

JAARLIJKS RAPPORT
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE

ONDERWIJSSPIEGEL

2014



Vlaanderen
verbeelding werkt

ON DER WIJS SPIE GEL

DOORLICHTINGEN

ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

ENKELE ANDERE OPDRACHTEN VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE



COLOFON

Samenstelling:

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Onderwijsinspectie


Productcoördinatie en eindredactie:

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 Management
Digitale Drukkerij

Foto's:

Thinkstock

Wettelijk depot:

D/2014/3241/093

Copyright:

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

INHOUDSTAFEL

Voorwoord	4
1. Doorlichtingen	7
1.1 Doorlichtingen en adviezen 2012-2013	8
1.1.1. Van vooronderzoek tot advies	8
1.1.2. Onderwijsdoelstellingen in de doorlichtingsfocus	12
1.1.3. Procesvariabelen in de doorlichtingsfocus	44
1.2 Opgvolgingsdoorlichtingen en adviezen 2012-2013	50
1.3 Paritaire colleges 2012-2013	50
2. Onderzoeken in de kijker	53
2.1. Frans in eerste graad A-stroom: punten zeggen niet alles	54
2.2. Doorgericht 2009-2013: het vakgebied Economie	66
2.3. Leerbegeleiding in de doorlichtingsverslagen 2012-2013: over huiswerkklassen, leerlingvolgsystemen en de impact van GOK	80
2.4. De kwaliteit van het STEM-onderwijs: nog werk aan de winkel	90
3. Enkele andere opdrachten van de onderwijsinspectie	129
3.1. De rol van de onderwijsinspectie in de Europese scholen	131
3.2. GIA: terugblik op het eerste jaar kwaliteitstoezicht op de lessen Nederlands voor volwassenen	136
Samenvatting	140



Beste lezer,

Het is de opdracht van de onderwijsinspectie om het Vlaams Parlement elk jaar te informeren over de kwaliteit van het onderwijs. De vaststellingen tijdens doorlichtingen en andere controles vormen de basis voor die rapportering. Om de veelheid aan gegevens te ordenen, gebruikt de onderwijsinspectie haar gevalideerd CIPO-referentiekader. Dat kader stelt haar ook in staat om verbanden te leggen. Zo kan de Onderwijsspiegel belangrijke uitspraken over de kwaliteit van het onderwijs onderbouwen en voor het voetlicht brengen.

Dit jaar vestigt de onderwijsinspectie je aandacht op drie belangrijke processen die in meerdere bijdragen van de Onderwijsspiegel 2014 als aandachtspunt terugkeren:

- (1) meer garanties op een betrouwbare en valide evaluatie van leerlingen;
- (2) duidelijke onderwijsdoelen voor het hele onderwijsaanbod (curriculum);
- (3) een meer doeltreffende leerbegeleiding.

1. Evaluatiepraktijk

Vlaanderen kiest voor een systeem zonder centrale examens. De klassenraad beslist met grote autonomie over de voortgang en studiebekrachtiging van leerlingen. Daar zou de garantie op een valide en betrouwbare evaluatiepraktijk tegenover moeten staan. De onderwijsinspectie is bezorgd over de kwaliteit van de evaluatiepraktijk en - als gevolg daarvan - over de kwaliteit van de studiebekrachtiging. Ook dit jaar wijst de Onderwijsspiegel op tekortkomingen. Uit de doorlichtingen en in de bijdragen over het STEM-onderzoek, over Frans en over economie blijkt dat de kwaliteit van de evaluatiepraktijk zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs een aandachtspunt is. De huidige evaluatiepraktijk en studiebekrachtiging moeten beter de vooropgestelde onderwijsdoelen weerspiegelen, zodat leraren de te bereiken en bereikte competenties van leerlingen juist in kaart brengen en correct beoordelen.

Onze aanbevelingen

- Zorg voor criteria die de minimale kwaliteitseisen van de evaluatiepraktijk en studiebekrachtiging vastleggen. De minimale kwaliteitseisen van de evaluatiepraktijk moeten voor leraren, leerlingen en ouders duidelijk zijn.
- Bewaak de transparantie van de onderwijsdoelen en bepaal op basis van welke onderwijsdoelen over de voortgang van leerlingen mag worden beslist. Communiceer erover met leraren, leerlingen en ouders.



- Geef de onderwijsinspectie een betere juridische grond om uitspraken te doen over een onvoldoende evaluatiepraktijk en onbetrouwbare studiebekrachtiging. Dat proces moet ontegensprekelijk opgevolgd worden als de kwaliteit niet voldoet.
- Bewaak dat de lerarenopleiding toekomstige leraren leert hoe ze - uitgaande van de onderwijsdoelen - op een betrouwbare en valide manier leerlingen kunnen evalueren.

2. Onderwijsdoelen (curriculum)

De onderwijsinspectie merkt dat leraren het vaak moeilijk hebben om in de dagelijkse lespraktijk leerdoelen, leerinhouden en lesactiviteiten tot een coherent geheel te smeden. Uit de doorlichtingen en andere onderzoeken in deze Onderwijsspiegel leren we dat leraren meer houvast krijgen naarmate de onderwijsdoelen van de overheid, zoals eindtermen, ontwikkelingsdoelen en basiscompetenties, concreet geformuleerd zijn. Onderwijsdoelen van de overheid zijn echter niet altijd voorhanden. Om leraren echt ondersteuning te kunnen bieden zouden ze ook concreter uitgewerkt moeten zijn. Ook de transparantie en logische opbouw van de leerweg kan beter.

Onze aanbevelingen

- Geef alle leerlingen en cursisten - ongeacht de school, het studieaanbod of het opleidingstraject - duidelijkheid over de onderwijsdoelen die ze moeten bereiken.
- Geef alle leraren het houvast van concrete onderwijsdoelen en ondersteun hen om daaraan leerinhouden en lesactiviteiten te verbinden.

3. Leerbegeleiding

Concrete onderwijsdoelen ondersteunen een kwaliteitsvolle evaluatiepraktijk. Duidelijke onderwijsdoelen zijn bovendien noodzakelijk om de leerbegeleiding doelgericht en doeltreffend te maken. Dat is belangrijk als we leerlingen correct willen beoordelen. Uit de doorlichtingen blijkt dat de doeltreffendheid de achilleshiel is van meerdere processen. Die scoort vaak zwak en de kwaliteit is erg wisselvallig. Het onderzoek naar de leerbegeleiding bevestigt dat beeld. Zo gaan heel wat inzet en betrokkenheid van leraren verloren. Overheid, pedagogische begeleiding en lerarenopleiding moeten de handen in elkaar slaan om, ieder vanuit de eigen opdracht, de doeltreffendheid van de leerbegeleiding te versterken. De stap van een beleidsvisie naar de praktijk is immers lang niet evident.

Onze aanbevelingen

- Bepaal de minimale kwaliteitseisen van de leerbegeleiding.
- Versterk het vermogen van schoolteams om zichzelf op het vlak van leerbegeleiding te evalueren en te verbeteren.
- Zorg voor instrumenten om aangeboden en verworven competenties doorlopend te monitoren. Alleen zo kunnen leraren hun handelen evalueren en hun begeleiding doelgericht en doeltreffend maken.

Waarom is dit trio zo belangrijk?

De evaluatiepraktijk, het aangeboden onderwijs (curriculum) en de leerbegeleiding zijn drie processen die een directe invloed hebben op de leeransen van jongeren en op het verloop van hun onderwijsloopbaan. Ze vertonen een opvallende samenhang: ze versterken of ze verzwakken elkaar. Door hun invloed op de kwaliteit van het onderwijs en omdat we ze vaak als aandachtspunt zien opduiken, verdienen ze een plaats op de agenda van het onderwijsbeleid.

Hoe we tot deze aandachtspunten en vaststellingen gekomen zijn, verneem je doorheen de volgende drie hoofdstukken:

- Deel 1 biedt je de resultaten van de doorlichtingen van het afgelopen schooljaar.
- Deel 2 rapporteert over onderzoeken over Frans, economie, leerbegeleiding en STEM.
- Deel 3 belicht enkele andere opdrachten van de onderwijsinspectie: de Europese scholen en GIA.

Extra informatie vind je op www.onderwijsinspectie.be.

Nu is het aan jou. We wensen je alvast veel leesplezier.

En laat gerust weten wat je van deze Onderwijsspiegel vindt via onderwijsinspectie@vlaanderen.be.

Lieven Viaene
Inspecteur-generaal

PS: Achteraan vind je een samenvatting van deze Onderwijsspiegel.

Alle informatie over de
Onderwijsspiegel 2014
vind je terug op
www.onderwijsinspectie.be

ON
DER
WWIJS
SIP
GEL

01

[DOORLICHTINGEN]



1

1. DOORLICHTINGEN

1.1 Doorlichtingen en adviezen 2012-2013

1.1.1 Van vooronderzoek tot advies

Sinds de invoering van de gedifferentieerde doorlichting onderzoeken de onderwijsinspecteurs tijdens een doorlichting enkel de onderwijsdoelstellingen en de procesvariabelen die in de doorlichtingsfocus staan. Tijdens het vooronderzoek bekijken ze de hele instelling en haar werking. Het inspectieteam gebruikt daarvoor het instellingsprofiel en een referentieprofiel, maar ook vorige doorlichtingsverslagen en andere informatie die de instelling ter beschikking stelt. Inspecteurs maken tijdens deze fase van de doorlichting een inschatting van de sterke en zwakke aspecten van de werking van de instelling. Die selectie vormt de doorlichtingsfocus. Tijdens het doorlichtingsbezoek onderzoeken ze grondig wat in de doorlichtingsfocus staat.

De doorlichting eindigt met het doorlichtingsverslag, dat een advies bevat: een gunstig advies (advies 1), een beperkt gunstig advies (advies 2) of een ongunstig advies (advies 3).

In 2012-2013 voerde de onderwijsinspectie 558 doorlichtingen uit. Voor 51 % van de doorgelichte instellingen bracht ze een gunstig advies uit. Voor 47 % van de instellingen was het advies gunstig beperkt in de tijd. De onderwijsinspectie volgt in dat geval de gevraagde verbetering na drie jaar op. Voor 2 % van de instellingen resulteerde de doorlichting in een ongunstig advies. Daarmee stelt de onderwijsinspectie de erkenning als instelling of de erkenning van een of meerdere structuuronderdelen in vraag. De procedure bepaalt dat die instellingen een verbeteringsplan kunnen indienen.

Aantal doorgelichte instellingen		Advies 1	Advies 2	Advies 3
Bao	341	214	124	3
Bubao	23	12	7	4
Buso	19	6	12	1
CBE	3	2	1	0
CLB	8	0	8	0
CVO	13	8	4	1
Dbso	7	1	6	0
Dko	22	9	13	0
So	122	35	86	1
Totaal	558	287 (51 %)	261 (47 %)	10 (2 %)

Figuur 1: Aantal doorgelichte instellingen en adviezen (2012-2013).

De onderwijsinspectie onderzoekt of alle leerlingen en cursisten kwaliteitsvol onderwijs krijgen. Een belangrijke taak van de onderwijsinspectie omvat dus het bewaken en bevorderen van de kwaliteit van on-

derwijs door schoolevaluaties of doorlichtingen. Aan de hand van een steekproef van instellingen analyseert de onderwijsinspectie jaarlijks haar bevindingen en rapporteert hierover in de Onderwijsspiegel.



In onderstaande tabel vind je de steekproef van de doorgelichte instellingen van de laatste drie schooljaren.

2010-2011					
Regio	Andere	GO!	Officieel gesubsidieerd onderwijs	Vrij gesubsidieerd onderwijs	Totaal
BHG		1			1
Centrumstad		12	15	122	149
Andere		28	46	227	301
Totaal		41	61	349	451
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
Eindtotaal	1	203	337	1004	1545

Figuur 2: Spreiding van de doorlichtingen over de regio's en de onderwijsnetten (2010-2013).

De erkenningsvoorwaarde veiligheid, gezondheid en hygiëne

Het onderzoek naar de erkenningsvoorwaarde woonbaarheid, veiligheid en hygiëne (BVH) geeft een antwoord op twee onderzoeksvragen:

- Draagt de instelling op een systematische wijze zorg voor de woonbaarheid, veiligheid en hygiëne van de omgeving waarin ze onderwijs en begeleiding aanbiedt?

— Resulteert de zorg van de instelling voor woonbaarheid, veiligheid en hygiëne in gebouwen en lokalen die geschikt zijn voor onderwijs en begeleiding?

- Resulteert de zorg van de instelling voor woonbaarheid, veiligheid en hygiëne in gebouwen en lokalen die geschikt zijn voor onderwijs en begeleiding?

Controle erkenningsvoorwaarde BVH ¹		Advies 1	Advies 2	Advies 3
Bao	340	253	85	2
Bubao	23	11	11	1
Buso	19	6	8	5
CBE	4	2	1	1
CLB	9	7	2	0
CVO	14	12	2	0
Dbso	7	1	6	0
Dko	22	12	10	0
So	125	76	43	6
Totaal	563	380 (67 %)	168 (30 %)	15 (3 %)

Figuur 3: Aantal controles van de erkenningsvoorwaarde bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne en adviezen (2012-2013).

In totaal controleerden we de erkenningsvoorwaarde bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne 563 keer. Voor 380 instellingen (67 %) eindigde het onderzoek met een gunstig advies. Voor 168 instellingen (30 %) resulteerde het onderzoek in een advies gunstig beperkt in de tijd. Na drie jaar gaat de onderwijsinspectie tijdens een opvolgingsdoorlichting na of de tekorten zijn weggewerkt.

Vijftien instellingen kregen een ongunstig advies. Na een ongunstig advies start de procedure tot intrekking van de erkenning van de instelling. Alle vijftien instellingen maakten gebruik van de mogelijkheid om die procedure te laten opschorten door een verbeteringsplan in te dienen. In een verbeteringsplan moet

de instelling aantonen dat ze binnen een termijn van maximaal drie jaar doelgericht en met resultaat de risico's zal voorkomen en de tekorten zal verminderen of wegwerken. De Vlaamse Regering keurde het verbeteringsplan van elf instellingen goed, waardoor de procedure tot intrekking van de erkenning voor maximaal drie jaar werd opgeschort. Een paritair college licht die instellingen na de opschortingsperiode opnieuw door.

