete, doelgerichte bijstellingen op de drie niveaus. Oorzaak is het overwegend evalueren van de GOK-werking vanuit de acties en te weinig

vanuit de doelen. Slechts één derde van de scholen heeft zowel oog voor de vooropgestelde doelen als voor de gevoerde acties. Deze scholen slagen erin het hele schoolteam te betrekken bij de zelfevaluatie waardoor voor de GOK-werking een breed draagvlak ontstaat.

Op de indicator 'bereiken van de doelstellingen' scoren de scholen het zwakst met uitzondering van de scholen met veel extra uren. De effectiviteit van de geplande acties is doorgaans afhankelijk van het engagement en de deskundigheid van het hele schoolteam. Het effect op schoolniveau is eveneens sterk afhankelijk van het beleidsvoerend en zelfevaluerend vermogen van de school. Scholen met een kwaliteitsvolle GOK-werking slagen erin de doelstellingen en acties te verankeren binnen het dynamisch proces van handelingsplanning. Eén vierde van de scholen slaagde er opmerkelijk beter in de GOK-resultaten zichtbaar te maken in vergelijking met de vorige cyclus.



[Onze aanbevelingen]

Voor de overheid

- Zorg voor ondersteunings- en nascholingsmogelijkheden die aansluiten bij de specifieke noden en vooropgestelde thema's van de scholen voor buitengewoon basisonderwijs.
- Overstijg waar nodig de vraaggestuurde begeleiding en zorg dat je ook de scholen bereikt die het meest begeleiding nodig hebben.
- Evalueer de relevantie van de huidige thema's en actualiseer waar nodig.

Voor de scholen

- Integreer de GOK-doelstellingen en -acties zoveel als mogelijk in het dynamisch proces van handelingsplanning. De beste resultaten zien we in scholen die hierin slagen.
- Streef naar stabiliteit binnen het GOK-team. Continuïteit bevordert deskundigheid en de realisatie van het GOK-beleid.
- Evalueer niet enkel de gevoerde acties, maar breng ook het effect van de vooropgestelde doelen in kaart.

Voor de leraren

- Verduidelijk je rol in het GOK-beleid bij de collega's. Baseer je hiervoor op concrete resultaten van je realisaties binnen het GOK-beleid en op het aantonen van de uitvoering van de schoolafspraken in je klas- of therapiepraktijk.

2.4 GOK-controle in het secundair en buitengewoon secundair onderwijs

Scholen ontvangen extra lestijden voor het voeren van een gelijkeonderwijskansenbeleid (GOK) mits zij voldoen aan de voorwaarden die in de regelgeving gestipuleerd zijn. De uren worden toegekend voor een periode van drie schooljaren. Artikels 231, 240 en 322 van de Codex Secundair Onderwijs geven de onderwijsinspectie de opdracht om in de loop van het derde schooljaar na te gaan of en in welke mate de doelstellingen werden bereikt. Het bereiken van doelstellingen wordt afgewogen tegenover de schoolcontext en de kenmerken van de schoolpopulatie. Deze worden situationele factoren genoemd. Bij positieve evaluatie kan de school voor een nieuwe periode van drie schooljaren extra uren-leraar krijgen indien opnieuw aan alle voorwaarden voldaan is. Bij negatieve evaluatie verliest de school het recht op de extra uren-leraar voor de volgende periode van drie schooljaren tenzij de school een engagement tot remediëring aangaat. In dat geval krijgen ze de helft van het aantal extra uren-leraar waarop ze in geval van positieve evaluatie recht zouden hebben.

De eerste en de tweede GOK-cycli waren respectievelijk de periodes 2002-2005 en 2005-2008. De onderwijsinspectie berichtte hierover in de Onderwijsspiegels van 2006 en 2009. De derde GOK-cyclus startte in 2008-2009 en liep in het schooljaar 2010-2011 ten einde. Voor het buitengewoon secundair onderwijs startte de eerste GOK-cyclus in 2009-2010. De Onderwijsspiegel 2012 rapporteerde hierover. In 2014 liep de vierde (so) en tweede (buso) GOK-cyclus af en voerde de onderwijsinspectie een controle uit waarover wij in deze Onderwijsspiegel rapporteren.

Aanpak

De selectie van de scholen² gebeurde op basis van volgende criteria:

- het aantal GOK-uren;
- de spreiding van scholen over de netten en koepeles;
- de regionale spreiding.

In het gewoon secundair onderwijs resulteerde de selectie in een steekproef met 329 scholen waarvan 109 met weinig GOK-uren (minder dan 9), 110 met een gemiddeld aantal GOK-uren (tussen 18 en 24) en 110 met veel GOK-uren (meer dan 32). In het buitengewoon secundair onderwijs leverde de selectie een steekproef op met 42 scholen waarvan 12 met weinig GOK-uren (minder dan 9), 15 met een gemiddeld aan-

tal GOK-uren (tussen de 13 en 16 u) en 15 met veel GOK-uren (meer dan 19 uren).

Instrument

Het instrument dat we gebruikten voor de GOK-controle is ongewijzigd sinds de eerste controle. Het instrument bevat vijf indicatoren met telkens enkele variabelen. Het inspectieteam beoordeelt elke indicator en variabele op een vierpuntenschaal. Aan elk niveau van deze schaal beantwoordt een beoordelende zin. Na de beoordeling ontstaan twee gemiddeldes: een score op het totaal en een score op het bereiken van de doelstellingen (de effecten). De onderwijsinspectie heeft de cesuur bepaald op 2,5 voor beide gemiddeldes. Dat is het minimum dat een school met GOK-uren moet behalen.

² Met school bedoelen we een instellingsnummer waaraan GOK-middelen toegekend zijn.

Resultaten

De onderwijsinspectie controleerde in het gewoon secundair onderwijs 329 scholen in deze vierde GOK-cyclus. In het buitengewoon secundair onderwijs kregen 42 scholen een controle. Hiervan kreeg de meerderheid een gunstige beoordeling. Dit betekent dat de meeste scholen inspanningen leveren om een GOK-beleid op maat te ontwikkelen en dat ze voldoende resultaten kunnen voorleggen. In het gewoon secundair onderwijs kregen slechts 27 scholen een ongunstige beoordeling. In het buitengewoon secundair onderwijs was dit voor drie scholen het geval.

In het gewoon secundair onderwijs komt het percentage van de ongunstige adviezen (8,2 %) overeen met de controles van de tweede (7 %) en derde (8 %) GOK-cyclus. Enkel bij de eerste controle waren de resultaten opvallend anders: toen kregen slechts 8 van de gecontroleerde 431 scholen (1,8 %) in het gewoon secundair onderwijs een ongunstig advies. In het buitengewoon secundair onderwijs komt het percentage ongunstige adviezen van de tweede cyclus (7 %) ongeveer overeen met dit van de eerste cyclus (8 %).

So	Aantal scholen	Advies 1		Advies 3	
		N	%	N	%
Totaal	329	302	91,8%	27	8,2%
< 9u	109	104	95,4%	5	4,6%
18-24u	110	95	86,4%	15	13,6%
> 24u	110	103	93,6%	7	6,4%
Buso	Aantal scholen	Advies 1		Advies 3	
		N	%	N	%
Totaal	42	39	93%	3	7%
< 9u	12	12	100%	0	0%
18-24u	15	12	80%	3	20%
> 24u	15	15	100%	0	0%

Figuur 55: Overzicht van het aantal onderzochte scholen in het secundair en buitengewoon secundair onderwijs. De adviezen werden geordend volgens het pakket GOK-uren (2013-2014).

De resultaten tonen aan dat het GOK-beleid het vaakst niet voldoet in scholen gewoon secundair onderwijs met een gemiddeld aantal uren ondersteuning (13,6 %). In het buitengewoon secundair onderwijs komt een ongunstig advies enkel voor bij scholen met een gemiddeld aantal uren ondersteuning.

Alle scholen met een ongunstig advies hebben dit advies aanvaard. De 30 scholen legden een engagementsverklaring af om zich verder te laten begeleiden en stelden een begeleidingstraject op. Ze hebben in het eerste jaar van de huidige GOK-cyclus (2014-2017) recht op de helft van het aantal voor hen bestemde

uren. Ze krijgen een nieuwe controle op het einde van het schooljaar 2014-2015 en indien het advies gunstig

is, kunnen ze vanaf het schooljaar 2015-2016 opnieuw rekenen op het volledig aantal toegewezen uren.

Relevante situationele gegevens

So	%
Groot aantal leerlingen met leerachterstand	48,9
Achtergestelde omgeving	45,3
Coördinatorenwissel(s)	43,8
Directiewissel(s)	40,7
Sterke verjonging van het lerarenkorps	40,4
Grote groep leerlingen die in het gezin geen Nederlands spreken	39,8
Deelname aan projecten met meerwaarde voor GOK-werking	39,5
GON-leerlingen	39,2
Inbreng van uren uit lestijdenpakket voor de GOK-werking	37,7
Groeiende taalheterogeniteit	33,4
Wijziging verdeling toegekende GOK-lestijden	30,1
Onstabiele leerlingpopulaties: neveninstromers en uitstromers	30,1
Toename toegekende GOK-lestijden t.o.v. vorige cyclus	30,1
Buso	%
Coördinatorenwissel(s)	82
Sterke verjonging van het lerarenkorps	62,5
Wijziging verdeling toegekende GOK-lestijden	49
Zeer veel nationaliteiten	49
Groeiende taalheterogeniteit	43,5
Toename toegekende GOK-lestijden t.o.v. vorige cyclus	43,5
Grote groep leerlingen die in het gezin geen Nederlands spreken	41
Onstabiele leerlingpopulaties: neveninstromers en uitstromers	41
Achtergestelde omgeving	39
Toename leerlingenaantal met 10 % of meer op 2 jaar	39
Grote groep niet-Nederlandstaligen	39
Toename groep moeders met een lage opleiding	31
Toename werkloosheid ouders	31

Figuur 56: Overzicht van relevante situationele gegevens (2013-2014).

In het gewoon secundair onderwijs zijn het overwegend dezelfde situationele factoren als bij de vorige controles die een impact hebben op de GOK-werking van de scholen. Het aantal leerlingen met leerachterstand, de taalheterogeniteit en het aantal GON-leerlingen blijven toenemen. De scholen krijgen een instroom met een grotere zorgvraag. In het buitengewoon secundair onderwijs is het aantal leerlingen met een grote ondersteuningsnood een algemeen kenmerk voor de initiële werking. In het bijzonder de aanwezigheid van zeer veel nationaliteiten, de groeiende taalheterogeniteit, de aanwezigheid van een grote groep leerlingen die in het gezin geen Nederlands spreken en onstabiele leerlingenpopulaties spelen in deze onderwijsvorm een rol bij het uitwerken van het GOK-beleid.

Zoals bij alle vorige GOK-controles zijn er in heel wat scholen directie- en coördinatorenwissels. Dit heeft uiteraard een invloed op de beleidskracht van de scholen. Frequente wissels zijn niet bevorderlijk voor het behoud en de verdere ontwikkeling van de verworven expertise. Meer specifiek heeft het vervangen van coördinatoren een impact op de coördinatie van het zorgbeleid in de school, op het ondersteunen van de leraren en op het gericht begeleiden van leerlingen. Het verlies van expertise wordt niet gecompenseerd door een degelijke overdracht van kennis en ervaring, waardoor het negatieve gevolgen heeft voor het zorgbreed handelen.

In 40 % van de scholen voor het gewoon secundair onderwijs en in 62 % van de scholen voor het buitengewoon secundair onderwijs doet zich een sterke verjonging voor van het lerarenkorps. In de tweede cyclus was dit in het gewoon secundair onderwijs nog 25 %. Enerzijds brengen deze nieuwe leraren expertise mee uit de lerarenopleiding, maar anderzijds is het behoud van evenwicht en gelijkgerichtheid in de schoolcultuur een uitdaging voor die scholen.

Deze controle toonde ook aan dat de GOK-scholen sterk zorggevoelig zijn. Bijna 40 % van de gecontroleerde scholen vult de extra lestijden aan met organieke lestijden om het zorgbeleid beter te organiseren en verder uit te bouwen. In het buitengewoon secundair onderwijs zetten scholen in hun reguliere werking al sterk in op het bevorderen van gelijke onderwijskansen. Dit verklaart waarom weinig busocholen organieke uren inzetten voor het GOK-beleid. Een hoge zorggevoeligheid is een kernopdracht voor het buitengewoon secundair onderwijs en is niet uitsluitend een gevolg van het GOK-beleid.

Samenwerking voor GOK binnen scholengemeenschappen van het secundair onderwijs komt weinig voor en is daardoor niet opgenomen in de tabel. We stellen dit bij elke controle van het GOK-beleid opnieuw vast. Enkele scholengemeenschappen nemen wel initiatieven op dit vlak en daar stellen we vast dat scholen komen tot een coherenter beleid om gelijke kansen te scheppen.

Keuze van de thema's in het gewoon secundair onderwijs

Eerste graad	%
Preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden	75,3
Taalvaardigheidsonderwijs	60,6
Socio-emotionele ontwikkeling	35,5
Doorstroming en oriëntering	21,9
Leerlingen- en ouderparticipatie	14
Intercultureel onderwijs	10,8
Preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen	2,5
Taalvaardigheid van de leerlingen bevorderen	0,7
Oriëntering bij instroom en uitstroom	0,7
Een positief zelfbeeld en sociale competentie bij leerlingen stimuleren	0
Studie- en gedragsproblemen remediëren	0
Ontwikkelings- en leerachterstanden remediëren en leerwinst realiseren	0
Taalvaardigheid bij leerlingen bevorderen	0
Optimale studiekeuze waarborgen en realiseren van efficiënte studiekeuze-, stage- en schoolloopbaanbegeleiding	0
Tweede en derde graad	%
Preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen	73,2
Taalvaardigheidsonderwijs	68
Oriëntering bij instroom en uitstroom	24,2
Leerlingen- en ouderparticipatie	17,5
Intercultureel onderwijs	16,5
Preventie en remediëring van ontwikkelings- en leerachterstanden	4,6
Doorstroming en oriëntering	4,1
Socio-emotionele ontwikkeling	2,1
Studie- en gedragsproblemen remediëren	1,5
Taalvaardigheid bij leerlingen bevorderen	1,5
Taalvaardigheid van de leerlingen bevorderen	1
Optimale studiekeuze waarborgen en realiseren van efficiënte studiekeuze-, stage- en schoolloopbaan	0,5
Een positief zelfbeeld en sociale competentie bij leerlingen stimuleren	0
Ontwikkelings- en leerachterstanden remediëren en leerwinst realiseren	0

Figuur 57: Overzicht van geselecteerde thema's in het gewoon secundair onderwijs (2013-2014).

De keuze van de gecontroleerde scholen is tijdens de opeenvolgende cycli opvallend gelijklopend. Er zijn nog nauwelijks scholen die opteren voor een cluster. In beide niveaus kiezen ze bijna uitsluitend voor het uitwerken van algemene en specifieke thema's.

De aandacht gaat in alle graden vooral naar preventie en remediëring en taalvaardigheidsonderwijs. Heel wat scholen die aan hun zoveelste cyclus toe zijn, twijfelen wel of ze vaker dezelfde thema's mogen kiezen. Steeds vaker melden ze dat leraren uitgekeken ra-

ken op dit telkens terugkerende aanbod. Vaak hebben ze de indruk dat de zoveelste beginsituatieanalyse en zelfevaluatie meer en meer op elkaar gaan gelijken. De keuzes illustreren alleszins de beide belangrijke uitdagingen van het onderwijs: zorgen voor betere kansen en doorstroming door de taalvaardigheid van de leerlingen te bevorderen en daar waar studie- of gedragsproblemen opduiken via remediëring ongekwalificeerde uitstroom vermijden.

Keuze van de thema's in het buitengewoon secundair onderwijs

Thema's	%
De (laagdrempelige) sociale functies opnemen in een netwerk met partners uit andere sectoren.	48
Een gericht aanbod rond taalvaardigheidsonderwijs uitwerken, waarbij de taalvaardigheid zoals luisteren, spreken, schrijven en begrijpend lezen in functionele contexten, bij leerlingen wordt bevorderd.	79
Onderwijsgerichte opvoedingsondersteuning aanbieden aan ouders.	76
Combinaties	%
Scholen met 1 thema	43
De (laagdrempelige) sociale functies opnemen in een netwerk met partners uit andere sectoren (4 scholen - 10 %) (NW)	
Een gericht aanbod rond taalvaardigheidsonderwijs uitwerken, waarbij de taalvaardigheid, zoals luisteren spreken, schrijven en begrijpend lezen in functionele contexten (7 scholen - 17 %) (TV)	
Onderwijsgerichte opvoedingsondersteuning aanbieden aan ouders (7 scholen - 17 %) (OO)	
Scholen met 2 thema's	33
Combinatie OO + TV (11 maal - 26 %)	
Combinatie NW + OO (1 maal)	
Combinatie NW + TV (2 maal)	
Scholen met 3 thema's	21

Figuur 58: Overzicht van geselecteerde thema's in het buitengewoon secundair onderwijs (2013-2014).

De meeste buso-scholen werkten een GOK-beleid uit rond twee (33 % van de scholen) of drie (31 % van de scholen) van de drie opgelegde thema's. Bijna vier scholen op vijf werkten een gericht aanbod uit rond

taalvaardigheidsonderwijs. Ongeveer drie vierde van de scholen koos voor het aanbieden aan de ouders van onderwijsgerichte opvoedingsondersteuning.

Beoordeling indicatoren en variabelen

So	Totaal	< 9	18-24	> 32
Beginsituatieanalyse	3,4	3,4	3,3	3,4
Bereik	3,2	3,2	3,1	3,3
Betrokkenheid	3,6	3,6	3,5	3,6
Concrete uitvoering	3,3	3,2	3,2	3,4
Aanwending van GOK-lestijden	3,4	3,4	3,4	3,5
Acties op leerling-, leraar- en schoolniveau	3,2	3,1	3,2	3,4
Interne/externe ondersteuning	3,2	3,1	3,0	3,4
De keuze van de doelstellingen	3,1	3,0	3,0	3,2
Betrokkenheid	2,9	2,9	2,8	3,0
Inhoud en bereik	3,2	3,1	3,1	3,3
Verband met beginsituatieanalyse	3,2	3,2	3,1	3,3
De zelfevaluatie	2,9	2,9	2,8	3,1
Analyses	2,9	2,9	2,8	3,1
Betrokkenheid	2,9	2,8	2,7	3,1
Gegevens	2,9	2,9	2,8	3,1
Verbetering en bijsturing	2,9	2,9	2,8	3,2
Bereiken van de doelstellingen	2,8	2,8	2,7	2,9
Effect op leraarniveau	2,7	2,7	2,6	2,7
Effect op leerlingniveau	2,9	2,9	2,8	3,0
Effect op schoolniveau	2,9	2,9	2,8	3,1
Totaal	3,1	3,1	3,0	3,3
Buso	Totaal	< 9	18-24	> 32
Beginsituatieanalyse	3,5	3,4	3,3	3,7
Bereik	3,2	3,2	2,7	3,6
Betrokkenheid	3,8	3,7	3,8	3,9

Concrete uitvoering	3,3	3,2	3,2	3,6
Aanwending van GOK-lestijden	3,5	3,5	3,4	3,6
Acties op leerling-, leraar- en schoolniveau	3,2	3,0	3,0	3,5
Interne/externe ondersteuning	3,2	3,1	3,0	3,6
De keuze van de doelstellingen	3,0	3,0	2,9	3,4
Betrokkenheid	3,2	3,2	2,9	3,3
Inhoud en bereik	3,0	3,0	2,8	3,3
Verband met beginsituatieanalyse	3,2	2,9	3,0	3,6
De zelfevaluatie	3,0	2,9	3,0	3,3
Analyses	3,0	2,9	2,9	3,3
Betrokkenheid	3,0	2,7	2,9	3,3
Gegevens	3,1	2,9	3,1	3,3
Verbetering en bijsturing	3,1	2,9	2,9	3,4
Bereiken van de doelstellingen	2,7	2,8	2,6	2,9
Effect op leraarniveau	2,6	2,7	2,4	2,9
Effect op leerlingniveau	2,6	2,6	2,5	2,7
Effect op schoolniveau	3,0	3,0	2,8	3,1
Totaal	3,1	3,0	3,4	3,1

Figuur 59: Overzicht van beoordeelde indicatoren en variabelen in het gewoon en buitengewoon secundair onderwijs. De scores werden geordend al naargelend het pakket aan GOK-uren (2013-2014).

Gemiddeld halen de scholen niveau 3, wat erop wijst dat zij de doelstellingen van het GOK-beleid voldoende realiseren. Hierbij scoren de scholen met veel extra uren in het totaal en op alle aspecten lichtjes beter.

De meeste scholen beginnen de GOK-cyclus met een kwaliteitsvolle beginsituatieanalyse en betrekken hierbij het schoolteam. Zij bouwen voort op de zelfevaluatie van de vorige cyclus en baseren zich doorgaans op objectieve leerlingengegevens. In het buitengewoon secundair onderwijs valt het op dat

een redelijk aantal scholen bij het uitwerken van de beginsituatieanalyse te weinig uitgaat van objectieve leerlingengegevens en te eenzijdig van perceptie. Scholen leggen ook te weinig de link met hun eigen leerlingengegevens die ze verzamelen in het kader van de verplichte handelingsplanning.

De meeste scholen kiezen doelstellingen die voldoende aansluiten bij de beginsituatieanalyse en vertalen die in concrete acties op het niveau van de leerlingen, de leraren en de school. De vooropgestelde doelen

volstaan om de aanwending van de GOK-lestijden te verantwoorden. De meeste scholen maken functioneel gebruik van interne en externe deskundigheid om hun doelen te realiseren. In het gewoon secundair onderwijs wordt het schoolteam minder betrokken bij de keuze van de doelstellingen dan bij de analyse van de beginsituatie. De formulering van de doelstellingen is doorgaans voor verbetering vatbaar. In slechts een beperkt aantal scholen beantwoordt de formulering aan het SMART-principe (Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch, Tijdsgebonden). Een grote groep scholen formuleert de doelstellingen niet operationeel genoeg, zodat bij de zelfevaluatie het bereikte effect niet kan gemeten worden en de resultaten van de GOK-werking onvoldoende zichtbaar gemaakt kunnen worden.

In de meeste scholen van het buitengewoon secundair onderwijs zijn de doelen zowel op leerling-, leraar als schoolniveau uitgewerkt. Dit gebeurde in bijna de helft van de buso-scholen met actieve inbreng van het ganse schoolteam. Het verband tussen de beginsituatieanalyse en de gekozen doelstellingen voldoet in de meeste scholen. Toch heeft slechts één school op vier een zorgvuldig uitgewerkt systeem van doelen met verbanden tussen leerling, leraar- en schoolniveau.

Voor de zelfevaluatie halen de scholen een lagere score. Zij evalueren hun GOK-werking zoals het decreet voorschrijft, maar doen dit nog overwegend vanuit de acties en niet vanuit de doelen. Als gevolg van de onduidelijke formulering van de doelen (en vooral van de meetbaarheid) is de zelfevaluatie te weinig ge-

baseerd op objectieve gegevens en berust ze vaak op perceptie van de teamleden. Zo slagen de scholen er minder goed in om de effecten van hun GOK-werking in kaart te brengen. De scholen maken wel gebruik van de verzamelde gegevens om bij te sturen. In de scholen met een groot aantal extra uren is de zelfevaluatie doorgaans kwaliteitsvoller.

Op de indicator 'bereiken van de doelstellingen' scoren de scholen het zwakst. Het effect op lerarenniveau is de laagst scorende variabele voor alle scholen ongeacht hun aantal extra uren. De effectiviteit van de geplande acties is doorgaans afhankelijk van het engagement en de deskundigheid van individuele leraren en niet van het hele schoolteam. In vele scholen moet het draagvlak van het GOK-beleid nog verbreden. Scholen blijven het moeilijk hebben om het effect van hun gelijkemansacties bij de leerlingen aan te tonen. Het effect op schoolniveau is sterk afhankelijk van het beleidsvoerend en zelfevaluerend vermogen van de school.

Het ongunstig advies dat 30 scholen kregen, is meestal het gevolg van het ontbreken van een beginsituatieanalyse of van een zelfevaluatie die onvoldoende de doeltreffendheid van de besteding van de GOK-uren aantoonde. Sommige scholen wendden GOK-uren aan voor niet GOK-gerelateerde acties. Versnippering van de extra uren en een lage betrokkenheid van het schoolteam zijn eveneens factoren die een negatief effect hebben op de GOK-werking.

Conclusie

Aangezien de conclusies van de controle van de vierde GOK-cyclus grotendeels sporen met de resultaten van de vorige cycli zijn er weinig nieuwe aanbevelingen te

doen. Terwijl we nagaan wat er gedaan werd met de aanbevelingen van de onderwijsinspectie na de derde cyclus, nuanceren we enkele oude aanbevelingen.



[Onze aanbevelingen]

Voor de overheid

- De bereikte kwaliteit borgen, blijkt moeilijk. Er is een referentiekader nodig dat gekleurde middelen duidelijk verbindt aan verwachtingen in verband met gelijke onderwijskansen die tot op de klasvloer reiken. Monitoring van bereikte resultaten bij de doelgroep is nodig.
- Actualiseer de inhoud van het GOK-beleid. Leraren en scholen raken uitgekeken op de opgelegde thema's en doelstellingen. Maak scholen alerter voor het onderzoeken van de doeltreffendheid waarmee ze ten aanzien van de doelgroep van het GOK-beleid handelen.
- Responsabiliseer scholengemeenschappen tot interne samenwerking op vlak van het GOK-beleid, om mensen en middelen efficiënter te kunnen inzetten. Deze aanbeveling blijft vooralsnog niet opgevolgd.

Voor de scholen

- Zorg naast een eigen visie ook voor een plan op lange termijn. Maak eenvoudige maar duidelijke keuzes.
- Versterk de aandacht voor de doeltreffendheid waarmee wordt gehandeld. Gebruik de databundel van de portaalsite 'Mijn Onderwijs'. Deze bevat cijfers over onder meer zittenblijven, schoolse vordering, sociaal profiel van de school. Geleidelijk aan zullen nieuwe cijfers worden toegevoegd, waaronder cijfers over vroegtijdig schoolverlaten. Professionaliseer het korps rond het gebruik van output als basis voor bijsturing en ontwikkeling.
- Help leraren de zorgbehoeften inzake schoolse taalvaardigheid in kaart te brengen en benut hiervoor beschikbaar materiaal zoals de Toolkit Breed Evalueren van de Competenties Nederlands in het Secundair Onderwijs.

Voor de leraren

- Signaleer de noden van de leerlingen zodat de schoolvisie en aanpak kan verfijnd worden. Draag zo bij aan een breed draagvlak voor het ontwikkelen en uitwerken van een GOK-beleid op school.
- Verspreid je deskundigheid over didactische werkvormen op vlak van adaptief onderwijs, differentiatie en activerend onderwijs om te werken aan Nederlands als instructietaal. Vraag waar nodig naar nascholing over specifieke didactische werkvormen. Multipliceer je kennis inzake het GOK-beleid in werkgroepen op school en/of op het niveau van de scholengemeenschap.
- Verduidelijk je rol in het GOK-beleid bij de collega's. Baseer je hiervoor op concrete resultaten van je realisaties binnen het GOK-beleid en op het aantonen van de uitvoering van de schoolafspraken in je klaspraktijk.

2.5 Hoe goed zorgen scholen voor hun risicoleerlingen?

De onderzoekscontext: starten vanuit vertrouwen, autonomie en duidelijke verwachtingen

Het kwaliteitsdecreet van 2009 stelt scholen zelf verantwoordelijk om kwaliteitsonderwijs te verstrekken en het geboden onderwijs kwaliteitsvol te ondersteunen. De wetgever gaat er daarbij van uit dat de scholen over het nodige beleidsvoerend vermogen beschikken. Of concreter: elke school onderzoekt en bewaakt de eigen kwaliteit op een systematische wijze maar kiest zelf de wijze waarop ze dit doet. Tegelijkertijd neemt net als in andere sectoren het informatiegebruik in onderwijs toe en plaatst de overheid het datagebruik door scholen steeds meer op de agenda. Afgaande op de hoeveelheid begrippen en termen die hiervoor worden gehanteerd³, kunnen we spreken van een trend. Scholen worden hoe langer hoe meer gestimuleerd om de eigen onderwijskwaliteit in kaart te brengen en te verbeteren en een beleid te voeren dat eerder gebaseerd is op kennis dan op intuïtie. De overheid stelt zelf handvaten ter beschikking onder de vorm van outputdata en benchmarks. ‘Mijn Onderwijs’ en het op komst zijnde ‘Dataloep’ zijn hiervan voorbeelden.

Het uiteindelijke doel van deze acties is betere leerprestaties bij leerlingen. Onderzoekers zijn het erover eens dat schoolleiders daarbij een cruciale rol spelen. De jongste tijd ligt naast het onderwijskundig leiderschap met een leider die betrokken is op wat in de klas gebeurt, steeds meer de nadruk op onderzoeksmatig leiderschap. Schoolleiders hebben met andere woorden een rol bij het analyseren en interpreteren

van alle beschikbare gegevens over het functioneren van de school: de prestaties van leerlingen, de kwaliteit van leraren, de meningen van ouders en leerlingen, gegevens over het succes van leerlingen in het vervolgonderwijs enzovoort. De schoolleider moet al deze gegevens inzetten voor een doelgerichte verbetering en de focus leggen op de output bij leerlingen. Bovendien wordt van schoolleiders verwacht dat ze ook hun leraren stimuleren tot het aannemen van een onderzoekende houding. Of kort gesteld: schoolleiders moeten niet echt onderzoekers zijn, maar moeten een onderzoekende houding kunnen voorleven. Van leraren mag verwacht worden dat zij kritisch kijken naar de manier waarop ze hun beroep uitoefenen, zichzelf een leven lang blijven ontwikkelen en hun onderwijs voortdurend willen verbeteren.

Diverse elementen liggen aan de grond van efficiënt datagebruik met het oog op betere leerprestaties. Vooreerst moeten data en benchmarks niet alleen ter beschikking zijn maar moeten scholen ook voldoende middelen inzetten en over de nodige kennis en vaardigheden beschikken om die data efficiënt te gebruiken. Datagebruik veronderstelt een beleidskeuze van de school met implicaties. Doelgericht datagebruik impliceert immers dat schoolleiders en leraren vanuit een duidelijke strategie tot een cyclisch proces van informatiegebruik komen. De resultaten van data-analyses moeten systematisch gebeuren en vertaald worden in acties die een impact hebben op de schoolorganisatie en het functioneren van leraren. Het gaat niet om een ‘toevallig’ of vluchtig gebruik of een éénmalige verandering. Maar er is meer: leraren zijn

3 *Een greep uit de lijst met termen: datadriven, evidence based, data onderlegd, meetgestuurd, kennisrijk of geïnformeerd beleid, informatiegestuurd, opbrengstgericht onderwijs, capacity building with a focus on results, onderzoeksmatig leiderschap/scholen met een onderzoekende cultuur, data-based decision making ...*

betrokken partij. Zij zitten immers in een sleutelrol als het om kwaliteitsverbetering van het onderwijs gaat. Het spreekt voor zich dat een veilig en ontwikkelingsgericht leerklimaat daarbij een doorslaggevende rol speelt naast het planmatig en cyclisch werken op schoolniveau.

De Vlaamse regering lanceerde recent een actieplan om de ongekwalificeerde uitstroom in te dijken. Dat ligt volledig in de lijn van de nieuwe trend waarin het vertrouwen in het beleidsvoerend vermogen van scholen gekoppeld wordt aan duidelijke verwachtingen inzake datagebruik. Scholen moeten doeltreffend de ongekwalificeerde uitstroom voorkomen. Dat doen ze best door samen met het CLB acties op te zetten gestoeld op outputdata die ze ter beschikking krijgen via 'Mijn onderwijs'.

De onderwijsinspectie wordt in het actieplan aangeduid als een stimulerende partner die tijdens de doorlichting de inspanningen van de school op dit vlak in kaart brengt en hierover transparant rapporteert. Met andere woorden: de overheid koppelt aan de grotere autonomie die scholen krijgen duidelijke verwachtingen op het vlak van leerlingenprestaties en de zorg voor risicoleerlingen.

De onderzoeksvragen en methodologische operationalisering

Meteen rijst de vraag in welke mate scholen klaar en bereid zijn om deze nieuwe trend te volgen en om aan de verwachtingen van de overheid tegemoet te komen. Daarom deed de onderwijsinspectie in

het voorjaar van 2014 een onderzoek met volgende onderzoeksvragen:

- Hoe goed zorgen scholen voor de kwaliteit van onderwijs in het algemeen en voor risicoleerlingen in het bijzonder?
- Hoe datageletterd zijn de scholen? Gebruiken zij relevante outputdata als beleidsinput? Wat is de toestand op vandaag vooraleer het Vlaamse actieplan ongekwalificeerde uitstroom van start gaat?
- Bestaat er een verband tussen datageletterdheid en kwaliteitszorg/beleidsvoerend vermogen?

We spitsten ons onderzoek toe op het secundair onderwijs. We hanteerden een combinatie van onderzoeksmethoden: een literatuuronderzoek, een survey-onderzoek, diepte-analyses en focusgesprekken. We operationaliseerden onze drie onderzoeksvragen aan de hand van vier deelonderzoeken:

Deelonderzoek 1

We deden een diepteonderzoek over de kwaliteit van het kwaliteitszorgsysteem in 35 secundaire scholen die we in het eerste semester van het schooljaar 2013-2014 doorlichtten. Tijdens doorlichtingen brengen we altijd het kwaliteitszorgsysteem van de school in kaart via de kwaliteitswijzer. We focussen daarbij op de keuzes die de school maakt en de doelen die ze vooropstelt voor het vormgeven van de interne kwaliteitszorg en de manier waarop ze die keuzes ondersteunt om haar doelen te bereiken. We brengen ook in kaart in welke mate de school erin slaagt om resultaten te boeken met het opgezette kwaliteitszorgsysteem en of ze bereid is aanpassingen door te voeren op basis van evaluaties, een gewijzigde beleidscontext of nieuwe ontwikkelingen.

Tijdens elke doorlichting nemen we tevens de proef op de som door twee kernprocessen in de doorlichtingsfocus te plaatsen waarvan we onderzoeken hoe kwaliteitsvol de school ze vorm geeft. De confrontatie tussen beide elementen geeft een accuraat inzicht in de degelijkheid van de kwaliteitszorg in de school. Datagebruik krijgt in beide onderzoeken steeds aandacht.

Deelonderzoek 2

Naast het diepteonderzoek in bovenstaande 35 scholen deden we een gestandaardiseerd onderzoek bij de 306 scholen (ongeveer één derde van alle secundaire scholen) die we tijdens de GOK-controles bezochten en waarvan we dus ook de resultaten van het zelfevaluerend vermogen voor het GOK-beleid kennen. We gebruikten daarbij gegevens over zittenblijven als case omdat data over ongekwalificeerde uitstroom op dat moment nog niet beschikbaar waren. We stelden daarbij de volgende onderzoeksvragen:

- Is de school bekend met 'Mijn Onderwijs'?
- Verzamelt, analyseert en gebruikt ze al outputdata over de risicoleerlingen?
- Heeft de school aandacht voor zelfevaluatie op basis van de gegevensanalyse?
- Stelt de school, op basis van deze gegevensanalyse, een verbeterplan of verbeteracties op?
- Ondernam de school reeds acties om het aantal zittenblijvers te beperken?
- Is de school gericht op kwaliteitsverbetering voor de opvang van risicoleerlingen?

- Welke inspanningen deed de school om het beleids- en lerarenteam te professionaliseren op het vlak van datageletterdheid?

Deelonderzoek 3

De resultaten van de beperkte diepteanalyse en het gestandaardiseerde onderzoek in 306 scholen vergeleken we met de resultaten van Vlaams en internationaal onderzoek. Voor Vlaanderen focusten we op het perceptieonderzoek voor datagebruik uitgevoerd bij zowel schoolleiders als bij leraren⁴. De resultaten van onderzoek door de Nederlandse onderwijsinspectie over opbrengstgericht werken en ander Nederlands onderzoek over effectief schoolleiderschap vormden een andere basis voor vergelijking⁵.

Deelonderzoek 4

Ten slotte organiseerden we focusgesprekken met een groep van 30 inspecteurs secundair onderwijs om de bekomen onderzoeksresultaten te duiden, verder te doorgronden en beleidsaanbevelingen te formuleren.

De resultaten

Hoe is het met de kwaliteitszorg in de scholen gesteld?

Twee op de drie scholen hebben een duidelijke keuze gemaakt voor een (formeel) kwaliteitszorgsysteem. Acht op de tien scholen zetten ook allerhande verbeteracties op. Toch slagen maar zes op de tien scholen erin met hun kwaliteitszorgsysteem effecten te sorteren tot op de werkvloer. In slechts de helft van de scholen zijn leraren betrokken bij het kwaliteitszorg-

⁴ <http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2011/11.04/default.htm> (20 november 2014).

⁵ Zie onder meer: <http://www.slo.nl/primair/themas/opbrengstgericht>; <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/de-kwaliteit-van-schoolleiders-in-het-basisonderwijs-speciaal-onderwijs-en-voortgezet-onderwijs.html>; <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/beoordeling-opbrengsten-basisonderwijs.html>; <http://search.tb.ask.com/search/GGmain.jhtml?searchfor=leiderschap+in+een+onderzoekende+school&ts=1418632274540&p2=%5EBDG%5Exdm040%5EYVA%5Ebe&n=780CBFA7&ss=sub&st=hp&ptb=F2CABAFA-087D-4585-8630-3EB9AF6EDD72&si=downloadzipfree&tpr=sbt> (15 december 2014).

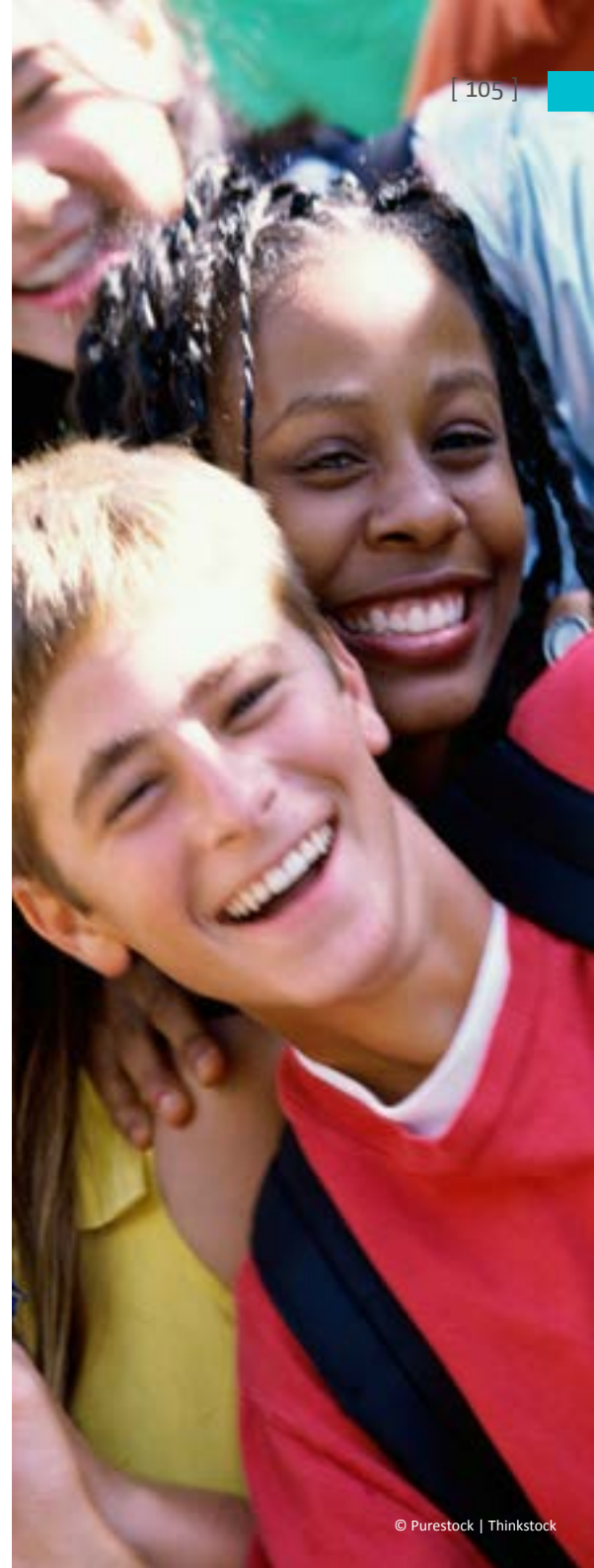
systeem van de school. Vakgroepen of lerarenteams nemen hun kwaliteitsbewakende rol dus lang nog niet altijd op. Een eerdere analyse (2011) van 100 doorlichtingsverslagen in het secundair en het volwassenenonderwijs liet zien dat amper één op de vijf tot één op de tien vakgroepen deze rol opneemt. Leerlingenresultaten leiden nog weinig tot het in vraag stellen van de eigen onderwijspraktijk en -kwaliteit binnen de vakgroepen of de lerarenteams⁶.

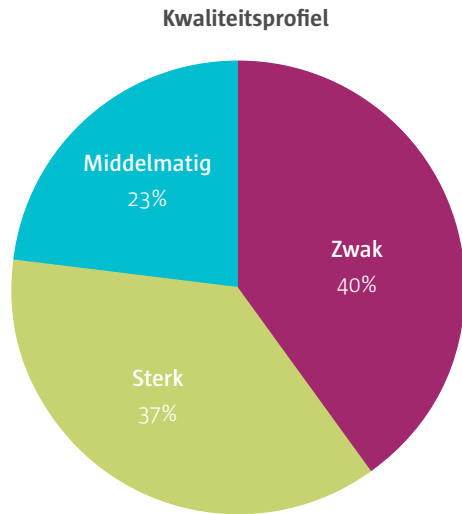
De schoolgrootte of de mate waarin scholen middelen vrijmaken voor interne kwaliteitszorg hebben omzeggens geen invloed op de kwaliteit of de doeltreffendheid van het kwaliteitszorgsysteem. Er is evenmin een samenhang met de ligging van de school. Ook de samenstelling van de schoolbevolking maakt geen verschil. Daarin verschillen de Vlaamse scholen weinig van de Nederlandse. De Nederlandse onderwijsinspectie stelde nagenoeg dezelfde trends vast⁷. Hetzelfde geldt overigens ook voor het gelijke onderwijskansenbeleid (GOK). Scholen met weinig GOK-ondersteuning scoren niet noodzakelijk lager, zo blijkt uit inspectiecontroles.

Als we kijken naar de wijze waarop scholen zorgen voor hun kernprocessen zoals evaluatiepraktijk en leerbegeleiding zijn de resultaten niet rooskleurig (zie figuur 60). 37 % van de scholen zorgt op een goede manier voor de kernprocessen. Ze werken met andere woorden doelgericht, voorzien in de nodige ondersteuning, treffen ook doel en stellen zich ontwikkelingsgericht op. 23 % van de scholen scoort matig. 40 % van de scholen brengt maar geringe aandacht op voor de kwaliteit van de kernprocessen en zet een weinig accurate kwaliteitszorg op. Percentages die tot nadenken stemmen. De scholen die zwak scoren, sorteren geen effecten op de werkvloer en slagen er evenmin in hun leraren te betrekken, ook al beschikt een groot deel van hen over een formeel kwaliteitszorgsysteem. De aandacht voor doeltreffendheid blijft het meest achterwege, zoals uit figuur 61 blijkt. Of met andere woorden: scholen kijken weinig kritisch naar de effecten van zorg en begeleiding op de leerprestaties van leerlingen en ze onderwerpen hun evaluatiepraktijk lang niet altijd aan een kwaliteitstoets.

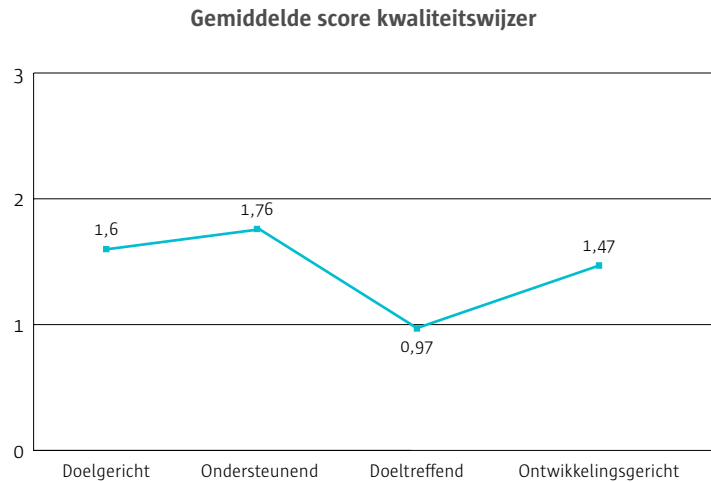
6 <http://www.leerrijk.be/Artikels/index.aspx?id=3170f5ed-e9d8-4359-b04b-767b1fa57a1c> (15 december 2014).

7 <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/de-kwaliteit-van-schoolleiders-in-het-basisonderwijs-speciaal-onderwijs-en-voortgezet-onderwijs.html> (15 december 2014).





Figuur 60: Overzicht van de resultaten van de diepte-analyse van 35 doorgelichte scholen voor de vier elementen van de kwaliteitswijzer.



Figuur 61: Gemiddelde score op de kwaliteitswijzer op een schaal van 4 met hoogste maximumscore 3 voor de kernprocessen bij 35 doorgelichte scholen.

Wat we vaststellen tijdens doorlichtingen is niet anders dan tijdens partiële controles zoals GOK waarvan de vereisten voor het kwaliteitsbeleid concreet zijn uitgeschreven. Scholen die zwakker scoren voor GOK slagen er minder in hun leraren te betrekken en draagvlak te creëren dan hoog scorende scholen. Ze slagen er zelden in om de effectiviteit van hun GOK-beleid te relateren aan meer objectieve gegevens zoals leerlingresultaten en leerwinst.

Toch zien we vooruitgang. Uit de derde GOK-controle bleek dat scholen met een ongunstig oordeel over de GOK-werking, in staat zijn zich te herpakken mits ze een goede begeleiding krijgen. De aandacht voor onderbouwde analyses en effecten neemt globaal geleidelijk aan toe.

Hoe datawijs zijn de scholen?

Wat leren onderzoeken? Perceptieonderzoek bij 451 scholen zowel in het secundair als het basisonderwijs laat zien dat zowel schoolleiders als leraren duidelijk overtuigd zijn dat het gebruik van data en met name outputdata de kwaliteit van het onderwijs kan verbeteren⁸. 70 % van de directies vindt het haalbaar om data gerichter te gebruiken voor kwaliteitsverbetering. Het merendeel van de directies voelt zich daarboven competent om met data aan de slag te gaan. Maar tegelijkertijd stellen schoolleiders zich vragen bij de omslag naar de werkvloer. Ruwe data omzetten in betekenisvolle informatie, acties met effecten bij leerlingen opzetten en komen tot draagvlak voor deze acties bij de leraren, zijn lastige kapen om nemen. Recent onderzoek bij 1749 schoolleiders en leraren uit 63 basisscholen en 54 secundaire scholen bevestigt deze resultaten⁹. Er is nog geen sprake van doorgedreven

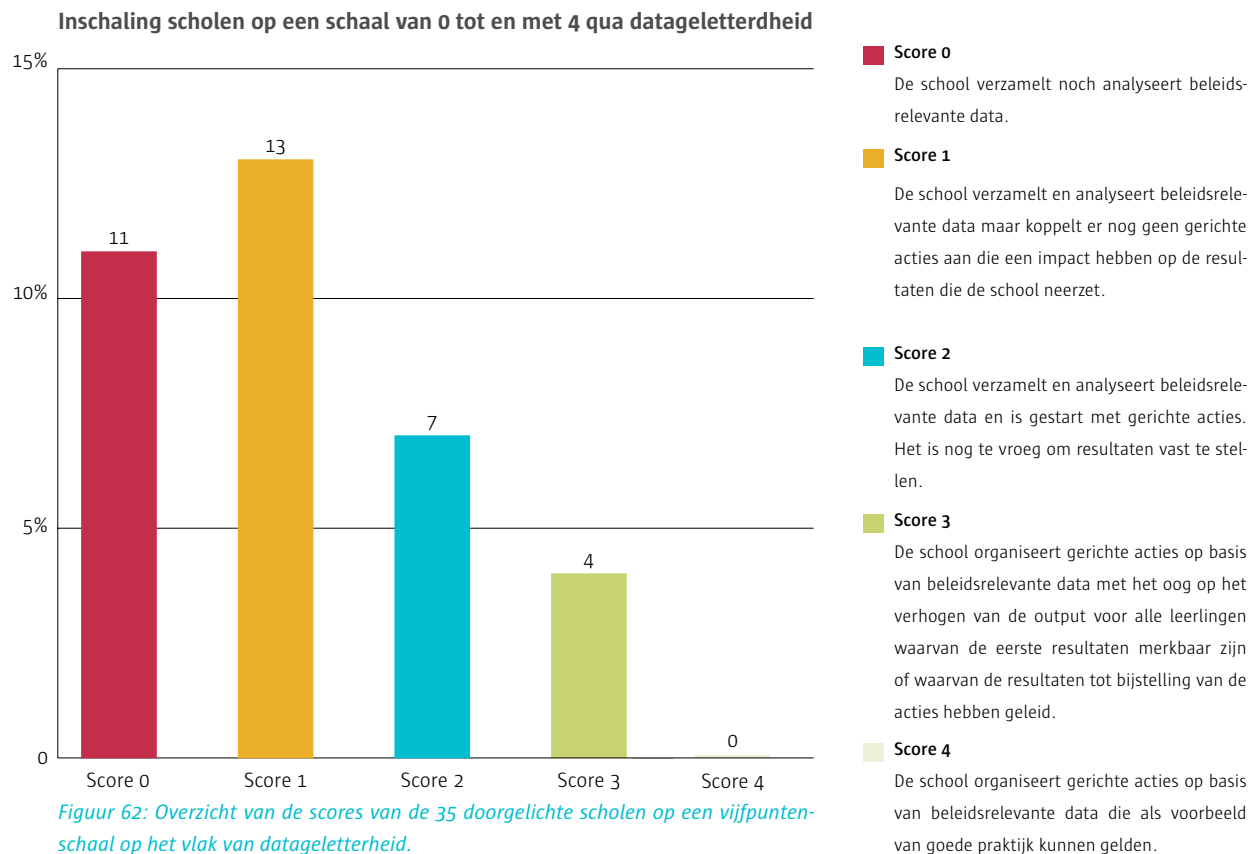
⁸ Zie: Sandra THIJIS en Hilde VANDERLOCHT, MET GEVOEL VOOR DATA. Welke houding hebben schoolleiders tegenover schoolgegevens en zijn er factoren die de houding beïnvloeden om met data aan de slag te gaan? (Universiteit Antwerpen, 2012).

⁹ <http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2011/11.04/default.htm> (20 november 2014).

informatiegebruik in de Vlaamse scholen. Ze voeren evenmin een sterk beleid met betrekking tot informatiegebruik, er zijn weinig ondersteunende relaties en samenwerkingsverbanden en er is geen sterke gezamenlijke doelgerichtheid aanwezig in de scholen. Het aanwezige potentieel aan informatie is onderbenut. Werkdruk vormt vaak een belemmerende factor. Schoolleiders scoren op diverse aspecten van hun houding ten aanzien van datagebruik beduidend beter dan leraren. Bij hen leeft een grotere informatiebehoefte en leven duidelijkere verwachtingen dan bij leraren. Onderzoekers pleiten er daarom voor om datagebruik tot op de klasvloer te brengen en vragen om een mentaliteitsverandering.

Liggen de resultaten van ons onderzoek in de lijn van die van andere onderzoekers?

Uit het diepteonderzoek van de 35 doorlichtingen blijkt dat verreweg de meeste scholen nog in een opstartfase zitten voor het gebruik van data als beleidsinput. Hoewel de meeste schoolleiders doordrongen zijn van het belang van data en diverse scholen al heel wat data verzamelen, beperkt dit zich meestal tot de rekrutering van leerlingen of het afstemmen van het aanbod. Dataverzameling over de resultaten die de leerlingen behalen, komt weinig aan bod. Amper 10 % van de scholen gaat gericht met data om, verzamelt en analyseert data op een systematische wijze en koppelt er acties aan die tot enig resultaat (kunnen) leiden, zoals uit figuur 62 blijkt.



Uit ons surveyonderzoek bij de 306 secundaire scholen bleek dat 'Mijn Onderwijs' hand over hand bekendheid verwierf tijdens het onderzoek, ook al was het project pas gelanceerd in het voorjaar van 2014. Scholen zijn dus gretig naar data. Bovendien reageren scholen alert op vragen van de onderwijsinspectie. Na een eerste ronde van ons surveyonderzoek gingen scholen op zoek naar 'Mijn Onderwijs' en logden ze in. Slechts enkele scholen (10 %) bleven aan de kant staan. Schoolleiders benoemden 'Mijn Onderwijs' als een waardevolle service van de overheid die datagebruik stimuleert en de werklast voor scholen op dit vlak aanzienlijk reduceert.

Het beschikken over gegevens is één zaak, er mee aan de slag gaan een andere. Welke resultaten boeken de scholen betrokken in het surveyonderzoek op het vlak van datagebruik? Zwakke of veranderende resultaten op het vlak van attestering en zittenblijven vormen voor scholen weinig aanleiding om gerichte analyses uit te voeren of met data aan de slag te gaan. Nochtans zijn deze gegevens makkelijk beschikbaar voor scholen en leraren. Uit ons surveyonderzoek bleek dat scholen met wisselende resultaten op het vlak van zittenblijven of die veel zittenblijvers tellen, zeker niet hoger scoren op het vlak van datageletterdheid. Hoewel 88 % van de scholen te kennen gaf dat ze weinig verrast waren over de data die we voor hen

ter beschikking stelden op het vlak van zittenblijven, gaf slechts 47 % van de scholen aan dat ze tot nog toe daadwerkelijk met gegevens over zittenblijven en attestering aan de slag waren gegaan.

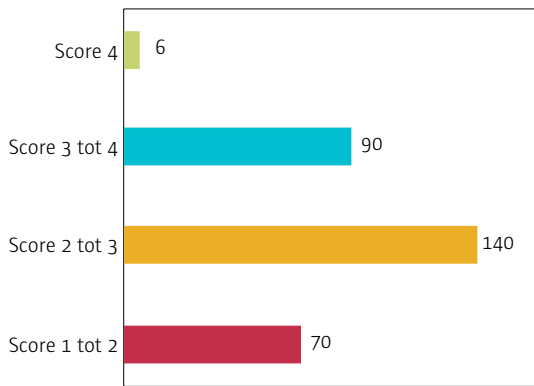
Onderstaande figuren 63 en 64 geven een overzicht van een meer diepgaande beoordeling van de graad van datageletterdheid vanuit twee verschillende invalshoeken. Via de eerste invalshoek onderzochten we welke graad van datageletterdheid de scholen voor hun risicoleerlingen aan de dag leggen. We ontwikkelden daarvoor een beoordelingsschaal die in grote mate een voorafspiegeling is van de schaal die we momenteel gebruiken tijdens doorlichtingen voor het onderzoek vroegtijdig schoolverlaten.

De meeste scholen zitten duidelijk in een opstartfase zoals blijkt uit figuur 63 (zie ook beoordelingskaders). Of kortweg: scholen hebben wel goede intenties voor datagebruik maar hebben nog een onvolledig beeld of vertalen hun inzichten nog niet in acties die tot enig effect kunnen leiden.

Anders dan voor het kwaliteitsonderzoek van de processen¹⁰ laat figuur 64 zien dat scholen minder ontwikkelingsgericht zijn en weinig aandacht opbrengen om hun lerarenteams of vakgroepen te professionaliseren op het vlak van datagebruik.

¹⁰ Zie 1.1.3 *Procesvariabelen in de doorlichtingsfocus: pagina 57 en volgende.*

Gemiddelde score op een vierpuntschaal qua datageletterdheid bij 306 scholen

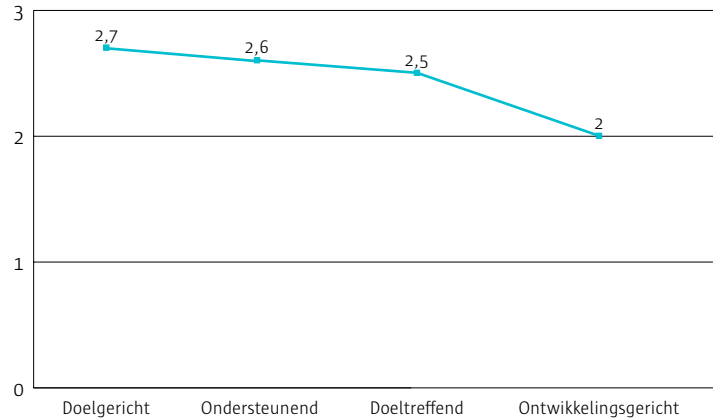


Figuur 63: De gemiddelde score bij 306 secundaire scholen betrokken in het surveyonderzoek op een viervoudige vierpuntschaal voor datageletterdheid.

Tijdens de focusgesprekken gaven de inspecteurs aan dat de aandacht voor dataverzameling en -analyse in de scholen groeit. De diepgang en de kwaliteit ervan is evenwel sterk verschillend van school tot school. De omkadering en ondersteuning voor informatie- en dataverzameling blijven meestal beperkt. In een groot deel van de scholen is het een zaak van het directieteam. Vaak worden secretariaatsmedewerkers ingeschakeld om data te verzamelen, sporadisch ook een IKZ-coördinator. Het schoolbeleid doet wel moeite om de leraren te informeren over de resultaten.

Leerlingenbegeleiders worden soms aangespoord om data te verzamelen over risicoleerlingen. Hoewel de meeste scholen over een digitaal leerlingvolgsysteem beschikken, wendden ze dit systeem nog weinig aan als tool om gegevens te genereren vanuit onderzoeksvragen die peilen naar het effect van de acties op het vlak van zorg en leerbegeleiding. De meeste scholen maken wel gebruik van zelfevaluaties of perceptiemetingen om

Gemiddelde score op de kwaliteitswijzer qua datageletterdheid bij 306 scholen



Figuur 64: De gemiddelde score voor de vier aspecten van de kwaliteitswijzer voor datageletterdheid bij 306 secundaire scholen betrokken bij het surveyonderzoek.

het zorgbeleid bij te sturen. Sommige scholen leggen ook verbanden tussen de ondernomen acties en het welbevinden van de leerlingen. De grootste moeilijkheid ligt echter in het leggen van verbanden tussen acties op het vlak van talenbeleid, leerbegeleiding en zorg enerzijds en effecten onder de vorm van leerlingresultaten op school en de slaagcijfers in het hoger onderwijs of tewerkstelling anderzijds.

De resultaten van het surveyonderzoek sluiten aan bij onderzoeken die de geringe professionaliseringsbehoefte bij leraren als een knelpunt aanduiden (zie boven)¹¹. Scholen staan aan het begin van een ontwikkelingstraject en vertonen (voorlopig) weinig neiging om leraren op dit vlak te professionaliseren. Het ontbreken van deze ontwikkelingsdimensie staat in schril contrast met de verwachtingen van de overheid en moet tot alertheid stemmen, zeker gezien de sleutelpositie van leraren op het vlak van onderwijskwaliteit.

De ontwikkeling van de capaciteit inzake informatiegebruik is samen te vatten in drie pijlers: sensibilisering, delegeren van verantwoordelijkheden en professionalisering, zo stellen onderzoekers. Waar sensibilisering en delegeren langzaam ingang vinden in scholen, verloopt het professionaliseren van schoolleiders en leraren minder vlot. Schoolleiders kunnen leraren actiever aanspreken op hun kwaliteit en de resultaten die ze met hun leerlingen behalen. Hier laten ze nog mogelijkheden onbenut.

Zorgen datawijze scholen beter voor de kwaliteit van hun onderwijs?

Onderzoekers koppelen het doelgericht datagebruik aan de zorg voor onderwijskwaliteit. Veranderingen binnen eerder stabiele organisaties zoals scholen, komen immers niet tot stand op basis van een eenmalige inspanning, maar vergen een systematische aanpak.

Zowel uit de diepteanalyse als uit het surveyonderzoek blijkt dat er een congruentie bestaat tussen een degelijk kwaliteitszorgsysteem en datageletterdheid. Scholen met een effectvol kwaliteitszorgsysteem handelen doorgaans ook datawijs. 80 % van de scholen met een solide kwaliteitszorg gebruiken outputdata als beleidsinput, zo blijkt uit doorlichtingen. Eveneens acht op de tien scholen die hoog scoren voor GOK en GOK-effecten, scoren hoog op de schaal van datageletterdheid gebruikt bij het surveyonderzoek. Het aspect zelfevaluatie speelt immers een doorslaggevende rol bij de GOK-score. Scholen die een goede zelfevaluatie hebben, zijn meestal scholen die op een degelijke manier gegevens verzamelen en analyse-

ren, niet alleen vanuit perceptieonderzoeken zoals enquêtes maar ook outputgegevens zoals leerlingresultaten, slaagkansen hoger onderwijs, rendement van de remediëring ... De GOK-werking heeft de datageletterdheid mee verhoogd. Het heeft scholen geholpen om zicht te krijgen op de kwaliteitscirkel en de voorgeschreven zelfevaluatie zet scholen aan om op een meer systematische manier data te verzamelen en te analyseren. Maar dat neemt niet weg dat nog heel wat scholen stappen te zetten hebben vooraleer er sprake is van doelgericht datagebruik.

In Nederland worden dezelfde resultaten en wetmatigheden vastgesteld. Het gebruik van interne of externe gegevens bij het verbeteren van de school is er nog niet ingeburgerd. Voor de Nederlandse onderwijsinspectie vormt dit mede een verklaring voor het feit dat kwaliteitszorg en outputgericht werken in veel scholen moeizaam van de grond komt. Het gebruik van gegevens is een competentie van hogere orde en is onder te brengen bij onderzoekmatig leidinggeven. De meeste schoolleiders hebben moeite met anticiperen op risico's en dilemma's, complexe problemen oplossen en interne of externe gegevens gebruiken bij het verbeteren van de school. Zij zijn minder goed in reflecteren op het eigen handelen, het zorgen voor een professionele cultuur en het vertalen van verwachtingen van stakeholders. De zwakste punten van schoolleiders verklaren waarom op zoveel scholen de kwaliteitszorg nog te wensen overlaat. Doeltreffende kwaliteitszorg doet juist een beroep op deze elementen¹². Er is dus nog een weg te gaan, zowel in Nederland als Vlaanderen.

Conclusie en kritische vragen

Er bestaan grote verschillen tussen scholen. Een aanzienlijk deel van de scholen (40 %) blijft achter op het vlak van kwaliteitszorg. De autonomie die scholen op dit vlak krijgen wordt lang niet altijd benut. Volstaat vertrouwen of is een gericht toezicht of coaching voor deze scholen een meer gepaste maatregel?

Schoolgrootte en investeringen in personele middelen zien we weinig invloed hebben op de doeltreffendheid van het intern kwaliteitszorgsysteem, de werkvloer betrekken des te meer. Zijn leraren wel voldoende opgeleid om een innoverende en onderzoekende rol op te nemen?

Het veld beweegt op het vlak van datageletterdheid. Momenteel zitten de meeste scholen nog in een

opstartfase. Er blijkt een vrij groot enthousiasme of toch een grote openheid te bestaan bij schoolleiders omtrent datagebruik. De aandacht voor draagvlak en ontwikkeling van en op de werkvloer kan zeker nog toenemen. Daar is de openheid minder groot ... Of samengevat: scholen zijn momenteel nog niet bezig met doorgedreven datagebruik. Niettemin staan ze ervoor open. Die openheid valt vooral op bij schoolleiders maar minder bij leraren. Juist dit aspect gekoppeld aan de geringe impuls van schoolleiders om leraren tot professionalisering te stimuleren, stemt tot ongerustheid of op zijn minst alertheid. Moet de overheid niet gericht inspelen op de nood aan ondersteuning bij de schoolleiders maar even goed bij de leraren en de vakgroepen gelet op hun sleutelpositie op het vlak van kwaliteitszorg?



[Onze aanbevelingen]

Voor de overheid

- Zorg voor een sterkere ondersteuning (én opvolging) van scholen die zwak scoren op het vlak van kwaliteitszorg.
- Stimuleer de lerarenopleiders om toekomstige leraren een onderzoekende houding aan te leren
- Richt professionaliseringsacties inzake datageletterdheid ook op leraren en vakgroepen.

Voor de scholen

- Ontwikkel een kwaliteitszorgsysteem met impact op de werkvloer.
- Breng aandacht op voor de professionalisering van leraren inzake datageletterdheid.

2.6. Het Nederlandstalig onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest

Er bestaat een brede maatschappelijke, politieke en mediabelangstelling voor het onderwijs in Brussel. Om aan deze belangstelling tegemoet te komen koos de onderwijsinspectie ervoor om de 129 Nederlandstalige scholen van het gewoon basisonderwijs en de 35 scholen van het voltijds secundair onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (het grondgebied van de negentien Brusselse gemeenten, verder kortweg: Brussel of Brussels Gewest) aaneensluitend door te lichten in het schooljaar 2013-2014. De onderwijsinspectie lichtte één school uit het Brusselse basisonderwijs twee schooljaren eerder door. We nemen deze school mee op in dit rapport.

Het hoofddoel van dit rapport is verslag uit te brengen over deze doorlichtingen en zo de toestand van het onderwijs in het Brussels Gewest in kaart te brengen. Als onderwijsinspectie gaan we na of de scholen de onderwijsdoelen voldoende realiseren en of de scholen hun eigen kwaliteit voldoende onderzoeken en bewaken.

De onderwijsinspectie behandelt in deze bijdrage naast de doorlichtingsresultaten de meest relevante vaststellingen over de context en de input (terug te vinden in het gehanteerde CIPO-kader) die een invloed hebben op de onderwijskwaliteit. De interpretatie van de resultaten en de aanbevelingen gebeurt best in het licht hiervan.

We bespreken eerst het basisonderwijs en vervolgens het secundair onderwijs. Elk deel is opgebouwd uit onze vaststellingen

- over de onderwijskwaliteit (realiseren de scholen voldoende de onderwijsdoelen?),*
- over de interne bewaking van de onderwijskwaliteit (onderzoeken en bewaken de scholen hun eigen kwaliteit in voldoende mate?),*
- over de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (zorgen de scholen voor een voldoende deskundige en systematische risicoanalyse en risicobeheersing?),*
- over het algemeen beleid (slaagt het algemeen beleid erin de school de nodige sturing te geven met het oog op kwalitatief onderwijs?)*

We eindigen met onze conclusies en met aanbevelingen voor de diverse stakeholders van het Brusselse Nederlandstalig onderwijs.

Over de kwaliteit van het basisonderwijs

Onze vaststellingen over de onderwijskwaliteit in de Brusselse basisscholen

Realiseren de scholen de onderwijsdoelen?

Als onderdeel van het erkenningsonderzoek gaat de onderwijsinspectie na of de basisscholen voor een selectie van leergebieden de onderwijsdoelen voldoende realiseren. In het gewoon basisonderwijs plaatst de onderwijsinspectie ten minste twee leergebieden van het kleuteronderwijs en ten minste twee leergebieden van het lager onderwijs in de doorlichtingsfocus. In het lager onderwijs kan de onderwijsinspectie ook de leergebiedoverschrijdende eindtermen in de doorlichtingsfocus plaatsen.

De adviezen

In 122 Brusselse basisscholen (94 %) sloot de onderwijsinspectie de doorlichting af met een gunstig of beperkt gunstig advies voor de realisatie van de onderwijsdoelen. Voor 56 scholen (43 %) bracht de onderwijsinspectie een gunstig advies uit zonder een beperking in de tijd (advies 1). Voor 66 scholen (51 %) was het advies gunstig

beperkt in de tijd (advies 2). Voor acht scholen (6 %) eindigde het onderzoek met een ongunstig advies (advies 3). De onderwijsinspectie keurde voor zeven van deze acht scholen het ingediende verbeteringsplan goed. Eén van deze acht scholen werd definitief gesloten na afkeuring van het ingediende verbeteringsplan en na doorlichting door een paritair college.

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de adviezen die de onderwijsinspectie formuleerde over de erkenningsvoorwaarde van de realisatie van de onderwijsdoelen. Dit overzicht bevat de adviezen van de doorgelichte scholen van het gewoon basisonderwijs in de Vlaamse Gemeenschap, Brussel inbegrepen, tijdens de schooljaren 2008-2009 (vanaf 1 januari 2009) tot en met 2013-2014 (de derde doorlichtingsronde). Een centrumstad is een van de dertien steden die volgens het ruimtelijk structuurplan Vlaanderen in een grootstedelijk of regionaal-stedelijk gebied ligt.