Van vier instellingen keurde de Vlaamse Regering het verbeteringsplan af. Een paritair college lichtte die instellingen binnen de 90 dagen na de afkeuring opnieuw door (begin schooljaar 2013-2014).

1 De aantallen wijken lichtjes af van de figuur met het overzicht van de doorlichtingen wegens een aantal inhaalcontroles BVH.

1.1.2 Onderwijsdoelstellingen in de doorlichtingsfocus

Of de kwaliteit goed is, bepaalt het inspectieteam door aan de hand van de leerplannen na te gaan of het opgelegde curriculum aangeboden en bereikt is. Het inspectieteam maakt een analyse van de uitgevoerde leerlingen- of cursistenactiviteiten (toetsen, taken, opdrachten, werkstukken ...), observeert les-

sen en spreekt met het middenkader en de betrokken personeelsleden. De inspecteurs gaan daarbij onder meer na of de evaluaties betrouwbaar en valide zijn, of de uitrusting voldoet en of de leerbegeleiding voldoende is afgestemd op de risicodoelgroepen.

In het basisonderwijs (bao)

Schooljaar	Aantal doorgelichte scholen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2010-2011	292	202	87	3
2011-2012	320	222	91	7
2012-2013	341	214	124	3

Figuur 4: Aantal doorgelichte instellingen en adviezen in bao (2010-2013).



De adviezen die de onderwijsinspectie in 2012-2013 uitsprak voor het basisonderwijs, zijn gelijkaardig voor de afgelopen drie schooljaren.

Van de 341 doorgelichte instellingen in het gewoon basisonderwijs kreeg 63 % van de scholen een gunstig advies. 36 % kreeg een beperkt gunstig advies omdat de school niet voldeed aan alle onderwijsdoelstellingen zoals het kwaliteitsdecreet als erkenningsvoorwaarde vooropstelt. Drie scholen kregen een ongunstig advies.

Bij een doorlichting in het gewoon basisonderwijs plaatst het inspectieteam ten minste twee

leergebieden in de doorlichtingsfocus. Tijdens het erkenningsonderzoek gaat de onderwijsinspectie na of die leergebieden voldoen of niet. Voor het basisonderwijs is dan de vraag of de school de eindtermen en de ontwikkelingsdoelen voldoende bereikt, respectievelijk nastreeft en of de leraren daarvoor de leerplannen toepassen.

Volgende tabel toont het aantal keer dat een bepaald leergebied in de doorlichtingsfocus stond, en of het al dan niet voldeed.

Onderwijsaanbod	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Kleuteronderwijs			
Nederlands	179	147	32
Lichamelijke opvoeding	35	32	3
Muzische vorming	112	90	22
Wereldoriëntatie	160	135	25
Wiskundige initiatie	141	118	23
Lager onderwijs			
Frans	41	34	7
ICT	27	18	9
Nederlands	157	143	14
Leren leren	33	26	7
Lichamelijke opvoeding	34	26	8
Muzische vorming	122	57	65
Sociale vaardigheden	25	22	3
Wereldoriëntatie	172	125	47
Wiskunde	134	124	10
Totaal	1372	1097 (80 %)	275 (20 %)

Figuur 5: Aantal keren dat een geselecteerd item in baoo al dan niet voldeed (2012-2013).

Voor het kleuteronderwijs bestaat de top drie van doorgelichte leergebieden uit Nederlands (n=179), wereldoriëntatie (n=160) en wiskundige initiatie (n=141). Voor het lager onderwijs zijn dit de leergebieden: wereldoriëntatie (n= 172), Nederlands (n=157) en wiskunde (n= 134).

De leergebiedoverschrijdende eindtermen leren leren (n=33), ICT (n=27) en sociale vaardigheden (n=25) staan relatief weinig in de doorlichtingsfocus.

Ook de leergebieden lichamelijke opvoeding en Frans komen in het erkenningsonderzoek van 2012-2013 relatief weinig aan bod. Het is opvallend dat vooral in het lager onderwijs het aanbod lichamelijke opvoeding in bijna een kwart van de onderzochte scholen niet aan de verwachtingen voldoet. In het onderwijsaanbod lichamelijke opvoeding ontbreekt in die scholen een verticale samenhang. Ze wenden de decretaal vastgelegde referentiekaders onvoldoende of niet aan. Het gebruik van de onderwijstijd is onvoldoende doordacht en evenwichtig uitgebouwd.

De focuskeuze voor de leergebieden Nederlands, wereldoriëntatie en wiskunde of wiskundige initiatie houdt geen verband met de scholen die we selecteerden voor een doorlichting in 2012-2013, maar is veel eerder te begrijpen vanuit de grote dekingsgraad die die leergebieden hebben ten opzichte van het opgelegde curriculum en vanuit de inschattingen die de inspectieteams maken tijdens het vooronderzoek.

In wat volgt gaan we na of we een bepaalde trend kunnen afleiden in de beoordelingen van een aantal leergebieden over een periode van drie schooljaren. We doen dat voor de drie leergebieden die deel uitmaken van de top drie: Nederlands, wereldoriëntatie

en wiskunde. Aanvullend bespreken we ook de leergebieden muzische vorming en Frans, die minder frequent in de doorlichtingsfocus staan.

Nederlands

Proportioneel staat Nederlands zowel in de kleuter- als in de lagere afdeling zeer veel in de doorlichtingsfocus.

Voor de kleuterafdeling merken we over de drie schooljaren een stijging in het aantal scholen dat een onvoldoende kreeg voor dit leergebied. Uit de analyse van de gegevens blijkt dat scholen nog te weinig aandacht besteden aan de graduele opbouw van het leergebied. Ook de volledigheid van het onderwijsaanbod is onvoldoende gegarandeerd. De leraren hebben geen of een te gefragmenteerd beeld van de beginsituatie van de leerlingen. Het onderwijsaanbod is daardoor te weinig afgestemd op de mogelijkheden van de leerlingen. In die scholen blijkt de leerbegeleiding ook zwak uitgebouwd.

Globaal merken we daarentegen voor de lagere afdelingen een omgekeerde trend. In vergelijking met voorgaande schooljaren daalt het aantal scholen dat niet voldoet voor dit leergebied. Uit onze analyse blijkt dat scholen die momenteel nog niet voldoen, de volledigheid van het onderwijsaanbod niet garanderen. Het leergebied Nederlands is in onvoldoende mate evenwichtig uitgebouwd. De communicatieve vaardigheden voor de domeinen spreken en luisteren komen daardoor niet of nog te weinig systematisch aan bod. Ook de leerbegeleiding voor de taalzwakke kinderen voldoet niet. Die scholen stemmen het onderwijsaanbod voor Nederlands dan ook nog te weinig specifiek af op de specifieke leerlingpopulatie.

Nederlands KO	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet		Voldoet niet	
2012-2013	179	147	82 %	32	18 %
2011-2012	173	146	84 %	27	16 %
2010-2011	158	138	87 %	20	13 %
Nederlands LO	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet		Voldoet niet	
2012-2013	157	143	91 %	14	9 %
2011-2012	139	124	89 %	15	11 %
2010-2011	137	118	86 %	19	14 %

Figuur 6: Aantal keren dat Nederlands in baa al dan niet voldeed (2010-2013).

Wereldoriëntatie

Ook wereldoriëntatie stond de voorbije jaren vaak in de doorlichtingsfocus. De beoordelingen in de lagere afdeling zijn gelijkaardig voor de verschillende schooljaren. Enkel in de kleuterafdelingen nemen de onvoldoendes toe. In de lagere afdelingen krijgt meer dan een vierde van de onderzochte scholen (27 %) een negatief oordeel.

De onvoldoendes in 16 % van de kleuterafdelingen zijn vooral te wijten aan een ondermaats onderwijsaanbod. De leeractiviteiten zijn te weinig doelgericht en een duidelijke samenhang met het referentiekader ontbreekt. Er is ook onvoldoende evenwicht tussen de verschillende domeinen en een systematische verticale opbouw in de kleuterafdeling ontbreekt. De aansluiting tussen de evaluatiepraktijk en de vooropgestelde doelen is grotendeels zoek. Vaak ontbreken eenduidige schoolafspraken die de graduele opbouw en de horizontale samenhang van het leergebied ondersteunen.

In de lagere afdeling voldoet wereldoriëntatie in 27 % van de doorgelichte scholen niet omdat de leraren onvoldoende zicht hebben op de uitgangspunten en de visie die samenhangen met de eindtermen en de leerplannen van het leergebied. De referentiekaders vormen onvoldoende het uitgangspunt van het onderwijsaanbod waardoor een graduele opbouw ontbreekt. De volledigheid van het aanbod is onvoldoende gegarandeerd en het evenwicht tussen de verschillende domeinen wordt onvoldoende bewaakt. De evaluatiepraktijk is niet valide en betrouwbaar en focust te eenzijdig op het toetsen van kennis.

Voor wereldoriëntatie werden acht van de 47 scholen met een 'voldoet niet' gedelibereerd. Dat houdt in dat de onderwijsinspectie voldoende vertrouwen heeft in het beleidsvoerend vermogen en de kwaliteitszorg van de school. Vanuit dat perspectief bepalen de inspecteurs dat de school de vastgestelde tekorten zelf kan wegwerken.

Wereldoriëntatie	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet		Voldoet niet	
2012-2013	160	135	84 %	25	16 %
2011-2012	151	136	90 %	15	10 %
2010-2011	126	113	90 %	13	10 %

Wereldoriëntatie	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet		Voldoet niet	
2012-2013	171 ²	124	73 %	47	27 %
2011-2012	168	117	70 %	51	30 %
2010-2011	159	111	70 %	48	30 %

Figuur 7: Aantal keren dat wereldoriëntatie in bao al dan niet voldeed (2010-2013).

Wiskundige initiatie en wiskunde

De beoordelingen voor wiskundige initiatie in de kleuterafdeling tonen in vergelijking met die voor het leergebied wiskunde in de lagere afdeling verhoudingsgewijs meer onvoldoendes. Bovendien merken we voor de kleuterafdeling een stijging van het aantal onvoldoendes voor het schooljaar 2012-2013 van ruim 4 % tegenover het schooljaar 2011-2012. Soortgelijke vaststellingen waren er ook voor het leergebied wereldoriëntatie, maar een eenduidige verklaring ontbreekt.

In de kleuterafdeling is in 16 % van de doorgelichte scholen het aanbod van wiskundige initiatie nog te weinig doelgericht. De leraren baseren zich te weinig

op de referentiekaders, wat een evenwichtig en systematisch opgebouwd onderwijsaanbod belemmert en hypothekeert. De leeromgeving zet nog te weinig aan tot wiskundige exploratie en beleving.

In de lagere afdelingen voldoet wiskunde niet in slechts 10 van de 134 gevallen. De oorzaak is een ontoereikende evaluatiepraktijk: leraren focussen te eenzijdig op de evaluatie van kennis en besteden te weinig aandacht aan de beoordeling van de processen en denkvaardigheden. Ook de leerbegeleiding is onvoldoende kwaliteitsvol uitgebouwd, waardoor een aanbod op maat van de leerlingen ontbreekt. In die scholen differentiëren leraren nog onvoldoende doelgericht op klas- en leerlingenniveau.

Wiskundige initiatie KO	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet		Voldoet niet	
2012-2013	141	118	84 %	23	16 %
2011-2012	140	123	88 %	17	12 %
2010-2011	126	113	90 %	13	10 %
Wiskunde LO	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet		Voldoet niet	
2012-2013	134	124	93 %	10	7 %
2011-2012	125	114	91 %	11	9 %
2010-2011	104	102	98 %	2	2 %

Figuur 8: Aantal keren dat wiskundige initiatie/wiskunde in bao al dan niet voldeed (2010-2013).

Muzische vorming

Voor muzische vorming blijft het aantal onvoldoendes stelselmatig stijgen. Zowel voor de kleuter- als voor de lagere afdelingen is het onderwijsaanbod onvoldoende afgestemd op de ontwikkelingsdoelen of de eindtermen. Een duidelijke, verticale opbouw ontbreekt. Sommige domeinen zoals bewegen en media komen niet of te weinig aan bod. Leraren hebben nauwelijks zicht op de evolutie die kinderen doormaken.

In de lagere afdeling is de evaluatie onvolledig of wordt er nauwelijks gerapporteerd. Overwegend ont-

breken schoolafspraken die een gradueel en evenwichtig onderwijsaanbod bewaken.

Opmerkelijk is dat het leergebied muzische vorming relatief veel wordt gedelibereerd. Van de 65 lagere scholen waar het leergebied niet voldoet, werden er afgelopen schooljaar tien gedelibereerd. Naast de eerder aangehaalde redenen voor deliberatie (het inspectieteam heeft voldoende vertrouwen in het beleidsvoerende vermogen van de school) kan een inspectieteam ook delibereren omdat de school in een planmatig en kwaliteitsvol optimaliseringsproces van muzische vorming en de overige leergebieden zit.

Muzische vorming KO	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet		Voldoet niet	
2012-2013	112	90	80 %	22	20 %
2011-2012	173	146	84 %	27	16 %
2010-2011	111	95	86 %	16	14 %
Muzische vorming LO	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet		Voldoet niet	
2012-2013	122	57	47 %	65	53 %
2011-2012	95	57	60 %	38	40 %
2010-2011	111	60	54 %	51	46 %

Figuur 9: Aantal keren dat muzische vorming in baot dan niet voldeed (2010-2013).

Frans

In de huidige doorlichtingsronde staat het leergebied Frans in toenemende mate in de doorlichtingsfocus, maar in vergelijking met leergebieden zoals Nederlands, wiskunde of wereldoriëntatie is dat toch beperkt.