Uit de tabel blijkt dat er minder basisscholen met een gunstig advies (advies 1) zijn in Brussel (43 %) dan in Antwerpen (64 %) en in de Vlaamse centrumsteden (67 %) en niet-centrumsteden (67 %). Meer basisscholen kregen een ongunstig advies (advies 3) in Brussel (6 %) dan in Antwerpen (4 %) en in de Vlaamse centrumsteden (2 %) en niet-centrumsteden (0,5 %).

Aantal doorgelichte basisscholen			Advies 1	Advies 2	Advies 3
Brussel	Aantal	130	56	66	8
	%		43 %	51 %	6 %
Antwerpen	Aantal	167	107	53	7
	%		64 %	32 %	4 %
Centrumsteden (incl. Antwerpen zonder Brussel)	Aantal	403	268	127	8
	%		67 %	32 %	2 %
Niet-centrumsteden	Aantal	1220	815	399	6
	%		67 %	33 %	0,5 %

Figuur 65: Overzicht doorlichtingsadviezen over de erkenningsvoorwaarde “voldoen aan de onderwijsdoelen” in de scholen van het gewoon basisonderwijs in de Vlaamse Gemeenschap, Brussel inbegrepen (januari 2009 tot juni 2014).

Kleuteronderwijs beter dan lager onderwijs

Uit onderstaand overzicht van de adviezen per hoofdstructuur leren we dat het Brussels kleuteronderwijs beter presteert dan het Brussels lager onderwijs. 70 % van de Brusselse kleuterafdelingen of -scholen kreeg

een onbeperkt gunstig advies (advies 1), tegenover 49 % van de Brusselse lagere afdelingen of scholen. Ook in de rest van Vlaanderen zijn er in het kleuteronderwijs meer gunstige adviezen dan in het lager onderwijs.

Aantal en % doorgelichte basisscholen per hoofdstructuur		Kleuteronderwijs				Lager onderwijs			
		Totaal	Advies 1	Advies 2	Advies 3	Totaal	Advies 1	Advies 2	Advies 3
Brussel	Aantal	122	86	31	5	123	60	56	7
	%		70 %	25 %	4,1 %		49 %	46 %	5,7 %
Antwerpen	Aantal	132	117	12	3	136	87	42	7
	%		89 %	9 %	2,3 %		64 %	31 %	5,1 %
Centrumsteden (incl. Antwerpen zonder Brussel)	Aantal	299	255	40	4	310	210	92	8
	%		85 %	13 %	1,3 %		68 %	30 %	2,6 %
Niet-centrum- steden	Aantal	758	623	132	3	748	533	211	4
	%		82 %	17 %	0,4 %		71 %	28 %	0,5 %

Figuur 66: Overzicht doorlichtingsadviezen over de erkenningsvoorwaarde “voldoen aan de onderwijsdoelen” in de scholen van het gewoon basisonderwijs per hoofdstructuur (kleuteronderwijs of lager onderwijs) in Brussel (2013-2014) en de Vlaamse Gemeenschap (september 2010 tot juni 2014).

Welke leergebieden voldoen?

De volgende tabel geeft een overzicht van het aantal keer dat een leergebied in de doorlichtingsfocus

stond en voldeed in de scholen van het gewoon basisonderwijs in de Vlaamse Gemeenschap tijdens de derde doorlichtingsronde vanaf 1 januari 2009 tot en met het schooljaar 2013-2014.

Onderwijsaanbod % voldoet	Brussel			Antwerpen			Centrumsteden (incl. Antwerpen zonder Brussel)			Niet- centrumsteden		
	In focus	Voldoet	%	In focus	Voldoet	%	In focus	Voldoet	%	In focus	Voldoet	%
Kleuteronderwijs - ontwikkelingsdoelen												
Nederlands	99	73	74 %	86	73	85 %	201	174	87 %	387	327	84 %
Lichamelijke opvoeding	6	5	83 %	19	17	89 %	44	38	86 %	87	73	84 %
Muzische vorming	31	24	77 %	42	40	95 %	100	91	91 %	281	233	83 %
Wereldoriëntatie	62	46	74 %	64	60	94 %	142	131	92 %	386	331	86 %
Wiskundige initiatie	46	36	78 %	46	43	93 %	105	94	90 %	370	321	87 %
Lager onderwijs - eindtermen												
Leergebiedgebonden eindtermen												
Nederlands	98	74	76 %	77	63	82 %	178	153	86 %	328	304	93 %
Lichamelijke opvoeding	10	6	60 %	13	11	85 %	35	22	63 %	81	59	73 %
Muzische vorming	30	10	33 %	44	23	52 %	97	47	48 %	290	151	52 %
Wereldoriëntatie	76	32	42 %	81	37	46 %	180	109	61 %	412	305	74 %
Wiskunde	35	27	77 %	48	42	88 %	111	100	90 %	335	320	96 %
Frans	2	2	100 %	10	10	100 %	21	18	86 %	73	64	88 %
Leergebiedoverschrijdende eindtermen												
ICT	6	3	50 %	7	4	57 %	24	15	63 %	69	54	78 %
Sociale vaardigheden	1	1	100 %	9	6	67 %	28	22	79 %	65	58	89 %
Leren leren	12	9	75 %	13	10	77 %	36	31	86 %	125	91	73 %
Totaal	514	348	68 %	559	439	79 %	1302	1045	80 %	3289	2691	82 %

Figuur 67: Aantal keren dat een leergebied in de doorlichtingsfocus stond en voldeed, in de scholen van het gewoon basisonderwijs in de Vlaamse Gemeenschap tijdens de derde doorlichtingsronde vanaf 1 januari 2009 tot en met het schooljaar 2013-2014.

Doorlichtingsfocus: de top 3

De meest doorgelichte leergebieden zijn Nederlands, wereldoriëntatie en wiskundige initiatie (in het kleuteronderwijs) of wiskunde (in het lager onderwijs). In het Brussels Gewest staat Nederlands proportioneel meer in de doorlichtingsfocus dan elders in Vlaanderen. Uit de bovenstaande tabel blijkt dat naarmate het stedelijk karakter van de schoolomgeving toeneemt, het aandeel van Nederlands in de doorlichtingsfocus. In de Brusselse basisscholen staan Nederlands of wereldoriëntatie in de doorlichtingsfocus in 95 % van de doorgelichte scholen. Gezien de specifieke leerlingenkenmerken en de schoolcontext in het Brussels Gewest, vond de onderwijsinspectie deze leergebieden het meest relevant.

Nederlands beter dan wereldoriëntatie

In het Brusselse kleuteronderwijs krijgt ongeveer drie kwart (74 %) van de onderzochte afdelingen of scholen een voldoende voor zowel Nederlands als voor wereldoriëntatie. Deze scores liggen lager dan in de rest van Vlaanderen, waar Nederlands gemiddeld voor 85 % en wereldoriëntatie gemiddeld voor 88 % voldoende.

Het Brusselse lager onderwijs voldoet voor Nederlands in 76 % van de afdelingen of scholen, tegenover 82 % voldoende in Antwerpen, 86 % voldoende in de centrumsteden (Antwerpen inbegrepen) en 93 % in de niet-centrumsteden. Voor wereldoriëntatie voldoet het Brussels lager onderwijs in slechts 42 % van de gevallen. Deze Brusselse score is vergelijkbaar met deze van Antwerpen (slechts 46 % voldoende). Ze ligt lager dan in de centrumsteden, Antwerpen inbegrepen (61 % voldoende) en lager dan in de Vlaamse niet-centrumsteden (74 % voldoende).

In het Brusselse kleuteronderwijs zijn zowel voor Nederlands als voor wereldoriëntatie de ontoereikende evaluatie, de inefficiënte aanwending van de onderwijstijd en de onvolkomen graduele opbouw van het onderwijsaanbod de meest voorkomende tekorten. In het Brusselse lager onderwijs zijn de tekorten voor Nederlands overwegend te wijten aan de gebrekkige representativiteit van de evaluatie en de bijsturing nadien, het onevenwichtig aanbod door de te beperkte aandacht voor luisteren en spreken en de niet adequate leerbegeleiding. Als wereldoriëntatie in het Brusselse lager onderwijs niet voldoet, dan is dit vooral door de zwakke evaluatiepraktijk (die meer gericht is op kennis dan op inzichten, vaardigheden en attitudes), door het onvolledig en onevenwichtig aanbod (vooral omwille van de beperkte aandacht voor techniek) en door de zwakke leerbegeleiding. De redenen waarom de onderwijsinspectie voor deze leergebieden een tekort geeft in Brussel zijn identiek in de rest van Vlaanderen¹.

Het is opvallend dat het percentage onvoldoendes in het lager onderwijs stijgt naarmate het stedelijk karakter van de schoolcontext toeneemt. De rol van het stedelijk karakter blijkt ook hier groter voor het lager onderwijs dan voor het kleuteronderwijs.

Wat kenmerkt de Brusselse onderwijscontext en -input?

De onderwijsinspectie houdt tijdens een doorlichting in belangrijke mate rekening met de context en de input van de school. De context omvat onder meer de omgevingskenmerken en de infrastructuur. De input omvat kenmerken van het personeel en van de leerlingen van de school. Een goed inzicht in deze context en input (de "C" en de "I" van het CIPO-kader) is immers essentieel bij de beoordeling van de onderwijs-

kwaliteit van scholen. De overheid en de onderwijsinspectie verwachten van scholen immers dat zij erin slagen om hun onderwijskundige processen (de “P” van het CIPO-kader) in belangrijke mate af te stemmen op de context en de input om op die manier een maximale output (de onderwijskwaliteit; de “O” van het CIPO-kader) te genereren.

De algemene Brusselse context is gekenmerkt door een combinatie van demografische, economische, sociale, politieke, linguïstische en culturele factoren. Het aantal inwoners stijgt en de bevolking verjongt².

Brussel heeft op economisch vlak een paradoxale arbeidsmarkt. Beschikbare arbeidsplaatsen en zeer hoge werkloosheid bestaan naast elkaar, omdat pendelaars de potentiële arbeidsplaatsen in hoge mate innemen³. In het Brussels Gewest ligt het aandeel van de bevolking met een risico op armoede of sociale uitsluiting op 41,2 %, wat beduidend hoger is dan in het Vlaamse (16,3 %) en het Waalse Gewest (24,9 %)⁴. Het (kind)armoederisico in het Brussels Gewest is ook beduidend hoger vergeleken met sommige regio's in zelfs de minder welvarende landen van de Europese Unie⁵.

In een complexe Brusselse institutionele structuur heeft Brussel een onderwijssysteem georganiseerd binnen twee Gemeenschappen, de Vlaamse en de Franse⁶.

Daarnaast kenmerkt Brussel zich door een grote taaldiversiteit met het Nederlands als een van de minderheidstalen, een zeer grote culturele diversiteit en een sterk internationale bevolking⁷. Brussel ziet zich ook geconfronteerd met stadsvlucht. Zodra gezinnen een stabiele arbeidssituatie vinden en aan gezinsuit-

breiding doen, migreren ze naar de periferie⁸. Binnen het Brussels Gewest zelf is er een grote socio-economische tegenstelling tussen de rijkere gemeenten in het zuidoosten van Brussel en de armere gemeenten in de kanaalzone en de negentiende-eeuwse gordel rond Brussel-Stad. De gemeenten met de armste bevolking zijn in grote mate dezelfde als de kindrijke gemeenten⁹.

Deze algemene Brusselse kenmerken hadden en hebben nog altijd een weerslag op het Brusselse Nederlandstalige basisonderwijs, waar op enkele decennia tijd een situatie van superdiversiteit is ontstaan. Het aantal kinderen in de Brusselse Nederlandstalige basisscholen is in de laatste decennia meer dan verdubbeld (van ongeveer 13.000 kinderen in 1979-1980 tot ongeveer 28.000 kinderen in 2013-2014). Er kwam in het Brusselse basisonderwijs een proportioneel groter aantal kinderen uit gezinnen met een niet-westerse achtergrond (van 5 % in 1979-1980 tot 58 % in 2013-2014). De instroom van kinderen van buiten het Brussels Gewest kromp (van 30 % in 1979-1980 tot 11 % in 2013-2014). Het Nederlandstalige Brusselse basisonderwijs verloor aan aantrekkingskracht buiten het Brussels Gewest¹⁰.

De Brusselse schoolbevolking heeft een specifieke samenstelling waarvan het sociaal profiel in onderstaande figuur wordt weergegeven. De figuur bevat een overzicht van de onderwijskansindex (OKI) voor het schooljaar 2012-2013. Deze index geeft van nul tot vier weer hoeveel kinderen een school telt met één of meerdere van de vier kindkenmerken die de basis vormen voor extra financiering van scholen. Deze kenmerken zijn (1) het opleidingsniveau van de moeder is maximaal lager secundair onderwijs, (2) het kind komt in aanmerking voor een schooltoelage

en heeft deze aangevraagd, (3) de thuistaal van het kind is niet het Nederlands en (4) het kind woont in een buurt waarin vijftienjarige leerlingen wonen met een bepaald percentage schoolse vertraging. Hoe hoger de index, hoe meer kinderen met een combinatie

van deze kenmerken. De overheid beschouwt de gehanteerde indicatoren als relevant voor de onderwijskansen van kinderen, en hanteert deze met het oog op het verstrekken van extra financiële middelen aan scholen¹¹.

Onderwijskansenindex (OKI) en financieringskenmerken kinderen		Gemiddelde index	% Thuistaal niet Nederlands	% Opleiding moeder	% Buurt	% Schooltoelage
Brussel	Kleuteronderwijs	2,25	68 %	34 %	91 %	32 %
	Lager onderwijs	2,35	71 %	38 %	87 %	38 %
Antwerpen	Kleuteronderwijs	2,07	45 %	44 %	81 %	37 %
	Lager onderwijs	2,07	40 %	44 %	79 %	44 %
Centrumstad (inclusief Antwerpen)	Kleuteronderwijs	1,44	30 %	31 %	55 %	28 %
	Lager onderwijs	1,41	26 %	31 %	51 %	33 %
Geen centrumstad of Brussel	Kleuteronderwijs	0,53	12 %	15 %	12 %	14 %
	Lager onderwijs	0,57	10 %	16 %	11 %	18 %

Figuur 68: Onderwijskansenindex (OKI) en de financieringskenmerken voor het schooljaar 2012-2013 (Bron: eigen berekeningen van de onderwijsinspectie op basis van gegevens van de onderwijsadministratie).

In verhouding met elders in Vlaanderen zijn er meer kinderen afkomstig uit buurten waarin relatief veel vijftienjarige leerlingen wonen met een schoolse vertraging, een aanwijzing voor het sociaal kapitaal van het gezin. De schoolse achterstand in het Brusselse basisonderwijs in 2013 is 20,7 % (23,6 % in Antwerpen), vergeleken met 12 % in Vlaanderen buiten de centrumsteden¹².

Het aandeel kinderen dat leeft in een gezin waar een van de ouders Nederlandstalig is, daalde aanzienlijk (van 93 % in 1979-1980 tot 32 % in 2006-2007) en steeg weer lichtjes (naar 39 % in 2013-2014). In ongeveer 70 % van de gezinnen is de thuistaal niet het

Nederlands. Het aandeel schoolgaande kinderen uit gezinnen waarvan beide ouders Nederlandstalig zijn, daalde drastisch (van 81 % in 1979-80 tot nog slechts 9 % in 2013-2014)¹³.

Het aantal en aandeel kinderen van kort- en laagopgeleide ouders groeide de laatste decennia. Het opleidingsniveau van de moeder (een aanwijzing voor de culturele bagage van het kind) is lager dan elders in Vlaanderen (behalve Antwerpen).

Er ontstond de laatste decennia een vorm van dualiteit in de Brusselse basisscholen. Allochtone, andersstalige en laagopgeleide ouders schrijven hun kinderen in in de buurtschool; autochtone ouders kiezen

meer voor ‘witte’ scholen. Autochtone ouders uit de Brusselse Rand sturen hun kinderen minder naar de scholen in het Brussels Gewest; in stadsdelen met een hoge concentratie van allochtonen ontstaan er concentratiescholen¹⁴.

De geschetste superdiverse grootstedelijke context, de instroomkenmerken van de kinderen en de impact daarvan op de klasvloer, vormen een grote uitdaging voor het professioneel handelen in het Brusselse basisonderwijs¹⁵.

Ondersteunt het onderwijsaanbod van de scholen het realiseren van de onderwijsdoelen?

In het **kleuteronderwijs** is het onderwijsaanbod voor **de leergebieden Nederlands en wereldoriëntatie** in bijna drie kwart van de scholen volledig, evenwichtig en gradueel opgebouwd. De meeste scholen hantieren voor deze twee leergebieden het leerplan als richtinggevend referentiekader.

In de scholen waar de kwaliteit van de leergebieden Nederlands en wereldoriëntatie ontoereikend is, komt dit veelal omdat deze scholen er niet in slagen de volledigheid van hun aanbod te garanderen en een graduele opbouw van het onderwijsaanbod over de verschillende kleutergroepen heen te realiseren. De afspraken die schoolteams maken over bijvoorbeeld de planning van activiteiten of de opbouw van leerinhouden zijn ontoereikend. Hierdoor ontstaan er lacunes in het aanbod waardoor de kleuters in deze scholen onvoldoende kansen krijgen om doelgericht te ontwikkelen.

In de dagelijkse klaspraktijk integreert een grote meerderheid van de scholen de verschillende leer-

gebieden en ontwikkelingsdomeinen in thema's. Die zijn zo opgebouwd dat de kleuters de werkelijkheid al spelend kunnen verkennen en beleven. Via de thematische werking slagen de meeste scholen er in om op een natuurlijke wijze de samenhang tussen de verschillende leergebieden te realiseren. Veelal sluit het aanbod nauw aan bij de leef- en de belevingswereld van de kleuters.

In een ruime meerderheid van de scholen gaat er heel de dag door uitdrukkelijk aandacht naar de ontwikkeling van taalvaardigheid. Waar dit niet het geval is, blijven er kansen liggen om de taalverwerving en de taalontwikkeling bij de kleuters expliciet te stimuleren.

Bijna de helft van de scholen in het kleuteronderwijs benut de beschikbare onderwijstijd niet optimaal. Sommige schoolteams besteden te veel tijd aan verzorgende taken, slagen er niet in om de schoolorganisatie voldoende af te stemmen op de dagelijkse realiteit of hebben te weinig aandacht voor een goed klasmanagement. Deze niet optimaal benutte onderwijstijd beperkt de kansen om de ontwikkelingsdoelen in voldoende mate na te streven.

In het **lager onderwijs** is voor het **leergebied Nederlands** de volledigheid van het aanbod en het evenwicht tussen de verschillende domeinen in de meeste scholen gegarandeerd. De scholen beschikken binnen hun leerplan over een grote autonomie aangaande de inhoudelijke invulling van het onderwijsaanbod en de realisatie van hun leerplan. Veel schoolteams kiezen ervoor om zich hierbij te baseren op een onderwijsleerpakket.

Toch slaagt ongeveer een kwart van de schoolteams er niet in om een volledig en evenwichtig aanbod te realiseren. De oorzaak daarvan is doorgaans een overaccentuering van de technische aspecten binnen spelling en taalbeschouwing ten koste van de domeinen spreken en luisteren. Scholen die ervoor kiezen om voor spelling of taalbeschouwing een extra aanbod te plannen, doen dit vooral omdat ze voor deze domeinen over evaluatieresultaten beschikken waaruit blijkt dat de leerlingen op dit vlak zwakker scoren. Omdat de evaluatiepraktijk voor spreken en luisteren in deze scholen vaak ontoereikend is, kunnen scholen zich geen correct beeld vormen van de beheersingsgraad van de leerlingen voor deze vaardigheden.

Een kwart van de scholen slaagt er niet in om een aanbod te realiseren dat over de verschillende leerjaren heen gradueel is opgebouwd. Oorzaak hiervan is het overaanbod of de onderbelichting van sommige domeinen waardoor er hiaten ontstaan die de schoolteams onvoldoende kunnen wegwerken in het vervolgtraject.

Wat sterk opvalt is dat acht op de tien Brusselse scholen veel aandacht besteden aan initiatieven die de realisatie van het aanbod ondersteunen. Het gaat hier bijvoorbeeld over uitstappen die aansluiten bij het actuele thema of werk- of groeperingsvormen die de leerlingen veel communicatiekansen bieden. De scholen nemen deze initiatieven in de wetenschap dat zeer veel leerlingen anderstalig zijn.

In bijna alle scholen zijn de leraren er zich van bewust dat het leergebied Nederlands best zoveel mogelijk samenhangt met de andere leergebieden. Bijna alle Brusselse scholen streven die samenhang met andere leergebieden bewust na.

De meeste scholen voorzien in voldoende leermiddelen en didactische materialen om de eindtermen te kunnen bereiken.

De kwaliteit van het **leergebied wereldoriëntatie** in het **lager onderwijs** is ontoereikend. Voor veel schoolteams vormt het een grote uitdaging om het onderwijsaanbod af te stemmen op de instroomkenmerken en de leefwereld van de leerlingen. Gezien de specifieke grootstedelijke context en de grote culturele en talige diversiteit van de leerlingen, kiezen de meeste scholen ervoor om de bestaande commerciële onderwijsleerpakketten niet te gebruiken. Schoolteams proberen om zelf het onderwijsaanbod inhoudelijk invulling te geven. Dit vraagt van de leraren niet alleen een ruime kennis van de beginsituatie en de leefomgeving van de leerlingen, maar ook een grondige leerplankennis, die heel vaak onvoldoende aanwezig is. Het gevolg hiervan is dat schoolteams er niet in slagen de volledigheid van het onderwijsaanbod te garanderen. Dit manifesteert zich vooral in een onevenwicht tussen de verschillende domeinen, in een gebrekkige samenhang van het onderwijsaanbod tussen opeenvolgende groepen of leerjaren en in een sterke onderwaardering van het domein techniek.

De leraren in het lager onderwijs worstelen in een meerderheid van de scholen met de aanpak van het domein techniek. Ze hebben ook in beperkte mate oog voor aspecten van techniek binnen andere thema's of leergebieden, waardoor de leerlingen belangrijke leerkansen missen.

Zelden dragen de lessen wereldoriëntatie bij aan de taalontwikkeling van minder taalvaardige leerlingen. De scholen doen relatief weinig een beroep op beeldmateriaal en hanteren zelden explorerende

werkvormen die een onderzoekende houding stimuleren. De beklemtoning van het leergebied Nederlands gaat vaak ten koste van wereldoriëntatie. Schoolteams waar wereldoriëntatie niet voldoet, plannen vaak te weinig onderwijstijd voor dit leergebied. Dit legt een bijkomende hypotheek op de realisatie van de onderwijsdoelen.

Ondersteunt de evaluatiepraktijk van de scholen het realiseren van de onderwijsdoelen?

De evaluatiepraktijk voor het **leergebied wereldoriëntatie** is over het algemeen zwak, zij het iets sterker uitgebouwd in het kleuteronderwijs dan in het lager onderwijs. In het **kleuteronderwijs** slaagt ongeveer de helft van de scholen erin om de vooropgestelde doelen via observaties te evalueren en zo een breed beeld te krijgen over de ontwikkeling en de mogelijkheden van de kleuters. In ongeveer de helft van de scholen zijn de observatiegegevens voor wereldoriëntatie eveneens opgenomen in het kindvolgsysteem en vormen ze de basis voor de verdere begeleiding of ondersteuning van de kleuters.

In het **lager onderwijs** scoort de evaluatiepraktijk voor wereldoriëntatie in de meeste scholen over de hele lijn zwak. De evaluatiepraktijk is in meer dan de helft van de scholen niet representatief voor het onderwijsaanbod omdat de evaluatie niet alle domeinen beslaat of eenzijdig peilt naar reproduceerbare feitenkennis. Naar de evaluatie van inzicht, vaardigheden en attitudes gaat er in de meeste scholen te weinig aandacht. Dit ligt in de lijn met wat de onderwijsinspectie vaststelt in de rest van Vlaanderen. De meerderheid van de scholen krijgt hierdoor een zeer gefragmenteerd beeld van wat hun leerlingen kennen en kunnen en hebben weinig tot geen zicht op de ta-

lenten, de mogelijkheden of de vorderingen van hun leerlingen. De informatie is bovendien in amper een vijfde van de scholen opgenomen in het leerlingvolgsysteem. De summiere evaluatiegegevens leiden voor het leergebied wereldoriëntatie dan ook in slechts één school op vier tot bijsturingen van de klaspraktijk of doelgerichte ondersteuning van de leerlingen. Deze zwakke evaluatiepraktijk is te wijten aan het feit dat scholen onvoldoende vertrouwd zijn met hun leerplan of met vormen van brede evaluatie.

In het **kleuteronderwijs** stoelt de evaluatiepraktijk voor het **leergebied Nederlands** overwegend op observaties en voor de vier- en vijfjarige kleuters ook op genormeerde tests. Twee op de vijf scholen hebben er evenwel moeite mee om de evaluatiepraktijk af te stemmen op het onderwijsaanbod en de vooropgestelde doelen. Daardoor is de evaluatie in deze scholen niet evenwichtig of representatief en is het voor de leraren moeilijk om een correct beeld te krijgen over de mogelijkheden, de beperkingen, de vorderingen of de stagnaties van de kleuters. De beperkte beeldvorming heeft bovendien tot gevolg dat sommige kleuters op die manier ongemerkt een ontwikkelingsvertraging op talig vlak kunnen oplopen. Drie op de vier scholen nemen de evaluatiegegevens op in hun kindvolgsysteem. Vrijwel twee derde van de schoolteams wendt de beschikbare informatie aan om op klas- of op kindniveau het taalaanbod bij te sturen of begeleiding aan te bieden.

In twee op de drie scholen van het **lager onderwijs** is de evaluatiepraktijk voor het leergebied Nederlands evenwichtig en representatief. In scholen waar dit niet het geval is, ligt dit vaak aan een overaccentuering van de evaluaties van de veeleer technische aspecten binnen spelling, lezen en taalbeschouwing ten nadele van de evaluaties voor de domeinen luisteren

en spreken. Vier op de vijf scholen nemen bepaalde evaluatiegegevens op in hun leerlingvolgsysteem. Dit stelt de meeste scholen in staat om vorderingen van de leerlingen in meer of mindere mate op te volgen. Hoewel de meeste schoolteams over bruikbare evaluatiegegevens beschikken, gebruikt één school op de drie deze informatie nog te weinig om het onderwijsaanbod bij te sturen of om de leerlingen begeleiding aan te bieden.

De evaluatiepraktijk in het Brusselse basisonderwijs kan dus over het algemeen beter voor Nederlands en is ontoereikend voor wereldoriëntatie, en dit zowel op kind-, klas- als schoolniveau. De schoolteams wenden de evaluatie te weinig aan om de beginsituatie en de vorderingen van de kinderen in kaart te brengen, om de kinderen en hun ouders feedback te geven, om verdere begeleiding vast te leggen en om na te gaan of de kinderen de onderwijsdoelen halen. Zij gebruiken de evaluatie te weinig om de eigen onderwijspraktijk of de didactische aanpak te evalueren of bij te sturen, of om hiaten in leerlijnen op te sporen en weg te werken.

Ondersteunt de leerbegeleiding van de kinderen het realiseren van de onderwijsdoelen?

Zoals hoger geschetst hebben veel kinderen in een Brusselse basisschool een zeer kenmerkend economisch, sociaal en cultureel profiel. In een gemiddelde klas in een Brusselse basisschool zitten gemiddeld meer kinderen die extra leerbegeleiding en zorg behoeven dan elders in Vlaanderen.

De zorg op school verloopt in opeenvolgende fasen (het zogenaamde zorgcontinuüm): van brede basiszorg, over verhoogde zorg tot uitbreiding van zorg. De

brede basiszorg is de zorg die de klasleraar biedt aan alle leerlingen. De verhoogde zorg is de extra zorg afgestemd op de specifieke onderwijsnoden van bepaalde leerlingen, die de school voorziet in de vorm van remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen. De leraren organiseren deze verhoogde zorg meestal binnen de klascontext, maar altijd in de schoolcontext. Zij krijgen daarbij ondersteuning van een zorgteam. Die verhoogde zorg krijgt in de meeste scholen vorm tijdens het leerlingen multidisciplinair overleg met de zorgleraren of het centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB). Bij de uitbreiding van zorg zet de school de maatregelen uit de fase van verhoogde zorg onverkort verder en start het CLB een proces van handelingsgerichte diagnostiek op. In de praktijk krijgt dit vaak vorm onder de samenwerking met een externe partij, zoals een revalidatiecentrum of een logopedist. Deze fase van uitbreiding van zorg laten we in dit artikel buiten beschouwing.

In de leerbegeleiding van Nederlands en wereldoriëntatie zijn er verschillen tussen het kleuter- en het lager onderwijs. In het **kleuteronderwijs** hebben de meeste kleuteronderwijzers voor de leergebieden Nederlands en wereldoriëntatie een voldoende zicht op de mogelijkheden, de competenties en de noden van hun kleuters. De gegevens die de scholen opnemen in hun kindvolgsysteem, geven voor Nederlands in ongeveer drie kwart van de scholen voldoende informatie om taalzwakkere, taalsterkere of risicokleuters adequaat te detecteren en er een zorgtraject voor op te zetten. Observatiegegevens en analyses van genormeerde tests vormen in de meeste scholen het startpunt van de zorgtrajecten en de leerbegeleiding.

Een kleine meerderheid van de scholen kan zich voor het leergebied wereldoriëntatie een beeld

vormen over de vorderingen en de ontwikkeling van de kleuters. In ongeveer drie kwart van de scholen geven de klasleraren voldoende invulling aan hun rol als verstrekker van brede basiszorg. In veel scholen investeren de kleuteronderwijzers daarbij in de uitbouw van een krachtige leeromgeving als basis voor het taalvaardigheidsonderwijs. Daarnaast bestaat de brede basiszorg vooral uit voorbereidend werken en uit herhaling. Twee derde van de scholen slaagt erin om binnen de thematische werking van wereldoriëntatie impliciet of expliciet aandacht te besteden aan kleuters met talige noden. De mogelijkheden om voldoende te differentiëren blijven in ruim een kwart van de scholen te weinig benut.

Naast de brede basiszorg is er de *verhoogde zorg* voor de kleuters met specifieke onderwijsnoden. De concrete uitwerking van de verhoogde zorgacties scoort zwak in een kwart (voor Nederlands) tot de kleine helft (voor wereldoriëntatie) van de scholen en heeft nog een ruime groeimarge. In veel scholen missen de zorg- en klasleraren de nodige handelingsbekwaamheid om de kleuters met specifieke talige noden adequaat te begeleiden.

In drie kwart van de scholen in het **lager onderwijs** is de beeldvorming over verscheidene aspecten van taal en het taalniveau van de leerlingen voor het **leergebied Nederlands** – in mindere of meerdere mate – opgenomen in het leerlingvolgsysteem. Die *beeldvorming* vanuit de analyse van observatiegegevens en toetsresultaten leidt vaak tot gerichte talige remediëring en ondersteuning op klas- en leerlingniveau. In ruim drie kwart van de scholen nemen de klasle-

raren voor het leergebied Nederlands hun verantwoordelijkheid op inzake de *brede basiszorg*. Veelal maken de klasleraren gebruik van de differentiatiemogelijkheden uit het onderwijsleerpakket om tegemoet te komen aan de noden van de taalzwakkere of taalsterkere leerlingen. In drie kwart van de scholen zijn diverse differentiatievormen waargenomen, zoals verlengde instructie, hoeken- of contractwerk en reduceren of uitbreiden van leerstof. Een kwart van de scholen slaagt er niet in om te differentiëren en hun leerlingen met talige noden op die manier voldoende te begeleiden. Ook de *verhoogde zorg* of de begeleiding van leerlingen met specifieke talige noden is in een kwart van de scholen ontoereikend.

De meeste schoolteams uit het **lager onderwijs** kunnen zich nauwelijks een beeld vormen over de vorderingen van de leerlingen voor het **leergebied wereldoriëntatie**. In meer dan vier op de vijf scholen is er in het leerlingvolgsysteem *geen informatie* terug te vinden die de leraren zicht geeft op de talenten, de competenties, de vorderingen, de moeilijkheden of de noden van de leerlingen. In de *brede basiszorg* spelen de leraren dan ook weinig in op wat bij de kinderen leeft en wat hun noden zijn. Bovendien hebben in de meeste scholen de leraren weinig zicht op het onderwijsaanbod in de andere klassen. Hierdoor vormt de beginsituatie van de leerlingen in de meeste scholen zelden het uitgangspunt voor de keuze van het onderwijsaanbod. De beginsituatie van de leerlingen geeft evenmin aanleiding om maatregelen te treffen om de taalbarrière waarmee veel leerlingen kampen, te overbruggen.

Ondersteunt de deskundigheidsbevordering van de leraren het realiseren van de onderwijsdoelen?

Het Brusselse Nederlandstalig basisonderwijs heeft niet alleen een opvallend leerlingenbestand, maar ook een lerarenbestand met zeer specifieke kenmerken. Door de jaarlijkse aangroei van het aantal kinderen in het Brussels Gewest en de aantrekkingskracht van het Nederlandstalige basisonderwijs, waren er de laatste decennia elk jaar extra leraren nodig in het Brusselse basisonderwijs. Het aantal leraren met een

anciënniteit van meer dan tien jaar is in Brussel lager dan in de rest van Vlaanderen. Het aantal beginnende leraren met één, twee of drie jaar ervaring is in Brussel hoger dan waar ook in Vlaanderen. Het aantal leraren jonger dan 30 jaar is in Brussel hoger dan in de rest van Vlaanderen¹⁶.

Onderstaande tabel biedt een overzicht van de spreiding van de leeftijd van het onderwijzend personeel in de scholen van het basisonderwijs in de Vlaamse Gemeenschap, gemiddeld per jaar tijdens de derde doorlichtingsronde (2008-2009 tot en met 2013-2014).