Uit de analyses van de verslagen blijkt dat in de meeste scholen een onderwijspakket richting geeft aan het

onderwijsaanbod. Die werkwijze vormt echter geen garantie voor het bereiken van de eindtermen, noch voor het nastreven van de bijbehorende uitgangspunten. In de meeste scholen voldoen de materiële uitrusting (het didactisch materiaal) en de infrastructuur. Over het algemeen is de evaluatiepraktijk weinig representatief voor wat de eindtermen vooropstellen. Schoolteams hebben momenteel nog maar weinig ervaring om de kwaliteit van dit leergebied zelf te onderzoeken.

Frans	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet		Voldoet niet	
		Aantal	%	Aantal	%
2012-2013	41	34	83 %	7	17 %
2011-2012	32	28	87,5 %	4	12,5 %
2010-2011	11	10	91 %	1	9 %

Figuur 10: Aantal keren dat Frans in baa al dan niet voldeed (2010-2013).

In het buitengewoon basisonderwijs (bubao)

In het buitengewoon onderwijs nemen de ongunstige adviezen de laatste jaren toe. De grootte van de steek-

proef vraagt hier echter om enige voorzichtigheid bij de interpretatie van de data.

Schooljaar	Aantal doorgelichte scholen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2010-2011	21	13	7	1
2011-2012	29	15	10	4
2012-2013	23	12	7	4

Figuur 11: Aantal doorgelichte instellingen en adviezen in bubao (2010-2013).

In het buitengewoon basisonderwijs lichtte de onderwijsinspectie afgelopen schooljaar 23 instellingen door. Twaalf scholen kregen een gunstig advies, zeven scholen een beperkt gunstig advies. Bijna een vijfde van de doorgelichte scholen van het buitengewoon basisonderwijs kreeg een ongunstig advies.

Het merendeel van de scholen organiseert meer dan één type buitengewoon onderwijs. De onderwijsinspectie geeft een advies voor elk type dat de school inricht. Scholen kunnen dan ook verschillende adviezen krijgen naargelang het type. Daarom lichten we de adviezen toe per type (zie figuur 12).

Voor het erkenningsonderzoek van de onderwijsdoelstellingen in het buitengewoon basisonderwijs onderzoeken de onderwijsinspecteurs het cyclisch proces van handelingsplanning. Voor de leergebieden in de doorlichtingsfocus gaat de onderwijsinspectie 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.

Tijdens het schooljaar 2012-2013 lichtte de onderwijsinspectie in totaal 46 types/structuuronderdelen binnen 23 erkende scholen door. Type 1 (19) en type 8 (13) werden het meest doorgelicht. Zij vertegenwoordigen immers op Vlaams niveau samen ruim 63 % van de leerlingenpopulatie binnen het buitengewoon basisonderwijs.

De kleine types (type 4 en 7) die werden doorgelicht, behoorden telkens tot grote scholen met vijf types in hun aanbod.

Type	Aantal DL	Advies 1	Advies 2	Advies 3	Onderwijsaanbod	Voldoet	Voldoet niet
1	19	11	5	3	Nederlands	7	4
					Sociaal-emotionele ontwikkeling	4	5
					Wiskunde	5	2
					Wereldoriëntatie	4	4
					Lichamelijke opvoeding	5	0
					Muzische vorming	2	0
					Leren leren	0	1
2	6	5	-	1	Communicatie en taal	3	1
					Sociaal-emotionele ontwikkeling	1	1
					Wiskunde: functioneel rekenen	2	0
					Wereldoriëntatie	1	0
					Motorische en lichamelijke ontwikkeling	2	0
					Muzische vorming	2	0
					Leren leren	0	0
3	5	3	1	1	Nederlands	2	1
					Sociaal-emotionele ontwikkeling	2	2
					Wiskunde	1	1
					Wereldoriëntatie	0	0
					Lichamelijke opvoeding	2	0
					Muzische vorming	0	0
					Leren leren	0	0
8	13	6	5	2	Nederlands	3	4
					Sociaal-emotionele ontwikkeling	2	5
					Wiskunde	4	1
					Wereldoriëntatie	4	2
					Lichamelijke opvoeding	3	0
					Muzische vorming	1	0
					Leren leren	0	0
Totaal					96	62 (65 %)	34 (35 %)

Figuur 12: Aantal keren dat een geselecteerd item in bubao al dan niet voldeed (2012-2013).

De belangrijkste argumenten voor een ‘voldoet’ zijn:

- het multidisciplinair selecteren van (ontwikkelings)doelen gericht op de zorgvraag van de leerling/leerlingengroep;
- een aanbod op maat organiseren en uitvoeren met expliciete aandacht voor individualisatie, differentiatie;
- het gericht evalueren van de geselecteerde (ontwikkelings)doelen, wat vervolgens leidt tot een nieuwe beginsituatie.

Opvallend voor het schooljaar 2012-2013 zijn de overwegend gunstige adviezen voor type 2. De onderwijsinspectie stelde vast dat heel wat scholen met type 2 de ontwikkelingsdoelen grotendeels hebben geïmplementeerd.

Die ontwikkeling geldt minder voor type 1 en type 8. De weinig doelbewuste en doelgerichte benadering

van het leergebied sociaal-emotionele ontwikkeling en het overwegend inzetten op technisch-cognitieve aspecten binnen het leergebied Nederlands zijn daarbij de belangrijkste oorzaken. In verschillende scholen zijn zowel de uitgangspunten, de kerngedachten als de ontwikkelingsdoelen zelf nog onvoldoende geïmplementeerd.

Het leergebied motorische ontwikkeling-lichamelijke opvoeding scoort sterk. Opmerkelijk is de degelijke afstemming tussen de verschillende betrokkenen (onder meer paramedici) bij de voorbereiding en de uitvoering van een breed aanbod.

De tekorten gaven in vier doorlichtingen aanleiding tot een advies 3. Dat had op de eerste plaats te maken met de gebrekkige kwaliteit van het beleidsvoerend vermogen.

In het buitengewoon secundair onderwijs (buso)

Schooljaar	Aantal doorgelichte scholen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2010-2011	7	3	4	0
2011-2012	13	5	7	1
2012-2013	19	6	12	1

Figuur 13: Aantal doorgelichte instellingen en adviezen in buso (2010-2013).

Van de 19 onderzochte buso-scholen kreeg er maar één een advies 3 omdat ze niet voldeed aan de onderwijsdoelen.

Curriculum	Aantal keer in doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
OV1 Algemene en Sociale Vorming	6	5	1
OV2 Algemene en Sociale Vorming	3	3	
OV2 Beroepsgerichte Vorming	6	5	1
OV3 Algemene en Sociale Vorming in de observatie-opleidings- en kwalificatiefase	10	5	5

OV3 Algemene en Sociale Vorming in de integratiefase	2		2
OV3 Beroepsgerichte Vorming in de integratiefase	1	1	
OV3 Beroepsgerichte Vorming Auto-hulpmecanici	1		1
OV3 Beroepsgerichte Vorming Grootkeuken-medewerker	2		2
OV3 Beroepsgerichte Vorming Hoeklasser	3	1	2
OV3 Beroepsgerichte Vorming Interieurbouwer	1		1
OV3 Beroepsgerichte Vorming Kappersmedewerker	1	1	
OV3 Beroepsgerichte Vorming Logistiek assistent in ziekenhuizen en zorginstellingen	2	1	1
OV3 Beroepsgerichte Vorming Metselaar	2	2	
OV3 Beroepsgerichte Vorming Onderhoudsassistent	2	1	1
OV3 Beroepsgerichte Vorming Onderhoudshulp in instellingen en professionele schoonmaak	1		1
OV3 Beroepsgerichte Vorming Schilder-decorateur	1		1
OV3 Beroepsgerichte Vorming studiegebied handel	1	1	
OV3 Beroepsgerichte Vorming studiegebied koeling en Warmte	1		1
OV3 Beroepsgerichte Vorming Tuinbouwarbeider	3	2	1
OV3 Beroepsgerichte Vorming Werkplaats-schrijnwerker	1		1
OV3 Beroepsgerichte Vorming Winkelhulp	2	1	1
OV4 structuuronderdeel 1	5	2	3
OV4 structuuronderdeel: aso 2	1		1
OV4 structuuronderdeel: bso 2	3	1	2
OV4 structuuronderdeel: aso 3	2		2
OV4 structuuronderdeel: bso 3	4	2	2
Totaal	67	34 (51 %)	33 (49 %)

Figuur 14: Aantal keren dat een geselecteerd item in buso al dan niet voldeed (2012-2013).

In zes scholen werd de Algemene en Sociale Vorming (ASV) in opleidingsvorm 1 (OV1) doorgelicht. Daarvan voldoet de meerderheid aan de verwachtingen van de overheid (5 op de 6). De meeste doorgelichte OV1-scholen geven kwaliteitsvol onderwijs op maat en streven de einddoelstelling ‘integratie in een beschermd leefmilieu’ goed na.

Opleidingsvorm 2 werd in zes scholen doorgelicht. In alle scholen stond de Beroepsgerichte Vorming (BGV) in de doorlichtingsfocus en in drie van de zes scholen ook de ASV. De meeste scholen streven de einddoelstelling ‘integratie in een beschermd leef- en arbeidsmilieu’ goed na. Het proces van handelingsplanning is meestal voldoende kwaliteitsvol met goed onderwijs op maat van de leerling als resultaat. Slechts in een van de zes scholen was de BGV niet voldoende gericht op tewerkstelling in een beschermd arbeidsmilieu.

De meeste van de doorgelichte scholen (16 van de 19) bieden opleidingsvorm 3 aan. ASV in de observatie-, opleidings- en kwalificatiefase stond tien keer in de doorlichtingsfocus. Vijf keer voldeed de school voor dit vormingsonderdeel. In scholen waar de ASV niet voldeed, ontbreekt meestal een doelenselectie en een onderwijsaanbod op maat. Een enkele keer houdt de school onvoldoende rekening met de decretale ontwikkelingsdoelen. In de integratiefase stond dit vormingsonderdeel tweemaal in de doorlichtingsfocus, maar geen enkele school voldeed. Ook daar ontbreekt onderwijs op maat.

In vijftien scholen stond de BGV in de observatie-, opleidings- en kwalificatiefase van een of meer beroepsopleidingen in de doorlichtingsfocus. In totaal kregen 24 onderdelen een doorlichting. Minder dan de helft van die vormingsonderdelen (n=10) voldoet. Onvoldoendes zijn vooral een gevolg van een slechte kwaliteit van de handelingsplanning, in combinatie met het niet nastreven van alle competenties van het verplichte opleidingsprofiel. In enkele scholen ontbreekt de gepaste uitrusting om alle opgelegde competenties te kunnen nastreven.

In drie scholen werden in totaal vijftien structuuronderdelen van opleidingsvorm 4 doorgelicht. Slechts een op de drie structuuronderdelen voldeed. Twee oorzaken vallen op. Scholen hebben te weinig aandacht voor de realisatie van de leerplandoelen die aansluiten bij het gewoon onderwijs. Ze houden te weinig rekening met de specifieke onderwijsbehoeften door het ontoereikend toepassen van handelingsplanning.

Het feit dat het vooral gaat om scholen die pas recent opleidingsvorm 4 hebben opgericht, is een mogelijke verklaring. Scholen hebben het moeilijk om personeel te vinden dat zowel in leerplanrealisatie als op het vlak van orthodidactisch en orthopedagogisch handelen deskundig is. Om die gecombineerde expertise te verwerven hebben de vaak nieuwe personeelsleden tijd nodig.

In de centra voor basiseducatie (CBE)

Schooljaar	Aantal doorgelichte scholen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2010-2011	3	3	0	0
2011-2012	1	1	0	0
2012-2013	3	2	1	0

Figuur 15: Aantal doorgelichte instellingen en adviezen in CBE (2010-2013).

Van de drie doorlichtingen in centra voor basiseducatie (CBE) sloot de onderwijsinspectie er afgelopen schooljaar twee af met een gunstig advies. Eén centrum kreeg een beperkt gunstig advies wegens tekorten voor de opleidingen Nederlands tweede taal – richtgraad 1 en Alfabetisering Nederlands tweede taal alfa – richtgraad 1. De evaluatiepraktijk voor die

opleidingen is in het centrum te weinig onderbouwd om aan te tonen dat de cursisten de onderwijsdoelstellingen bereiken.

De onderwijsinspectie reikte de afgelopen drie schooljaren geen enkel ongunstig advies uit aan een CBE.



Onderwijsaanbod	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Alfabetisering Nederlands tweede taal	3	2	1
Maatschappijoriëntatie	3	3	
Nederlands tweede taal	3	2	1
Open Modules BE	2	2	
Wiskunde	2	1	1
Totaal	13	10	3

Figuur 16: Aantal keren dat een geselecteerd item in een CBE al dan niet voldeed (2012-2013).

In totaal onderzocht de onderwijsinspectie 13 opleidingen. Met een beoordeling 'voldoet' voor 10 van de 13 van de onderzochte opleidingen kunnen we stellen dat de onderwijskwaliteit in de CBE globaal genomen meer dan behoorlijk is. Het onderwijsaanbod is een sterk punt van de centra. Het is sterk leerplangericht en afgestemd op de eigenheid van het doelpubliek. Een werkpunt is de evaluatiepraktijk. De betrouwbaarheid en de transparantie van dat proces kunnen beter.

Van de onderzochte opleidingen kregen drie opleidingen een onvoldoende. Naast de hierboven genoemde opleidingen gaat het om een opleiding Wiskunde - Maatschappelijk functioneren waarbij het aanbod en de evaluatie onvoldoende afgestemd waren op de leerplandoelstellingen van de opleiding. Ondanks het tekort kreeg het centrum toch een gunstig advies

omdat de onderwijsinspectie oordeelde dat er in het centrum voldoende beleidskracht is om dat te remediëren.

In de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB)

In 2012-2013 voerde de onderwijsinspectie acht doorlichtingen uit in de centra voor leerlingenbegeleiding. Geen enkel centrum kreeg een gunstig advies, ook niet na deliberatie. Ter vergelijking: in 2010-2011 kregen twee op de acht CLB's en in 2011-2012 drie op de tien CLB's een gunstig advies, waarvan telkens twee na deliberatie.

De centra kregen een beperkt gunstig advies omdat zij niet voldeden aan alle erkenningsvoorwaarden. Dat heeft vooral te maken met het niet voldoen aan de erkenningsvoorwaarde inzake de medische infrastructuur.

Schooljaar	Aantal doorgelichte scholen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2010-2011	8	2	6	0
2011-2012	10	3	7	0
2012-2013	8	0	8	0

Figuur 17: Aantal doorgelichte instellingen en adviezen in CLB (2010-2013).

In de gedifferentieerde doorlichting onderzoekt de onderwijsinspectie aan de hand van een doorlichtingsfocus of het centrum aan de erkenningsvoorwaarden voldoet.

Volgende figuur toont hoeveel keer een bepaalde erkenningsvoorwaarde in de doorlichtingsfocus al dan niet voldeed.

Erkenningsvoorwaarden	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Infrastructuur: taken kwaliteitsvol uitvoeren en privacy garanderen	8		8
Reglementering inzake openingstijden en -periodes	1	1	
Leren en studeren	3	3	
Onderwijsloopbaan	1	1	
Psychisch en sociaal functioneren	3	3	
Afwezigheidsproblemen	6	6	
Zorgvragen preventieve gezondheidszorg	2	1	1
Algemene consulten	4	4	
Gerichte consulten	1	1	
Bijzondere consulten	2	1	1
Profylaxe	3	3	
Vaccinaties	3	3	
Informatieverstrekking	8	5	3
Draaischijffunctie	1	1	
Deelname in overleg over afwezigheden	3	3	
Projecten rond prioritaire doelgroepen	4	3	1
Definitieve uitsluiting als tuchtmaatregel voorkomen	3	3	
Kwaliteitsbeleid conform hoofdstuk XI DCLB	8	6	2
Aanwijsbaar multidisciplinair team	3	3	
Deelname aan en samenwerking met LOP	3	3	
Decreet rechtspositie minderjarigen respecteren	3	2	1
Totaal	73	56 (77 %)	17 (23 %)

Figuur 18: Aantal keren dat een geselecteerde erkenningsvoorwaarde in de CLB's al dan niet voldeed (2012-2013).

De voornaamste reden voor tekorten in een CLB is nog steeds het ontbreken van aangepaste infrastructuur voor de uitvoering van de preventieve gezondheidszorg, zowel wanneer de consulten in het medisch circuit van het CLB plaatsvinden, als wanneer algemene of bijzondere consulten plaatsvinden in lokalen die de school ter beschikking stelt.

Een aantal scholen, vooral secundaire scholen, wenst om praktische redenen dat de consulten in de school gebeuren, maar voorziet niet in een infrastructuur die een kwaliteitsvol onderzoek mogelijk maakt. Zowel de visuele als de auditieve privacy, zoals decretaal voorgeschreven betreffende de inrichting en de uitrusting van de infrastructuur voor de uitvoering van medische consulten door de CLB's, worden onvoldoende gegarandeerd. Er wordt onvoldoende rekening gehouden met het scheiden van geklede en ontklede zone voor de leerlingen en de mogelijkheid om zich te ontkleden in een veilige omgeving. Mee-luisteren wordt niet vermeden.

Op basis van onze vaststellingen van de voorbije jaren zijn een aantal centra op eigen initiatief gestart met de aanpassing van de medische circuits.

Het BVR operationele doelstellingen bepaalt dat het CLB voor zorgvragen preventieve gezondheidszorg een individueel begeleidingstraject opzet. Indien dat leerlinggebonden aanbod niet gekend of onduidelijk is voor de medewerkers en ze het niet opnemen, leidt dat tot een tekort. Als de preventieve gezondheidszorg onvoldoende geïntegreerd wordt in de totale CLB-werking en in het multidisciplinair handelen, bestaat het risico dat het centrum ook de zorgvragen op dat domein eng medisch benadert.

Het CLB-decreet bepaalt dat een centrum naast de algemene consulten (AC) en de gerichte consulten (GC) bijzondere consulten (BC) moet aanbieden in het buitengewoon onderwijs (buo). Dat houdt in dat een BC moet aangeboden worden bij de instap, en vervolgens om de twee jaar. Sommige leerlingen in het buo krijgen dus elk jaar een consult en andere leerlingen om de twee jaar, afhankelijk van de instapleeftijd. De meeste centra beperken zich echter tot de verplichte AC en GC en bieden geen BC aan volgens de frequentie zoals hierboven beschreven. Daardoor vinden we in de registratie zelden BC terug. Dat 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. In de centra die een onvoldoende kregen, bleek dat de informatieverstrekking niet altijd gebeurt zoals de regelgeving voorschrijft. Op een objectieve en neutrale wijze informatie geven aan leerlingen en ouders gebeurt onvoldoende. Een van de oorzaken is dat meerdere scholen niet ingaan op het aanbod van het CLB, de weigering niet motiveren in het beleidsplan of beleidscontract en hun werking onvoldoende afstemmen met die van het CLB.

Voor één centrum plande de onderwijsinspectie geen opvolgingsdoorlichting omdat ze vaststelde dat de CLB-medewerkers extra inspanningen leveren om actief betrokken te zijn bij de informatieverstrekking in alle scholen.

In het kader van schoolondersteuning schrijft de regelgeving voor dat een CLB participeert aan projecten op school voor prioritaire doelgroepen. Het centrum dat niet voldeed, investeert vooral in het sensibiliseren, informeren en vormen van de medewerkers om een goede basishouding t.a.v. kansarmen en anderszorg te creëren. Niet alle teams nemen de schoolondersteunende activiteiten in het kader van art. 22 van het CLB-decreet op. De betrokkenheid van de medewerkers bij de GOK/SES-werking in de scholen is meestal beperkt. Er is een actieve deelname aan de begeleiding van OKAN en Roma-leerlingen zowel op individueel vlak als op schoolniveau. Daarnaast heeft het centrum een sterke samenwerking met het lokaal overlegplatform (LOP) ontwikkeld. Sommige projecten worden reeds benut om de school als systeem te ondersteunen, maar kunnen nog verruimd worden. Omwille van die redenen gelooft de onderwijsinspectie in de verdere ontwikkeling van het centrum en legt ze geen vervolgregeling op.

Het CLB-decreet legt regels op voor het voeren van een kwaliteitsbeleid. Hoewel de onderwijsinspectie vaststelt dat de centra meer en meer voldoen aan de

regelgeving, is het voor sommige centra nog steeds moeilijk om een kwaliteitssysteem uit te bouwen dat voldoet aan de kwaliteitseisen en de zorg voor een kwaliteitsvolle dienstverlening ondersteunt. De centra met een voorbehoud hebben geen uitgeschreven visie op kwaliteitszorg en formuleren geen kwaliteitsdoelstellingen. De kwaliteitsplannen voldoen niet aan de vereisten van het decreet. Verbeterinitiatieven blijven vaak ad hoc, omdat ze zich niet of te weinig in het kwaliteitsbeleid van het centrum verankeren. Het kwaliteitshandboek is niet in overeenstemming met de regelgeving.

De regelgeving bepaalt dat een CLB in het geheel van zijn werking de internationaalrechtelijke en grondwettelijke beginselen inzake de rechten van de mens en van het kind in het bijzonder moeten eerbiedigen. Eén CLB kreeg een 'voldoet niet', omdat de toepassing van het decreet rechtspositie minderjarigen er nog te veel afhangt van de individuele medewerker, omdat er weinig of geen centrumafspraken zijn en omdat er ten slotte te weinig kennis is over de toepassing van sommige rechten.

In de centra voor volwassenenonderwijs (CVO)

Schooljaar	Aantal doorgelichte scholen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2010-2011	16	10	6	0
2011-2012	16	6	8	2
2012-2013	13	8	4	1

Figuur 19: Aantal doorgelichte instellingen en adviezen in CVO (2010-2013).

Van de 13 doorgelichte centra voor volwassenenonderwijs (CVO) kregen acht centra een gunstig advies, vier

centra kregen een gunstig advies beperkt in de tijd. Slechts één centrum kreeg een ongunstig advies.

Een CVO biedt een aantal opleidingen aan binnen bepaalde studiegebieden. De onderwijsinspectie voert haar onderzoek uit op het niveau van de opleidingen. In het schooljaar 2012-2013 onderzocht de onderwijs-

inspectie 111 opleidingen binnen 15 studiegebieden in 13 centra. 88 opleidingen kregen een beoordeling 'voldoet'.

Onderwijsaanbod	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Algemene vorming	4	0	4
Bijzondere educatieve noden	1	1	0
Chemie	1	1	0
Grafische technieken	6	5	1
Handel	5	4	1
Hout	2	2	0
Huishoudelijk onderwijs	2	1	1
Informatie- en communicatietechnologie	9	9	0
Mode	3	3	0
Muziekinstrumentenbouw	3	3	0
Nederlands tweede taal	24	21	3
Personenzorg	1	1	0
Talen richtgraad 1 en 2	30	25	5
Talen richtgraad 3 en 4	13	10	3
Voeding	7	2	5
Totaal	111	88 (79 %)	23 (21 %)

Figuur 20: Aantal keren dat een geselecteerd item in een CVO al dan niet voldeed (2012-2013).

In vijf centra voldeden alle onderzochte opleidingen. In acht centra beoordeelde de onderwijsinspectie bepaalde opleidingen met een 'voldoet niet'. In vier van die centra resulteerde dat in een gunstig advies beperkt in de tijd, in één centrum in een ongunstig advies.

Drie centra kregen een gunstig advies, ondanks de beoordeling 'voldoet niet' voor bepaalde opleidingen. De onderwijsinspectie delibereerde de tekorten door

haar vertrouwen in de draagkracht van het centrum om de verbeterpunten zelf aan te pakken. Het algemeen beleid van die centra is voldoende ontwikkelings- en resultaatgericht.

Globaal genomen kreeg een op de vijf opleidingen een onvoldoende. Meer dan de helft van die opleidingen wordt aangeboden door drie centra, waaronder ook het centrum dat een ongunstig advies kreeg.

In de studiegebieden voeding, talen richtgraad 3 en 4, huishoudelijk onderwijs en algemene vorming krijgt een relatief groot aantal opleidingen een beoordeling 'voldoet niet'. Het is moeilijk om uit het aantal tekorten voor de opleidingen conclusies te trekken op niveau van het secundair volwassenenonderwijs, aangezien de vaststellingen gebaseerd zijn op een beperkt aantal centra.

Hieronder volgen een aantal opvallende vaststellingen gerangschikt per studiegebied.

Algemene vorming

Het aantal onvoldoendes voor algemene vorming is groot. De vaststellingen van 2012-2013 sluiten aan bij die van de vorige jaren. De centra met een aanbod algemene vorming struikelen over zowel organisatorische als inhoudelijke kwesties die de onderwijskwaliteit sterk hypothekeren.

De centra staan voor bijzondere uitdagingen zowel qua instroom, qua vormgeving van de tweedekanstrajecten als wat het opzetten van een doeltreffende trajectbegeleiding betreft.

De groep jongvolwassenen die rechtstreeks vanuit het secundair onderwijs instroomt, wordt steeds groter. Die jongeren volgen het aanbod samen met cursisten die al langer de schoolbanken verlieten en via het tweedekansonderwijs op latere leeftijd een diploma secundair onderwijs willen behalen. De instroom in het tweedekansonderwijs is met andere woorden erg heterogeen.

In het schooljaar 2012-2013 werd een nieuwe opleidingsstructuur ingevoerd in het tweedekanson-

derwijs. De algemene vorming bso en de algemene vorming tso werden geïntegreerd tot één opleiding. Ongeacht het niveau (bso of tso) van de beroepsspecifieke vorming kunnen cursisten die vorming combineren met een traject algemene vorming dat het best aansluit bij hun perspectief, hetzij tewerkstelling, hetzij hoger onderwijs. De centra zijn eraan gebonden om iedere individuele cursist het 'beste' traject aan te bieden en dat traject ook te begeleiden. Ze krijgen daar extra middelen voor. Gezien de heterogene instroom aan de ene kant en de veelheid van individuele trajecten aan de andere kant zorgt dat in de centra voor een complexe organisatie.

Naast de organisatie stellen zich ook problemen op inhoudelijk vlak. De eindtermen zijn geformuleerd in termen van competenties die in een voor de cursist zinvolle en functionele context moeten worden bereikt. Leraren focussen op leerinhouden en kennisverwerving, maar slagen er te weinig in om op competentieniveau te werken. Ze benutten te weinig de functionele context van de beroepsopleiding of de leefwereld van de cursisten. Ze slagen er evenmin in om leertrajecten gedifferentieerd vorm te geven. Dat veronderstelt immers een flexibele opstelling en een doeltreffend in kaart brengen van de aanwezige competenties bij de cursist. Ook het competentiegericht evalueren is een vaardigheid die leraren nog niet onder de knie hebben. De onderwijsinspectie stelt grote verschillen vast tussen de centra in het opzetten van een leerbegeleiding voor de cursisten. Sommige centra hebben op dat vlak een stevige expertise opgebouwd. Andere centra staan aan het begin van een ontwikkelingstraject.

Een kwaliteitsvol tweedekansonderwijs vormt een bijzonder grote uitdaging voor de centra, zowel inhoudelijk als organisatorisch. De meeste centra hebben daar nog geen afdoend antwoord op. Ze zijn vragende partij voor doelgerichte ondersteuning. Om voldoende expertise op te bouwen in de centra is een inhaalbeweging absoluut nodig.

Talen

35 van de 43 onderzochte opleidingen vreemde talen kregen een positief advies: de leerplandoelstellingen worden in voldoende mate bereikt, het cursusmateriaal is afgestemd op het beheersingsniveau en het onderwijsleerproces is vaardigheidsgericht en interactief.