	Brussel	Antwerpen	Centrumsteden (incl. Antwerpen, zonder Brussel)	Niet-centrumsteden
20-29 jaar	35 %	30 %	28 %	24 %
30-39 jaar	32 %	29 %	27 %	26 %
40-49 jaar	20 %	22 %	24 %	28 %
50-59 jaar	12 %	17 %	20 %	21 %
+60 jaar	1 %	2 %	1 %	1 %
Totaal	100 %	100 %	100 %	100 %

*Figuur 69: Spreiding van de leeftijd van het onderwijzend personeel in de scholen van het basisonderwijs in de Vlaamse Gemeenschap, gemiddeld per jaar tijdens de derde doorlichtingsronde (2008-2009 tot en met 2013-2014)
(Bron: eigen berekeningen).*

Het aantal onderwijzende personeelsleden met een tijdelijke aanstelling is in Brussel 10 % hoger dan in de rest van Vlaanderen¹⁷. Slechts twee derde van de vervangers in de Brusselse lagere scholen beschikt over het vereiste diploma van onderwijzer (vereiste versus voldoende of ander bekwaamheidsbewijs), tegenover een gemiddelde van 90 % voor de scholen in de rest van Vlaanderen¹⁸. De meeste leraren blijken in hun opleiding een basis te hebben gekregen om

onderwijs te geven in een klas waarin kinderen zitten die een andere culturele of sociaaleconomische achtergrond hebben of die de schooltaal niet als thuis- of omgevingstaal hebben¹⁹. Vele leraren in de Brusselse basisscholen beschikken evenwel niet over een voldoende doorgedreven professionele competentie om de geleerde inzichten, vaardigheden en houdingen adequaat toe te passen in hun klaspraktijk²⁰. Bovendien volgen vele leraren geen specifieke vervolgoplei-

ding of nascholing om hun klaspraktijk aan de steeds wijzigende onderwijscontext aan te passen.

Zeer opvallend is dat minder dan een op de tien leraren die in het Brussels Gewest werkt, ook effectief in het Brussels Gewest woont. Ongeveer een kwart komt uit de Vlaamse Rand rond Brussel en ongeveer twee derde komt uit de rest van Vlaanderen²¹. Jonge leraren beginnen hun carrière vaak in Brussel, maar kiezen later voor een betrekking buiten Brussel. Factoren die daarin meespelen zouden onder andere kunnen zijn de reistijd tussen woon- en werkplaats, de hoge vastgoed- en huurprijzen in het Brussels Gewest, de complexe uitdaging van het lesgeven in een Brusselse basisschool en de hoge werkdruk die deze meebrengt en de Brusselse omgevingstaal die anders is dan het Nederlands.

De leraar in een Brusselse basisschool is dus gemiddeld jonger, heeft minder ervaring, heeft minder vaak het vereiste diploma, woont verderaf en verlaat sneller de Brusselse school.

Naast dit lerarenprofiel speelt ook voor sommige leraren in de Brusselse basisscholen het mechanisme van lerarenverwachtingen. De leraren in scholen met hogere percentages kansarme leerlingen hebben vaker lagere verwachtingen van hun leerlingen. Deze lagere verwachtingen lokken op hun beurt meer futiliteitsgevoelens uit bij de leerlingen. De lagere lerarenverwachtingen en de futiliteitsgevoelens bij de leerlingen resulteren uiteindelijk in slechtere onderwijsprestaties²².

Gegeven dit lerarenprofiel en dit mechanisme van lerarenverwachtingen vormt een goed uitgebouwd systeem van aanvangsbegeleiding en deskundig-

heidsbevordering van nieuwe en ervaren leraren een uitermate belangrijke pijler voor kwaliteitsvol onderwijs in de Brusselse basisscholen²³.

Brusselse basisscholen nemen veel deskundigheidsbevorderende initiatieven voor hun personeelsleden. Indien ze dat wensen kunnen de Brusselse scholen een beroep doen op de ondersteuning van verschillende partners om de deskundigheid van hun leraren te bevorderen. Deze partners verschillen naargelang van het domein of de vraag waarvoor de scholen ondersteuning wensen. Veel scholen werken samen met de pedagogische begeleidingsdienst van hun eigen net. Daarnaast doen zeer veel scholen sinds jaren een beroep op het Onderwijscentrum Brussel (OCB) en Voorrangbeleid Brussel (VBB). Deze diensten bieden netoverschrijdende ondersteuning voor het Brussels Nederlandstalig onderwijs, in nauwe samenwerking met de netgebonden begeleidingsdiensten. Deze extra ondersteuning spitst zich toe op de ontwikkeling van een talenbeleid, de implementatie van het taalvaardigheidsonderwijs, de inschakeling van ICT als een krachtig leermiddel bij het taalvaardigheidsonderwijs en de verhoging van de ouder- en de buurtbetrokkenheid. Deze extra ondersteuning raakt vooral het leergebied Nederlands. Binnen de andere leergebieden spitst de ondersteuning zich hoofdzakelijk toe op het aspect van de taalvaardigheid.

De samenwerking met een of meerdere van hogergevoemde diensten heeft in de meeste scholen een gunstige weerslag op de dynamiek, de ontwikkeling en het professioneel handelen van het schoolteam en uiteindelijk op de realisatie van de onderwijsdoelen. Initiatieven die beogen het leergebied Nederlands te versterken, blijken zowel in de kleuter- als in de lagere scholen het meeste effect te hebben. Ondersteuning

binnen het leergebied wereldoriëntatie komt minder frequent voor en heeft ook een minder vaststelbare weerslag op de realisatie van de onderwijsdoelen. Zeer veel scholen gaven uitdrukkelijk aan dat ze de samenwerking met hun partners waarderen en als positief ervaren voor hun werking.

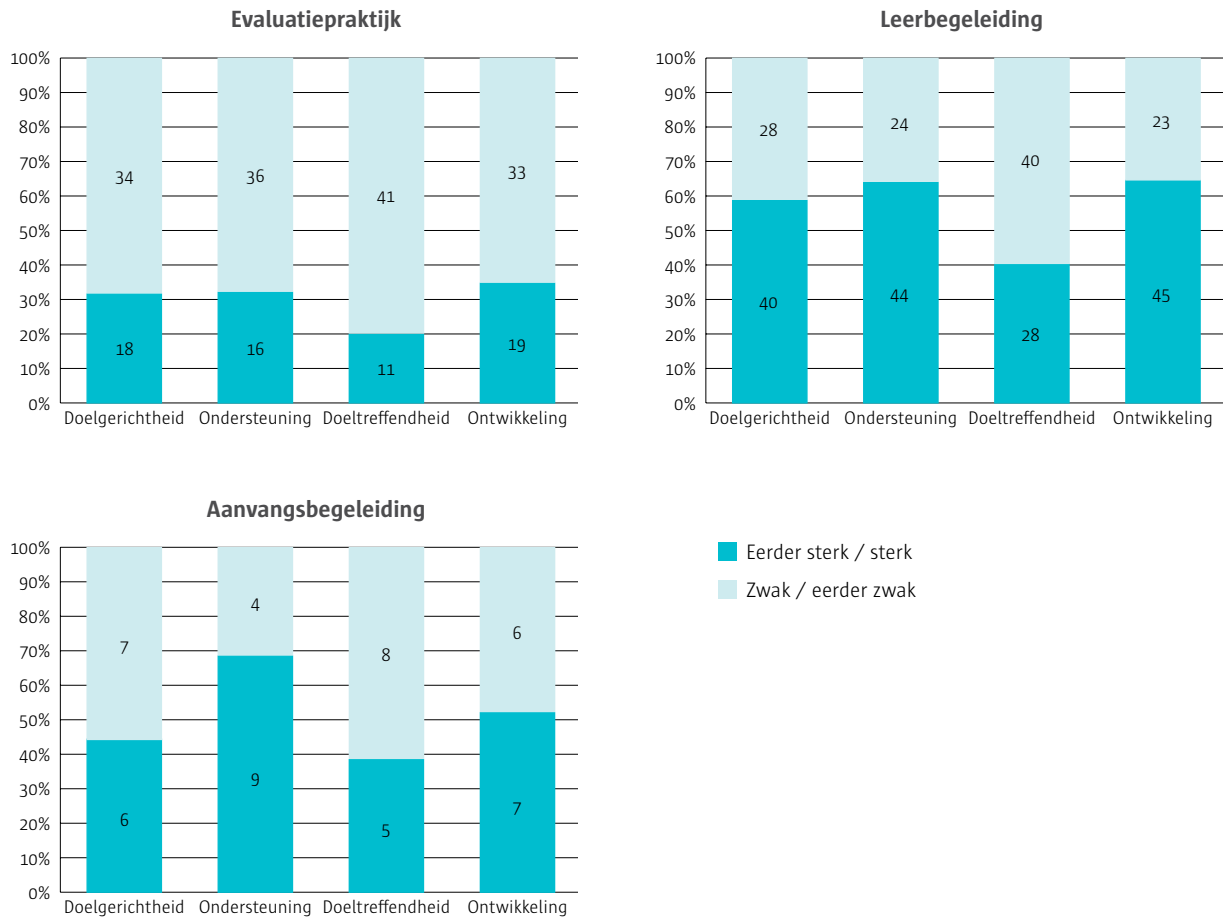
Buiten het deskundigheidsbevorderende aanbod van deze diensten nemen de leraren vrij weinig initiatief om hun eigen professionaliteit te versterken en in handen te nemen. Waar de leraren deze initiatieven toch nemen, scholen zij zich meer bij voor het leergebied Nederlands dan voor wereldoriëntatie. De individuele nascholingsinitiatieven vertrekken ook weinig vanuit vastgestelde onderwijsbehoeften bij de leerlingen of vanuit de lacunes in de handelingsbekwaamheid van de leraren om aan deze onderwijsbehoeften te leren voldoen²⁴.

Een knelpunt in het professionaliseringsbeleid is dat veel scholen er slechts moeizaam in slagen de opgebouwde deskundigheid te verankeren in hun werking²⁵. Zo gaat verworven expertise en een deel van de fundamenten van de schoolwerking verloren als (sleutel)leraren de school verlaten.

Onze vaststellingen over de interne bewaking van de onderwijskwaliteit in de Brusselse basisscholen

We rapporteerden hierboven over de kwaliteit van het onderwijs in de Brusselse basisscholen. De vraag rijst nu of de Brusselse basisscholen erin slagen om hun eigen kwaliteit te onderzoeken en te bewaken (interne kwaliteitszorg). We bespreken dit aan de hand van drie processen: evaluatiepraktijk, leerbegeleiding en aanvangsbegeleiding.

We beoordelen elk van deze processen aan de hand van vier kwaliteitsaspecten: doelgerichtheid (bepaalt de school haar acties in functie van vooropgestelde doelen?), ondersteuning (welke ondersteunende initiatieven neemt de school opdat noodzakelijke acties kunnen plaatsvinden?), doeltreffendheid (leveren de acties de gewenste effecten op?) en ontwikkeling (staat de school open voor vernieuwing en verbetering en voert ze deze ook door?). De beoordeling van deze processen gebeurt in de scholen op het globale schoolniveau (voor kleuter- en lager onderwijs samen) en voor alle leergebieden, ook deze die niet in de doorlichtingsfocus staan. We geven de resultaten van onze beoordeling hierna grafisch weer.



Figuur 70: Kwaliteit van drie processen aan de hand van de vier kwaliteitsaspecten, in de Nederlandstalige scholen van het gewoon basisonderwijs in het Brussels Gewest tijdens de derde doorlichtingsronde.

Bewaakt de school de kwaliteit van de evaluatiepraktijk?

Over alle leergebieden heen, is de interne bewaking van de evaluatiepraktijk in de meeste Brusselse basisscholen zwak tot zeer zwak. We troffen slechts enkele voorbeelden aan van goede praktijk.

Ongeveer twee op de drie Brusselse basisscholen onderzoeken of bewaken de doelgerichtheid van hun evaluatiepraktijk niet. Het ontbreekt in de meeste scholen aan een duidelijke visie op een kwaliteitsvolle evaluatiepraktijk. Zelden stellen scholen duidelijke, haalbare en operationele doelen voorop, niet op schoolniveau, en zeker niet voor alle leergebieden. De afstemming van de evaluatiepraktijk op

de onderwijsdoelen blijft moeilijk. De schoolleiding gaat er in veel scholen vanuit dat de leraren de evaluatie afstemmen op de eindtermen en de onderwijsdoelen. Het is opvallend dat de meeste schoolteams onvoldoende tot niet vertrouwd zijn met de visie of de richtlijnen over evalueren die te vinden zijn in hun leerplannen. Het is nog frapperender dat veel Brusselse basisscholen weinig tot niet nadenken over wat de doelstellingen, de mogelijkheden en de vormgeving kunnen zijn van een evaluatiepraktijk in een context waarin veel van de kinderen niet het Nederlands als moeder-, thuis- of omgevingstaal hebben. Wat is evalueren op een niet-talige wijze? Hoe vermijden onderwijzers dat elke evaluatie binnen elk domein van elk leergebied een taaltest wordt?

De *ondersteuning* van de evaluatiepraktijk beperkt zich veelal tot het maken van praktische en organisatorische afspraken. Zo evalueren de onderwijzers door middel van toetsen omdat ze cijfers nodig hebben voor het rapport van de leerlingen. Of ze schakelen over naar een digitaal platform om relevante leerlingengegevens en resultaten te verzamelen, maar met weinig visie op de effectieve meerwaarde in de dagelijkse schoolwerking. Weinig scholen wenden de evaluatie aan voor de optimalisering van het leerproces of de bijsturing van de onderwijspraktijk. De meeste scholen zijn er zich niet voldoende van bewust dat hun evaluatiepraktijk onevenwichtig is. Bepaalde leergebieden (zoals wereldoriëntatie of muzische vorming) krijgen een te lichte klemtoon in verhouding tot andere. Ze zijn er zich evenmin van bewust dat de evaluatiepraktijk onvolledig is door de over- of onderbelichting van bepaalde domeinen binnen een leergebied. Daarnaast is de evaluatiepraktijk ook vaak eenzijdig doordat de scholen zich vooral richten op kennis en reproductie van feiten maar

minder op inzicht, vaardigheden en attitudes. Weinig scholen evalueren breed en procesgericht om zicht te krijgen op het leren en het ontwikkelingsniveau van de kinderen.

Het zwakste punt binnen de evaluatiepraktijk is de *doeltreffendheid*. De meeste scholen vragen zich niet af of hun evaluatiepraktijk resulteert in de gewenste effecten. Ze zijn niet vertrouwd met methodes om de effecten in kaart te brengen en te analyseren met het oog op bijsturingen. Er is doorgaans weinig kritisch zelfreflecterend vermogen over de aanpak en de effecten van de evaluatiepraktijk.

De scholen besteden weinig expliciete aandacht aan de *ontwikkeling* van hun evaluatiepraktijk. Zo komt deze tijdens personeelsvergaderingen of nascholingen weinig aan bod. De teamleden kennen de inzichten rond evaluatiepraktijk in hun leerplannen ook vaak niet. Veel scholen hebben weinig zicht op de sterktes en de zwaktes van de eigen evaluatiepraktijk. Ze hebben een weinig helder beeld van hun eigen noden en verbeterkansen. Ze investeren dan ook meestal niet in de ontwikkeling van de kwaliteit van hun eigen evaluatiepraktijk, waardoor ze onvoldoende vertrouwd zijn met gevestigde of actuele inzichten op het vlak van evaluatie.

Bewaakt de school de kwaliteit van de leerbegeleiding van de kinderen?

Gemiddeld genomen, over alle leergebieden heen in kleuter- en lager onderwijs samen, is de leerbegeleiding in de Brusselse basisscholen voldoende ondersteunend en gericht op ontwikkeling, maar minder doelgericht en in geringe mate doeltreffend.

Op het vlak van *doelgerichtheid* ontwikkelden veel Brusselse basisscholen een schooleigen visie op leerbegeleiding of zorg. Ze leggen in hun visie de uitgangspunten van hun leerbegeleiding vast. Ze houden in veel gevallen ook rekening met de specifieke instroomkenmerken van de leerlingen en beogen de leerbegeleiding op de noden van de leerlingpopulatie af te stemmen. Bovendien is deze visie in de meeste scholen door de verschillende schoolbetrokkenen gekend en kunnen de meeste teamleden hun zorgacties binnen de zorgvisie van de school situeren. Veel schoolteams slagen er evenwel in mindere mate in om concrete en geoperationaliseerde doelen voorop te stellen voor de realisatie van hun zorgvisie of de praktische uitwerking van hun leerbegeleiding. Tevens ontbreekt het in de meeste scholen aan een systematisch en in de tijd gefaseerd plan van aanpak dat richting geeft aan de acties die de school onderneemt om haar leerlingen te ondersteunen bij het nastreven van de ontwikkelingsdoelen of het realiseren van de eindtermen.

Bijna alle Brusselse basisscholen nemen een of meerdere acties (*ondersteuning*) rond leerbegeleiding of zorg. In de meeste scholen stuurt een duidelijke taakverdeling deze zorginitiatieven op school-, leraar- of leerlingniveau. Veelal is het de zorgcoördinator die, al dan niet in samenspraak met andere zorgleraren, de acties en initiatieven voor de leerbegeleiding coördineert en ondersteunt. De klasleraren fungeren in de meeste scholen als de spilfiguur voor de realisatie van de eerstelijnszorg of brede basiszorg. De zorgleraren bieden hen vaak klasinterne ondersteuning. De kwaliteit en de frequentie waarmee de klas- en zorgleraren maatregelen nemen om leer- en ontwikkelingsachterstand te voorkomen, te differentiëren of te remediëren, is sterk afhankelijk van hun handelings-

bekwaamheid. De leraargebonden verschillen leggen in meerdere scholen een hypotheek op de kwaliteit van de leerbegeleiding. Geregeld overleg tussen alle betrokkenen draagt bij tot de beeldvorming over de leerlingen en biedt schoolteams de mogelijkheid om de verschillende zorginitiatieven op elkaar af te stemmen. Het blijft echter voor veel schoolteams een uitdaging om concrete zorgvragen in een doelmatig en gefaseerd plan van aanpak voor elk kind met noden voorop te stellen en uit te voeren.

De *doeltreffendheid* van de leerbegeleiding wordt in een minderheid van de scholen voldoende onderzocht en bewaakt. Een ruime meerderheid van de schoolteams kan zich geen goed beeld vormen van de effecten van de leerbegeleiding. Dit is grotendeels te wijten aan het feit dat concrete doelen over leerbegeleiding ontbreken. Nochtans volgen de meeste scholen voor sommige domeinen binnen een beperkt aantal leergebieden de vorderingen van de leerlingen vrij nauwgezet op via genormeerde tests en screenings. De schoolteams benutten de informatie die ze hierdoor bekomen, echter weinig om acties in verband met zorg voor individuele kinderen of groepen kinderen te bepalen of om de leerbegeleiding op school-, klas- en leerlingniveau aan te sturen. De meeste scholen gebruiken de outputgegevens die ze overigens wel verzamelen, te weinig of niet om de kwaliteit van hun leerbegeleiding te handhaven of te verbeteren.

In veel schoolteams is de *ontwikkeling* van de deskundigheid op het vlak van leerbegeleiding vooral een zaak van de zorgcoördinator en de zorgleraren. Ondanks het gebrek aan ervaring en handelingsbekwaamheid van veel (jonge) leraren investeren sommige scholen weinig in de deskundigheidsbevordering inzake leerbegeleiding. Door de aanwezigheid

van vrij veel nieuwe en jonge teamleden, het gebrek aan ervaring en de wijzigende teamsamenstellingen slagen veel scholen er niet in om de opgebouwde expertise te verankeren in de schoolwerking. De individuele nascholingen die sommige leraren volgen in zake leerbegeleiding renderen weinig op schoolniveau doordat de verworven competenties onvoldoende verspreid raken in het schoolteam.

Bewaakt de school de kwaliteit van de aanvangsbegeleiding van de leraren?

Jonge en minder ervaren leraren, zeker in de grootste stedelijke context, hebben nood aan een optimale aanvangsbegeleiding²⁶.

Globaal genomen is de kwaliteit van de aanvangsbegeleiding in de onderzochte Brusselse basisscholen middelmatig.

De aanvangsbegeleiding is middelmatig *doelgericht*. Veel scholen maken praktische en organisatorische afspraken over het onthaal en de integratie van de nieuwe teamleden. Zij krijgen informatie over de dagelijkse schoolwerking en worden wegwijs gemaakt in de school. De meeste scholen maken er echter te weinig werk van om de nieuwe leraren vertrouwd te maken met het leerplan als richtsnoer voor hun onderwijsopdracht en met de specifieke uitdagingen van onderwijs in een grootstedelijke context.

Elke onderzochte school neemt één of meer initiatieven die de begeleiding van startende leraren en interimarissen ondersteunen. De meeste nieuwe leraren voelen zich goed onthaald in de schoolteams.

Een grote meerderheid van scholen gaat niet over tot een systematisch onderzoek van de effecten of de *doeltreffendheid* van de begeleidingsinitiatieven. Sommige scholen houden een schriftelijk tevredenheidsonderzoek. De gezamenlijke reflectie binnen het team over de uiteindelijke effecten en de verbetering van de aanvangsbegeleiding gebeurt in de meeste scholen niet of veeleer sporadisch.

In ongeveer de helft van de scholen is er op het vlak van aanvangsbegeleiding of mentoraat weinig specifieke deskundigheid aanwezig. Toch staan veel leraren open om zich op dit vlak te ontwikkelen en om van anderen en van mekaar te leren. In vrijwel geen enkele school was aanvangsbegeleiding opgenomen in de vormingstrajecten van het team.

Conclusie over de interne kwaliteitsbewaking van het onderwijs in de Brusselse basisscholen

De drie processen die we hierboven bespraken om na te gaan of de Brusselse basisscholen erin slagen hun eigen kwaliteit te bewaken, tonen aan dat de interne kwaliteitszorg niet in alle scholen even sterk ontwikkeld is. Het zwakst ontwikkelde aspect is de doeltreffendheid. Scholen zijn over het algemeen niet vaardig in het stellen van concrete doelen waarvan ze achteraf de effecten evalueren.

Het belang van de interne kwaliteitsbewaking voor kwaliteitsvol onderwijs is overigens uitermate groot. De scholen met onderwijskundige tekorten schieten meestal tekort voor een of meerdere aspecten van hun interne kwaliteitszorg. De scholen met een sterke interne kwaliteitszorg organiseren doorgaans kwaliteitsvoller onderwijs.

Onze vaststellingen over de woonbaarheid, veiligheid en hygiëne van de Brusselse basisscholen

In de 130 doorgelichte Brusselse basisscholen controleerde de onderwijsinspectie de erkenningsvoorwaarde woonbaarheid, veiligheid en hygiëne. Voor 75 scholen (58 %) eindigde het onderzoek met een gunstig advies (advies 1). Voor 45 scholen (35 %) resul-

teerde het onderzoek in een gunstig advies beperkt in de tijd (advies 2) en tien scholen (8 %) kregen een ongunstig advies (advies 3).

Zoals blijkt uit onderstaande tabel scoort Brussel vergelijkbaar met Antwerpen. Brussel heeft meer onbeperkt gunstige adviezen (adviezen 1), maar Antwerpen heeft minder ongunstige adviezen (adviezen 3). Brussel en Antwerpen scoren minder goed dan de rest van Vlaanderen²⁷.

Aantal doorgelichte basisscholen			Advies 1	Advies 2	Advies 3
Brussel	Aantal	130	75	45	10
	%		38 %	35 %	8 %
Antwerpen	Aantal	137	76	56	5
	%		55 %	41 %	4 %
Centrumsteden (incl. Antwerpen zonder Brussel)	Aantal	354	223	126	5
	%		63 %	36 %	1 %
Niet-centrumsteden	Aantal	925	644	273	8
	%		70 %	30 %	0,9 %

Figuur 71: Overzicht doorlichtingsadviezen over de erkenningsvoorwaarde woonbaarheid, veiligheid en hygiëne in de doorlichtingen van de scholen van het gewoon basisonderwijs in de Vlaamse Gemeenschap tijdens de derde doorlichtingsronde: schooljaren 2008-2009 (vanaf 1 januari 2009) tot en met 2013-2014.

De belangrijkste tekorten in de Brusselse basisscholen houden verband met het ontbreken of niet opvolgen van verslagen van externe keuringsorganismen, de toestand van de sanitaire installaties en de geringe ruimte in de scholen.

In veel gevallen beschikken de scholen niet over het vereiste brandpreventieverslag of werken ze de in het verslag vermelde tekorten niet of onvoldoende weg. Vaak gaat dit om tekorten op het vlak van compartimentering, evacuatie en nooduitgangen, brand-

alarminstallaties, noodverlichting of brandtrappen. Vaak ontbreken ook de keuringsverslagen voor de elektrische, de verwarmings- of de gasinstallaties en de voedselveiligheid. De scholen volgen de gemelde inbreuken ook niet of onvoldoende op.

Als gevolg van de demografische evolutie in het Brussels Gewest, en de populariteit van het Nederlandstalig onderwijs, schoven veel Brusselse scholen al een maximaal aantal schoolbanken bij. Er kwamen in het Brussels Gewest de laatste jaren ook nieuwe Ne-

derlandstalige basisscholen bij. Ondanks deze extra capaciteit is de ruimte in sommige Brusselse scholen te krap. Klaslokalen en speelplaats zijn te klein in verhouding tot het aantal leerlingen²⁸. Brusselse kinderen, die ook buiten de schooltijd gemiddeld minder bewegingsruimte hebben dan plattelandskinderen, zijn dus ook op de schoolspeelplaats beperkt om zich motorisch te ontwikkelen.

In ongeveer een zesde van de basisscholen zijn er tekorten in verband met de sanitaire installaties. De toiletten voor jongens en meisjes zijn niet gescheiden, er zijn niet voldoende onderhouden toiletten of er is een onvoldoende aantal toiletten in verhouding tot het aantal leerlingen.

Scholen moeten zorgen voor een deskundige en systematische risicoanalyse en -beheersing. Ernstige tekorten moeten ze op een daadkrachtige en planmatige manier aanpakken. Ongeveer een derde van de Brusselse basisscholen beschikt niet over een plan van aanpak (een geconcretiseerd globaal preventieplan en een jaarlijks actieplan) of voorziet niet in voldoende financiële middelen om het preventie- of actieplan uit te voeren. Een derde van de schoolleiders heeft geen idee tegen wanneer hun schoolbestuur welke tekorten zal wegwerken en met welke middelen.

De tekortkomingen op het vlak van bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne hebben een impact op de onderwijskwaliteit. In bijna de helft van de doorgelichte Brusselse basisscholen heeft de schoolinfrastructuur in mindere of meerdere mate een ongunstig effect op het organiseren van bepaalde werk- of groepeeringsvormen en op het realiseren van de onderwijskundige doelen.

Onze vaststellingen over het algemeen beleid van de Brusselse basisscholen

De directeur in de Brusselse basisschool ontwikkelt meestal een schoolvisie, die in meerdere of mindere mate is uitgewerkt. Hij ent de schoolwerking op deze visie en betreft de personeelsleden bij de visieontwikkeling. Hij is doorgaans een participatieve leider, die zijn personeelsleden bij de besluitvorming betreft. De directeur stuurt gemiddeld meer het organisatorisch beleid dan het onderwijskundig beleid aan, een gegeven dat de onderwijsinspectie overigens ook in andere basisscholen buiten Brussel vaststelt. Drie kwart van de directeurs verzamelt gegevens om bepaalde aspecten van kwaliteitszorg in kaart te brengen, maar komt niet altijd tot een analyse van deze gegevens. In de helft van de gevallen leidt de analyse van deze gegevens tot bijsturing van het beleid.

Opvallend is dat minder dan drie kwart van de Brusselse basisscholen een talenbeleid voert. Ze hebben daarbij meer aandacht voor Nederlands in de communicatie (ongeveer drie kwart) dan voor Nederlands als instructietaal (ongeveer de helft). Voor moderne vreemde talen is er weinig aandacht.

Een tijdsbesteding uit evenwicht

In de Brusselse basisscholen besteden veel directeurs noodgedwongen veel tijd aan administratieve taken en beheersmatige aspecten van het leidinggeven. De directeurs staan in voor het materieel beheer en zijn verantwoordelijk voor de planning, de organisatie en de coördinatie van de binnen- en buitenschoolse activiteiten. Zij onderhouden contacten met externe partners. Veel tijd gaat naar de organisatie en bijwonen van vergaderingen en naar de zoektocht naar potentiële Nederlandstalige schoolpartners in een schoolom-

geving die overwegend niet-Nederlandstalig is. Veel tijd gaat ook naar de opvang, de begeleiding en de bijstand van vaak kansarme ouders in verband met de verplichtingen van hun dagelijkse leven.

Een groot aantal directeurs van de Brusselse basisscholen geeft aan te weinig tijd over te houden om te besteden aan pedagogische-onderwijskundige taken (zoals het invoeren van de visie tot op de klasvloer, de kwaliteitsbewaking, de begeleiding en de coaching van leraren, de betrokkenheid bij het zorgoverleg, de opvolging van de leraren met klasbezoeken en gesprekken, de studie van leerplannen, de aansturing en begeleiding van verbeteringstrajecten ...), aan persoonlijke professionele ontwikkeling (zoals het volgen van nascholingen, de studie, de collegiale ondersteuning ...) en aan de realisatie van de betrokkenheid van ouders bij het schoolgebeuren van hun kind.

Veel directeurs ervaren dit zelf als een onevenwicht in hun tijdsbesteding. Zij kozen vaak voor de opdracht van schooldirecteur om te werken aan een school met beter en effectiever onderwijs, maar ervaren een gebrek aan tijd en omkadering en voelen zich door de feiten vaak gedwongen om met andere thema's bezig te zijn.

Een extra zware opdracht

De geschetste problematiek van de (beginnende) directeurs is in Brussel voor een stuk vergelijkbaar met in de rest van Vlaanderen, maar de context van de Brusselse scholen maakt de opdracht extra zwaar²⁹.

Bovendien kwamen er op korte tijd veel nieuwe basisscholen, en dus ook veel nieuwe directeurs, bij. De directeur in een Brusselse basisschool is dan ook gemiddeld jonger en heeft gemiddeld minder ervaring

(een lagere anciënniteit) dan zijn collega in de rest van Vlaanderen³⁰. Het personeelsverloop van directeurs in Brusselse basisscholen is evenwel niet opvallend hoger of lager vergeleken met het verloop in de andere Vlaamse basisscholen³¹.

Samengevat: de directeur van een Brusselse basisschool is een organisator en een participatieve leider, die aan het hoofd staat van een schoolteam dat hem waardeert, in een school met vaak veel kansarme of anderstalige kinderen die meestal intensieve onderwijskundige noden hebben. Hij werkt in een schoolgebouw dat gemiddeld krappere en minder in orde is dan elders in Vlaanderen (behalve in Antwerpen). Hij moet leiding geven aan een team van leraren, dat jonger is, minder ervaring heeft, minder vaak het vereiste diploma heeft, verderaf woont, en vaak snel uitstroomt. Hij moet veel tijd besteden aan andere taken dan de pedagogisch-didactische. Toch slaagt de helft van de directeurs erin een goed algemeen beleid te voeren ook op pedagogisch-didactisch vlak. Ook de directeurs in scholen met een goed algemeen beleid geven aan te weinig tijd te kunnen besteden aan hun pedagogisch-didactische kerntaken. Dit alles terwijl de directeur gemiddeld jonger en minder ervaren is dan in een andere Vlaamse basisschool.

Ook in de Brusselse basisscholen zijn dus er veel voorbeelden van goed algemeen beleid, ook op het pedagogisch-didactisch vlak. Effectieve leiders creëren hefboomen die de kwaliteitszorg brengen tot op het niveau van het didactisch handelen van leraren. Waar het algemeen beleid erin slaagt de nodige sturing en begeleiding te geven, komt dit de onderwijskwaliteit in een school niet alleen ten goede, maar is het ook een beslissende factor³².

Onze conclusies voor het basisonderwijs

Kwaliteitsonderwijs geven en de onderwijskundige doelen realiseren binnen de complexe Brusselse context en met de geschetste input vergt in de meeste scholen een doorgedreven en niet te onderschatten onderwijskundige expertise. De leraren in het Brusselse basisonderwijs hebben niet zozeer minder onderwijskundige expertise dan hun collega's in de rest van Vlaanderen, maar er is meer deskundigheid nodig omdat de uitdaging doorgaans groter is. Het is nu eenmaal moeilijker om evenwichtig, gedifferentieerd kwaliteitsonderwijs te geven aan een zeer taalheterogene groep kinderen met een lage socio-economische achtergrond, de samenstelling van vele Brusselse scholen. De kinderen in deze scholen behoeven veel zorg en stellen hun leraren voor diverse complexe vragen waarop niet altijd eenvoudige antwoorden bestaan.

Is kwalitatief onderwijs dan onmogelijk in Brussel? Neen. 94 % van de scholen kreeg immers een gunstig advies (advies 1) of een gunstig advies beperkt in de tijd (advies 2). Veel Brusselse scholen tonen elke dag aan dat met zeer veel expertise en inzet sterke resultaten mogelijk zijn. Deze scholen werken in het volle bewustzijn dat ook kwetsbare kinderen recht hebben op kwaliteitsvol onderwijs en nood hebben aan een rijk onderwijsaanbod en hoge onderwijsverwachtingen.

De lat voor de Brusselse kinderen moet op het Vlaamse niveau blijven liggen. Alle Brusselse basisscholen moeten in staat zijn om met hun leerlingen dit niveau

te behalen. Wij hopen en menen dat onze aanbevelingen hiertoe zullen inspireren en bijdragen.

Over de kwaliteit van het secundair onderwijs

Onze vaststellingen over de onderwijskwaliteit in de Brusselse secundaire scholen

Kenmerken van de secundaire scholen in Brussel

In 2013-2014 lichtte de onderwijsinspectie de scholen van het voltijds secundair onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (BHG) door. Het betreft 35 instellingsnummers en 29 pedagogische eenheden. Behalve het Lucernacollege behoren de scholen tot drie netten: het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (18 scholen), het Gemeenschapsonderwijs (14), het Onderwijssecretariaat voor Steden en Gemeenten (2).

Niettegenstaande de aanbevelingen van de overheid in 2007³³ om tot een meer evenwichtig onderwijsaanbod te komen door te voorzien in bijkomende programmaties in het tso en bso, is het onderwijsaanbod in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest nauwelijks gewijzigd sinds de vorige doorlichtingsronde. De meeste scholen bieden dezelfde studiegebieden aan als voorheen, maar hebben soms één of meer nieuwe studierichtingen opgericht. In één school kwam er een kso-aanbod bij, in één school het studiegebied Personenzorg en Auto, en in één school werd er naast de A-stroom een B-stroom opgericht.

Het totaal aantal leerlingen in de Brusselse scholen bedraagt 13811 (2012-2013)³⁴. Dit zijn er 869 meer dan in 2006. Van de 4813 leerlingen die schoollopen in de eerste graad, zijn er 87 % in de A-stroom en 13 % in de B-stroom. Deze spreiding sluit aan bij die in de centrumsteden en buiten de centrumsteden, maar wijkt af van de situatie in Antwerpen, waar 78 % van de leerlingen in de A-stroom zit en 22 % in de B-stroom. Vergeleken bij het schooljaar 2006-2007 is er in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest een stijging van het aantal leerlingen in de B-stroom (+ 5 %).

De verdeling van de leerlingen over de onderwijsvormen in de bovenbouw is niet gewijzigd

sinds de vorige doorlichting. In het aso lopen 57 % van de leerlingen school, in het bso 21 %, in het tso 17 % en in het kso 6 %. Deze spreiding wijkt af van de situatie in de centrumsteden en buiten de centrumsteden, waar respectievelijk 38,5 % en 40,5 % van de leerlingen in het aso zitten, 27 % en 26 % in het bso, 31 % en 33 % in het tso en 4 % en 0,4 % in het kso. Ze wijkt sterk af van de situatie in Antwerpen met 34 % van de leerlingen in het aso, 33 % in het bso en 27 % in het tso. Voor het kso is het aandeel in Antwerpen gelijk (6 %). In Brussel zitten er dus meer leerlingen in het aso en minder in het tso en het bso vergeleken bij Vlaanderen en bij Antwerpen.

	Brussels Hoofdstedelijk Gewest		Antwerpen	Centrumsteden	Niet-centrumsteden
	Aantal scholen	% leerlingen	% leerlingen	%	%
Graad 1					
A-stroom	29 scholen	87 %	78 %	85 %	85 %
B-stroom	13 scholen	13 %	22 %	15 %	15 %
Graad 2 en 3					
Aso	20 scholen	57 %	34 %	38,5 %	40,5 %
Tso	15 scholen	17 %	27 %	31 %	33 %
Bso	12 scholen	20 %	33 %	27 %	26 %
Kso	4 scholen	6 %	6 %	4 %	0,4 %

Figuur 72: Spreiding leerlingen over de A-stroom, B-stroom in de eerste graad en over de onderwijsvormen in het aso, tso, bso en kso

In het aso sluit de bezettingsgraad van de studierichtingen globaal aan bij het Vlaamse gemiddelde, behalve in de studierichting Economie in de tweede graad, waar er 5 % meer leerlingen zit en in de studierichtingen Wetenschappen en Wetenschappen-wiskunde, waar er iets minder leerlingen zijn.

Het tso en het bso vertonen een opvallend sterke concentratie van leerlingen in het studiegebied Handel en Toerisme vergeleken bij het Vlaamse gemiddelde en bij de grootstad Antwerpen. Van alle leerlingen die in het tso zitten, volgt er 46,6 % een studierichting in het studiegebied Handel en 11,4 % een studierichting in het studiegebied Toerisme.

In het bso volgt 34,2 % een studierichting in het studiegebied Handel. Dat is dubbel zoveel als gemiddeld in Vlaanderen. De andere meeste bezochte studiegebieden zijn in het tso Personenzorg (19 %) en in het bso Personenzorg (21 %) en Mechanica-elektriciteit (9,8 %). Binnen het tso is er, net als voorheen, geen aanbod binnen Hout en Bouw en een zeer beperkt aanbod binnen Auto en Land- en tuinbouw.

De demografische, economische, sociale, politieke, linguïstische en culturele kenmerken van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, zoals beschreven in het deel basisonderwijs (Wat kenmerkt de Brusselse onderwijscontext en -input?), hebben uiteraard ook hun weerslag op de schoolbevolking in het Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel³⁵. Het secundair onderwijs vertoont een stijging van het aantal Brusselse leerlingen, maar tegelijk een uitgesproken daling van de instroom van leerlingen die in Vlaanderen wonen (en die van oudsher een flink aandeel van de leerlingenpopulatie uitmaken). Het aantal leerlingen van niet-Westerse herkomst in het voltijds secundair onderwijs is de afgelopen decennia ongeveer verdubbeld. Waar het aandeel van Westerse en niet-Westerse leerlingen in 2004 zich verhield als 82 % tot 18 %, is de verhouding nu 60 % tot 40 %³⁶. In acht Brusselse scholen is er een groot aantal (tussen 10 en 20 %) leerlingen met een niet-Europese nationaliteit, wat wijst op een instroom van veel recentelijk aangekomen allochtone leerlingen.

De multiculturele samenstelling van de leerlingenpopulatie en de meertalige context bieden uiteraard opportuniteiten aan scholen onder meer voor het werken aan de ontwikkeling van interculturele vaardigheden. Toch gaan er ook een aantal problematieken mee gepaard. De gemiddelde onderwijskansenindex (OKI) van de leerlingen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is gestegen van 1,74 in 2007 naar 1,97 in 2013. Dit betekent dat het aantal leerlingen met kenmerken die een risico kunnen betekenen voor een succesvolle schoolloopbaan, groter is geworden. De gemiddelde OKI in Brussel ligt ook hoger dan in de scholen buiten de centrumsteden (0,66), in de centrumsteden (1,02) en in Antwerpen (1,64)³⁷. De hoge index in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest wordt gegenereerd door een groot aantal leerlingen dat tikt op de indicatoren 'thuis taal niet Nederlands' (56,2 %), op de indicator 'buurt' (70,5 %) en op de indicator 'opleidingsniveau moeder' (35,5 %). Meer dan de helft van de leerlingen spreekt thuis geen Nederlands of slechts met één gezinslid. 70 % van de leerlingen woont in een buurt waar de concentratie van leerlingen van vijftien jaar met schoolse achterstand hoog is, wat wijst op een kansarme gezinssituatie. 35 % van de leerlingen komt uit een gezin waar het opleidingsniveau van de moeder laag is. Ook de spijsbelproblematiek in de secundaire scholen van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is significant hoger dan elders in Vlaanderen³⁸.

	Onderwijskansenindex 2012-2013				
	OKI-GEM	Thuisstaal %	Opleiding moeder	Buurt %	Schooltoelage %
BHG	1,97	54,1 %	37,4 %	68,7 %	36,5 %
Antwerpen	1,64	24,1 %	34,9 %	65,8 %	39,5 %
Centrumsteden	1,02	12,4 %	25,5 %	33,6 %	30,2 %
Niet-centrumsteden	0,66	6,2 %	20,2 %	15,4 %	24,4 %

Figuur 73: Vergelijking onderwijskansenindex voor de referentiegroepen Brussel Hoofdstedelijk Gewest, Antwerpen, centrumsteden en niet-centrumsteden.

De moeilijke onderwijscontext in een groot deel van de Brusselse scholen werkt in de hand dat de scholen een groot lerarenverloop kennen. Er gaan heel wat jonge leraren aan het begin van hun carrière aan de slag in Brussel, maar op termijn kiezen zij vaak liever voor een betrekking buiten Brussel. Van alle leraren jonger dan 30 jaar die hun loopbaan aanvatten in een Brusselse school, stroomt bijna de helft uit in een tijdsspanne van vijf jaar. Iets meer dan de helft is niet meer actief in het onderwijs en de anderen hebben een betrekking buiten Brussel gevonden. Dit heeft als gevolg dat gemiddeld 15,2 % van de leraren nieuw is in de school en 6 % van het totaal aantal leraren nieuw in het onderwijs terwijl dat in Vlaanderen rondom de 4 % ligt. Het merendeel van deze leraren woont bovendien buiten de regio en de rand³⁹ en is niet vertrouwd met de leerlingenpopulatie van Brussel. Voor de scholen impliceert dit een aanhoudende inspanning om de leraren te integreren in de schoolcultuur en ze te professionaliseren om met de leerlingen de eindtermen te realiseren en de ontwikkelingsdoelen na te streven.

De evolutie van het leerlingenprofiel zorgt voor bijzondere uitdagingen voor de bewaking van de kwaliteit van het onderwijs in de Brusselse scholen. De

overheid speelt in op deze specifieke problematiek door heel wat bijkomende maatregelen te nemen. De beleidsmatige aandacht van de Vlaamse Gemeenschap voor de Nederlandstalige aanwezigheid en bevolking in Brussel uit zich in de Brusselnorm van 30 %. De berekeningswijze van de werkingsmiddelen in het leerplichtonderwijs op grond van leerlingenkenmerken zorgt er verder voor dat de Brusselse Nederlandstalige scholen sinds september 2008 relatief meer werkingsmiddelen krijgen dan de Vlaamse scholen. Daarnaast gelden voor de Brusselse scholen ook meer voordelige programmatie- en rationalisatienormen, maken ze aanspraak op meer omkadering, een gunstigere regeling van de minimumpakketten, een voordelige berekening van de aanvullende GOK-lestijden en extra ondersteuning door het Brussels Ondersteuningscentrum Secundair Onderwijs⁴⁰.

De adviezen

Van de doorgelichte scholen kregen zeven scholen (20 %) een advies 1 of volledig gunstig advies. Dit betekent dat ze de onderwijsdoelstellingen voor de onderzochte structuuronderdelen in voldoende mate realiseren. Het betreft zes pedagogische eenheden en één administratieve deelschool van een pedagogische eenheid.

De onderwijsinspectie besloot de doorlichting van vijftig scholen (71 %) met een advies 2 of beperkt gunstig advies. Samen vormen ze 21 pedagogische eenheden en één deelschool van een pedagogische eenheid. Ze vertonen een aantal tekorten voor de leerplanrealisatie en lopen het risico dat de leerlingen niet de kans krijgen om een voldoende studiepeil te halen. De 25 scholen met een advies 2 hebben voldoende draagkracht en mogelijkheden om de tekorten zelf bij te sturen, eventueel met behulp van externen. Alle scholen met een advies 2 worden over drie schooljaren opgevolgd door de onderwijsinspectie die zal nagaan of de tekorten werden weggewerkt.

Voor drie scholen (9 %) eindigde het onderzoek met een advies 3 of ongunstig advies. In deze scholen zijn er in bijna alle doorgelichte structuuronderdelen en vakken tekorten vastgesteld. Deze scholen staan voor

de belangrijke uitdaging de kwaliteit van het onderwijs grondig bij te sturen. Ze dienden een verbeteringsplan in dat door de minister werd goedgekeurd. Om de tekorten weg te werken, moeten ze een beroep doen op begeleiding. Over drie jaar zal de onderwijsinspectie een opvolgingscontrole uitvoeren.

Vergeleken met de resultaten van de Vlaamse scholen zijn er in Brussel proportioneel heel wat minder adviezen 1 (20 % tegenover 40 % in de rest van Vlaanderen sinds de start van doorlichtingsronde drie in januari 2009). Er zijn meer adviezen 2 en adviezen 3. Een vergelijkende analyse toont aan dat de resultaten van de doorlichtingen in de stad Antwerpen gelijkaardig zijn. In Antwerpen bedraagt het aantal gunstige adviezen 28 % en is het aantal beperkt gunstige of ongunstige adviezen groot.

			Advies 1	Advies 2	Advies 3
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	Aantal	35	7	25	3
	%		20 %	71 %	9 %
Centrumsteden	Aantal	239	91	142	6
	%		38 %	59 %	3 %
Niet-centrumsteden	Aantal	334	132	196	6
	%		40 %	59 %	2 %
Antwerpen	Aantal	57	16	37	4
	%		28 %	65 %	7 %

Figuur 74: Vergelijking adviezen n.a.v. de doorlichtingen tijdens de doorlichtingsronde 3 (januari 2009 tot juni 2014) voor de referentiegroepen Brussel Hoofdstedelijk Gewest, centrumsteden, niet-centrumsteden en Antwerpen.

De specifieke uitdagingen van de Brusselse context en leerlingenkenmerken zijn niet vreemd aan de resultaten van de doorlichting. De scholen met een ongunstig advies (advies 3) behoren tot de Brusselse scholen met de hoogste gemiddelde OKI-waarde per leerling (tussen 2,56 en 3). Twee daarvan hebben ook een hoge concentratie van leerlingen met een niet-Europese nationaliteit. Vier van de zeven scholen met een gunstig advies (advies 1) behoren tot de scholen met de laagste gemiddelde OKI-waarde (tussen 0,56 en 1,46). Dat is ook het geval voor de drie scholen met een beperkt gunstig advies (advies 2) op basis van een tekort voor slechts één vak. Hoe hoger het risicogehalte van de leerlingenpopulatie, hoe groter het gevaar dat een school moeilijkheden ervaart om de onderwijsdoelen te realiseren. Factoren zoals een sterk beleidsvoerend vermogen en een stabiel en deskundig schoolteam zijn in Brussel meer dan gemiddeld in Vlaanderen, bepalende factoren voor de kwaliteit van het onderwijs.

Realiseren de scholen de onderwijsdoelen en eindtermen voldoende? Streven ze de vakoverschrijdende eindtermen voldoende na?

In alle scholen onderzocht de onderwijsinspectie of de vakoverschrijdende eindtermen voldoende worden nagestreefd. Op basis van een representatieve steekproef van structuuronderdelen en vakken werd verder ook nagegaan of de school de eindtermen en onderwijsdoelen voor de vakken voldoende realiseert. Bij de focusbepaling werd rekening gehouden met het profiel van de school, met de vakken en structuuronderdelen die niet werden doorgelicht in de vorige doorlichtingsronde, met een evenwichtige verdeling tussen vakken van de basisvorming en de specifieke vorming, met een correcte verhouding tussen inge-

schatte zwakke en sterke punten van de school en met de mogelijke hefboomwerking van het onderzoek voor de kwaliteit van de hele school.

De resultaten voor de vakoverschrijdende eindtermen

In alle scholen werden twee contexten doorgelicht, waarvan één door de onderwijsinspectie gekozen, socioculturele samenleving, en één door de scholen zelf gekozen⁴¹. Nagenoeg alle scholen voldoen aan de inspanningsverplichting voor de vakoverschrijdende eindtermen. De scholen werken doelgericht aan de vakoverschrijdende eindtermen en hebben een visie en planning uitgewerkt die garant staan voor een kwaliteitsvolle werking. Bijna alle scholen bieden een efficiënte organisatorische ondersteuning. Dit leidt dan ook tot goede resultaten op het uitvoeringsniveau: de meerderheid van de eindtermen wordt met voldoende diepgang nagestreefd bij vrijwel alle leerlingen in 95 % van de scholen. De mogelijkheden voor verbetering liggen vooral in verdere professionaliseringsinitiatieven en in de doelmatige evaluatie en bijsturing van de beleidsmatige aanpak en de acties. Schoolteams hebben nood aan specifieke vorming om de vakoverschrijdende eindtermen didactisch te operationaliseren. Het is voor de scholen verder ook een uitdaging om na te gaan of de planning en de genomen initiatieven voldoen om de inspanningsverplichting na te leven.

De resultaten voor de eindtermen/ontwikkelingsdoelen en onderwijsdoelen

Algemeen

De scholen van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest bereiken gemiddeld positieve resultaten voor het aso en het kso. De leerplanrealisatie voldoet voor de

meeste doorgelichte vakken. De eerste graad, het bso en het tso staan voor belangrijke uitdagingen om de onderwijsdoelstellingen vollediger, evenwichtiger en op het vereiste beheersingsniveau aan te bieden en te evalueren. Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers voldoet niet. Voor het aso, het bso en het kso sluiten de resultaten in Brussel aan bij die in Vlaanderen. Ze wijken af voor de eerste graad en voor het tso.

De eerste graad

In de A-stroom is de leerplanrealisatie problematisch. De onderwijsinspectie onderzocht een aantal vakken in 95 structuuronderdelen⁴².

In 40 % van de structuuronderdelen voldeed de leerplanrealisatie voor alle onderzochte vakken. In 60 % van de onderzochte structuuronderdelen voldeed/voldeden één of meer vakken niet. In het totaal gaven we vier keer een advies 3 voor een structuuronderdeel.

De vakken van de basisvorming werden proportioneel vaker in de doorlichtingsfocus gezet dan de vakken van de specifieke vorming (186 keer tegenover 37 keer). 66 % van de doorlichtingen van vakken in de basisvorming werden afgesloten met de conclusie

‘voldoet’. Voor 34 % van de doorlichtingen in de basisvorming voldeed de leerplanrealisatie niet. De onderwijsdoelen worden gerealiseerd voor de meeste doorgelichte vakken van de basisopties (31 keer of 84 %).

De vastgestelde tekorten en onvoldoendes hebben overwegend te maken met de onvolledige implementatie van het leerplan in het aanbod aan onderwijsdoelstellingen en in de leerlingenevaluatie. In 44 % van de tekorten gaat dit gepaard met een gebrek aan de minimale vereiste materiële uitrusting om de onderwijsdoelen te kunnen realiseren. Voor de vakken waar de leerplanrealisatie niet voldeed, vormde het talige niveau van de leerlingen in meer dan de helft van de gevallen een belemmering voor de leerplanrealisatie; het algemeen niveau van de leerlingen werd in 38 % van de gevallen ervaren als belemmerend.

In de B-stroom nam de onderwijsinspectie zestien structuuronderdelen onder de loep. In 56 % van de structuuronderdelen⁴³ voldeed de leerplanrealisatie voor alle onderzochte vakken en in 44 % voor één of een aantal vakken niet. Vier keer spraken we een advies 3 uit voor een structuuronderdeel. De onderwijsinspectie onderzocht meer vakken van de basisvorming (17) dan vakken van de beroepenvelden (4).

Graad 1													
Resultaten structuuronderdelen									Resultaten vakken				
	Aantal structuuronderdelen	Voldoet	Voldoet niet	Advies 2			Advies 3			BV - V	BV - VN	SV V	SV VN
				BV	SV	BV + SV	BV	SV	BV + SV				
Totaal A-stroom	95	38	57	48	1	4	3		1	122	64	31	6
Percentage A-stroom	100 %	40 %	60 %							66 %	34 %	84 %	16 %
Totaal B-stroom	16	9	7	3			2	2		12	5	2	2
Percentage B-stroom	100 %	56 %	44 %										
Totaal	111	47	64							134	70	33	8
		42 %	58 %							66 %	34 %	80 %	20 %

Figuur 75: Resultaten voor graad 1 n.a.v. de doorlichtingen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (2013-2014).⁴⁴

Globaal genomen wijzen de doorlichtingen uit dat in de eerste graad de leerplanrealisatie in 42 % van de onderzochte structuuronderdelen voldoet voor alle onderzochte vakken en in 58 % van de structuuronderdelen voor één of meer vakken niet. Deze resultaten leunen aan bij de resultaten van de

doorlichting van Vlaamse scholen in het schooljaar 2012-2013, maar wijken sterk af van de resultaten van 2011-2012⁴⁵. In het schooljaar 2012-2013 voldeed de leerplanrealisatie in 45 % van de structuuronderdelen. In het schooljaar 2011-2012 was het percentage aanzienlijk hoger en bedroeg het 62 %.

Resultaten voor de onderzochte structuuronderdelen in de eerste graad						
		Aantal	Voldoet		Voldoet niet	
2013-2014	Scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest	111	47	42 %	64	58 %
2011-2012	Vlaamse scholen doorgelicht in 2011-2012	376	233	62 %	143	38 %
2012-2013	Vlaamse scholen doorgelicht in 2012-2013	288	129	45 %	159	55 %

Figuur 76: Resultaten voor de onderzochte structuuronderdelen in de eerste graad.

Het algemeen secundair onderwijs

Gemiddeld zijn de resultaten van de doorlichtingen in het aso positief. Hier onderzocht de onderwijsinspectie in 176 studierichtingen (selectie van 21 studierichtingen in 20 scholen met een aso-aanbod) één of meer vakken. In het totaal werd 248 keer een vak van de basisvorming onderzocht en 192 keer een vak van het specifieke gedeelte.

De leerplanrealisatie voldoet voor alle onderzochte vakken in 63 % van de doorgelichte studierichtingen. Voor deze studierichtingen werd een advies 1 uitgesproken. In 37 % van de doorgelichte studierichtingen voldoet de leerplanrealisatie niet voor één of meer vakken. Voor deze studierichtingen werd een advies 2 uitgesproken behalve voor drie studierichtingen waarvoor een advies 3 uitgesproken werd. Het is opvallend dat de resultaten voor de tweede graad beter zijn dan die voor de derde graad.

Voor 80 % van de doorgelichte vakken van de basisvorming voldoet de leerplanrealisatie. Ook voor de vakken van het specifieke gedeelte zijn de resultaten behoorlijk: de conclusie 'voldoet' werd hier uitgesproken voor 74 % van de doorgelichte vakken. Zowel in de tweede als in de derde graad zijn de resultaten voor de vakken van de basisvorming beter dan voor de vakken van het specifieke gedeelte.

De tekorten voor de vakken hebben overwegend te maken met een onvolledig aanbod van onderwijsdoelen of met een combinatie van een te groot aantal hiaten in het aanbod van onderwijsdoelen en een onvoldoende representatieve evaluatiepraktijk. Zowel de preventieve als de curatieve leerbegeleiding zijn voorts voor verbetering vatbaar. De overgrote meerderheid van de scholen voorziet in de minimale uitrusting ter ondersteuning van de leerplanrealisatie.

Algemeen secundair onderwijs													
Resultaten studierichtingen									Resultaten vakken				
Aantal studierichtingen	Voldoet	Voldoet niet	Advies 2			Advies 3			BV - V Vakken	BV - VN Vakken	SV - V Vakken	SV - VN Vakken	
			BV	SV	BV + SV	BV	SV	BV + SV					
Graad 2 aso													
Totaal graad 2	58	50	8	4	3			1		64	4	25	6
Percentage graad 2		86 %	14 %							94 %	6 %	81 %	19 %
Graad 3 aso													
Totaal graad 3	118	61	57	22	13	20		2		135	45	118	43
Percentage graad 3		52 %	48 %							75 %	25 %	73 %	27 %
Totaal aso	176	111	65	26	16	20		3		199	49	143	49
		63 %	37 %							80 %	20 %	74 %	26 %

Figuur 77: Resultaten voor het aso n.a.v. de doorlichtingen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (2013-2014).

De onderzochte aso-studierichtingen voldoen ongeveer even vaak als die in de andere Vlaamse scholen. Dat blijkt uit een vergelijkende analyse van de resultaten van de doorlichtingen in Brussel met die in Vlaamse scholen in de schooljaren 2011-

2012 en 2012-2013⁴⁶. In Brussel voldoet de leerplanrealisatie voor alle vakken in 63 % van de studierichtingen. In de Vlaamse scholen is dat het geval voor 58 tot 67 % van de studierichtingen.

Resultaten voor de onderzochte studierichtingen in het aso						
		Aantal	Voldoet		Voldoet niet	
2013-2014	Scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest	176	111	63 %	65	37 %
2011-2012	Vlaamse scholen doorgelicht in 2011-2012	287	139	67 %	94	33 %
2012-2013	Vlaamse scholen doorgelicht in 2012-2013	363	211	58 %	152	42 %

Figuur 78: Resultaten voor de onderzochte studierichtingen in het aso.

Het beroepssecundair onderwijs

De doorlichtingen in het bso wezen uit dat voor 44 % van de doorgelichte studierichtingen de leerplanrealisatie voldeed voor alle onderzochte vakken en in 56 % de leerplanrealisatie niet voldeed voor één of meer vakken. Er werd zeven keer een advies 3 uitgesproken voor een studierichting. Er zijn dus nog heel wat uitdagingen om de kwaliteit van het beroepsonderwijs te verbeteren. De vakken van het specifieke gedeelte scoren proportioneel beter dan die van de basisvorming. Voor het specifieke gedeelte voldoet de leerplanrealisatie voor 62 % van

de onderzochte vakken. Voor de basisvorming is dat het geval in 52 % van de gevallen.

In één op vijf scholen legt de afwezigheid van de minimale materiële vereiste uitrusting een sterke hypotheek op de leerplanrealisatie. Verder zijn de onvoldoendes ook hier te wijten aan hiaten in het aanbod en/of de ontoereikende evaluatiepraktijk die het niet mogelijk maakt om na te gaan of de leerlingen de onderwijsdoelen bereiken.

	Beroepssecundair onderwijs												
	Resultaten studierichtingen									Vak/cluster Vakken/stage			
	Aantal studierichtingen	V	VN	Advies 2			Advies 3			BV - V Vakken	BV - VN Vakken	SV - V Vakken	SV - VN Vakken
				BV	SV	BV + SV	BV	SV	BV + SV				
Graad 2 bso	20	9	11	1	4	1	4		1	10	7	9	6
Graad 3 bso	28	12	16	8	6			2		6	8	21	11
Totaal bso	48	21	27	9	10	1	4	2	1	16	15	30	17
		44 %	56 %	0						52 %	48 %	62 %	38 %

Figuur 79: Resultaten voor het bso n.a.v. de doorlichtingen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (2013-2014).

Een vergelijking van de resultaten in Brussel met de resultaten voor de studierichtingen in de Vlaamse scholen buiten Brussel in de schooljaren 2011-2012 en 2012-2013 leidt tot de conclusie dat de scholen van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest gemid-

deld gelijkaardige resultaten vertonen voor het bso⁴⁷. Waar in Brussel de leerplanrealisatie voor alle vakken voldoet voor 44 % van de doorgelichte studierichtingen, is dat in Vlaanderen zo in 44 tot 50 % van de onderzochte studierichtingen.

Resultaten voor de onderzochte studierichtingen in het beroepssecundair onderwijs						
		Aantal	Voldoet		Voldoet niet	
2013-2014	Scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest	48	21	44 %	27	56 %
2011-2012	Vlaamse scholen doorgelicht in 2011-2012	168	84	50 %	84	50 %
2012-2013	Vlaamse scholen doorgelicht in 2012-2013	174	77	44 %	97	56 %

Figuur 80: Resultaten voor de onderzochte studierichtingen in het bso.

Het technisch secundair onderwijs

De leerplanrealisatie in het tso is voor verbetering vatbaar. Hier onderzocht de onderwijsinspectie 49 keer de leerplanrealisatie voor één of meer vakken in 33 studierichtingen. De doorlichting werd besloten met een advies 1 voor 49 % van de onderzochte studierichtingen. Voor 51 % voldeed de leerplanrealisatie voor één of meer vakken niet. Dit leidde tot een advies 2 voor 39 % van de onderzochte studierichtingen en met een advies 3 voor 8 % ervan.

De analyse op vakniveau toont aan dat er veel tekorten zijn voor de vakken van de basisvorming. Voor 39 % van de doorgelichte vakken voldeed de leerplanrealisatie niet. De resultaten zijn iets beter voor de vakken van het specifieke gedeelte. In 75 % van de doorlichtingen werd een voldoende leerplanrealisatie vastgesteld.

	Technisch secundair onderwijs												
	Resultaten studierichtingen								Resultaten vakken				
	Aantal studierichtingen	V	VN	Advies 2			Advies 3			BV - V Vakken	BV - VN Vakken	SV - V Vakken	SV - VN Vakken
				BV	SV	BV + SV	BV	SV	BV + SV				
Graad 2 tso	18	9	9	2	3		4			7	6	10	3
Graad 3 tso	31	17	14	10	3	1	0			20	11	20	7
Totaal tso	49	24	25	12	6	1	4			27	17	30	10
Percentage tso	100 %	49 %	51 %							61 %	39 %	75 %	25 %

Figuur 81: Resultaten voor het tso n.a.v. de doorlichtingen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (2013-2014).

Het tso in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest legt minder goede resultaten voor dan de Vlaamse scholen die werden doorgelicht in de schooljaren 2011-2012 en 2012-2013⁴⁸. Er wordt ongeveer 10 % meer

tekorten uitgesproken voor de leerplanrealisatie in de studierichtingen. Voorzichtigheid is hier evenwel geboden, omdat het aantal doorgelichte studierichtingen in het tso beperkt is.

Resultaten voor de onderzochte studierichtingen in het technisch secundair onderwijs						
		Aantal	Voldoet		Voldoet niet	
2013-2014	Scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest	49	24	49 %	25	51 %
2011-2012	Vlaamse scholen doorgelicht in 2011-2012	162	98	60,5 %	64	39,5 %
2012-2013	Vlaamse scholen doorgelicht in 2012-2013	164	100	61 %	64	39 %

Figuur 82: Resultaten voor de onderzochte studierichtingen in het tso.

Het kunstsecundair onderwijs

In het kunstsecundair onderwijs gaf de doorlichting in de tweede en de derde graad aanleiding tot een advies 1 voor twee derde van de studierichtingen. De scholen bereiken goede resultaten voor de leerplanrealisatie in het specifieke gedeelte. Ook hier komt tot uiting dat de leerplannen voor vakken van het specifieke gedeelte vaker voldoende gerealiseerd worden

dan de leerplannen voor de vakken van de basisvorming. Bij de interpretatie is evenwel voorzichtigheid geboden, omdat de vaststellingen een beperkt aantal studierichtingen en vakken betreft. De tekorten hebben zowel te maken met een gebrek aan de materiële uitrusting noodzakelijk om de onderwijsdoelen te realiseren als met een onvoldoende leerplanrealisatie.

Kunstsecundair onderwijs													
	Resultaten studierichtingen								Resultaten vakken				
	Aantal studierichtingen	V	VN	Advies 2			Advies 3						
				BV	SV	BV + SV	BV	SV	BV + SV	BVV	BVNV	SV	SVNV
Graad 2 kso	18	9	9	2	3		4			7	6	10	3
Graad 3 kso	31	17	14	10	3	1				20	11	20	7
Totaal kso	49	24	25	12	6	1	4			27	17	30	10

Figuur 83: Resultaten voor het kso (in aantallen) n.a.v. de doorlichtingen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (2013-2014).

OKAN

Het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers werd in twee scholen doorgelicht. De doorlichting gaf voor deze structuuronderdelen in beide scholen aanleiding tot een advies 3. De scholen bieden de taaldoelen in onvoldoende mate aan. Het taalonderwijs is niet altijd genoeg gericht op het leren communiceren en op het verwachte beheersingsniveau. De algemene doelen en de attitudes zijn niet voldoende

geïntegreerd in de taalontwikkeling. Het urenpakket (specifiek en regulier) dat de OKAN-leerlingen genereren, besteden de scholen niet volledig om deze doelgroep adequaat onderwijs aan te bieden. Hierdoor zijn de lesgroepen te groot om op een doelgerichte en gedifferentieerde manier met de verwerving van taal en van de taalvaardigheden om te gaan. In één school veroorzaakt het gebrek aan de noodzakelijke uitrusting lacunes in de leerplanrealisatie.

OKAN	Aantal	Voldoet	Voldoet niet	Advies 2	Advies 3
	2	0	2	0	2

Figuur 84: Resultaten voor het Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers n.a.v. de doorlichtingen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (2013-2014).

Onze vaststellingen over de output of studieresultaten van de leerlingen in het secundair onderwijs en in het hoger onderwijs

Om de kwaliteit van het onderwijs in de scholen van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest te kunnen inschatten en bewaken met het oog op de maximale ontwikkeling van talenten, is het noodzakelijk rekening te houden met de studieresultaten van de leerlingen. Welk attesteringsbeeld vertonen de scholen? Hoeveel diploma's en getuigschriften leveren de scholen af? Hoeveel schoolse achterstand bouwen de leerlingen op tijdens hun schoolloopbaan in het secundair onderwijs? Ook de participatiegraad en het studieresultaten in het hoger onderwijs vormen een indicatie voor het studiepeil van de leerlingen. Tenslotte is het welbevinden van leerlingen, personeel en ouders een barometer voor het algemene leer- en leefklimaat

op school. Het monitoren van deze outputdata op schoolniveau en op het niveau van de overheid biedt de mogelijkheid om te detecteren waar er beleidsmatig moet worden bijgestuurd, rekening houdend met de context en het profiel van de leerlingen en het personeel.

Samengevat

De studieresultaten van de leerlingen in de eerste graad en het aso van het voltijds secundair onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest liggen gemiddeld lager dan in de scholen van de centrumsteden en buiten de centrumsteden⁴⁹. Ze liggen in dezelfde lijn als die in de grootstad Antwerpen. De Brusselse scholen vertonen evenwel een zeer divers attesteringsbeeld. In scholen met een concentratie aan indicatorleerlingen (gemiddelde OKI-waarde tussen 2,4 en 3,09) is het aantal A-attesten meestal lager dan gemiddeld in de Brusselse scholen.

In het bso en het tso sluiten de gemiddelde studieresultaten iets beter aan bij die van de Vlaamse scholen. Er is ook minder verschil tussen de scholen onderling.

Voor de leerlingen die een diploma behalen in het secundair onderwijs (aso, tso, bso, kso) is het gemiddelde studiesucces in het eerste jaar van het hoger onderwijs significant lager. Brusselse leerlingen hebben gemiddeld minder kansen om te slagen in het hoger onderwijs.

De gegevens over de tewerkstelling van de leerlingen zouden belangrijke informatie kunnen opleveren om mee de kwaliteit van de opleiding in het tso en het bso in kaart te brengen. De onderwijsinspectie heeft hierover evenwel geen informatie. Scholen houden nog niet systematisch bij welke beroepsactiviteit leerlingen uitoefenen na hun opleiding.

Ook over het welbevinden van leerlingen en leraren zijn weinig gegevens beschikbaar. Uit de doorlichtingen bleek evenwel dat de leerlingen in het algemeen een hechte band met de school hebben. Het ondersteunend leer- en leefklimaat verdient doorgaans een positieve waardering.

De eerste graad

De studieresultaten in Brussel liggen voor de eerste graad significant lager dan in de scholen van de centrumsteden en de scholen buiten de centrumsteden. Gemiddeld haalt 77 % van de leerlingen in de eerste graad in Brussel een A-attest waar dat voor de

centrumsteden 83 % is en buiten de centrumsteden 88 %⁵⁰. De gemiddelde attestering voor de eerste graad in Antwerpen benadert die van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest met 75 % A-attesten. Het percentage C-attesten is hoger in Brussel dan elders in Vlaanderen behalve in Antwerpen, waar het ongeveer gelijk is. Als gevolg hiervan is ook het aantal zittenblijvers hoog: 11 % van de leerlingen zit een jaar over in de eerste graad, in de eigen school of in een andere school. Dit is meer dan in Vlaanderen (6 % centrumsteden en 3 % niet-centrumsteden). De schoolse achterstand in Brussel bedraagt in de eerste graad 43 %. Dat is ruim 10 % hoger dan in de scholen van de centrumsteden, 20 % hoger dan in de scholen buiten de centrumsteden en 6 % hoger dan in

Antwerpen. Een deel van die achterstand werd opgelopen vóór de aanvang van het secundair onderwijs.