De onvoldoendes voor talen situeren zich in drie centra. Opvallend zijn de zes onvoldoendes voor opleidingen Frans. De kwaliteit van het onderwijsaanbod voor Frans varieert sterk, ook binnen eenzelfde centrum. Niet alle leerplandoelen komen aan bod in het lesmateriaal. Multimediamateriaal wordt nog te weinig ingezet als efficiënte werkvorm om de luisterdoelen vanaf richtgraad 2 te bereiken. De evaluatiepraktijk is onvoldoende afgestemd op de leerplandoelstellingen en het beheersingsniveau. Er is een beperkte variatie in tekstsoorten en opdrachten om de vaardigheden op een representatieve manier te toetsen. Leraren besteden onvoldoende aandacht aan attitudes en strategieën.

Nederlands tweede taal

Voor het studiegebied Nederlands tweede taal (NT2) slagen de meeste centra erin om de doelen van de opleidingen te bereiken. Voor zowel de productieve (spreken, schrijven) als de receptieve (luisteren, lezen) vaardigheden bereiken de cursisten het vereiste niveau.

Sterke punten zijn dat centra meer en meer oog hebben voor een behoeftegericht aanbod en dat ze inspanningen leveren om cursisten zo veel mogelijk oefenkansen aan te bieden. Een verbeterpunt is de beperkte aandacht voor leerstrategieën en compenserende strategieën. Bij leerstrategieën doen cursisten beroep op hun eerdere leerervaringen (leren door analogie). Compenserende strategieën zorgen ervoor dat cursisten erin slagen om zich uit de slag te trekken wanneer ze botsen op de grenzen van hun kennis of vaardigheden. Een bedreiging voor een kwaliteitsvol NT2-onderwijs is de expliciete instructie over het taalsysteem (spelling, morfologie, syntaxis). Soms resulteert dat in een expliciete evaluatie over de kennis van het taalsysteem. Dat beantwoordt noch aan de leerplandoelen, noch aan de behoeften van de cursisten. Het NT2-onderwijs heeft kansen om te verbeteren door de flexibilisering van de leertrajecten. Zo wordt het onderwijsaanbod beter afgestemd op de behoeften van de cursisten. Centra die de mogelijkheden benutten voor een flexibel en behoeftegericht aanbod, behalen de beste resultaten voor doeltreffendheid/effectiviteit.

Grafische technieken

In het studiegebied grafische technieken voldeed een van de zes onderzochte opleidingen niet, omdat het de leerplandoelstellingen en de structuur van de opleiding Digitaal drukker onvoldoende respecteerde. Het centrum bood enkel de modules digitale beeldverwerking aan om inhoudelijk een opleiding Digitale fotografie te realiseren. Een onbegrijpelijke keuze waardoor de leerplandoelstellingen uiteraard niet gerealiseerd (kunnen) worden, temeer daar het centrum onderwijsbevoegdheid heeft voor de opleiding Multimedia-operator, waarvan de modules digitale fotografie structureel deel uitmaken.

Informatie- en communicatietechnologie

In het studiegebied informatie- en communicatietechnologie lichtte de onderwijsinspectie negen opleidingen in vijf centra door. In tegenstelling tot vorige schooljaren voldeden alle opleidingen aan de kwaliteitseisen. Vorige schooljaren stelden we vast dat vrij veel centra de structuur en de inhoud van de opleidingsprofielen 'Informatica: toepassingssoftware' en 'Informatica: toepassingssoftware verkort' onvoldoende respecteerden. Ze boden dikwijls modules aan met een inhoud die overeenkomt met het opleidingsprofiel, en soms ook modules waarvoor de centra geen onderwijsbevoegdheid hadden

(bijvoorbeeld digitale fotografie). Volgens de betrokken centra wilden ze daarmee inspelen op de nood aan opleidingen over nieuwe media (bijvoorbeeld tabletcomputers) of nieuwe trends in de communicatietechnieken (bijvoorbeeld sociale media), maar zagen ze zich daarin gehinderd door de verouderde opleidingsprofielen. Het valt op dat het fenomeen blijkbaar regio-afhankelijk is. De centra die het afgelopen schooljaar werden doorgelicht, wijken niet af van de vooropgestelde doelstellingen en inhouden. Ze bereiken de leerplandoelstellingen in voldoende mate.

Handel

Van de vijf onderzochte opleidingen in evenveel centra voldeed één opleiding niet. In die opleiding werden niet alle leerplandoelstellingen bereikt. Uit de doorlichtingen van het schooljaar 2012-2013 blijkt dat de handelopleidingen sterk leerplangericht zijn en voldoen aan de leerplandoelstellingen. De centra kunnen in mindere mate aantonen dat ze de sleutelvaardigheden uit de leerplannen bij de cursisten daadwerkelijk nastreven en welke resultaten ze daarbij boeken. Hoe summier de verzamelde gegevens over resultaten vaak ook zijn, de centra nemen meer en meer gerichte initiatieven om de doorstroming van de cursisten naar de arbeidsmarkt of in het vervolgonderwijs in kaart te brengen.

In het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso)

Schooljaar	Aantal doorgelichte scholen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2010-2011	4	0	3	1
2011-2012	5	1	3	1
2012-2013	7	1	6	0

Figuur 21: Aantal doorgelichte instellingen en adviezen in het dbso (2010-2013).

Van de 7 doorgelichte centra voor deeltijds onderwijs kreeg slechts één centrum onmiddellijk een gunstig advies. De cijfers van de voorgaande drie schooljaren bevestigen die trend.

Onderwijsaanbod	Stelsel	Doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
PAV		7	3	4
Assistent-kapper	Lineair	1	0	1
Kapper	Lineair	1	0	1
Logistiek assistent in de ziekenhuizen	Lineair	1	0	1
Logistiek helper in de zorginstellingen	Lineair	2	1	1
Verzorgende	Lineair	1	0	1
Administratief medewerker	Modulair	3	1	2
Administratief medewerker kmo	Modulair	1	1	0
Bandenmonteur	Modulair	1	1	0
Binnenschrijnwerker	Modulair	1	0	1
Carrosseriehersteller	Modulair	2	1	1
Dakdekker leien en pannen	Modulair	1	1	0
Demonteur/monteur carrosserie	Modulair	1	0	1
Fietsmecanici	Modulair	1	1	0
Hoeknaadlasser	Modulair	1	1	0
Hulpkok	Modulair	3	2	1
Kassier	Modulair	1	1	0
Keukenmedewerker	Modulair	7	4	3
Lasser TIG	Modulair	2	1	1
Lasser beklede elektrode	Modulair	3	1	2

Logistiek assistent in ziekenhuizen en zorginstellingen	Modulair	1	1	0
Machinaal houtbewerker	Modulair	6	4	2
Magazijnmedewerker	Modulair	2	0	2
Medewerker snackbar - taverne	Modulair	1	0	1
Metselaar	Modulair	4	3	1
Meubelmaker	Modulair	1	1	0
Monteur centrale verwarming	Modulair	1	1	0
Onderhoudsmecanici personenwagens en lichte bedrijfsvoertuigen	Modulair	1	0	1
Onderhoudstechnicus industriële installaties	Modulair	1	0	1
Plaatwerker carrosserie	Modulair	1	0	1
Polyvalent onderhoudswerker gebouwen	Modulair	2	1	1
Sanitair installateur	Modulair	1	0	1
Schilder	Modulair	2	2	0
Schilder-decorateur	Modulair	1	1	0
Spuiter carrosserie	Modulair	1	0	1
Vorbewerker carrosserie	Modulair	2	1	1
Werkplaatsbinnenschrijnwerker hout	Modulair	1	1	0
Winkelbediende	Modulair	6	4	2
Totaal		76	40 (53 %)	36 (47 %)

Figuur 22: Aantal keren dat een geselecteerd item in dbso al dan niet voldeed (2012-2013).

In vier van de zeven doorgelichte centra voldeed de algemene vorming (PAV) niet. Oorzaken zijn voornamelijk te vinden bij een onevenwichtig studieaanbod, het onvoldoende nastreven van het vereiste beheersingsniveau en een gebrek aan normering bij de evaluatie. De samenwerking tussen het vak PAV en de vakken van de specifieke vorming is ook regelmatig een aandachtspunt. De tendens dat de modulaire

opleidingen minder tekorten vertonen dan de lineaire, zet zich voort: 83 % van de lineaire opleidingen voldoen niet, versus 43 % van die met modulaire opbouw. Modulair onderwijs kwam meer voor in de selectie van de doorgelichte scholen dan lineair onderwijs (respectievelijk 63 en 6 keer). De tekorten worden mee veroorzaakt door een gebrek aan materiële randvoorwaarden.

In het deeltijds kunstonderwijs (dko)

Schooljaar	Aantal doorgelichte scholen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2010-2011	22	13	9	0
2011-2012	14	8	6	0
2012-2013	22	9	13	0

Figuur 23: Aantal doorgelichte instellingen en adviezen in het dko (2010-2013).

De laatste drie jaar sprak de onderwijsinspectie geen enkel negatief advies uit in het deeltijds kunstonderwijs. De gunstige adviezen dalen jaar na jaar.

Voor de drie schooljaren voldoet 80 tot 90 % van de vakken uit het erkenningsonderzoek. Dat betekent dat

de leerplanrealisatie, het uitgangspunt van het erkenningsonderzoek, doorgaans goed scoort.

In onderstaande tabel zie je hoe vaak een geselecteerd vak in een studierichting afgelopen schooljaar al dan niet voldeed.

Beeldende kunst			
Onderwijsaanbod	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
A.B.V., oriëntatie B.K. en Beeldende Vorming MG	16	10	6
Kunstambachten (boekkunst en glaskunst)	1	1	0
Vormgeving: mode en theaterkostuums	1	1	0
Toegepaste kunst: reclamekunst / toegepaste grafiek	1	1	0
2D: Schilderkunst / tekenkunst /vrije grafiek / animatiefilm / digitale beeldende vorming / fotokunst	16	14	2
3D: Textiele kunst / beeldhouwkunst / keramiek / monumentale kunst / edelsmeedkunst / glasschilderkunst	11	11	0
Theorie: kunstgeschiedenis / bijzondere kunstgeschiedenis	2	2	0
Totaal	48	40	8
Dans			
Onderwijsaanbod	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
AABL	3	2	1
Artistieke training	8	5	3
Dansinitiatie	5	2	3
Hedendaagse dans / klassieke dans / dans & muziek	6	4	2
Theorie van de dans	0	0	0
Totaal	22	13	9

Muziek			
Onderwijsaanbod	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Theoretische vakken	14	12	2
Vocale vakken	24	21	3
Instrumentale vakken	62	59	3
Jazz en lichte muziek	16	12	4
Oude muziek	11	10	1
Wereldmuziek: saz / ud	1	1	0
Volksmuziek: instrument / amc /ensemble	3	2	1
Totaal	131	117	14
Woord			
Onderwijsaanbod	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Algemene verbale vorming / verbale vorming	15	13	2
Drama / toneel / voordracht / welsprekendheid	34	26	8
Literaire creatie	2	2	0
Repertoirestudie	3	2	1
TP Regie	0	0	0
Totaal	54	43	11

Figuur 24: Aantal keren dat een geselecteerd vak in een studierichting dko al dan niet voldeed (2012-2013).

Beeldende kunst

In de lagere en middelbare graad Beeldende kunst leiden onderstaande aspecten tot een 'voldoet niet':

- de mindere aandacht voor de ontwikkeling van de creativiteit;
- de beperkt uitgewerkte leerlijnen;
- onvoldoende leerbegeleiding tijdens de lessen;
- de gebrekkige infrastructuur en leermiddelen.

Te weinig of een eenzijdige visieontwikkeling ligt aan de basis van de onvoldoendes in de ateliers hogere graad.

Dans

De onvoldoendes bij Dans hebben verschillende oorzaken. In het vak artistieke training houden de leraren onvoldoende rekening met de leerplandoelstellingen en bieden ze andere leerinhouden aan dan het leerplan voorschrijft.

Voor dansinitiatie houden de academies in de meeste gevallen te weinig rekening met de psychomotorische ontwikkeling van het kind.

In een aantal gevallen zorgt de infrastructuur ervoor dat de leerplandoelstellingen niet kunnen gerealiseerd worden.

Muziek

Volgende aspecten zorgen ervoor dat een aantal academies er niet in slagen een voldoende hoog niveau te halen in de verschillende cursussen Muziek:

- het ontbreken van een systematische jaarplanning van leerplandoelstellingen;
- het ontbreken van een visie en evenwichtige samenstelling van ensembles in jazz en lichte muziek, dat procentueel de meeste onvoldoendes scoort;
- de onnauwkeurige opvolging inzake evaluatie, met inbreuken op de regelgeving.

Voor de instrumentale vakken is er over de drie jaar een daling merkbaar van 12 % naar 5 %. Een meer leerplanmatige benadering en systematiek inzake planning, evaluatie en leerbegeleiding verklaren de gunstige tendens.

Woord

In de studierichting Woord blijft voor alle onvoldoendes de leerplanrealisatie in gebreke. Dat heeft vaak te maken met:

- het ontbreken van een systematische jaarplanning;
- een eenzijdige en te beperkte focus op enkele leerplandoelstellingen;
- het gebrek aan een transparante evaluatie.

In een aantal gevallen kampt de woordafdeling met een dalend leerlingenaantal en een beperkte in- en doorstroom van leerlingen. Academies doen te weinig onderzoek en werken weinig proactief in dat geval.

De instroom op leeftijd in de lagere graad, waardoor het volledige curriculum niet wordt gevolgd, heeft vaak een ongunstig effect op het voldoende verwerven van de nodige technische vaardigheden. Daardoor wordt een belangrijk deel van de leerplandoelstellingen niet gerealiseerd.



In de studierichtingen Dans en Woord hebben de onvoldoendes ook te maken met de bekwaamheidsbe-

wijzen van de leraren: zij beschikken niet altijd over het vereiste bekwaamheidsbewijs.

In het voltijds secundair onderwijs (so)

Schooljaar	Aantal doorgelichte scholen	Advies 1	Advies 2	Advies 3
2010-2011	78	46	31	1
2011-2012	129	50	71	8
2012-2013	122	35	86	1

Figuur 25: Aantal doorgelichte instellingen en adviezen in het so (2010-2013).