Er zijn evenwel grote verschillen tussen de scholen. Van de 33 scholen die een eerste graad aanbieden in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, zijn er vijftien waar het aantal A-attesten lager is dan de gemiddelde score voor Brussel. De meeste leerlingen voltooien de eerste graad in dezelfde school. Vijf scholen vormen daarop een uitzondering. In die scholen stromen heel wat leerlingen vroegtijdig uit voor het einde van het tweede leerjaar van de graad. Er is een verband tussen het leerlingenprofiel en de attestering in de scholen: elf van de vijftien scholen met een lager aantal A-attesten dan gemiddeld in Brussel, behoren tot de scholen met de hoogste gemiddelde OKI-waarde per leerling.

Uit de doorlichtingen bleek dat de leerlingen in het algemeen een hechte band met de school hebben. Het ondersteunend leer- en leefklimaat verdient doorgaans een positieve waardering.

Bovenstaande analyse van de leerprestaties toont aan dat de uitdaging voor de scholen om een goed studiepeil te halen met de leerlingen groot is. In tien van de vijftien hogervermelde scholen ligt het percentage C-attesten tussen de 10 % en de 32 %. Het lijkt erop dat een aantal scholen met C-attesten (vaak gevolgd door zittenblijven) de problematiek van een te laag studiepeil proberen op te lossen. Het blijft een uitdaging voor de scholen om te onderzoeken in welke mate hun didactische aanpak voldoende afgestemd is op de noden van de leerlingen en of een aantal leerlingen niet meer zouden gebaat zijn bij een prospectieve oriëntering op basis van hun talenten.

Het algemeen secundair onderwijs

Het attesteringsbeeld voor de Brusselse scholen in het aso sluit aan bij dat in de eerste graad. Ook hier is het aantal A-attesten gemiddeld lager (81 %) dan in de scholen van de centrumsteden (87 %) en buiten de centrumsteden (90 %). De schoolse achterstand is hoger (36,5 % tegenover 21 % en 13 %). Er zijn meer zittenblijvers (7 % tegenover 5 % en 3 %). Het output-profiel van de scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest loopt gelijk met dat van de Antwerpse scholen. Het aantal laatstejaarsleerlingen dat een diploma op het einde van het schooljaar haalt, is ongeveer hetzelfde in Brussel als in Vlaanderen. Leerlingen die het tweede leerjaar van de derde graad aanvatten, behalen bijna allemaal (95 %) het diploma algemeen secundair onderwijs.

De scholen met een aso-aanbod vertonen een zeer divers beeld qua attestering. Acht van de 20 scholen scoren onder het gemiddelde aantal A-attesten voor Brussel. Deze acht scholen maken deel uit van de scholen met de hoogste gemiddelde OKI-waarde voor Brussel. Vijf van deze scholen reiken gemiddeld tus-

sen 10 % en 15 % C-attesten uit en genereren heel wat zittenblijvers. De andere twaalf scholen hebben een positiever attesteringsbeeld.

Wat zijn de prestaties van de gediplomeerde leerlingen in het hoger onderwijs? Het aantal leerlingen dat na het aso een opleiding aanvat in het hoger onderwijs is lager dan gemiddeld in Vlaanderen¹³. Er schrijven zich 5 % minder leerlingen in voor een academische bachelor en 8 % minder voor een professionele bachelor dan in Vlaanderen. Ook het gemiddelde studiesucces in het eerste jaar hoger onderwijs is lager, met respectievelijk 7 % minder studiesucces in de academische bachelor en 10 % minder studiesucces in de professionele bachelor. Dat beeld is typisch voor Brussel. De cijfers in Antwerpen sluiten aan bij de Vlaamse gemiddelden.

Ook hier weer geldt de vaststelling dat er grote verschillen zijn tussen de scholen. Acht scholen vertonen een participatiegraad en studiesucces dat aansluit bij de Vlaamse gemiddelden of ze overstijgt (twee scholen). Drie scholen boeken gemiddelde resultaten en negen scholen hebben een significant lagere participatiegraad en een zeer zwak studiesucces. Deze laatste negen scholen behoren tot de vijftien scholen met de hoogste gemiddelde OKI-waarde per leerling. Verder onderzoek is noodzakelijk om in kaart te brengen hoeveel leerlingen op langere termijn uiteindelijk een diploma hoger onderwijs behalen en wat de kosten en baten van dat resultaat zijn.

De cijfers roepen een aantal vragen op. In hoeverre bieden de scholen het gepaste antwoord op de noden van de leerlingen door middel van een doeltreffende leerbegeleiding en evaluatiepraktijk? In hoeverre blijven er leerlingen in het aso zitten die het studiepeil

13 De cijfers voor de participatiegraad hebben enkel betrekking op de leerlingen die na het secundair onderwijs een opleiding volgen in Vlaamse universiteiten en hogescholen.

eigenlijk niet halen? Bij de doorlichting stelden we in een aantal scholen vast dat de attestering te mild verloopt. Sommige scholen ondernemen te weinig actie om de leerlingen prospectief te oriënteren. Ze werken niet altijd voldoende aan de studiekeuzevaardigheid van de leerlingen en hun ouders. Het aanbod van studierichtingen in het tso en het bso is verder te beperkt om een antwoord te bieden op de onderwijsnoden van de leerlingenpopulatie. De situatie werkt in de hand dat de schoolse achterstand en ook het leerlingenverloop verhogen. Het risico op de vermindering van de motivatie van de leerlingen neemt toe. Ook voor de schoolteams die instaan voor de leerbegeleiding vormt dit een extra belasting. Maatschappelijk betekenen het frequente overzitten en de leerlingstromen een meerkost zowel voor de ouders als voor de samenleving. Het is noodzakelijk dat de betrokken actoren investeren in een correcte studiebekrachtiging, een goede oriëntering van de leerlingen en een voldoende studiepeil in het aso.

Het beroepssecundair onderwijs en het technisch secundair onderwijs

De Brusselse scholen vertonen een gelijkaardig attesteringsbeeld voor het tso en het bso als de scholen van de centrumsteden en van Antwerpen, maar een licht afwijkend beeld vergeleken bij de scholen buiten de centrumsteden. Waar het aantal A-attesten in het tso in de scholen van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest gemiddeld 79 % bedraagt, is dat voor de scholen buiten de centrumsteden gemiddeld 85 %, in de scholen van de centrumsteden 78 % en in Antwerpen 76 %. In het bso ligt het aantal A-attesten iets gunstiger met 82 % voor de Brusselse scholen, 89 % voor de scholen buiten de centrumsteden, 84 % voor de scholen van de centrumsteden en 80 % voor Antwerpen. In Brussel zijn er evenals in Antwerpen zowel in het tso als in het bso meer C-attesten en meer

zittenblijvers dan elders in Vlaanderen. Het hogere aantal C-attesten in Brussel is onder meer het gevolg van het schoolverzuim. Schoolleiders geven aan dat ze een aantal C-attesten uitreiken omdat ze over onvoldoende evaluatiegegevens beschikken wegens de frequente afwezigheid van de leerlingen.

In ongeveer 90 % van de gevallen behalen laatstejaarsleerlingen in het tso of in het specialisatiejaar van het bso hun diploma. Slechts gemiddeld 52 % van de leerlingen voltooit het laatste jaar van de bso-opleiding en behaalt een getuigschrift. Zoals in Vlaanderen stromen veel leerlingen ongekwalificeerd uit. We hebben niet onderzocht hoe het verder evolueert met hun opleiding. Een aantal van hen zetten hun scholing verder in het stelsel van 'leren en werken' of in het volwassenenonderwijs.

Het attesteringsbeeld in het tso en het bso in de Brusselse scholen is vrij gelijkaardig. Op twee uitzonderingen na leggen de tso/bso-scholen middelmatige cijfers voor.

Er zijn meer leerlingen dan gemiddeld in Vlaanderen die na hun bso-opleiding een academische of professionele bachelor aanvatten. Hun studiesucces is evenwel half zo groot. Van de leerlingen die het tso hebben afgewerkt, zijn er meer die een academische bachelor aanvatten dan gemiddeld in Vlaanderen en 10 % minder die een professionele bachelor beginnen. Het studiesucces is in beide gevallen opvallend lager. In Antwerpen is de tendens gelijkaardig, maar het studiesucces is gemiddeld 10 tot 20 % hoger dan in Brussel. Op grond van voorgaande vaststellingen, kunnen we besluiten dat de Brusselse leerlingen minder kansen hebben om te slagen in het hoger onderwijs.

Onze vaststellingen over de interne bewaking van de onderwijskwaliteit in de Brusselse secundaire scholen

Krachtige scholen stemmen hun processen af op de specifieke context en op de kenmerken van de leerlingpopulatie en het schoolteam (input) met het oog op het bereiken van goede leerprestaties met de leerlingen. Daarom gaat de onderwijsinspectie na of de school op een systematische manier de kwaliteit van haar processen onderzoekt en bewaakt zodat deze bijdragen tot het bereiken of nastreven van de onderwijsdoelstellingen. Hiervoor selecteert ze tijdens de doorlichting een aantal procesvariabelen uit het CI-PO-kader. Voor deze processen onderzoekt ze in welke mate de school doelgericht initiatieven plant en uitvoert vanuit een visie. Verder gaat ze na of de school de effecten van haar acties controleert, op grond van de resultaten haar aanpak organisatorisch en inhoudelijk beleidsmatig bijstuurt en inspanningen levert om het schoolteam te professionaliseren.

Net zoals in Vlaanderen plaatste de onderwijsinspectie de evaluatiepraktijk (n=35) en de leerbegeleiding (n=19) het meeste in de doorlichtingsfocus in de Brusselse scholen. Deze processen hebben immers een belangrijke impact op de leervorderingen en studieresultaten van de leerlingen. Zoals steeds confronteerde de onderwijsinspectie de initiatieven op beleidsniveau met de resultaten op het uitvoeringsniveau of met andere woorden met de implementatie ervan in de onderwijs- en evaluatiepraktijk.

De scholen met een gunstig advies bewaken de kwaliteit van hun processen goed. De efficiënte beleidsmatige aansturing resulteert hier in overwegend positieve effecten op het uitvoeringsniveau. Voor de

andere scholen is er nog een marge voor verbetering. Het onderwijslandschap in Brussel vertoont echter grote verschillen. Een aantal scholen met een beperkt gunstig advies legt voor sommige processen ook gunstige resultaten voor.

In alle scholen (n=35) onderzochten we ook het talenbeleid. Voor het talenbeleid bereikt de helft van de scholen op het beleidsniveau goede resultaten. Dit is meer dan in Vlaanderen. Dit betekent dat ze zich bewust zijn van de uitdagingen van hun meertalige context en sterk inzetten op structurele ondersteuning om in te spelen op de talige noden van de leerlingen. De implementatie op het uitvoeringsniveau is wisselend, deels omdat de draagkracht in het schoolteam niet optimaal is en deels omdat de ondersteuning de nood niet lenigt.

De aandacht voor de doelgerichte aanpak, de materiële, organisatorische en inhoudelijke ondersteuning en de ontwikkeling door middel van deskundigheidsbevordering scoort sterker in de scholen dan de aandacht voor de effecten en de bijsturing van de ondernomen acties. Dit zien we ook in scholen in Vlaanderen. Het gericht in kaart brengen van de effecten van de ondernomen acties om de vooropgestelde doelen te realiseren, blijft voor vele scholen een hele uitdaging. Hiervoor is voldoende datageletterdheid noodzakelijk. De meeste scholen zijn zich ervan bewust dat dit een verbeterpunt is en banen zich hierin stilaan een weg.

De scholen die het best presteren voor de kwaliteitsbewaking van de evaluatiepraktijk en de leerbegeleiding (met inbegrip van het talenbeleid), kenmerken zich door de volgende vijf cruciale succesfactoren.

- Deze scholen hebben een geïntegreerde coherente visie ontwikkeld op de evaluatie, de leerbegelei-

ding en het oriënteringsbeleid. De synergie en de samenhang tussen de acties op deze drie fronten bevorderen hun slagkracht.

- Ze hebben de doelen voldoende geoperationaliseerd en afgestemd op de specifieke schoolcontext en op het leerlingenprofiel. In Brussel betekent dit onder meer dat ze sterk hebben ingezet op taalvaardigheidsontwikkeling van de leerlingen en hiervoor de door de overheid toegekende bijkomende middelen aanwenden.
- Ze combineren voorts een sterke participatieve ontwikkelingscultuur en een voldoende aansturing en opvolging door de schoolleiding.
- Het schoolteam maakt doordachte keuzes op grond van een voldoende deskundigheid die ze indien nodig verder ontwikkelt.
- Ten slotte beschikken deze scholen over de nodige vaardigheid om de effecten van de ondernomen acties in kaart te brengen en bij te sturen.

De kritische succesfactoren voor de Brusselse scholen wijken niet af van die in Vlaamse scholen.

Leerbegeleiding en talenbeleid

De meeste scholen hebben een visie op de leerbegeleiding ontwikkeld, overwegend gekaderd in de algemene visie op de leerlingenbegeleiding. De schoolvisie heeft in de meeste gevallen betrekking zowel op preventieve als op curatieve aspecten van de leerbegeleiding. De doelstellingen zijn meestal weinig geoperationaliseerd.

De 30 scholen met GOK-uren in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest ontwikkelen hun visie op de studiebegeleiding in samenhang met hun visie op het GOK-beleid. Zij doen dat ook in samenhang met hun visie op het talenbeleid. In sommige GOK-scholen wordt de

visie op de leezorg zelfs in sterke mate verengd tot de visie op het talenbeleid.

Het talenbeleid van de meeste Brusselse scholen staat uitdrukkelijk in het teken van het behoud van hun Nederlandstalig karakter in een overwegend anderstalige context en met een groot anderstalig leerlingenpubliek. In een aantal scholen is de visieontwikkeling niet optimaal, omdat ze niet vertaald wordt in operationele doelstellingen gericht op alle leerlingengroepen en op het volledige schoolteam.

Strategisch en organisatorisch hanteren de meeste scholen een drielijnenmodel. De leraren en de klasraad staan in voor de eerstelijnszorg, op de tweede lijn staan de leerlingenbegeleiders, zorgbegeleiders en klassentitularissen, op de derde de directie, externe hulpdiensten en andere organisaties. Sommige scholen voeren ook 'de nulde lijn' in, waarmee ze verwijzen naar leerlingen die instaan voor de studiebegeleiding van medeleerlingen.

Voor de bevordering van het leerproces nemen alle scholen diverse ondersteuningsinitiatieven, in de meeste gevallen op grond van een intakeprocedure en een beginsituatieanalyse, zowel voor het schoolvak Nederlands als voor andere vakken. Het gaat onder meer om gesplitste lessen voor bepaalde vakken, extra lestijden, structurele inhaallessen of inhaallessen op vrijwillige basis, huiswerkklassen, begeleide studie-uren en lessen die voorbereiden op grote toetsen of examens. Daardoor kunnen de scholen meer rekening houden met leerlingenverschillen en een gedifferentieerde aanpak ontplooien. Ook het gebruik van individuele begeleidingsplannen, stappenplannen of handelingsplannen voor zorgleerlingen en de organisatie van zorgklassen passen in die context.

De structurele en vakoverschrijdende leerondersteuning is vooral gesitueerd in de eerste graad. In de tweede en derde graad worden geleidelijk aan meer ondersteuningsinitiatieven genomen. In het aso zijn sommige leer- en taalondersteuningsinitiatieven gekaderd in de ontwikkeling van de onderzoekscompetentie. In de onderwijsvormen bso, kso en tso krijgen de leerlingen onder meer geïndividualiseerde leer- en taalondersteuning in de context van hun geïntegreerde proef. Enkele initiatieven op het niveau van de derde graad hebben een innoverend karakter, zoals de invoering van een gedifferentieerd portfolio om doelgericht aan de preventieve leerbegeleiding te werken en taalondersteuning te bieden.

De meeste directies maken met de leraren taal- en zaakvakken afspraken over hun inbreng in de uitvoering van het talenbeleid. Hiermee hebben ze de betrokkenheid van de vakgroepen bij het talenbeleid vergroot, maar nog niet geoptimaliseerd, zeker wat de zaakvakken betreft. Toch mag een aantal voorbeelden van goede praktijk niet onvermeld blijven: gebruik van taalportfolio's Nederlands over de vakken heen, het aanbod van vakjargonlijsten en begrippenkaders in vele vakken, taalstimulerende initiatieven zoals leesbevordering, extramurale activiteiten gericht op taalverwerving. Belangrijk is ook de samenwerking van de scholen met externe instanties zoals de plaatselijke openbare bibliotheek. De genomen maatregelen en initiatieven sorteren in het algemeen positieve effecten op het leerproces en de resultaten van leerlingen met taalachterstand. Ze zijn in de meeste scholen evenwel nog niet toereikend om de noden volledig te lenigen.

Naast het bewuste gebruik van het Nederlands als instructietaal is ook het consequente gebruik van het

Standaardnederlands als communicatiemiddel van groot belang voor de leerlingen. Aangezien de rol die de ouders in het leerproces en de schoolse loopbaan van hun kinderen spelen van niet te onderschatten belang is, nemen zowat alle scholen organisatorische initiatieven om de communicatie met ouders - en a fortiori met anderstalige ouders - zo vlot mogelijk te laten verlopen. De meerderheid van de scholen zet bovendien acties op het getouw ter bevordering van de omgang met taaldiversiteit en taalcultuur, al scoort dat aspect van het talenbeleid doorgaans lager.

Algemeen krijgt het curatieve luik van de leerbegeleiding een sterkere invulling dan het preventieve luik. Het gebruik van activerende werkvormen, de toepassing van binnenklasdifferentiatie en de consecutieve curriculumopbouw worden te weinig aangestuurd, zodat ze nog sterk leraarafankelijk zijn. Bovendien worden de initiatieven op het vlak van preventie meestal weinig expliciet en bewust gekoppeld aan de vakoverschrijdende eindtermen leren leren. Een verticale, graadoverstijgende leerlijn voor het leren leren, voor de ontwikkeling van het zelfsturend leren en van het probleemoplossend denken wordt zelden ter ondersteuning van de leerlingen uitgezet.

De relatie tussen de leerlingenevaluatie en de studiebegeleiding wordt algemeen weinig geëxpliciteerd en beleidsmatig beperkt aangestuurd. Aangezien de leerlingenevaluatie in heel wat vakken te weinig beantwoordt aan de validiteitsvereisten, zijn ook de remediëringsoefeningen en -opdrachten te weinig afgestemd op de eindtermen en onderwijsdoelen. Algemeen wordt de leerlingenevaluatie in te beperkte mate opgevat als ondersteuning van het leerproces. Geleidelijk aan brengen de scholen meer systematiek in de leerondersteuning, onder meer met het gebruik

van een elektronisch leerlingenvolgsysteem. Het leerlingenvolgsysteem wordt meestal al efficiënt ingezet om de socio-emotionele initiatieven te registreren en in kaart te brengen. De registratie van preventieve en curatieve leerbegeleidingsmaatregelen is echter nog geen algemene praktijk, zodat de meeste scholen niet beschikken over een beeld van de leerondersteuning in haar geheel.

De meeste scholen onderzoeken nog niet systematisch in welke mate hun initiatieven effect sorteren, noch op schoolniveau, noch in het vervolgonderwijs van hun oud-leerlingen. Een uitzondering daarop vormt de taalscreening, waarvoor zowat alle scholen gebruikmaken van gestandaardiseerde en genormeerde tests. Op grond van een nulmeting of een beginsituatieanalyse en een tweede meting slagen de scholen erin de leerwinst in kaart te brengen die hun leerlingen op het vlak van taalverwerving boeken. De taalscreening is meestal beperkt tot de eerste graad.

De scholen responsabiliseren de begeleidende klasraad om de effecten van de leerbegeleiding op te volgen. Aangezien er in het algemeen weinig wordt uitgegaan van verwachte resultaten, kunnen de effecten van de preventieve en curatieve initiatieven slechts beperkt in kaart worden gebracht. De meeste scholen beschikken nog niet over een geïntegreerd kwaliteitszorgsysteem om de doeltreffendheid en het rendement van hun leerbegeleiding te onderzoeken en te bewaken. Sommige scholen leggen een verband tussen de daling van het aantal C-attesten en

de toegenomen effectiviteit van de leerbegeleiding. Een interessante actie is de inventarisering van jaartotalen met betrekking tot vakken waarvoor remediëringinitiatieven werden genomen, in samenhang met de inventarisering van de uitgereikte attesten en uitgebrachte adviezen. Op die manier krijgt de school een beeld van de mate waarin de remediëringinitiatieven de resultaten van de betrokken leerlingen hebben bevorderd.

Wanneer vakoverschrijdende eindtermen leren aan curriculumactiviteiten worden gekoppeld, gebeurt dat weinig doeltreffend, hoewel de eerste graad hier beter scoort dan de tweede en de derde graad. Algemeen is de ontwikkeling van leerstrategieën weinig

structureel verankerd in het onderwijs- en leerproces, zodat hun ondersteunende waarde voor de realisatie van curriculumdoelstellingen beperkt is.

De meeste Brusselse scholen evalueren het talenbeleid onvoldoende. Hoewel zij op dat vlak een betere score

behalen dan gemiddeld in Vlaanderen, is ook voor een aantal scholen de structurele uitwerking van de kwaliteitszorg nog een werkpunt op het niveau van de schoolleiding.

De meeste scholen zien de leerbegeleiding in een ontwikkelingsperspectief, waarbij een proces wordt doorlopen dat tot kwaliteitsverhoging moet leiden. Daarom zetten zij bewust in op externe professionalisering en interne nascholingen, zoals de organisatie van studiedagen over differentiatie en de implemen-

De meeste scholen beschikken niet over een geïntegreerd kwaliteitszorgsysteem om de doeltreffendheid en het rendement van hun leerbegeleiding te onderzoeken en te bewaken.

tatie van de geactualiseerde vakoverschrijdende eindtermen leren leren. Ook intervisie en co-teaching, die op enkele scholen al tot de courante onderwijspraktijk behoren, worden gestimuleerd, omdat ze direct of indirect kunnen bijdragen tot een meer effectieve leerbegeleiding. Algemeen relateren de scholen van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest hun leerbegeleiding sterk aan de taalproblematiek. De meerderheid van de scholen stimuleert dan ook sterk de professionalisering met betrekking tot het talenbeleid.

Evaluatiepraktijk

Tien scholen van de 35 hebben veel aandacht voor het bewaken van de kwaliteit van de evaluatiepraktijk. In 25 scholen is de evaluatiepraktijk veeleer zwak. De meeste scholen hebben, op grond van de aanbevelingen tijdens de vorige doorlichtingsronde en naar aanleiding van recent gepubliceerde onderzoeksresultaten door de onderwijsinspectie, de evaluatie opgenomen als een beleidsprioriteit. Dit is een positieve evolutie. De mate waarin de uitbouw van een kwaliteitsvolle evaluatie vordert, verschilt van school tot school.

Meer dan de helft van de scholen werkt nog onvoldoende doelgericht aan de evaluatiepraktijk. Heel wat van deze scholen hebben wel een visie ontwikkeld en zijn zich bewust van het belang van de afstemming van de evaluatie op de onderwijsdoelen als uitgangspunt voor een kwaliteitsvolle evaluatie. Vaak hechten ze ook belang aan de totale ontwikkeling van de persoonlijkheid van de leerling, wat zich uit in hun visie op het beoordelen van algemene attitudes. Ze benadrukken meestal ook de vormende waarde van de evaluatie door te voorzien in een combinatie van formatieve en summatieve evaluatiemomenten. Ze missen evenwel een voldoende geïntegreerde en sa-

menhangende benadering van de evaluatiepraktijk en de leerbegeleiding, de attesteringspraktijk en de oriëntering van de leerlingen. De evaluatie wordt nog onvoldoende opgevat en aangewend als een middel om het leerproces van de leerlingen gericht te ondersteunen en om, in combinatie met een prospectieve deliberatie en oriëntering, elke leerling optimale kansen te bieden op het ontwikkelen van zijn talenten en op een vlotte schoolloopbaan. Scholen waar de doelgerichtheid voor verbetering vatbaar is, kenmerken zich in het algemeen ook door een gebrek aan betrokkenheid van het schoolteam bij de ontwikkeling van het evaluatiebeleid. Dit heeft tot gevolg dat het draagvlak voor de implementatie ervan beperkt blijft.

In de tweede en derde graad van het aso is in heel wat scholen nood aan een schoolbrede gedragen aanpak van de evaluatie van de specifieke eindtermen in verband met de onderzoekscompetentie.

De meeste scholen ervaren het als een grote uitdaging om de visie op evaluatie vanuit een beginsituatieanalyse te concretiseren in operationele doelen, gerelateerd aan concrete acties, verwachte resultaten en een methodiek voor resultaatsmeting. Toch stelt de onderwijsinspectie vast dat scholen hierin geleidelijk aan vooruitgang boeken. In scholen waar de visie geoperationaliseerd wordt, vormt dit een belangrijke hefboom voor een doeltreffende implementatie.

Bijna alle scholen concretiseren hun visie op evaluatie en reiken richtlijnen aan de vakgroepen aan om de praktische organisatie te regelen. De richtlijnen bestrijken doorgaans aspecten zoals de frequentie van de toetsing en de rapportering, het aandeel van het dagelijks werk en de examens in het jaartotaal, de praktische organisatie van de examens en de registra-

tie van de studieresultaten. In heel wat scholen regelt het afsprakenkader ook de te volgen procedures voor de attestering en deliberatie en de wijze waarop de leerlingen en hun ouders worden ingelicht over de studieresultaten. In nagenoeg alle scholen wordt de wettelijke vereiste informatie met betrekking tot de evaluatie- en deliberatiepraktijk opgenomen in het schoolreglement. Het uitwerken van een duidelijke procedure om de evaluatiepraktijk en de remediëeringsinitiatieven op elkaar af te stemmen is in meer dan de helft van de scholen evenwel voor verbetering vatbaar.

De inhoudelijke beleidsmatige ondersteuning op schoolniveau is in de meeste scholen beperkt. In heel wat scholen treft men richtinggevende criteria aan om tijdens deliberaties te komen tot een objectieve attestering en advisering. Steeds meer scholen reiken informatie aan over de kenmerken van een kwaliteitsvolle valide evaluatie en ontwikkelen instrumenten voor onder meer de evaluatie van attitudes, geïntegreerde proeven, stages en de onderzoekscompetentie. De kwaliteit van de inhoudelijke informatie is evenwel wisselend. Specifiek voor Brussel is dat bijna alle scholen afspraken maken over de kwaliteit van de taal in de evaluatie. De vakgroepen worden vooral geattendeerd op het belang van een duidelijke vraagstelling.

De schoolleiding vertrouwt de inhoudelijke invulling van de evaluatie in het algemeen hoofdzakelijk toe aan de vakgroepen. Ze worden aangemoedigd om het leerplanconcept te vertalen naar een concrete praktijk en om hierover afspraken te maken, zodat de gelijkgerichte aanpak wordt gewaarborgd. In de scholen waar de ondersteuning het sterkst is uitgewerkt, stuurt de schoolleiding de cyclische reflectie van de

vakgroepen over de kwaliteit van de evaluatie systematisch aan.

Alle scholen hebben geïnvesteerd in een digitaal rapporterings- en leerlingvolgsysteem.

In acht scholen op de tien is de bewaking van de evaluatiepraktijk nog onvoldoende doeltreffend. Dit betekent dat met de leerlingenevaluatie het doel om het leerproces van de leerlingen voldoende te ondersteunen en de studiebekrachtiging en advisering te baseren op valide gegevens niet of nog niet helemaal bereikt wordt. De oorzaak van deze situatie ligt vooral in vier factoren: de aanpak is nog niet voldoende doelgericht; er is nood aan meer deskundigheid; de taalachterstand van de leerlingen legt, meer dan in Vlaanderen, druk op de validiteit van de evaluatie; er is tenslotte nog geen planmatige aandacht voor kwaliteitszorg. We verklaren ons nader.

De evaluatie in de scholen vertoont een wisselende kwaliteit in de vakken en is niet altijd voldoende representatief voor de onderwijsdoelen. Heel wat vakgroepen slagen er niet in om het competentiegerichte concept van de leerplannen volledig te concretiseren in een aangepaste vraagstelling, evaluatietechniek en puntenverdeling. De schoolleiding volgt de afstemming van de evaluatie op de onderwijsdoelen doorgaans niet genoeg op. De veranderingsbereidheid verschilt van vakgroep tot vakgroep. Er is voorts een duidelijke nood aan professionalisering. Deze vaststelling sluit aan bij wat zich voordoet in Vlaanderen.

De neiging om reproductiegericht te beoordelen heeft ook te maken met het gebrek aan kennis van de instructietaal door de leerlingen. De vakgroepen vereenvoudigen de vraagstelling omdat ze beseffen

dat inzichtelijke vragen op een meer structurerend of beoordelend verwerkingsniveau een hogere graad van taalvaardigheid van de leerlingen vereisen. In ongeveer één derde van de scholen ondervindt het schoolteam moeilijkheden om een goed evenwicht te bewaken tussen de zorg voor het geven van kansen aan leerlingen en het bereiken van een voldoende studiepeil op grond van een valide evaluatie. Bovendien gaat dit soms gepaard met een milde delibera- tie, waarbij leerlingen met heel wat onvoldoendes doorstromen naar het volgend studiejaar. De meeste van deze scholen reiken evenwel toch nog een laag aantal A-attesten uit en een veeleer hoog aantal C- of B-attesten in een aantal graden. Het blijft een belangrijke uitdaging voor een aantal Brusselse scholen om de studiebekrachtiging, oriëntering en advisering te baseren op een attestering die gegrond is op een valide evaluatie. Vreemd in dat verband is dat weinig scholen gebruik maken van de mogelijkheid van flexi- bele leertrajecten om de leerling pas op het einde van de graad te attesteren.

De scholen rapporteren op regelmatige basis over de leervorderingen aan de leerlingen en hun ouders. De rapportering bestaat hoofdzakelijk uit cijfergegevens en vaststellende en meestal aanmoedigende com- mentaren. In slechts een derde van de scholen wor- den inspanningen geleverd om scherpe diagnoses te stellen van tegenvallende resultaten en voorstellen te formuleren voor remediëring. De meeste scholen gebruiken ook een attituderapport om de opvoed- kundige dimensie van hun pedagogisch project op te volgen.

In de meeste scholen wordt de regelgeving met be- trekking tot de evaluatie en studiebekrachtiging na- geleefd. De uitgestelde beslissingen werden in nage- noeg alle scholen sinds de vorige doorlichtingsronde

teruggedrongen. De meeste scholen motiveren de B- en C-attesten. De onderbouwing is echter niet altijd even kwaliteitsvol.

Het valt op dat in alle scholen tegenvallende leer- lingenresultaten doorgaans aanleiding geven tot re- mediëringsinitiatieven. Er is echter een minderheid van vakgroepen die de resultaten van de leerlingen aanwendt om de eigen onderwijspraktijk in vraag te stellen en de aanpak van de preventieve begeleiding en het taalgericht vakonderwijs bij te sturen. Gezien het talige profiel van de leerlingen vormt dit een be- langrijke uitdaging voor de verdere verbetering van de onderwijskwaliteit.

Op beleidsniveau is er een positieve evolutie merk- baar in een aantal scholen in verband met het verza- melen en gebruiken van gegevens over leerprestaties, attesteringen en resultaten in het hoger onderwijs als basis voor de reflectie over de werking. Maar de stap tussen het inzicht in de zwakke en sterke aspecten van de werking en de doelgerichte bijsturing wordt erva- ren als complex en arbeidsintensief. Vooral voor de opvolging van het adviserings- en oriënteringsbeleid is er nog te weinig zelfevaluatie. Over de integratie van de afgestudeerde leerlingen op de arbeidsmarkt verzamelen de meeste scholen te weinig informatie om zicht te krijgen op de kwaliteit van hun opleidin- gen.

In 90 % van de scholen is de evaluatie een beleidspri- oriteit. Op beleidsniveau is er heel wat verande- ringsbereidheid. Schoolleiders doen een beroep op begeleidingsinstanties en bouwen samenwerkings- verbanden op om de deskundigheid van het school- team te verhogen. Bijsturingen vinden ingang met verschillende snelheden.

Onze vaststellingen over de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne van de Brusselse secundaire scholen

In de 35 doorgelichte Brusselse secundaire scholen controleerde de onderwijsinspectie de erkennings-

voorwaarde bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH). 23 scholen (66 %) kregen een gunstig advies (advies 1), acht scholen (23 %) kregen een gunstig advies beperkt in de tijd (advies 2) en vier scholen (11 %) kregen een ongunstig advies (advies 3). Dat zijn meer adviezen 1 en minder adviezen 2 en 3 als we dit vergelijken met Antwerpen.

Aantal doorgelichte secundaire scholen		Advies 1	Advies 2	Advies 3	
Brussel	Aantal	35	23	8	4
	%		66 %	23 %	11 %
Antwerpen	Aantal	43	15	22	6
	%		35 %	51 %	14 %
Centrumsteden (incl. Antwerpen zonder Brussel)	Aantal	222	134	80	8
	%		60 %	36 %	4 %
Niet-centrumsteden	Aantal	228	125	97	6
	%		54 %	42 %	4 %

Figuur 85: Overzicht van de adviezen over de erkenningsvoorwaarde bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne. Voor Brussel werden deze adviezen vorig schooljaar genoteerd. Voor de andere regio's gaat het over adviezen die werden genoteerd vanaf 1 januari 2009 tot en met het schooljaar 2013-2014. In Brussel bezochten we alle secundaire scholen. Dat is niet het geval voor Antwerpen maar de samenstelling van de steekproef in Antwerpen laat een vergelijking toe.

Uit analyse blijkt dat de Brusselse scholen voor de meeste items uit de vragenlijst een score behalen die vergelijkbaar is met wat we vorig schooljaar in Vlaanderen tijdens de doorlichting noteerden.

Het personeel krijgt doorgaans voldoende informatie over BVH. De formele betrokkenheid van het personeel bij het behartigen van het welzijnsbeleid kan beter. De school en de interne preventiedienst werken meestal samen. Dat is vooral het geval voor de ondersteuning door de preventieadviseur bij het opstellen van het globaal preventieplan en jaarlijks actieplan en de uitvoering van een jaarlijkse risicoanalyse. Het

voorzien van voldoende middelen om vastgestelde tekorten weg te werken, is in een aantal scholen onvoldoende gegarandeerd.

De meeste lesplaatsen beschikken over lokalen die aan de minimale verwachtingen op het vlak van verlichting, verluchting en oppervlakte per leerling voldoen. De speelplaats heeft echter vaak een te kleine oppervlakte voor het aantal leerlingen in de school.

Op het vlak van brandveiligheid is het positief dat vrijwel alle bezochte Brusselse scholen en centra voor een jaarlijkse controle van de brandblusapparaten

en een regelmatige controle van de verwarmingsinstallatie zorgen. Nooduitgangen en evacuatiewegen zijn meestal vrij en onmiddellijk bruikbaar maar niet altijd. Het aanbrengen van pictogrammen en veiligheidsverlichting moet beter. Het brandpreventieverlag is meestal beschikbaar maar dient te weinig als basis voor de beheersing van vastgestelde risico's. Dat geldt ook voor de opvolging van tekorten op het vlak van de laag- en hoogspanning. De toegankelijkheid van de vestigingsplaatsen voor minder mobiele leerlingen, cursisten en personeel is in de Brusselse scholen een aandachtspunt.

Het inventariseren van gevaarlijke producten en het opslaan ervan, moet beter.

Het sanitair is doorgaans goed onderhouden maar er zijn er niet altijd voldoende toiletten en ze zijn zelden toegankelijk voor minder mobiele personen. Het beschikbaar stellen van een verzorgingslokaal met minimale uitrusting is een aandachtspunt.

Onze vaststellingen over het algemeen beleid van de Brusselse secundaire scholen

Een sterk beleidsvoerend vermogen is in alle scholen een garantie voor de realisatie van het pedagogisch project. Inrichtende machten en directies in de scholen van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest zijn zich ervan bewust dat de specifieke uitdagingen van de Brusselse context op het vlak van de omgevingstaal, de anderstaligheid en kansarmoede van leerlingen slagkracht eisen. In een aantal scholen is de uitdaging bijzonder groot wegens de concentratie van een groot aantal leerlingen met een zorgvraag. De samenstelling van de leerlingengroep verschilt sterk

naargelang van het onderwijsaanbod van de scholen, hun geografische ligging en hun rekruteringsgebied.

Dé Brusselse school bestaat niet. Elke school evolueert volgens haar eigen historiek en vermogen. Alle scholen spannen zich in om te voldoen aan de verwachtingen van de overheid, de samenleving en de ouders, dat wil zeggen om elke leerling zoveel mogelijk ontwikkelingskansen en toekomstperspectieven te bieden. In de Brusselse context kan niet worden gesteld dat er een een-op-een relatie tussen beleidsvoerend vermogen en goede leerlingresultaten is. De aard en de graad van de zorgvraag hebben een sterke impact op de werking. Alle scholen met een gunstig advies worden gekenmerkt door een sterk algemeen beleid in samenhang met een haalbare gemiddelde leer- en zorgvraag. We stellen vast dat sommige andere scholen die ook een krachtig beleid voeren, toch een gunstig beperkt advies kregen. In sommige gevallen wijst dat op een spanningsveld tussen de draagkracht en de draaglast van de school.

Wat helpt scholen om slagkrachtig te zijn? De doorlichtingen brachten een aantal factoren die van invloed zijn, aan het licht. Het is meestal de combinatie van deze factoren die het verschil maakt.

Die factoren zijn dezelfde als in Vlaamse scholen:

- De mate waarin de scholen erin slagen om op grond van een goede beginsituatieanalyse (leerlingenprofiel, beschikbare deskundigheid, beschikbare materiële uitrusting ...) prioriteiten te stellen en door middel van een gefaseerde aanpak en operationele doelen hun werking in te vullen. Dat vormt een belangrijke hefboom voor een doeltreffende implementatie. De meeste Brusselse scholen sleutelen voortdurend verder aan hun visie en

aan de operationalisering van hun doelen. Steeds meer scholen beseffen dat het prioriteren een meer duurzame manier is om het schoolteam tot participatie aan te zetten.

- De mate waarin de schoolleiding een participatief klimaat weet te creëren. De meeste directies passen het principe van het gedeelde leiderschap toe. Ze werken met een directieteam of met een middenkader om het beleid gestalte te geven. Ze ijveren ervoor het schoolteam te motiveren en te betrekken bij de besluitvorming en de concretisering van de beleidslijnen door middel van de vakgroepwerking en werkgroepen.
- De mate waarin de visie op de verschillende aspecten van de werking op elkaar zijn afgestemd en elkaar versterken. Uit het onderzoek naar de leerbegeleiding, het talenbeleid en de evaluatiepraktijk bleek dat de gecoördineerde aanpak van die onderwijskundige processen meer effect sorteert. Ze maakt immers een efficiënte onderwijspraktijk mogelijk, zodat leerlingen meer leerwinst boeken. In heel wat scholen is die aanpak met oog voor samenhang voor verbetering vatbaar.
- De mate waarin de schoolleiding de vakgroepen aanstuurt, opvolgt en ondersteunt met het oog op de implementatie van onderwijskundige processen zoals de leerplanrealisatie, de evaluatiepraktijk, het talenbeleid en de leerbegeleiding. Sommige scholen hebben op dat vlak een positieve evolutie doorgemaakt. We zagen initiatieven om de vakgroepwerking te optimaliseren. Voor 80 % van de scholen is het echter een uitdaging om dat aspect van de werking nog beter uit te bouwen.
- De mate waarin de scholen hun werking monitoren door middel van een systeem van kwaliteitszorg. Op beleidsniveau is een positieve evolutie merkbaar in een aantal scholen in verband met

de verzameling en het gebruik van gegevens over verschillende aspecten van hun werking. In de meeste scholen zijn de acties evenwel nog niet structureel ingebed in de schoolwerking en kaderen ze nog onvoldoende in een omvattende visie. Daarom hebben ze slechts in beperkte mate geleid tot de substantiële verbetering van de onderwijskwaliteit.

Een aantal situationele factoren hebben een belemmerende impact op de kwaliteitsontwikkeling en -bewaking van de scholen. Voorbeelden daarvan zijn een instabiel leiderschap door frequente directiewissels, een gebrek aan ouderparticipatie en een te krappe of verouderde infrastructuur.

Onze conclusies voor het secundair onderwijs

In dit rapport hebben we de kwaliteit van het secundair onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest in kaart gebracht op basis van de doorlichtingen van de 35 Nederlandstalige secundaire scholen in het schooljaar 2013-2014. In de marge hebben we getracht om de vraag te beantwoorden of er redenen zijn om met bijzondere aandacht te kijken naar de kwaliteit van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel.

Een uitspraak doen over de kwaliteit van het onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest is een genuanceerd verhaal, zoals dit artikel aantoont. De vaststellingen kunnen niet los worden gezien van de algemene context- en inputfactoren van Brussel in het algemeen en van elke school in het bijzonder. De toenemende heterogeniteit op het vlak van taal en cultuur en de toenemende kansarmoede zijn een feit.

Scholen worden er echter in verschillende mate mee geconfronteerd, afhankelijk van hun locatie en van het profiel van hun onderwijsaanbod. Dé Brusselse school bestaat niet, al zien we wel een aantal gemeenschappelijke kenmerken. De Vlaamse overheid speelt in op de verschillen door te voorzien in een gedifferentieerde financiering zoals voor Vlaanderen en in heel wat andere bijkomende specifieke maatregelen voor Brussel op het vlak van omkadering, extra lestijden en ondersteuning.

Alle scholen realiseren de belangrijke maatschappelijk opdracht om jonge mensen te socialiseren en op te voeden. Tijdens de doorlichtingen kwam de onderwijsinspectie tot de vaststelling dat het ondersteunend leer- en leefklimaat algemeen een positieve waardering verdient. Het valt niet te ontkennen dat de extra financiële ondersteuning van de overheid een belangrijke meerwaarde gecreëerd heeft, zeker ook in die scholen die geconfronteerd worden met een grote zorgvraag.

Ondanks de vele inspanningen die scholen leveren om hun pedagogisch project en onderwijspraktijk af te stemmen op de leerlingenkenmerken en contextfactoren, tonen de resultaten van de doorlichting aan dat de realisatie van de leerplannen en van een voldoende studiepeil voor ongeveer twee derde van de Brusselse scholen een grote uitdaging blijft. Dat blijkt uit de vaststellingen in verband met de leerplanrealisatie, de attesteringsgegevens, de resultaten in het hoger onderwijs, de evaluatiepraktijk, de leerbegeleiding en het talenbeleid. De onderwijsinspectie bracht een gering aantal gunstige adviezen (7) uit, een groot aantal beperkt gunstige adviezen (25) en drie ongunstige adviezen. De resultaten wijken af van de resul-

taten in Vlaanderen, die beter zijn, maar benaderen die van Antwerpen. Het is duidelijk dat de scholen met meer kansarme en anderstalige leerlingen meer moeilijkheden ondervinden om de onderwijsdoelen te realiseren. De schoolse achterstand is gemiddeld hoger in Brussel dan in Vlaanderen. Ook de attestering wijkt in negatieve zin af van het Vlaamse gemiddelde. In alle graden en onderwijsvormen reiken heel wat Brusselse scholen meer B- en C-attesten uit.

De aspecten waarop scholen beter of minder goed presteren, zijn evenwel gelijk aan die in Vlaanderen, zowel op het vlak van de leerplanrealisatie als op het vlak van de kwaliteitsbewaking van de processen, zoals de evaluatiepraktijk en de leerbegeleiding. De scholen streven de vakoverschrijdende eindtermen in het algemeen voldoende na. Het erkenningsonderzoek wijst uit dat een onvoldoende leerplanrealisatie in alle graden en onderwijsvormen overwegend heeft te maken met een onvolledig of onevenwichtig aanbod van onderwijsdoelen of met een combinatie van een te groot aantal hiaten in het aanbod en een onvoldoende representatieve evaluatiepraktijk. In het bso legt de gebrekkige materiële uitrusting in één school op vijf een hypotheek op de leerplanrealisatie. Met betrekking tot de kwaliteitsbewaking van de processen hebben we vastgesteld dat er vooral veel ruimte is voor de verbetering van de doelgerichte aanpak en implementatie van de beleidslijnen tot in de onderwijspraktijk, zodat de leerwinst en de ontwikkeling van de leerlingen geoptimaliseerd worden. Dat is niet anders dan in de Vlaamse scholen.

Is er dan een reden om met bijzondere aandacht te kijken naar de Brusselse scholen? Het antwoord is zowel 'neen' als 'ja'.

Het verdient aanbeveling dat de overheid garant staat voor de gelijkwaardigheid van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen van alle Vlaamse scholen, de Brusselse inbegrepen. Goed onderwijs is mogelijk in de Brusselse scholen, ook in scholen waar de gemiddelde onderwijskansenindex per leerling hoog ligt. Die voorbeelden van goede praktijk tonen aan dat we de Brusselse scholen niet anders dan andere scholen moeten behandelen. Integendeel, indien we het niveau van de eindtermen mochten verlagen, zou dat de maatschappelijke segregatie in Brussel bevorderen. Gelijke erkenningsvoorwaarden moeten echter samengaan met de blijvende investering in extra middelen en ondersteuningsinitiatieven voor de Brusselse scholen. Uiteraard moet die investering gepaard gaan met concrete verwachtingen van de overheid bij de toekenning ervan en met toezicht op de besteding van de middelen.

Het onderzoek bracht een aantal belangrijke aandachtspunten aan het licht, die een grondige bijsturing vereisen. We vatten hier de drie belangrijkste samen en koppelen er een aantal aanbevelingen aan vast:

1. Ondanks de aanbevelingen van de overheid in 2007 om tot een meer evenwichtig onderwijsaanbod te komen door te voorzien in bijkomende programmaties in het tso en bso, is het onderwijsaanbod in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest nauwelijks gewijzigd sinds de vorige doorlichtingsronde. Er is een disproportioneel groot aso-aanbod met studierichtingen die soms erg dun bevolkt zijn. De rationalisering van het onderwijsaanbod in Brussel dringt zich op, een uitdaging op korte termijn voor de scholen en scholengemeenschappen.
2. De vakgroepen worden geconfronteerd met de problematiek van de zwakke taalkennis van de leerlingen. In plaats van aangepast taalgericht onderwijs te bieden, verlagen ze soms het beheersingsniveau van het aanbod en de evaluatie. Bovendien debiteert een aantal scholen mild. Op die manier komt de studiebekrachtiging in gevaar. Een aantal scholen reikt voorts veel C-attesten uit, met heel wat zittenblijvers als gevolg. Ze oriënteren sommige leerlingen onvoldoende prospectief overeenkomstig hun talenten.

In het aso heeft dit als gevolg dat een aantal leerlingen een zwak studiepeil bereiken op het einde van hun schoolloopbaan. Dat blijkt duidelijk uit het gemiddelde studiesucces in het hoger onderwijs, dat voor een aantal scholen ondermaats is.

Het is dus noodzakelijk dat de overheid minimale kwaliteitseisen bepaalt voor de evaluatiepraktijk, de leerbegeleiding, het talenbeleid, de studiebekrachtiging en de schoolloopbaanbegeleiding en erop toeziet dat scholen aan die eisen voldoen.

3. De beleidsmatige aandacht voor het talenbeleid in de Brusselse scholen is hoger dan in Vlaanderen. Toch wordt vastgesteld dat de aansturing en ondersteuning nog te weinig effect sorteren in een aantal scholen. Dat komt doordat de initiatieven vooral gericht zijn op de eerste graad, het taalgericht vakonderwijs nog te weinig systematisch wordt geïmplementeerd in alle vakken en doordat de ondersteuning de nood niet lenigt op korte termijn. De vele acties van ondersteuningsinstanties hebben nog niet het gewenste effect, namelijk de deskundigheidsbevordering van de leraren. Dat is ook te wijten aan

het grote lerarenverloop in sommige scholen. Het verdient dan ook aanbeveling te voorzien in duidelijke verwachtingen op het vlak van taalvaardigheidsverwerving in álle vakken, bijvoorbeeld door ervoor te zorgen dat er decretale eindtermen worden uitgevaardigd, vakoverschrijdend of vakgebonden. Vlaanderen moet over deskundige en professionele leraren beschikken die een antwoord kunnen bieden op de taal- en leerachterstand van de leerlingen. Daarvoor is het noodzakelijk dat de lerarenopleidingen worden afgestemd op het les-

geven in meertalige grootstedelijke contexten en dat wordt voorzien in bijkomende kortere opleidingen.

Goed onderwijs is mogelijk in de scholen van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Het vraagt een grote professionaliteit, inzet en toewijding van directies, schoolteams en scholengemeenschappen. Het vraagt voorts voldoende financiële en structurele ondersteuning van de overheid.



Onze aanbevelingen

Voor de overheid

- Voorzie in een gedifferentieerd beleid voor het Nederlandstalig onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Er is vooral een aangepast personeelskader nodig en een loopbaanbeleid dat voor meer stabiliteit in de schoolteams zorgt met het oog op het behoud van opgebouwde expertise. Startende leraren in Brusselse scholen moeten verder aanvangsbegeleiding krijgen die hen helpt de gepaste onderwijskundige aanpak te hanteren in een grootstedelijke en meertalige context.
- Voorzie in een gerichte ondersteuning en monitor de geboekte voortgang en resultaten op het vlak van het bereiken van eindtermen en nastreven van ontwikkelingsdoelen, de leer- en loopbaanresultaten van leerlingen en de deskundigheidsontwikkeling van leraren.
- Zorg voor elk leergebied en vak voor duidelijke verwachtingen op het vlak van taalvaardigheidsverwerving.
- Zorg voor een duidelijk referentiekader voor onderwijskwaliteit. Daarin moet ook de minimaal verwachte kwaliteit van de studiebekräftiging, de evaluatiepraktijk, de leerbegeleiding en de schoolloopbaanbegeleiding worden benoemd.
- In het basisonderwijs zijn maatregelen nodig om de toestand op het vlak van woonbaarheid, veiligheid en hygiëne in elke school aanvaardbaar te maken. Ook het pedagogisch leiderschap moet er meer kansen krijgen om zich te ontwikkelen.
- In het secundair onderwijs zijn maatregelen nodig om te voorzien in een evenwichtig onderwijsaanbod met voldoende arbeidsmarktgerichte opleidingen.

Voor de scholen en scholengemeenschappen

- Onderzoeken bewaak de kwaliteit van de evaluatiepraktijken de leerbegeleiding. Baseer de studiebekräftiging, oriëntering en advisering op een valide evaluatie van de leerling en oriënteer prospectief.
- Volg de kwaliteit van het lesgeven, begeleiden en evalueren op de klasvloer op en ondersteun leraren in hun onderwijspraktijk. Zorg voor een schoolbrede implementatie van het talenbeleid. Zorg ervoor dat in het secundair onderwijs het taalgericht vakonderwijs in de zaakvakken doordringt tot op klasvloer.
- Maak gebruik van de beschikbare ondersteuning (pedagogische begeleiding e.a.) en middelen. Bewaak dat de toegekende middelen voor OKAN en GOK minstens worden gebruikt voor de doelgroepen waarvoor ze zijn bestemd.
- Handel proactief op het vlak van woonbaarheid, veiligheid en hygiëne en respecteer de maximale capaciteit van uw schoolinfrastructuur.

- Ontwikkel pedagogisch leiderschap met oog voor de specifieke noden van de school en maak in de mate dat het kan hiervoor tijd vrij, bijvoorbeeld door administratieve en organisatorische taken te centraliseren.
- Bekijk in het secundair onderwijs kritisch het onderwijsaanbod, rationaliseer en voorzie in voldoende arbeidsmarktgerichte opleidingen.

Voor de leraren

- Ken de beginsituatie en behoeften van je leerlingen. Bedenk dat je als leraar het verschil kan maken: jouw verwachtingen en begeleiding beïnvloeden de leerprestaties en het welbevinden van leerlingen. Remedieer niet alleen maar werk ook preventief en leer de leerlingen leren. Ga na of jouw aanpak in de klas een positieve impact heeft op de leervorderingen van je leerlingen, stuur bij waar nodig en hou zicht op de voortgang.
- Onderzoek wat de noden op talig vlak zijn, zowel van de taalzwakke als van de taalsterke leerlingen en zorg ervoor dat je een antwoord kan geven op de talige zorgvraag van je leerlingen. Verwerf voldoende deskundigheid om taalgericht onderwijs te geven en vergeet niet dat dit in elk leergebied en elk vak aan bod moet komen.
- Bewaak de kwaliteit waarmee je leerlingen evalueert en gebruik de resultaten van deze evaluatie om je manier van onderwijzen te sturen. Laat je als lid van de delibererende klassenraad bij de studiebekrachtiging, oriëntering en advisering leiden door valide gegevens.

Eindnoten

- 1 *Onderwijsinspectie (2014). Onderwijspiegel 2014. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie. Brussel: Ministerie van Onderwijs en Vorming.*
- 2 Deboosere, P., Eggerickx, T., Van Hecke, E., Wayens, B. (2009), *De Brusselse bevolking: een demografische doorlichting. Brussels Studies, Synthesenota nr.3, 16. Geraadpleegd op 10 december 2014, http://www.brusselsstudies.be/medias/publications/NL_71_SGB3.pdf; Humblet, P. (2011). De Brusselse demografische groei en de ongelijke toegang tot de kleuterschool. Brussels Studies, nr. 51. Geraadpleegd op 10 december 2014, <http://www.brusselsstudies.be/medias/publications/BruS51NL.pdf>; Imeraj, L., Engelbos, C. & Huegaerts, K. (2012). Een bevolkingsprognose voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Impact op het aantal beschikbare plaatsen in het Brusselse kleuteronderwijs, Interface Demography Working Paper 2012-2, Vakgroep SOCI, VU Brussel. Geraadpleegd op 23 november 2014, <http://www.vub.ac.be/demography/papersonline/IDWP2012-2.pdf>.*
- 3 Van Hamme, G., Wertz, I. & Biot, V. (2011). *Economische groei zonder sociale vooruitgang: stand van zaken in Brussel, Brussels Studies, nr. 48. Geraadpleegd op 28 november 2014, http://www.brusselsstudies.be/medias/publications/NL_135_BruS48NL.pdf. Zie ook Chaltin, K. (2014). De paradox van de Brusselse economie. Brio-fiche. Geraadpleegd op 12 december 2014, http://www.briobrusseel.be/assets/matrix_fiches/brio-fiche_paradox_brusselse_economie.pdf.*
- 4 *Observatorium voor Gezondheid en Welzijn van Brussel-Hoofdstad (2014). Welzijnsbarometer. Brussels armoederapport 2014. Brussel: Gemeenschappelijke Gemeenschapscommissie, pp. 13-14. Geraadpleegd op 23 november 2014, http://www.observatbru.be/documents/graphics/rapport-pauvrete/welzijnsbarometer_2014.pdf. Zie ook Pannecoucke, I, e.a. (eds.) (2014). Armoede in België - Jaarboek 2014. Gent: Academia Press.*
- 5 *Over (kind)armoede en (kind)armoederisico in Brussel vergeleken met andere regio's binnen de Europese Unie, zie Weziak-Bialowolska, D. & Dijkstra, L. (2014). Monitoring multidimensional poverty in the regions of the European Union. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Geraadpleegd op 23 november 2014, https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/mp_i_report_online.pdf en Vandembroucke, F. & Vinck, J. (2013), 'Child Poverty Risks in Belgium, Wallonia, Flanders: Accounting for a Worrying Performance', in Maystadt, P., Cantillon, E., Denayer, L., Pestieau, P., Van der Linden, B. & Cattelain, M. (eds.), Le modèle social belge : quel avenir? Charleroi: Preses Interuniversitaires, pp. 85-144. Geraadpleegd op 10 december 2014, http://www.centrumvoorsociaalbeleid.be/sites/default/files/Vandembroucke_Vincke_Decomposing_Poverty_CEBLF_v5fin_new_4.10.2013.pdf. Zie ook Vlaamse Gemeenschapscommissie (2014). Kinderarmoedebestrijdingsplan 2014-2015. Brussel: Vlaamse Gemeenschapscommissie, 1. Geraadpleegd op 23 november 2014, http://www.vgc.be/NR/rdonlyres/8C28C495-3074-41A3-8CF5-DD62086EBD1D/0/20140527_VGC_Kinderarmoedebestrijdingsplan_20142015.pdf.*
- 6 *Wayens, B., Janssens, R. & Vaesen, J. (2013). BSI synthesenota. Het onderwijs in Brussel : een complex crisisbeheer. Brussel: Brussels Studies Institute. Geraadpleegd op 10 december 2014, <http://www.brusselsstudies.be/medias/publications/BruS70NL.pdf>.*
- 7 *Janssens, R. (2013). Meertaligheid als cement van de stedelijke samenleving. Een analyse van de Brusselse taalsituatie op basis van taalbarometer 3. Brussel: VUBPress; Janssens, R. (2013). BRIO-taalbarometer 3: diversiteit als norm. Brio-fiche. Brussels Informatie-, Documentatie- en Onderzoekscentrum. Geraadpleegd op 13 december 2014, http://www.briobrusseel.be/assets/onderzoeksprojecten/brio_taalbarometer_3_brussel_2013.pdf; Janssens, R. (2008). Taalgebruik in Brussel en de plaats van het Nederlands. Enkele recente bevindingen. Brussels Studies, nr. 13. Geraadpleegd op 28 november 2014 http://www.brusselsstudies.be/medias/publications/NL_51_BruS13NL.pdf; Genard, J.L., Corijn, E., Franck, B. & Schaut, C. (2009). Brussel en cultuur. Staten-Generaal van Brussel, Synthesenota nr. 8. Brussels Studies. Geraadpleegd op 13 december 2014 http://www.briobrusseel.be/assets/andere%20publicaties/nl_78_sgb8.pdf; Janssens, R. (2014). Cultureel Brussel. Brio-fiche. Brussels Informatie-, Documentatie- en Onderzoekscentrum. Geraadpleegd op 13 december 2014, http://www.briobrusseel.be/assets/matrix_fiches/brio-fiche_cultureel_brussel.pdf.*
- 8 *Williaert, D. (2009). Verhuisbewegingen vanuit en naar de Vlaamse Rand rond Brussel. Interface Demography Working Paper, 2009/5. Brussel: Vrije Universiteit Brussel. Geraadpleegd op 12 februari 2014, op <http://www.briobrusseel.be/assets/onderzoeksprojecten/idwp2009-5.pdf>; Janssens, R. (2007). Nederlandstalige verhuizers van en naar Brussel. Een wetenschappelijk onderzoek naar de verhuisbewegingen van de Nederlandstalige bevolkingsgroep in en uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Brussel: Brussels Informatie-, Documentatie en Onderzoekscentrum.*
- 9 *Observatorium voor Gezondheid en Welzijn van Brussel-Hoofdstad (2014). Welzijnsbarometer. Brussels armoederapport 2014. Brussel: Gemeenschappelijke Gemeenschapscommissie. Geraadpleegd op 23 november 2014, http://www.observatbru.be/documents/graphics/rapport-pauvrete/welzijnsbarometer_2014.pdf. Vlaamse Gemeenschapscommissie (2014). Kinderarmoedebestrijdingsplan 2014-2015. Brussel: Vlaamse Gemeenschapscommissie. Geraadpleegd op 23 november 2014, http://www.vgc.be/NR/rdonlyres/8C28C495-3074-41A3-8CF5-DD62086EBD1D/0/20140527_VGC_Kinderarmoedebestrijdingsplan_20142015.pdf.*
- 10 *De cijfers over het aantal kinderen in de Brusselse Nederlandstalige basisscholen, over de achtergrond en de woonplaats van de kinderen*

- zijn gebaseerd op de cijfers van de Vlaamse Gemeenschapscommissie. Zie Vlaamse Gemeenschapscommissie (2014). Evolutie Brussels Nederlandstalig kleuteronderwijs. Cijfers geraadpleegd op 10 december 2014, <http://www.vgc.be/Onderwijs/Onderwijsbeleid+van+de+VGC/Over+het+Brussels+Nederlandstalig+onderwijs/overzichtkleuter.htm> en Vlaamse Gemeenschapscommissie (2014). Evolutie Brussels Nederlandstalig lager onderwijs. Cijfers geraadpleegd op 10 december 2014, <http://www.vgc.be/Onderwijs/Onderwijsbeleid+van+de+VGC/Over+het+Brussels+Nederlandstalig+onderwijs/overzichtlager.htm>
- 11 Voor de doelstellingen en een chronologisch overzicht van de aanvullingen en bijsturingen van het GOK-decreet in de periode 2002-2012, zie Poesen-Vandeputte, M., Nicaise, I. (red.) (2012). Tien jaar GOK-decreet. Balans van het evaluatieonderzoek van het gelijke onderwijskansenbeleid Vlaanderen. Leuven: Steunpunt Studie- en Scholloopbanen, 2013, rapport SSL/2012.03/5.1. Geraadpleegd op 10 december 2014, http://steunpuntssl.be/Publicaties/Publicaties_docs/ssl-2012.03-5.1-tien-jaar-gok-decreet.-balans-van-het-evaluatieonderzoek-van-het-gelijke-onderwijskansenbeleid-in-vlaanderen. Zie ook Ooghe, E. (2011). De 'gelijke onderwijskansen (GOK)'-financiering: werkt ze? Voor wie? En wat kunnen we eruit leren? Leuvense Economische Standpunten, 2011/135. Geraadpleegd op 10 december 2014, <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/315581/1/les+135.pdf>.
 - 12 Eigen berekeningen van de onderwijsinspectie, op basis van gegevens verstrekt door de onderwijsadministratie.
 - 13 Eigen berekeningen van de onderwijsinspectie op de cijfers van de Vlaamse Gemeenschapscommissie (2014). Evolutie Brussels Nederlandstalig kleuteronderwijs. Cijfers geraadpleegd op 10 december 2014, <http://www.vgc.be/Onderwijs/Onderwijsbeleid+van+de+VGC/Over+het+Brussels+Nederlandstalig+onderwijs/overzichtkleuter.htm> en de Vlaamse Gemeenschapscommissie (2014). Evolutie Brussels Nederlandstalig lager onderwijs. Cijfers geraadpleegd op 10 december 2014, <http://www.vgc.be/Onderwijs/Onderwijsbeleid+van+de+VGC/Over+het+Brussels+Nederlandstalig+onderwijs/overzichtlager.htm>.
 - 14 Wayens, B., Janssens, R. & Vaesen, J. (2013). BSI synthesesnota. Het onderwijs in Brussel : een complex crisisbeheer. Brussel: Brussels Studies Institute, p. 14. Geraadpleegd op 10 december 2014, <http://www.brusselsstudies.be/medias/publications/BruS70NL.pdf>. Zie ook Vanhengel, G. (2007). Toespraak door Guy Vanhengel, als toenmalig collegevoorzitter van de Vlaamse Gemeenschapscommissie bevoegd voor Onderwijs, op de Rondetafelconferentie over de kwaliteit van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel, 25 mei 2007. Geraadpleegd op 10 december 2014, <http://www.ond.vlaanderen.be/brussel/startconferentie/vanhengel.asp>.
 - 15 Het begrip "superdiversiteit" werd voor het eerst gebruikt in Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its Implications, *Ethnic and Racial Studies* 30(6), pp. 1024-1054. Het raakte sindsdien meer ingeburgerd. Zie Vertovec, S. (2013). Reading 'Super-Diversity'. Geraadpleegd op 15 december 2014, <http://www.mmg.mpg.de/online-media/blogs/2013/reading-super-diversity/>.
 - 16 Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012). Brussel Rapport Personeel 2012, pp. 26-27. Geraadpleegd op 23 november 2014, http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/Brussel_Rapport_2012.pdf
 - 17 Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012). Brussel Rapport Personeel 2012, pp.26-27. Geraadpleegd op 23 november 2014, http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/Brussel_Rapport_2012.pdf
 - 18 Vlaamse Gemeenschapscommissie (2012). Task Force Brussel. Eindrapport. Brussel: Vlaamse Gemeenschapscommissie, pp. 93-94. Geraadpleegd op 23 november 2014, http://brussel.vlaanderen.be/UserFiles/File/TFB_eindrapport_20120208.pdf. Voor de prognoses voor het Vlaamse onderwijs, zie ook Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2011). Arbeidsmarkt rapport prognose 2011-2015. Basisonderwijs en secundair onderwijs. Geraadpleegd op 23 november 2014, http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/AMR_2013.pdf.
 - 19 Zie Departement Onderwijs en Vorming (2013). Beleidsevaluatie lerarenopleidingen. Rapport van de Commissie Beleidsevaluatie Lerarenopleidingen. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, p.52.
 - 20 Zie D'Hondt, S., Janssens R. & Struyven, K. (2014). Toekomstige leraren voorbereiden op onderwijs in een grootstad. Tijdschrift voor Lerarenopleiders. Geraadpleegd op 14 december 2014, <http://www.lerarenopleidingbrussel.be/upload/files/downloads/1405064043Artikel201406-TijdschriftvoorLerarenopleiders.pdf>. Over de lerarenopleidingen voor kleuterleraren, zie ook Roose, I., Pulinx, R. & Van Avermaet, P. (2014). Kleine kinderen, grote kansen. Hoe kleuterleraren leren omgaan met armoede en ongelijkheid. Brussel: Koning Boudewijnstichting in samenwerking met de Vlaamse overheid, p. 94. Geraadpleegd op 23 november 2014, <http://www.diversiteitleren.be/sites/default/files/Kleine%20kinderen%20grote%20kansen.pdf>.
 - 21 Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012). Brussel Rapport Personeel 2012, pp. 21-22. Geraadpleegd op 23 november 2014, http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/Brussel_Rapport_2012.pdf

- 22 Over het mechanisme van de lerarenverwachtingen, of het zogenaamde 'Pygmalion-effect', zie Agirdag, O., Van Houtte, M. & Van Avermaet, P. (2012). Effecten van segregatie: cognitieve en non-cognitieve uitkomsten en mechanismen, in Agirdag, O., Nouwen, W., Mahieu, P., Van Avermaet, P., Vandenbroucke, A. & Van Houtte, M. (2012). Segregatie in het basisonderwijs: geen zwart-wit verhaal. Antwerpen: Garant, pp. 81-85. Zie ook Bellens, K. & De Fraine, B. (2012). Wat werkt, Kenmerken van effectief basisonderwijs. Leuven/Den Haag: Acco, pp. 54-55.
- 23 D'Hondt, S., Janssens R. & Struyven, K. (2014). Toekomstige leraren voorbereiden op onderwijs in een grootstad. Tijdschrift voor Lerarenopleiders. Geraadpleegd op 14 december 2014, <http://www.lerarenopleidingbrussel.be/upload/files/downloads/1405064043Artikel201406-TijdschriftvoorLerarenopleiders.pdf>.
- 24 Over de competenties die een leraar nodig heeft om in een diverse grootstad als Brussel onderwijs te geven, zie D'Hondt, S., Janssens R. & Struyven, K. (2014). Toekomstige leraren voorbereiden op onderwijs in een grootstad. Tijdschrift voor Lerarenopleiders. Geraadpleegd op 14 december 2014, <http://www.lerarenopleidingbrussel.be/upload/files/downloads/1405064043Artikel201406-TijdschriftvoorLerarenopleiders.pdf>; Van Avermaet, P. & Sierens, S. (2012). Van de periferie naar de kern. Omgaan met diversiteit in onderwijs. In Timmerman, C., Clycq, N. & Segaert, B. (eds.). Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context. Gent: Academia Press. Geraadpleegd op 10 december 2014, http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/van_de_periferie_naar_de_kern_ucsia_boek_bijdrage_pva.pdf.
- 25 De problematiek van de "transfer" (de overdracht van de inzichten en de vaardigheden die leraren opdoen tijdens professionaliseringsactiviteiten naar anderen of andere situaties) is een gekende uitdaging in het Vlaamse onderwijs. Zie Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012). Professionalisering in de praktijk. Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, pp. 41-45.
- 26 Over de competenties die een leraar in een grootstad, en met name in Brussel, nodig heeft, zie uitgebreid, D'Hondt, S., Janssens R. & Struyven, K. (2014). Toekomstige leraren voorbereiden op onderwijs in een grootstad. Tijdschrift voor Lerarenopleiders. Geraadpleegd op 14 december 2014, <http://www.lerarenopleidingbrussel.be/upload/files/downloads/1405064043Artikel201406-TijdschriftvoorLerarenopleiders.pdf>.
- 27 De Schoolgebouwenmonitor van 2008 stelde al vast dat de scholengebouwenproblematiek het meest prominent aanwezig is in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, in de centrumgemeenten van de grootstedelijke gebieden (Gent en Antwerpen) en de gemeenten van de buitengebieden. (zie Agentschap voor Infrastructuur in het Onderwijs (2009). De schoolgebouwenmonitor 2008. Indicatoren voor de kwaliteit van de schoolgebouwen in Vlaanderen. Antwerpen: Garant, p. 206).
- 28 De kloof tussen het aantal beschikbare en aantal gewenste lokalen is in de Vlaamse scholen is het grootst in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Deze vaststelling is niet nieuw. Zie Agentschap voor Infrastructuur in het Onderwijs (2009). De schoolgebouwenmonitor 2008. Indicatoren voor de kwaliteit van de schoolgebouwen in Vlaanderen. Antwerpen: Garant, p. 197). Zie ook Vlaamse Gemeenschapscommissie (2012). Task Force Brussel. Eindrapport. Brussel: Vlaamse Gemeenschapscommissie, p. 81. Geraadpleegd op 23 november 2014, http://brussel.vlaanderen.be/UserFiles/File/TFB_eindrapport_20120208.pdf. Over de capaciteit van het Nederlandstalig en Franstalig kleuter- en lager onderwijs in Brussel, zie Janssens, R. (2009). Onderzoek naar de capaciteit van het Nederlandstalig basisonderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Brussel: Brussels Informatie-, Documentatie en Onderzoekscentrum. Geraadpleegd op 14 december 2014 <http://www.bribrussel.be/assets/onderzoeksprojecten/eindrapportcapaciteitbo.pdf>. Agentschap voor Territoriale Ontwikkeling (ATO) & Bureau de Recherche et Aménagement du Territoire (BRAT) (2012). Inventaris van de voorzieningen en diensten voor de bevolking in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Analyse van de afstemming tussen vraag en aanbod van schoolplaatsen in het kleuteronderwijs. Brussel: Agentschap voor Territoriale Ontwikkeling. Geraadpleegd op 10 december 2014, http://www.adt-ato.irisnet.be/sites/default/files/documents/Rapport_materneL_complet-nl.pdf & Bureau de Recherche et Aménagement du Territoire (BRAT) (2012). Inventaris van de voorzieningen en diensten voor de bevolking in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Analyse van de afstemming tussen vraag en aanbod van schoolplaatsen in het lager onderwijs. Brussel: Agentschap voor Territoriale Ontwikkeling. Geraadpleegd op 10 december 2014, http://www.adt-ato.irisnet.be/sites/default/files/documents/Rapport_primaire_complet-nl.pdf.
- 29 Vandenberghe, R., Daniëls K., Dierynck, R. & Joris, C. (2003). Beginnende directeurs basisonderwijs. Een onderzoek naar professionele ontwikkeling van schoolleiders. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven. Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing. Vandenberghe, R. (2008). Beginnende directeurs basisonderwijs. Een follow-up onderzoek. Antwerpen: Garant.
- 30 Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012). Brussel Rapport Personeel 2012, p. 26. Geraadpleegd op 23 november 2014, http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/Brussel_Rapport_2012.pdf.
- 31 Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012). Brussel Rapport Personeel 2012, p. 26. Geraadpleegd op 23 november 2014, http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/personeel/files/Brussel_Rapport_2012.pdf