Van de 122 doorgelichte secundaire scholen kreeg slechts één school afgelopen schooljaar een advies 3. De ruime meerderheid van de scholen (70 %) kreeg een advies 2. Slechts 29 % van de secundaire scholen

keeg onmiddellijk een gunstig advies. In het schooljaar 2011-2012 was dat nog 39 % en in het schooljaar 2010-2011 zelfs 59 %.

In de eerste graad

Graad 1	Onderwijsaanbod	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Graad 1	A	73	34	39
Graad 1	Agro- en biotechnieken	1	1	0
Graad 1	Artistieke vorming	3	1	2
Graad 1	B	33	17	16
Graad 1	Bouw - Decoratie	1	1	0
Graad 1	Bouw - Hout	3	1	2
Graad 1	Bouw- en houttechnieken	3	1	2
Graad 1	Crea en techniek - Kantoor en verkoop	1	1	0
Graad 1	Creatie en vormgeving	1	1	0
Graad 1	Decoratie - Haarzorg	1	1	0
Graad 1	Decoratie - Hout	1	0	1
Graad 1	Decoratie - Kantoor en verkoop	2	2	0
Graad 1	Decoratie - Verzorging-voeding	1	0	1
Graad 1	Elektriciteit - Metaal	3	1	2
Graad 1	Grafische communicatie en media	2	1	1
Graad 1	Grieks-Latijn	16	6	10

Graad 1	Haarzorg - Verzorging-voeding	4	3	1
Graad 1	Handel	12	5	7
Graad 1	Hotel-bakkerij-slagerij	3	2	1
Graad 1	Hotel-voeding	2	2	0
Graad 1	Hout - Metaal	1	0	1
Graad 1	Industriële wetenschappen	2	1	1
Graad 1	Kantoor en verkoop - Verzorging-voeding	11	2	9
Graad 1	Land- en tuinbouw	1	0	1
Graad 1	Latijn	36	16	20
Graad 1	Maritieme technieken	1	0	1
Graad 1	Mechanica-elektriciteit	7	1	6
Graad 1	Mode - Verzorging-voeding	2	1	1
Graad 1	Moderne wetenschappen	47	21	26
Graad 1	Nijverheid	3	0	3
Graad 1	Sociale en technische vorming	10	6	4
Graad 1	Topsport	1	0	1
Totaal		288	129 (45 %)	159 (55 %)

Figuur 26: Aantal keren dat een geselecteerd item in de eerste graad al dan niet voldeed (2012-2013).

Van de 73 keer dat de onderwijsinspectie het eerste jaar A onderzocht, voldeed het 39 keer niet. Het eerste jaar B voldeed 16 keer niet op een totaal van 33. De traditionele basisopties of beroepenvelden van de eerste graad vertonen veelal tekorten: 62,5 % Grieks-

Latijn, 82 % Kantoor en verkoop, 58 % Handel, 55,5 % Latijn en 55 % Moderne wetenschappen. In meer dan 82 % van de gevallen ligt de oorzaak bij lacunes in de basisvorming.

In het aso

Aso	Studierichting	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldeet	Voldeet niet
Aso	Economie	36	26	10
Aso	Economie-moderne talen	39	19	20
Aso	Economie-wetenschappen	9	6	3
Aso	Economie-wiskunde	26	13	13

Aso	Grieks	2	1	1
Aso	Grieks-Latijn	19	14	5
Aso	Grieks-moderne talen	1	0	1
Aso	Grieks-wetenschappen	3	1	2
Aso	Grieks-wiskunde	6	3	3
Aso	Humane wetenschappen	38	27	11
Aso	Latijn	18	10	8
Aso	Latijn-moderne talen	30	17	13
Aso	Latijn-wetenschappen	21	12	9
Aso	Latijn-wiskunde	22	11	11
Aso	Moderne talen-topsport	1	1	0
Aso	Moderne talen-wetenschappen	28	14	14
Aso	Moderne talen-wiskunde	7	2	5
Aso	Sportwetenschappen	4	3	1
Aso	Wetenschappen	27	18	9
Aso	Wetenschappen-wiskunde	26	13	13
Totaal		363	211 (58 %)	152 (42 %)

Figuur 27: Aantal keren dat een structuuronderdeel in aso al dan niet voldeed (2012-2013).

In het aso vertonen 42 % van de doorgelichte structuuronderdelen een tekort. Die tekorten zijn voornamelijk te wijten aan lacunes in de basisvorming of aan tekorten in zowel de basisvorming als het specifiek gedeelte.

Structuuronderdelen die enkel een tekort vertonen voor de specifieke vorming, komen zelden voor (slechts in circa 7 % van de gevallen). Die cijfers moeten we echter nuanceren. Diverse vakken (waaronder wiskunde in de derde graad, wetenschappen in de

tweede en derde graad en moderne vreemde talen in de derde graad) werken met leerplannen die zowel doelen van de basisvorming als van de specifieke vorming bevatten. Gelet op het feit dat de onderwijsinspectie een uitspraak doet over het al dan niet voldoen van (de realisatie van) een (volledig) leerplan in een bepaald structuuronderdeel, geeft een knelpunt in de specifieke vorming regelmatig (maar niet noodzakelijk) aanleiding tot een voorbehoud voor zowel de basisvorming als de specifieke vorming.

Structuuronderdeel	Aso 2de graad			Aso 3de graad		
	Voldoet	Voldoet niet	Totaal	Voldoet	Voldoet niet	Totaal
Economie	26	10	36			
Economie-moderne talen				19	20	39
Economie-wetenschappen				6	3	9
Economie-wiskunde				13	13	26
Grieks	1	1	2			
Grieks-Latijn	7	2	9	7	3	10
Grieks-moderne talen				0	1	1
Grieks-wetenschappen				1	2	3
Grieks-wiskunde				3	3	6
Humane wetenschappen	15	4	19	12	7	19
Latijn	10	8	18			
Latijn-moderne talen				17	13	30
Latijn-wetenschappen				12	9	21
Latijn-wiskunde				11	11	22
Moderne talen-topsport				1	0	1
Moderne talen-wetenschappen				14	14	28
Moderne talen-wiskunde				2	5	7
Sportwetenschappen	2	0	2	1	1	2
Wetenschappen	18	9	27			
Wetenschappen-wiskunde				13	13	26

Figuur 28: Aantal keren dat een structuuronderdeel in aso 2de en 3de graad al dan niet voldeed (2012-2013).

Bovenstaande tabel maakt duidelijk dat het aantal tekorten beduidend hoger is in de derde dan in de tweede graad. In de studierichting Economie van de tweede graad formuleerde de onderwijsinspectie in circa 28 % van de gevallen een voorbehoud. Van alle studierichtingen die tot de pool Economie van de derde graad behoren, blijkt ruim 48 % niet te voldoen. Deze vaststelling geldt grotendeels ook voor de andere polen: Humane wetenschappen (21 % tweede graad versus 37 % derde graad), Latijn (44 % tweede

graad en 45 % derde graad), Grieks-Latijn (22 % tweede graad en 30 % derde graad) of Wetenschappen (33 % tweede graad versus 47 % derde graad).

Bij bovenstaande cijfergegevens moeten we voor de volledigheid opmerken dat een aantal polen van de derde graad geen 'studierichtingsequivalent' in de tweede graad hebben (pool Wiskunde, pool Moderne talen). Bovendien zijn de vastgestelde tekorten niet altijd te wijten aan lacunes voor de specifieke poolvakken.

In het bso en tso

Onderwijsvorm	Studiegebied	Aantal	Volddoet	Volddoet niet		Advies 2				Advies 3			
						Aantal	Alleen BV	Alleen SV	BV en SV	Aantal	Alleen BV	Alleen SV	BV en SV
Graad 1	Graad 1	288	129	159	Graad 1	140	115	9	6	3	3	0	0
OKAN	OKAN	9	6	3	OKAN	2	2	0	0				
Aso		363	211	152	Aso	118	53	9	52	5	2	0	3
Aso	Aso	358	207	151	Aso	117	53	9	52	5	2	0	3
Aso	Sport	5	4	1	Sport	1	0	0	0				
Bso		174	77	97	Bso	94	40	33	19				
Bso	Bso 3	1	0	1	Bso 3	1	1	0	0				
Bso	Auto	11	3	8	Auto	8	7	1	0				
Bso	Bouw	17	9	8	Bouw	7	4	3	0				
Bso	Decoratieve technieken	3	1	2	Decoratieve technieken	2	0	1	1				
Bso	Grafische communicatie en media	4	2	2	Grafische communicatie en media	2	1	1	0				
Bso	Handel	19	7	12	Handel	12	6	2	3				
Bso	Hout	16	6	10	Hout	10	1	5	4				
Bso	Juwelen	1	0	1	Juwelen	1	1	0	0				
Bso	Koeling en warmte	7	2	5	Koeling en warmte	5	2	2	1				
Bso	Land- en tuinbouw	1	0	1	Land- en tuinbouw	1	0	1	0				
Bso	Lichaamsverzorging	16	4	12	Lichaamsverzorging	12	4	7	0				
Bso	Maritieme opleidingen	1	0	1	Maritieme opleidingen	1	0	1	0				
Bso	Mechanica-elektriciteit	37	23	14	Mechanica-elektriciteit	14	10	4	0				

Bso	Mode	5	3	2	Mode	0	0	0	0				
Bso	Personenzorg	25	15	10	Personenzorg	10	3	1	6				
Bso	Voeding	10	2	8	Voeding	8	0	4	4				
Kso		33	25	8	Kso	8	3	3	2				
Kso	Beeldende kunsten	22	17	5	Beeldende kunsten	5	3	2	0				
Kso	Podiumkunsten	11	8	3	Podiumkunsten	3	0	1	2				
Tso		164	100	64	Tso	57	56	25	5	4	0	1	3
Tso	Auto	4	3	1	Auto	1	1	0	0				
Tso	Bouw	7	6	1	Bouw	1	1	0	0				
Tso	Chemie	2	2	0	Chemie	0	0	0	0				
Tso	Grafische communicatie en media	2	1	1	Grafische communicatie en media	1	0	1	0				
Tso	Handel	41	23	18	Handel	17	9	7	2				
Tso	Hout	5	4	1	Hout	1	1	0	0				
Tso	Land- en tuinbouw	9	7	2	Land- en tuinbouw	2	1	0	1				
Tso	Lichaamsverzorging	10	2	8	Lichaamsverzorging	8	2	5	0				
Tso	Maritieme opleidingen	2	0	2	Maritieme opleidingen	2	1	0	1				
Tso	Mechanica-elektriciteit	39	25	14	Mechanica-elektriciteit	14	7	6	0				
Tso	Mode	4	3	1	Mode	1	0	1	0				
Tso	Personenzorg	31	19	12	Personenzorg	8	2	5	1	2	0	1	1
Tso	Sport	6	4	2	Sport	0	0	0	0	2	0	0	2
Tso	Toerisme	2	1	1	Toerisme	1	1	0	0				
Totaal		1031	548 (53 %)	483 (47 %)									

Figuur 29: Aantal keren dat een structuuronderdeel in bso en tso al dan niet voldeed (schooljaar 2012-2013).

De tso-studierichtingen vertonen in 39 % van de gevallen lacunes. Opvallend is het resultaat voor het studiegebied lichaamsverzorging: 80 % voldoet niet.

De vastgestelde tekorten hebben in de richtingen Handel en Mechanica-elektriciteit voornamelijk te maken met een beperkte realisatie van de basisvorming (BV) of een combinatie van basisvorming en specifieke vorming (SV). Lichaamsverzorging en personenzorg vormen daarop een uitzondering. De tekorten in die structuuronderdelen hebben in circa 60 % van de gevallen te maken met lacunes in het specifiek gedeelte van de opleiding. Een gelijkaardige trend stellen we vast in de overeenkomstige structuuronderdelen binnen het bso.

Tekorten voor PAV hebben een groot gewicht in de beoordeling van de basisvorming in het bso, gezien de integratie van de verschillende doelstellingendoelmeinen (taal- en rekenvaardigheden, tijd- en ruimtebewustzijn, maatschappelijk en ethisch bewustzijn, functionele wetenschappelijke vaardigheid, vaardigheden informatieverwerking en -verwerking, organisatiebekwaamheid ...) en soms de integratie van een moderne vreemde taal.

In het tso en bso zijn de voornaamste knelpunten de lacunes in het onderwijsaanbod, het beperkt nastreven (of bereiken) van het verwachte beheersingsniveau en de matige validiteit van de evaluatie. Ook de uitrusting is vaak een ernstig knelpunt.



1.1.3 Procesvariabelen in de doorlichtingsfocus

In de volgende afbeelding van het CIPO-referentiekader zie je hoe vaak een procesvariabele het voorbije schooljaar in

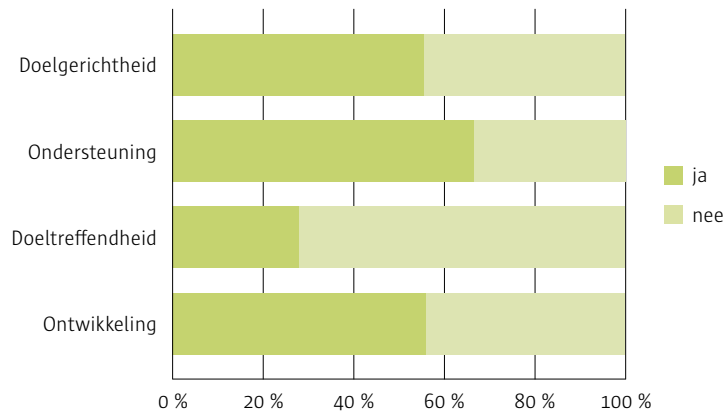
de doorlichtingsfocus stond. Het cijfer is het totaal voor de verschillende onderwijsniveaus.



Figuur 30: Aantal keren dat procesvariabelen uit het CIPO-referentiekader in de doorlichtingsfocus stonden (2012-2013).