- 32 *Deze vaststelling van de onderwijsinspectie sluit aan bij wetenschappelijk onderzoek. Een onderwijskundige leiderschapsstijl, die gericht is op de vooropzetting van duidelijke doelen, de planning van het curriculum, en de evaluatie van leerkrachten en leerprocessen, heeft een grote impact op leerlinguitkomsten (Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes. Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Zie ook Vlaamse Onderwijsraad (2013). Advies over kinderen in armoede. Raad Basisonderwijs, 6 november 2013. Brussel: Vlaamse onderwijsraad, p. 18. Geraadpleegd op 14 december 2014, http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/rbo-rbo-adv-001_2.pdf).*
- 33 *Frank Vandenbroucke, Ambitie, heldere afspraken en beleidskracht ter ondersteuning van de kwaliteit van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming, 2007, p.9.*
- 34 *Bron: Alle cijfergegevens werden gegenereerd door het datawarehouse van de onderwijsinspectie, tenzij anders vermeld.*
- 35 *We geven hier enkel de belangrijkste kenmerken weer en verwijzen voor een meer gedetailleerde analyse naar gespecialiseerde onderzoeken ter zake.*
- 36 *Bron: Vlaamse Gemeenschapscommissie (2012), Task force Brussel. Eindrapport.*
- 37 *De onderwijsinspectie maakt bij het berekenen van referentiewaarde het onderscheid tussen de scholen die in de 13 centrumsteden zijn gevestigd, de scholen die buiten de centrumsteden liggen (categorie 'Niet-centrumsteden') en de scholen die in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest liggen. Vlaanderen telt 13 centrumsteden zoals vermeld in het decreet m.b.t. de regels inzake werking en verdeling van het Vlaams Stedenfonds: Aalst, Antwerpen, Brugge, Genk, Gent, Hasselt, Kortrijk, Mechelen, Leuven, Oostende, Roeselare, Sint-Niklaas, Turnhout.*
- 38 *Bron: Vlaams Ministerie van onderwijs en vorming, Agentschap voor onderwijsdiensten (AgODi), Wie is er niet als de schoolbel rinkelt? Evaluatie 2012-2013.*
- 39 *Bron: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Brussels rapport personeel 2012. Basisonderwijs en secundair onderwijs, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.*
- 40 *Het Brussels Ondersteuningscentrum Secundair Onderwijs is sinds 2014 geïntegreerd in de vzw Samenwerkingsverband Netgebonden Pedagogische Begeleidingsdiensten.*
- 41 *Naast de context socioculturele samenleving werden volgende contexten beoordeeld door de onderwijsinspectie: sociorelationele ontwikkeling (in 9 scholen), lichamelijke gezondheid en veiligheid (8), omgeving en duurzame ontwikkeling (4), leren leren (3), mentale gezondheid (2), ICT (2), socio-economische samenleving (2) en politiek-juridische samenleving (2).*
- 42 *Het eerste leerjaar A vormt één structuuronderdeel van de A-stroom. Het tweede leerjaar van de eerste graad vormt per basisoptie een verschillend structuuronderdeel van de A-stroom.*
- 43 *Het eerste leerjaar B vormt één structuuronderdeel van de B-stroom. Het tweede leerjaar vormt per beroepenveld één structuuronderdeel van de B-stroom.*
- 44 *Gebruikte afkortingen: BV: basisvorming; SV: specifieke vorming; BV V: basisvormig voldoet; BV VN: basisvorming voldoet niet; SV V: specifieke vorming voldoet; SV VN: specifieke vorming voldoet niet.*
- 45 *De steekproef van doorgelichte scholen in 2011-2012 bevat 43,2 % scholen uit de Centrumsteden waaronder 8,6 % scholen uit Antwerpen en 56,6 % scholen uit de categorie niet-centrumsteden. De steekproef van doorgelichte scholen in 2012-2013 bevat 75 % scholen uit Centrumsteden waaronder 15 % scholen uit Antwerpen en 25 % scholen uit de categorie niet-centrumsteden.*
- 46 *Voor de samenstelling van de steekproef van de doorgelichte scholen in 2011-2012 en 2012-2013, zie noot 45.*
- 47 *Voor de samenstelling van de steekproef van de doorgelichte scholen in 2011-2012 en 2012-2013, zie noot 45.*
- 48 *Voor de samenstelling van de steekproef van de doorgelichte scholen in 2011-2012 en 2012-2013, zie noot 45.*
- 49 *Bron: alle outputdata werden gegenereerd door het datawarehouse van de onderwijsinspectie.*
- 50 *De gemiddelde waarden voor de verschillende referentiegroepen zijn berekend voor de schooljaren 2008-2009 tot en met 2012-2013.*



ONDERWIJSGESPREK

03

[ENKELE ANDERE OPDRACHTEN
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE]

1

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 2013-2014.

Projectfinanciering gecombineerd onderwijs: 10	Toezicht Nederlandstalig onderwijs in het buitenland: 75	Controles projecten Kunstinitiatie bao-dko: 21
Controles huisonderwijs: 120 (40 bao + 80 so) 3 gemeenschapsinstellingen	Opvolgingscontroles huisonderwijs: 23 (4 bao + 19 so)	Advisering CABO (definitieve vrijstelling van leerplicht): 477 (180 bao + 297 so)
Advisering gecombineerd onderwijs: 734	Advisering programmaties so: 232	Advisering nuttige ervaring: 3227
Advisering maatwerk: 18	Leerplanadvisering: 166	Onderzoek afwijking schoolorganisatie: 6
Gelijkwaardigheid van buitenlandse studiebewijzen met secundair volwassenenonderwijs: 168	Controle vestigingsplaatsen bao: 194	Onderzoek erkenning van een nieuwe instelling of een structuuronderdeel ervan: 27
Advisering dossiers bekwaamheidsbewijzen: 34	Controle nieuwe vestigingsplaatsen so: 185	Programmatie type 9: 297 (128 bubao + 169 buso)
Examenprogramma's examencommissie so: 59	Toekennen getuigschrift basisonderwijs in het buitengewoon basisonderwijs: 427	

Figuur 86: Aantal adviezen en dossiers andere opdrachten (2013-2014).

Jaarlijks berichten we in de Onderwijsspiegel over enkele andere opdrachten. Dit jaar rapporteren we over adviezen in verband met de examencommissie secundair onderwijs, leerplannen en nuttige erva-

ring. We informeren over de controles huisonderwijs, inburgering en nieuwe vestigingsplaatsen. Voor het eerst geven we inkijk in meldingen en vragen die ons meldpunt bereiken.

3.2 Examencommissie secundair onderwijs: actualisering van de examenprogramma's

De examencommissie secundair onderwijs actualiseert haar programma's en diende daarvoor bij de onderwijsinspectie al 59 fiches in voor vakken van de basisvorming. Een deel daarvan is nog voor verbetering vatbaar. De uitdaging bestaat erin het éénmalig karakter van de examenformat conform de regelgeving te verzoenen met de uitgangspunten van de eindtermen of de leerplandoelen. Die betreffen niet

alleen kennis, maar ook vaardigheden en attitudes. De volgende opgave is mogelijk nog zwaarder, want zij betreft het specifieke gedeelte van de aangeboden structuuronderdelen, met onder andere de onderzoekscompetentie, stages en het evalueren in zo authentiek mogelijke beroepssituaties.

3.3 Leerplannen: verder geduld oefenen

Vorig schooljaar adviseerde de onderwijsinspectie nog 169 leerplannen maar dat is bijna een halvering op vier jaar tijd. Er zijn verscheidene verklaringen. De nog niet voltooide ontwikkeling van de kwalificatiestructuur, het teren op de minimumleerplannen uit 1989 in het dko en de onzekerheid over de evoluties in het secundair onderwijs moedigen niet aan tot inno-

vatie. Er stelt zich in het algemeen een probleem van onvoldoende duidelijke referentiekaders. In het secundair onderwijs mist de onderwijsinspectie vooral een referentiekader voor de opleidingen uit het bso, kso en tso. Dat bemoeilijkt de uitvoering van het kwaliteitstoezicht.

3.4 Nuttige ervaring: iedereen leraar?

Vorig schooljaar nam het aantal aanvragen nuttige ervaring toe met bijna 10 % tot ruim meer dan 3000 eenheden. Opvallend is de toenemende neiging van cursisten uit de lerarenopleiding om een zo ruim en verscheiden mogelijke waaier vakken aan te vragen in de hoop dat er wel iets zal lukken. Het veroorzaakt planlast en versterkt het wantrouwen tegenover het louter papieren systeem. Men kan zich afvragen of

er geen betere, meer betrouwbare oplossingen zijn om iemands verworven ervaring en deskundigheid te bewijzen. Het gaat tenslotte om technische -, praktische - en kunstvakken. Een belangrijk knelpunt is de nuttige ervaring van docenten uit HBO5. De onderwijsinspectie is niet bevoegd voor het hoger onderwijs maar krijgt toch jaarlijks een 700 dergelijke aanvragen.

3.5 Elk kind heeft recht op kwaliteitsvol onderwijs

Elk kind heeft recht op onderwijs maar niet elk leerplichtig kind volgt onderwijs in een school. Sommige kinderen volgen huisonderwijs en dat moet een volwaardig alternatief zijn voor onderwijs in een erkende onderwijsinstelling. Daarom organiseert de onderwijsinspectie kwaliteitstoezicht op huisonderwijs. Ze gaat daarbij na of het onderwijs gericht is op de ontplooiing van de volledige persoonlijkheid en de talenten van het kind, of het voorbereidt op een actief leven als volwassene, of het de culturele waarden van het kind en van anderen respecteert evenals het respect voor grondrechten van de mens.

Naast kinderen die thuis van een ouder of huisleraar les krijgen, volgen kinderen die les krijgen in een niet

erkende privéschool of in een gesloten jeugdinstituut, ook huisonderwijs. Zo controleerden we afgelopen schooljaar ook het huisonderwijs in de gesloten jeugdinstituten van Everberg, Beernem-Ruislede en Kempen-Mol.

Het is voor de onderwijsinspectie onmogelijk om elk kind te bezoeken dat in 2013-2014 in huisonderwijs is ingeschreven. In 2013-2014 waren er 2287 inschrijvingen. De controles gebeuren op basis van een risicoanalyse van de aanvragen huisonderwijs bij het Agentschap voor Onderwijsdiensten (Agodi). De schriftelijke aanvragen worden aan de hand van criteria in risico-categorieën opgedeeld. Aanvragen die onder categorie 1 vallen krijgen prioriteit.

Categorie 1:

- Leerlingen jonger dan 12 jaar die voor de eerste keer huisonderwijs volgen. De controle volgt na een jaar huisonderwijs.
- Jongeren van zestien jaar of ouder die voor het eerst huisonderwijs volgen.
- Een leerling die al drie jaar huisonderwijs volgt en nog geen controle kreeg.
- Opvolging van een negatieve controle.

Bij dringende meldingen door parket of CLB volgt er onmiddellijk een controle.

De controle start met een deskanalyse en wordt gevolgd door een bezoek ter plaatse. Op dit eerste bezoek volgt binnen de drie maanden en voor de start van een nieuw schooljaar, een tweede bezoek. Wanneer ook de tweede controle niet voldoet, moet de leerling in een erkende onderwijsinstelling worden ingeschreven.

Aantal uitgevoerde controles

Tijdens het schooljaar 2013-2014 gingen we voor 120 leerlingen de kwaliteit van het huisonderwijs na.

Voor het basisonderwijs voerden we 40 controles uit: de kwaliteit voldeed 23 keer. Vier keer besloot de eerste controle met een onvoldoende. Dertien controles gingen omwille van uiteenlopende redenen niet door: de leerling was intussen in een school ingeschreven, verblijft in het buitenland, volgt les in Wallonië of was niet aanwezig. De onderwijsinspectie meldt dit aan Agodi. De opvolging van de vier onvoldoendes resulteerde twee keer in een gunstig en twee keer in een ongunstig advies.

Voor het secundair onderwijs voerden we 80 controles uit. 45 keer voldeed de kwaliteit van het huisonderwijs, 21 keer niet. Vier controles werden geannuleerd omdat de leerlingen intussen opnieuw in een school waren ingeschreven. Acht keer kon de controle niet doorgaan. Bijvoorbeeld omdat de kinderen in het buitenland verbleven, in het buitenland huisonderwijs volgden of omdat de ouders niet bereikbaar waren. Voor een leerling die werd uitgeschreven omwille van tuchtmaatregelen, zocht het CLB nog een oplossing. Negentien opvolgingscontroles werden al uitgevoerd. Twee opvolgingscontroles zullen plaatsvinden in het schooljaar 2014-2015. Van de negentien uitgevoerde controles kregen er vier een gunstig en zeven een tweede ongunstig advies. Twee leerlingen waren op het moment van de tweede controle in een school ingeschreven en Agodi kreeg zes keer een melding van de onderwijsinspectie omdat de ouders onbereikbaar waren.

De drie bezochte gemeenschapsinstellingen kregen na controle allemaal een gunstig advies.

De onderwijsinspectie rapporteert over het resultaat van de uitgevoerde controles aan de ouders en aan Agodi.

3.6 Een tweede GIA-rapport: spiegel op inburgering

Het GIA-team is een expertiseteam voor Geletterdheid, Inburgering en Anderstaligheid (GIA) binnen de onderwijsinspectie. GIA wil 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 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. Voor het luik inburgering werkt het GIA-team met jaarlijkse doelstellingen vooropgesteld door de administratie binnenlands bestuur. De resultaten van die jaarlijkse opdrachten worden in een overkoepelend rapport gepubliceerd.

Het eerste rapport van het GIA-team (2012-2013) kreeg als titel 'Verbindingen'. Onze onderzoeken leerden dat het vooral belangrijk is dat de verschillende actoren die betrokken zijn bij geletterdheid, inburgering en anderstaligheid, elkaar leren kennen. Het is belangrijk dat ze met elkaar communiceren, elkaar versterken door een goede informatiedoorstroming, leren samenwerken en expertise durven delen. Het maken van verbindingen blijkt een moeilijk proces waarbij de menselijke factor bepalend maar vaak ook belemmerend is.

Het tweede rapport bouwt voort op het eerste. De focus ligt op de kwaliteit van inburgeringstrajecten en de zorg waarmee de onthaalbureaus deze vorm

geven. Hiervoor ontwierp het GIA-team in 2012-2013 een kwaliteitsinstrument met 112 kwaliteitscriteria en een procedure die aansluit bij de zelfevaluatie van het onthaalbureau. Zowel de procedure als het instrument doorstonden de toets van de praktijk in het werkjaar 2013-2014. Het GIA-team stelde vast dat er oog is voor kwaliteit in de acht onthaalbureaus. Het zijn acht sterke organisaties. Ze zijn elk op hun manier betrokken op de inburgeraar en leveren aan deze nieuwe Vlamingen een degelijke dienstverlening. In het rapport worden de diverse onderzochte organisatieaspecten geanalyseerd en na elke deel conclusies gemaakt. Hieraan worden beleidsaanbevelingen gekoppeld en perspectieven voor de toekomst gegeven.

De administratie binnenlands bestuur gaf het GIA-team ook de opdracht om bepaalde thema's nader te onderzoeken: het niet-reguliere aanbod, maatschappelijke oriëntatie in het Nederlands en het talenbeleid dat de onthaalbureaus voeren. De vraag naar inburgeringstrajecten op maat buiten het reguliere aanbod is groot. Deze vraag inlossen, zal maatwerk en ondersteuning vragen. Het aanbod maatschappelijke oriëntatie in het Nederlands krijgt ad hoc vorm en verdient een meer doordachte en kwaliteitsvolle invulling zeker met de doelstellingen van het inburgeringstraject voor ogen. De onthaalbureaus zijn druk doende een talenbeleid uit te bouwen zij het met verschillende snelheden. Ze vinden steun bij de Huisen van het Nederlands. Het GIA-team reikte hen een kader aan op basis waarvan ze aan een kwaliteitsvol talenbeleid kunnen werken.

Daarnaast vroeg de administratie binnenlands bestuur aan het GIA-team een kwaliteitskader te ontwerpen voor experimentele projecten. Het kwaliteitskader omvat vijf onderdelen die het cyclische verloop van een projectopzet volgen. Voor elk van de vijf onderdelen werden kwaliteitscriteria geformuleerd, zeventien in totaal. De formulering van de kwaliteitscriteria is gestoeld op de premisse dat doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid en ontwikkelingsgerichtheid essentiële elementen zijn van kwaliteit.

3.7 Vragen bij de voorafgaande controle van een nieuwe vestigingsplaats

Zowel in het basis- als in het secundair onderwijs was het tot voor kort de regel dat de ingebruikname van een nieuwe vestigingsplaats bij het Agentschap voor Onderwijsinstellingen (Agodi) wordt aangevraagd en voorafgaand aan de ingebruikname op bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH) wordt gecontroleerd. Voor het secundair onderwijs is dat een recente regel want tot schooljaar 2011-2012 volstond een controle op BVH tijdens de doorlichting.

We schetsen het resultaat van de controle op nieuwe vestigingsplaatsen in het secundair onderwijs, buitengewoon secundair onderwijs en het deeltijds beroepssecundair onderwijs in het schooljaar 2013-2014. We vermelden ze nadien samen als 'secundair onderwijs'.

Aanpak

In het secundair onderwijs is een vestigingsplaats alle onroerende goederen die zijn ingeplant op eenzelfde

Het rapport 'Spiegel op inburgering 2013-2014' brengt een bundeling van alle resultaten van de vooropgestelde opdrachten in één document. Op deze manier kunnen verbanden worden gelegd tussen de diverse doelstellingen. Het rapport wordt afgesloten met enkele overkoepelende beschouwingen, misschien inspirerend voor de ministers van inburgering en onderwijs en vorming? Wil je meer lezen, kijk dan op www.onderwijsinspectie.be.

kadastraal perceel of op aaneengesloten kadastrale percelen die worden gebruikt voor onderwijsactiviteiten. Een vestigingsplaats is 'nieuw' indien ze niet eerder met het instellingsnummer van de aanvragende school in verband is gebracht.

De onderwijsinspectie voerde in het schooljaar 2013-2014 voor de controle van nieuwe vestigingsplaatsen in het secundair onderwijs een risicogericht onderzoek uit. Ze baseerde zich op de resultaten van een deskanalyse om te beslissen waar ze ter plaatse kennis neemt van de feitelijke situatie en van de beheersing van tekorten.

Resultaat

We voerden 185 deskanalyses uit. 108 deskanalyses gaven meteen aanleiding tot een advies 'gunstig met voorwaarden': de school kan de nieuwe vestigingsplaats in gebruik nemen op voorwaarde dat ze de vastgestelde tekorten wegwerkt of afdoende compenserende maatregelen neemt. In totaal bezochten we

77 vestigingsplaatsen omdat de deskanalyse wees op meerdere risico's of niet toeliet uitsluitend op basis van het ingediende dossier te adviseren. Twee aanvragen werden door de indienende school ingetrokken en dus niet onderzocht. Negen dossiers waren onvolledig maar kregen niettemin een bezoek ter plaatse. Ook ter plaatse bleek dat een controle omwille van het ontbreken van een aantal risicoanalyses onmogelijk was. De aanvraag werd onontvankelijk geadviseerd. Twaalf vestigingsplaatsen kregen na bezoek ter plaatse een ongunstig advies. Dat wijst op meerdere tekorten die niet of onvoldoende worden beheerst. Het ging vooral over tekorten die vermeld werden in verslagen van de interne en externe dienst voor

Preventie en Bescherming op het Werk, in het brandpreventieverslag en in de conclusies en besluiten van het meest recente keuringsverslag over de laagspanningsinstallatie. De scholen met een ongunstig of onontvankelijk advies kregen vorig schooljaar een aanmaning van de minister van onderwijs om de vastgestelde tekorten aan te pakken. Ze moesten onmiddellijk alle wettelijk verplichte controles uitvoeren indien deze ontbraken en maatregelen nemen om acuut gevaarlijke situaties voor 1 september 2014 op te lossen. Onder die voorwaarden kon de vestigingsplaats gedurende een jaar in gebruik worden genomen.

3.8 Onderwijsinspectie, wij willen u iets melden

Het meldpunt van de onderwijsinspectie krijgt veel vragen van ouders, leraren en directies die met de onderwijskwaliteit te maken hebben. Omdat het toezicht op die kwaliteit onze kerntaak is, wordt de onderwijsinspectie daarop aangesproken.

Ouders melden vooral klachten die al een hele weg hebben afgelegd voor ze hierover de onderwijsinspectie aanspreken. Veel burgers veronderstellen dat de onderwijsinspectie kan tussenkomen bij klachten over onderwijsinstellingen. Dat is niet terecht, want wij zijn niet bevoegd om op eigen initiatief lokale situaties te onderzoeken, te beoordelen of te bemiddelen. Het meldpunt kan vragen beantwoorden, maar kan wie een onopgeloste klacht heeft enkel tegemoetkomen door de weg te wijzen naar procedures en instanties die wél kunnen helpen.

In het voorbije schooljaar 2013-2014 kwamen 324 meldingen en vragen binnen op het e-mailadres meldpunt.onderwijsinspectie@vlaanderen.be.

Meldingen

Wie en waarover?

De onderwijsinspectie kreeg 144 meldingen over de werking van scholen, centra voor volwassenenonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs. In 72 van deze 144 meldingen gaat het specifiek over een bepaalde onderwijsinstelling of Syntra. 72 meldingen zijn algemener van aard en gaan bijvoorbeeld over beleidskeuzes (5) en over bepaalde situaties die men in vraag stelt zonder daarom de onderwijsinstelling te vermelden (67).

Van deze 144 meldingen zijn personeelsleden van scholen een minderheid. Zij melden een (gebrek aan of een slecht) personeelsbeleid en problemen waar ze

als personeelslid of –groep mee kampen en die niet opgelost raken.

Zeven cursisten van het volwassenenonderwijs melden dat de onderwijsorganisatie of het onderwijsaanbod en de communicatiestijl van de directie niet voldoet. Deze meldingen zijn meestal uitgebreid gedocumenteerd.

109 op de 144 en dus de grote meerderheid van de meldingen komt van ouders. 66 van die 109 zijn ontevreden over leerlingenbegeleiding en zorg:

- voor een vierde gaat het over de aanpak van een pestproblematiek;
- voor een kleine helft over het niet tegemoetkomen aan afspraken over bijzondere zorg zoals bij ASS, emotionele problemen, ziekte, beperkingen.

Ouders en ook lesgevers die zulk ongenoegen aan de onderwijsinspectie melden, hebben vaak al een zeer lange weg afgelegd binnen de onderwijsinstelling. Zij verwoorden hun boosheid en onmacht over de interactie met directie of leraren en ander personeel. Zij zijn ontevreden over de manier waarop er gehandeld werd én verwijzen in dat verband zowel naar de inhoud als de stijl van de communicatie.

In volgorde van aantal uiten ze hun ontevredenheid over:

- het welzijns- en veiligheidsbeleid in scholen;
- aangelegenheden in verband met het onderwijsaanbod en de onderwijsorganisatie;
- het sanctionerings- of het evaluatiesysteem.

Ouders van leerlingen uit het basis- en secundair onderwijs contacteren ons over dezelfde onderwerpen. Bij beide staan leerlingenbegeleiding/zorg en communicatie op de eerste twee plaatsen. Daarop volgen

in het basisonderwijs eerst meldingen over welzijn en veiligheid; in het secundair onderwijs volgen bekommernissen over de kwaliteit van het onderwijsaanbod en de onderwijsorganisatie.

Zoals al aangegeven was er een vrij omvangrijke groep meldingen waarbij ouders naar de hulp of de mening van de onderwijsinspectie vragen of naar een interventie ter plaatse. Vraagverheldering wijst uit dat achter die melding vooral een zorg schuilgaat over risico's op het gebied van infrastructuur en uitrusting van scholen, over de leerlingenbegeleiding en over het onderwijsaanbod of de organisatie van het onderwijs.

Wat doet de onderwijsinspectie bij meldingen?

De onderwijsinspectie is niet bevoegd om individuele klachten over onderwijsinstellingen te onderzoeken of te behandelen, tenzij op uitdrukkelijke vraag van de minister. Zoals bepaald in onze visietekst⁵¹ zorgen wij er in de eerste plaats voor dat de meldingen bij de bevoegde instanties terechtkomen.

Bij een melding over een gemeenschapsschool of een officieel gesubsidieerde school verwijzen we naar het klachtrecht van burgers dat omschreven is in het Vlaamse klachtendecreet van 2001. We bezorgen de gegevens over aan te spreken personen en verwijzen naar de mogelijkheid van beroep bij de Vlaamse ombudsman.

Vrije onderwijsinstellingen vallen niet onder dit klachtrecht tegen bestuursinstellingen. In dat geval kunnen wij enkel naar de directeur of naar het bestuur verwijzen.

Bij meldingen over herhaalde moeilijkheden, miscommunicatie, langdurige schade voor kind of ouder stellen we voor de melding op te nemen in het schooldossier in het archief van de onderwijsinspectie en ze ook te bezorgen aan de school. Als scholen daarop reageren, nemen we de reactie ook op in het schooldossier.

In achttien gevallen gaven de melders de toestemming om de melding op te nemen in het schooldossier en de school daarover in te lichten. Zes scholen reageerden niet. Een inspectieteam beschikt over de gegevens in een schooldossier bij de voorbereiding van een doorlichting.

Als de jongere of het personeelslid nog op school aanwezig is, is de melding eerder verwoord als een vraag naar hulp, de mening van de onderwijsinspectie of een interventie ter plaatse. Dan verwijzen we de vraagstellers opnieuw naar het Vlaams klachtrecht (GO! en officieel gesubsidieerd onderwijs) of adviseren we hen na te gaan of er een schoolintern klachtensysteem bestaat en daar gebruik van te maken. In meerdere gevallen kunnen we ook helpen door de ouders de toepasselijke regelgeving toe te lichten. We geven ouders ook informatie over instanties die ter plaatse initiatief kunnen nemen. Bijvoorbeeld het Kinderrechtencommissariaat als het om een miskenning van rechten gaat of een uitsluiting op basis van een beperking. Sinds het voorjaar van 2014 zijn de meldpunten discriminatie ook toegankelijker. Het Steunpunt Ongewenst Gedrag op School (Limits) helpt als het om problemen van en tussen personeelsleden gaat.

Vragen

Wie en waarover?

85 keer ontvingen we een informatieve vraag van personeelsleden van onderwijsinstellingen (leraren, directie of andere personeelsleden), 66 keer van ouders en drie keer van leerlingen. Daarnaast waren er vragen van twintig studenten en 28 burgers.

In de groep van personeelsleden van onderwijsinstellingen zijn de helft van de vraagstellers directies uit basis- en secundair onderwijs. Zij vragen naar profielgegevens van de eigen instelling die het datasysteem van de onderwijsinspectie kan aanleveren, naar de beschikbare analyses van de resultaten in het hoger onderwijs van hun afgestudeerden of naar informatie over de enquête welbevinden van leerlingen.

Leraren of lerarengroepen vormen ruim een vierde van de vraagstellers. Zij willen van het meldpunt vooral weten wat de onderwijsinspectie verwacht op het vlak van evaluatie, het bijhouden van een agenda, eisen wat betreft didactisch materiaal ... Zij vragen ook om beleidskeuzes af te toetsen aan de eisen van de onderwijsinspectie (bijvoorbeeld het examenreglement). Zij willen vernemen welke hun rechten zijn tijdens de opvolgingsdoorlichting. Zij verkennen wat onze 'mening' is (bijvoorbeeld bij meningsverschillen of twijfel over de nieuwe beleidskeuzes van de eigen school na een doorlichting) of vragen naar concrete informatie.

Het andere vierde van de vraagstellers zijn overige personeelsleden. Zij spreken de onderwijsinspectie ook aan als leverancier van bijvoorbeeld instellingsprofielen én als kwaliteitsbewaker die doorlichtingen

uitvoert en toezicht houdt op de erkenningsvoorwaarde ‘bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne’. Zij vragen ook naar interpretatie van regelgeving, zoals bijvoorbeeld het toezicht op het gebruik van de onderwijstijd of de naleving van het rookverbod.

Soms komen er ook vragen of is er commentaar op de aanpak van het kwaliteitsonderzoek in de scholen of toekomstige plannen (zoals bijvoorbeeld de VOET-controle, de procedures van aankondiging van doorlichtingen, het nieuwe zorgpunt ...).

Ouders stellen vragen die vooral informatief zijn, naast de eerder besproken vragen naar de mening of een advies van de onderwijsinspectie. De informatieve vragen zijn vooral praktisch van aard. Bijvoorbeeld de vraag naar een doorlichtingsverslag, procedureaangelegenheden en dergelijke. Opnieuw zijn veiligheidsproblemen aan de orde of situaties die de melder als risicovol inschat en vragen over rechten op het vlak van leerlingenbegeleiding en zorg. Ouders toetsen regelmatig af of hun verwachtingen al dan niet terecht zijn. Bijvoorbeeld wat betreft het onderwijsaanbod, de organisatie van het onderwijs en de evaluatiepraktijk.

Daarnaast ontvingen we ook vragen of bedenkingen van andere personen. We noteerden reacties op regelgeving of beleidsopties. Bijvoorbeeld over de rechten van de tweede ouder na echtscheiding, het gebrek aan rapportage over levensbeschouwelijk onderwijs, vragen naar selectieprocedures voor inspecteur. Studenten hoger onderwijs vroegen onze medewerking aan een eindwerk of werkgroepen en ze stelden vragen over materies die buiten het actieterrein van de onderwijsinspectie liggen.

Overige vragen kwamen van begeleiders, parlements- of gemeenteraadsliden, ambtenaren, vertegenwoordigers van de pers. Meestal gaat dit over gegevens die men bij ons opvraagt.

Wat doet de onderwijsinspectie bij vragen?

Het meldpunt werkt in al deze gevallen als een doorgeefluik en informatieloket. In onze antwoorden linken we naar relevante reglementering of gegevens op onze eigen website of andere overheidswebsites. Daarop is ruim voldoende informatie te vinden over de manier waarop de onderwijsinspectie haar taak uitoefent. Zo kunnen we de regelgeving gebundeld en toegankelijk via trefwoorden ter beschikking stellen, kunnen we vraagstellers tonen welke informatie er beschikbaar is over de werkwijze van ondersteunende partners zoals CLB, de kinderrechtencommissaris ... De onderwijsite ontsluit relevante informatie over onderwijsinstellingen, waaronder de verslagen van de doorlichtingen en van de opvolgingscontroles. Via e-mail legden we vaak de link naar het contactadres van het bestuur of de verantwoordelijke van de scholengroep die aangesproken moet worden bij klachten.

Besluit

De registratie van klachten en vragen en de analyse ervan biedt de onderwijsinspectie mogelijkheden voor monitoring van eventuele knelpunten in het onderwijsveld, maar ook in de eigen werking.

De analyse van de vragen maakt het ons mogelijk de toegankelijkheid en de duidelijkheid van onze informatie op de website en andere communicatiekanalen te verbeteren. De onduidelijkheid over de verwachtingen inzake de controle van de erkenningsvoorwaarde

‘bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne’ was een eerder knelpunt. De vragen hierover aan het meldpunt werden meegenomen in de ontwikkeling van het controle-instrument dat intussen op de website beschikbaar is. Deze actie heeft het aantal vragen hierover sterk verminderd.

Het meest voorkomende onderwerp van meldingen en vragen betreft de leerlingenbegeleiding voor leerlingen die extra zorg vragen. Deze meldingen en vragen illustreren een verschil tussen wat ouders verwachten en scholen bieden. Daardoor stellen ouders vragen bij de gang van zaken en ontstaat bij hen be-

zorgdheid over de begeleiding aan kinderen met beperkingen en ondersteuning in situaties van pesten.

Het meldpunt van de onderwijsinspectie is een instrument dat in het voorbije schooljaar nuttig werk heeft kunnen leveren voor de organisatie. Het nut voor de burgers en het onderwijsveld kan het voorwerp uitmaken van toekomstig onderzoek.