Bij de beoordeling van de procesvariabelen gebruikt de onderwijsinspectie haar kwaliteitswijzer, die uit vier kwaliteitsaspecten bestaat: doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid en ontwikkeling. De onderwijsinspectie beschouwt een proces als sterk wanneer het opzet en de uitvoering ervan blijken geven

van doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid en ontwikkeling. In dat opzicht is zo'n kwaliteitsaspect niet enkel een invalshoek van waaruit we naar het proces kijken, maar ook een criterium om het te beoordelen.



Figuur 31: Kwaliteit van de processen aan de hand van de vier kwaliteitsaspecten (2012-2013).

Uit bovenstaande figuur blijkt dat het ook in 2012-2013 voor de instellingen een grote uitdaging blijft om de doeltreffendheid waarmee ze processen opzetten, te verhogen.

Net zoals de voorbije jaren bestaat de top drie van geselecteerde procesvariabelen voor het kwaliteitsonderzoek uit leerbegeleiding (n=346), evaluatiepraktijk (n=260) en deskundigheidsbevordering (n=244).

We geven hieronder een beknopt overzicht van de bevindingen per onderwijsniveau³.

Basisonderwijs

In het kwaliteitsonderzoek van het basisonderwijs komen er een aantal procesvariabelen duidelijk frequenter voor. In het gewoon lager onderwijs staan

leerbegeleiding (n=209), deskundigheidsbevordering (n= 173) en evaluatiepraktijk (n= 103) het meest in de doorlichtingsfocus.

Dat houdt in dat in 61 % van de doorlichtingen de leerbegeleiding als procesindicator in de doorlichtingsfocus stond. De deskundigheidsbevordering stond in de helft van de scholen in de doorlichtingsfocus, terwijl we de evaluatiepraktijk in 30 % van de scholen onderzochten.

Uit onze beoordelingen blijkt dat de doeltreffendheid van de vaakst onderzochte procesvariabelen nog kan groeien. Slechts in 26 % van de onderzochte scholen is de evaluatiepraktijk doeltreffend. Voor de deskundigheidsbevordering is slechts 38 % doeltreffend.

³ In Deel 2 vind je een uitgebreide kwalitatieve analyse over leerbegeleiding in de doorlichtingsverslagen 2012-2013 van het basis- en het secundair onderwijs.

Daar staat tegenover dat we de meest onderzochte procesvariabele - de leerbegeleiding - in meer dan 75 % van de scholen als voldoende doelgericht en met voldoende aandacht voor ondersteuning en ontwikkeling beoordeelden. Maar dat betekent ook dat een vierde van de scholen nog beduidend zwak is. Daar staat dan tegenover dat zowel de deskundigheidsbevordering als de evaluatiepraktijk voor alle kwaliteitsaspecten beduidend zwakker scoren.

Buitengewoon basisonderwijs

Ook voor het buitengewoon basisonderwijs staan de procesvariabelen deskundigheidsbevordering (n=7) en leerbegeleiding (n=6) vaak in de doorlichtingsfocus, naast sociale en emotionele begeleiding (n=9) en onderwijsorganisatie (n=8). Deze laatste variabelen geven immers een belangrijke indicatie hoe de scholen met de specifieke zorgvragen en de diverse noden van de leerlingen omgaan.

Vermits de aantallen van de doorgelichte basisscholen voor buitengewoon onderwijs beperkt zijn, interpreteren we de cijfergegevens met enige voorzichtigheid. Opvallend is dat vooral de verschillende kwaliteitsaspecten van de sociale en emotionele begeleiding goed beoordeeld worden in de onderzochte scholen. Gezien de heterogeniteit van het buitengewoon onderwijs is uitgebreider onderzoek noodzakelijk om tot valide en algemene conclusies te komen.

Secundair onderwijs

Net zoals de voorbije jaren plaatsten de inspectie-teams in het secundair onderwijs leerbegeleiding (n=103) en evaluatiepraktijk (n=123) het meest in de doorlichtingsfocus.

Die twee processen zijn dan ook sterk verbonden met de dagelijkse lespraktijk en vormen een goede basis om na te gaan in welke mate een school zelf haar kwaliteit onderzoekt en bewaakt tot op het niveau van de klasvloer. Leerbegeleiding krijgt veelal vorm in het kader van 'leren leren' en een degelijke evaluatiepraktijk vormt de voedingsbodem voor de validiteit van de output. De inspectieteams onderzoeken beide processen ook altijd in het erkenningsonderzoek voor de verschillende vakken. Het afwegen van de afspraken op schoolniveau en de realisatie in de lespraktijk vormt een vast gegeven in de doorlichtingsverslagen.

Een analyse van de cijfers leert dat de scholen voor alle processen voornamelijk investeren in ondersteuning en de processen vorm en inhoud geven via acties en minder vanuit concrete en meetbare doelen. Alleen de leerbegeleiding verloopt eerder doelgericht en wordt uitgewerkt vanuit een bepaalde visie. Dat is zo in 70 % van de gevallen. De evaluatiepraktijk en de deskundigheidsbevordering verlopen veelal weinig doelgericht. Geen enkel van de drie hoger vernoemde processen wordt als doeltreffend beoordeeld. De link met de weinig concrete doelen en het gebrek aan mechanismen die scholen hanteren om de doeltreffendheid in kaart te brengen, is overduidelijk. De meeste scholen werken wel ontwikkelingsgericht, maar vertalen die veranderingsbereidheid niet in een concrete (vernieuwde) formulering van de beoogde doelen.

Buitengewoon secundair onderwijs

Leerbegeleiding (n=18), sociale en emotionele begeleiding (n=7), aanvangsbegeleiding (n=7) en deskundigheidsbevordering (n=6) stonden afgelopen school-

jaar in het buitengewoon secundair onderwijs het meest in de doorlichtingsfocus.

Door te focussen op de leerbegeleiding onderzoekt de onderwijsinspectie in het buitengewoon secundair onderwijs hoe de school de kwaliteit van het proces van handelingsplanning bewaakt. De kwaliteit van de leerbegeleiding bepaalt hoe goed de school in staat is om onderwijs op maat aan te bieden, wat een kernopdracht is.

Ongeveer de helft van de scholen heeft een goede organisatie of functionele instrumenten om dat proces op een adequate manier vorm te geven. Het transparant opvolgen van leervorderingen om een doordachte doelenselectie te kunnen maken verloopt in heel wat scholen niet optimaal. Positief is echter het feit dat heel wat scholen op dat vlak een inhaalbeweging maken of voorbereiden. Ongeveer 80 % van de scholen stuurden de voorbije jaren het handelingsplanmatig werken bij of hebben concrete plannen.

Een andere kernopdracht van het buitengewoon onderwijs is gericht op de specifieke opvoedingsbehoeften. De kwaliteit van de sociale en emotionele begeleiding bepaalt hoe goed de school tegemoetkomt aan de specifieke opvoedingsnoden. Alle scholen die daarvoor werden doorgelicht, geven dat proces vorm en inhoud vanuit een duidelijke visie en doelen. De meeste investeren in deskundig personeel om de begeleiding te realiseren. Ze staan meestal open voor nieuwe inzichten en methodieken om nog beter tegemoet te komen aan de sociale en emotionele noden van hun leerlingen. Weinig scholen gaan echter het effect van hun aanpak na.

Die laatste vaststellingen gelden ook voor de aanvangsbegeleiding en in mindere mate voor de deskundigheidsbevordering.

CLB

De procesindicatoren begeleiding, preventieve gezondheidszorg en schoolondersteuning vinden bij de CLB's hun concrete uitwerking in de erkenningsvoorwaarden onder het leerlinggebonden aanbod, de preventieve gezondheidszorg en de schoolondersteuning zoals vermeld in het BVR operationele doelstellingen. Daardoor worden zij niet als aparte indicator onderzocht in het kwaliteitsonderzoek, maar als erkenningsvoorwaarde. De afstemming school/CLB kan wel apart in de doorlichtingsfocus staan.

In de CLB's staan de procesvariabelen personeelsorganisatie (n=3 voor 2012-2013), evaluatiesysteem (n=2 voor 2012-2013), aanvangsbegeleiding (n=5 voor 2012-2013) en deskundigheidsbevordering (n=3 voor 2012-2013) in de doorlichtingsfocus, omdat zij een effect kunnen hebben op de uitvoering van de erkenningsvoorwaarden. Preventieve gezondheidszorg heeft betrekking op de ondersteuning van het gezondheidsbeleid in de school en kan apart onderzocht worden. Het proces van de attesteringspraktijk en de verwijspijk worden ook apart onderzocht.

Uit het onderzoek aan de hand van de kwaliteitswijzer blijkt dat er in de centra niet altijd een visie aanwezig is, maar dat de ondersteuning hoog scoort. Daarnaast merken we dat de centra nog te weinig aan systematische evaluatie en zelfreflectie doen, waardoor de doeltreffendheid van de processen laag scoort. De meeste centra volgen ontwikkelingen (zoals die voor

de attesteringspraktijk, veranderingen in het landschap van de jeugdhulp ...) op en proberen die op te nemen in hun werking.

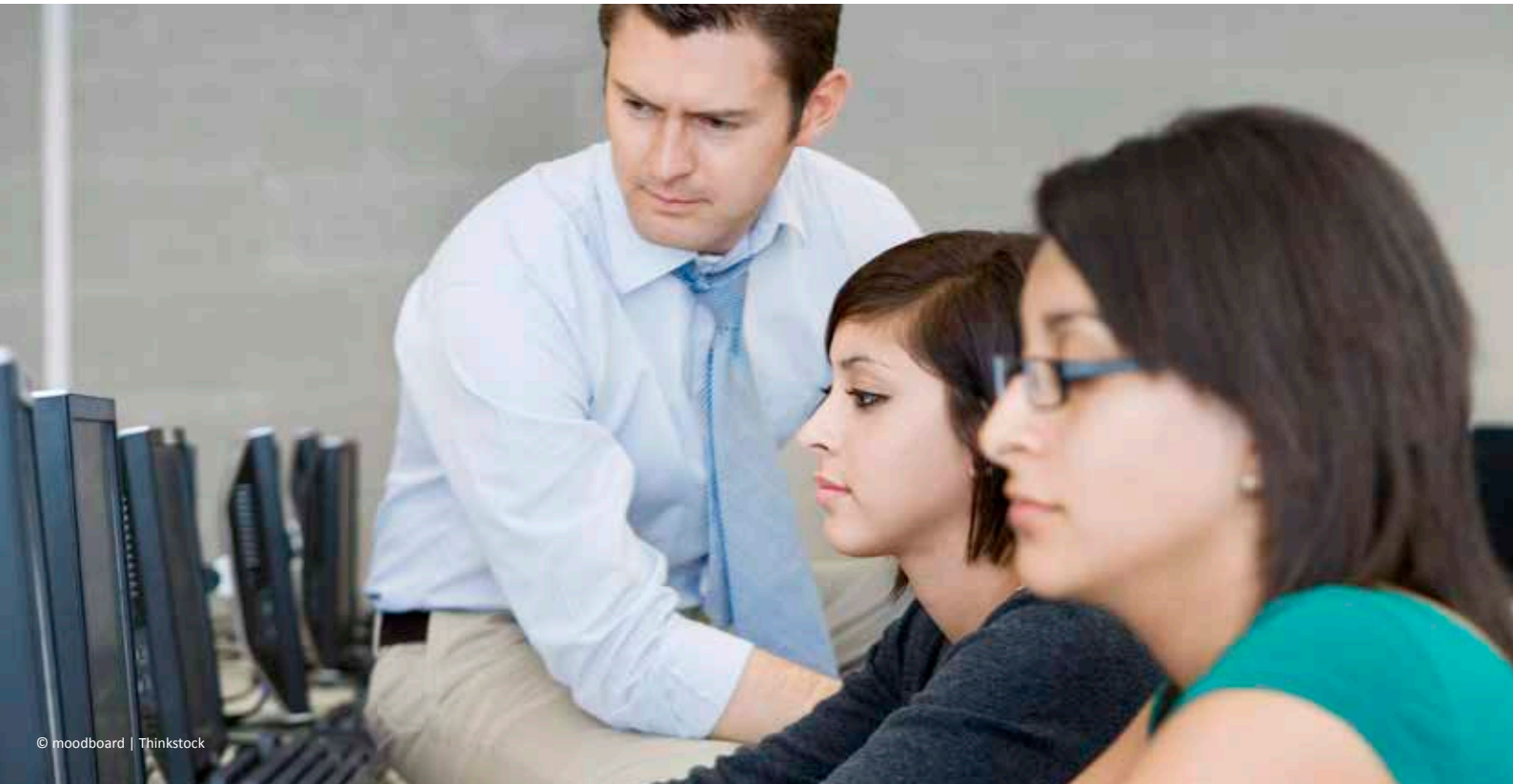
CBE

In de drie bezochte centra voor basiseducatie stond de evaluatiepraktijk in de doorlichtingsfocus van het kwaliteitsonderzoek. Uit dit onderzoek blijkt dat de centra doelgericht en ontwikkelingsgericht werken aan de evaluatiepraktijk. Er is echter nog veel onzekerheid over hoe een doeltreffende, valide evaluatie vorm te geven in de dagelijkse praktijk. De centra zoeken daarvoor ondersteuning in de vorm van voorbeelden van goede praktijk, nascholingen, intern overleg, overleg op sectorniveau. Er zijn waardevolle

initiatieven, maar een structurele ondersteuning blijft beperkt. Daardoor is het voor de centra moeilijk om het vooropgestelde doel, de verbetering van de evaluatiepraktijk, te bereiken.

CVO

De processen die tijdens de doorlichtingen van de CVO's afgelopen schooljaar het vaakst in de doorlichtingsfocus stonden, zijn evaluatiepraktijk (n=8), aanvangsbegeleiding (n=6) en deskundigheidsbevordering (n=4). Het zijn processen die in de meeste centra volop in ontwikkeling zijn. Vooral de evaluatiepraktijk wordt vaak in de doorlichtingsfocus geplaatst van het kwaliteitsonderzoek.



De onderwijsinspectie stelt vast dat de CVO's beleidsmatig initiatieven nemen om de evaluatiepraktijk te verbeteren, maar dat in de praktijk het proces nog te weinig doelgericht is en bijgevolg ook niet doeltreffend. De evaluatiepraktijk is onvoldoende afgestemd op de leerplandoelen en niet evenwichtig genoeg voor alle leerplandoelen. Ze is niet altijd afgestemd op het verwachte beheersingsniveau. De cursisten zijn niet altijd op de hoogte van de evaluatiecriteria en de manier van evalueren. De CVO's besteden wel steeds meer aandacht aan een gerichte feedback naar de cursisten op basis van hun resultaten.

Centra beseffen dat de evaluatiepraktijk een werkpunt is en hebben bij de deskundigheidsbevordering en aanvangsbegeleiding expliciet aandacht voor de kwaliteit van de evaluatiepraktijk. De centra investeren globaal genomen sterk in ondersteunende maatregelen om de evaluatiepraktijk te verbeteren.

Deeltijds kunstonderwijs

Tijdens de doorlichtingen in het dko stonden afgelopen schooljaar deskundigheidsbevordering (n=13), evaluatie- (n=14) en rapporteringspraktijk (n=13) het meest in de doorlichtingsfocus.

Voor deskundigheidsbevordering kunnen de meeste academies een nascholingsplan voorleggen. Maar dat is eerder een formeel gegeven. In de meeste gevallen ontbreekt er een visie en is het plan een opsomming van gevolgde en geplande nascholingen. De academies beschouwen professionalisering te weinig als een onderdeel van het personeelsbeleid en besteden

er daardoor weinig aandacht aan. Qua financiële en materiële ondersteuning scoren de academies iets beter. Ze analyseren de behoeftes te weinig om gericht op academieniveau nascholing te organiseren. Artistiek-technische nascholingen scoren goed, terwijl de meer onderwijskundige onderwerpen amper aan bod komen. Er is nauwelijks opvolging, evaluatie en multiplicatie van de gevolgde nascholingen, zodat het effect minimaal is. De academies gebruiken de vakgroepwerking daarbij te weinig als instrument voor expertise-uitwisseling. Hier ligt een grote uitdaging om op artistiek-onderwijskundig vlak een nascholingsbeleid te voeren dat effect genereert op klas- en academieniveau.

De evaluatie- en rapporteringspraktijk is sterk gereglementeerd in het dko. De laatste jaren slagen meer en meer academies erin om een visie te koppelen aan de specifieke regelgeving. Het blijft een uitdaging om die visie om te zetten in concreet geformuleerde criteria die gelinkt zijn aan de leerplannen en de artistiek-pedagogische visie. Het ontbreken van dergelijke criteria leidt ertoe dat de evaluatie zijn doel voorbij schiet en te veel focust op formele aspecten van de regelgeving. De onderwijsinspectie stelt regelmatig inbreuken op de specifieke regelgeving voor evaluatie vast. De rapportering is voor leerlingen vaak niet transparant, aangezien de criteria onduidelijk zijn. Daardoor is het onduidelijk welke functie de evaluatie in het leerproces heeft. Heel wat academies zijn zich bewust van de problematiek en beginnen een meer efficiënte evaluatiepraktijk te ontwikkelen.

1.2 Opgvolgingsdoorlichtingen en adviezen 2012-2013

In het schooljaar 2012-2013 voerde de onderwijsinspectie in totaal 193 opvolgingsbezoeken uit.

Bij 97 % van de opvolgingen waren de tekorten in voldoende mate geremedieerd en sloot het inspec-

tieteam de opvolgingsdoorlichting af met een gunstig advies. Vijf onderwijsinstellingen kregen na een opvolgingsdoorlichting echter een ongunstig advies. Alle vijf dienden ze een verbeteringsplan in. Ze werden alle vijf goedgekeurd⁴.

Opgvolgingsdoorlichtingen		Advies 1	Advies 3
Bao	85	83	2
Bubao	7	7	0
Buso	9	8	1
CLB	7	7	0
CVO	8	8	0
Dbso	5	5	0
Dko	12	11	1
So	60	59	1
Totaal	193	188 (97 %)	5 (3 %)

Figuur 32: Overzicht van de opvolgingsdoorlichtingen (2012-2013).

1.3 Paritaire colleges 2012-2013

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 instelling of van een structuuronderdeel in werking. Daarna zijn er twee mogelijkheden:

- Mogelijkheid 1: de instelling 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 instelling 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.

4 Op www.onderwijsinspectie.be vind je de criteria die de onderwijsinspectie gebruikt om de Vlaamse Regering te adviseren bij de beoordeling van een verbeteringsplan.

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 instelling.

Tot nu toe dienden alle instellingen 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 instelling uitstel voor een zelf te bepalen termijn (maximum drie jaar) en ondernemen ze meteen actie om de kwaliteit te verbeteren.

De meeste instellingen 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 instelling. De voorkeur voor een maximale termijn is dus geen verrassing.

Afgelopen schooljaar kregen 19 scholen een paritair college op bezoek omdat hun termijn voor opschorting afliep in 2012-2013. Dat resulteerde acht keer in een gunstig advies, tien keer in een beperkt gunstig advies en één keer in een gemengd advies (gedeeltelijk gunstig en gedeeltelijk beperkt gunstig advies, afhankelijk van het structuuronderdeel).

	Ongunstig advies na een	Advies paritair college				
		Gunstig	Beperkt gunstig	Gunstig + beperkt gunstig	Ongunstig	
Bao	DL met pedagogische tekorten	2	1			6
	OV met pedagogische tekorten	1	1			
	BVH-controle	1				
Bubao	OV met pedagogische tekorten	1				2
	BVH-controle	1				
Buso	OV met BVH-tekorten	1				1
CVO	DL met pedagogische tekorten			1		1
Dbso	DL met pedagogische tekorten	1				1
So	DL met pedagogische tekorten		6			8
	OV met pedagogische tekorten		2			
Totaal		8	10	1		19

Figuur 33: Overzicht van de paritaire colleges (2012-2013).



ON
DER
WIJS
SCAP
GEL

02

[ONDERZOEKEN IN DE KIJKER]



2. ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

2.1 Frans in de eerste graad A-stroom: punten zeggen niet alles

In 2010 werden via de nieuwe goedgekeurde leerplannen de herziene eindtermen voor Frans van kracht in de scholen, zowel in het basisonderwijs als in de eerste graad van het secundair onderwijs. In die nieuwe eindtermen staat vlot leren communiceren centraal. Twee jaar na de implementatie van de leerplannen door de scholen is het tijd voor een stand van zaken op basis van de vaststellingen tijdens de doorlichtingen.

Wat blijkt? 40 % van de scholen staat nog voor belangrijke uitdagingen om de kwaliteit van hun onderwijs voor Frans te verbeteren. Meer nog: in bijna 60 % van de doorgelichte scholen biedt de evaluatiepraktijk geen correcte informatie over het bereiken van de eindtermen door de leerlingen. Oriënteringsadvies, waarin Frans een belangrijke rol speelt, wordt dus deels gebaseerd op resultaten die niet overeenstemmen met wat leerlingen echt zouden moeten kennen en kunnen.

Hoe ging de onderwijsinspectie te werk? Deze stand van zaken is gebaseerd op de doorlichting van Frans in de A-stroom in 41 scholen in de schooljaren 2011-2012 en 2012-2013. Het gaat in totaal om 64 administratieve nummers, die overeenstemmen met 41 scholen van alle onderwijsnetten. Geen enkele school ligt in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. 55 % van de scholen ligt in een centrumstad⁵. De andere scholen liggen niet in een centrumstad.

Zoals gewoonlijk bij doorlichtingen is dit onderzoek gebaseerd op documentenstudie en lesbezoeken, aangevuld met gesprekken met de directie en de leraren. De leerlingenresultaten (outputgegevens) werden afgezet tegen het aanbod aan onderwijsdoelstellingen, de evaluatiepraktijk en de leerbegeleiding om te bepalen of de leerplanrealisatie voldeed en de leerlingen de eindtermen/leerplandoelen bereikten. Bij de besluitvorming speelde ook de aanwezigheid van de minimale materiële leerplanvereisten een doorslaggevende rol. Andere variabelen die we mee afwogen, zijn de onderwijsorganisatie, de rapporteringspraktijk, de deskundigheidsbevordering, de aanvangsbegeleiding, de sociale en emotionele begeleiding en de personeelsorganisatie.

⁵ 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 en Turnhout.

Nieuwe eindtermen Frans: een terugblik

Vernieuwd curriculum voor meer meertaligheid

Aansluitend bij de Europese beleidskeuze om de meertaligheid in de lidstaten te bevorderen⁶ kwam er de laatste tien jaar heel wat in beweging in het curriculum voor moderne vreemde talen in het Vlaams onderwijs:

- In een eerste fase werden in het basisonderwijs taalensensibilisering en taalinitiatie mogelijk gemaakt en werd het leergebied Frans opgenomen in de verplichte decretale basisvorming.
- Vervolgens werden de eindtermen Frans voor de derde graad van het basisonderwijs en de eindtermen en ontwikkelingsdoelen Frans voor de eerste graad van het secundair onderwijs herzien. Het is de bedoeling een verticale leerlijn uit te bouwen van het basisonderwijs naar de eerste graad van het secundair onderwijs en verder ook naar alle andere onderwijsvormen. De hernieuwde eindtermen en ontwikkelingsdoelen werden ambitieuzer geformuleerd.

Een stroom van initiatieven

Het vernieuwde curriculum, samen met de aanbevelingen naar aanleiding van de peilingstoetsen (2006-2007), heeft in het onderwijsveld een stroom van initiatieven ontketend, alle gericht op de verbetering van de onderwijspraktijk voor Frans. Naast de publicatie van nieuwe leerboeken en een talenportfolio⁷, prioritaire nascholingsinitiatieven, de aandacht voor de

verhoging van de kwaliteit van de lerarenopleidingen en de publicatie van paralleltoetsen van peilingen besteedden de onderwijsnetten ook specifieke aandacht aan de leerplannen:

- de eindtermen werden duidelijker geoperationaliseerd;
- er werden wenken opgenomen voor mogelijke differentiatie;
- de leerlijn van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs werd duidelijker in de verf gezet.

Waarom focussen op Frans in de eerste graad van het secundair?

De focus van de onderwijsinspectie op Frans in de eerste graad van het secundair onderwijs wordt niet enkel ingegeven door de recente evoluties in het curriculum. Doorslaggevend is ook het besef dat er voor de eerste graad - als schakel tussen het basisonderwijs en de studierichtingen van de bovenbouw - een heel belangrijke rol is weggelegd: de oriënterende functie om de leerlingen en hun ouders te helpen de juiste studiekeuze te maken voor het vervolgonderwijs.

Tijdens de doorlichtingen stelt de onderwijsinspectie vast dat, naast wiskunde en Nederlands, het vak Frans een belangrijke invloed heeft op de attestering van de leerlingen en op het verstrekte oriënteringsadvies. Het is dan ook essentieel dat de onderwijs- en evaluatiepraktijk, als basis voor de beslissing van de delibererende klassenraden, kwaliteitsvol zijn.

⁶ *Het EU-meertalenbeleid gaat terug tot de Lissabonakkoorden van 2000, gespecificeerd op de top van Barcelona in 2002, en ligt vervat in de Lissabonstrategie. In maart 2002 hebben de staatshoofden en regeringsleiders van de Europese Unie op de Europese Raad van Barcelona aangedrongen op het onderwijzen van ten minste twee vreemde talen, en dat vanaf zeer jonge leeftijd. De langetermijndoelstelling van de Commissie bestaat erin de individuele meertaligheid te bevorderen, opdat alle burgers beschikken over praktische vaardigheden in ten minste twee talen (de moedertaal niet meegerekend). Bronnen: Europese Raad van Barcelona, 15 en 16 maart 2002, Conclusies van het voorzitterschap, deel I, 43.1 en COM(2003) 449: Het leren van talen en de taalverscheidenheid bevorderen: actieplan 2004 - 2006; COM(1995) 590: Witboek Onderwijzen en leren.*

⁷ *Mijn Europees taalportfolio, VVKBAO, D/2012/0938/02.*

Onze vaststellingen

De cijfers inzake de leerplanrealisatie voor Frans in de eerste graad A-stroom lopen vrij parallel voor het schooljaar 2011-2012 en het schooljaar 2012-2013. In iets meer dan 60 % van de doorgelichte scholen voldoet de leerplanrealisatie. Dat betekent dat 40 % van de scholen nog voor belangrijke uitdagingen staat om de kwaliteit van hun onderwijs voor Frans te verbeteren. Waar gaat het goed en waar knelt het schoentje? Een analyse.

Is het aanbod van doelstellingen volledig en beantwoordt het aan het vereiste beheersingsniveau?

Frans maakt deel uit van de basisvorming voor alle leerlingen. Het einddoel is leerlingen vlot te leren communiceren in de doeltaal. Bij de selectie en de formulering van de eindtermen Frans ging men er dan ook van uit dat taalonderwijs in essentie gericht is op taalvaardigheid verwerven. Het hoofddoel is dus niet wat leerlingen over taal weten, maar wat ze ermee kunnen doen. Dat moet leerlingen in staat stellen zich vlot uit te drukken in functioneel, alledaags Frans.

Uit de resultaten van het onderzoek blijkt in het algemeen dat de vakgroepen in de meeste scholen zich bewust zijn van de communicatieve inslag van de leerplannen en dat ze naast de kenniscomponent ook de vijf taalvaardigheden aan bod laten komen in de lessen. Vergeleken met tien jaar geleden is er dus een positieve evolutie naar een meer vaardigheidsgerichte aanpak van het onderwijs Frans, waar doorgaans ook de opbouw van woordenschat en grammatica meer ingebed is in communicatieve contexten. Scho-

len bieden de leerplancomponenten echter nog niet altijd evenwichtig aan. In het algemeen is er ruime aandacht voor het grondig leren van kennis, het oefenen van de receptieve vaardigheden (luisteren en lezen) en de mondelinge interactie. De spreek- en schrijfvaardigheid blijven echter, ook waar de leerplanrealisatie voldoet, vaak de zwakkere broertjes in het aanbod. Dat is wellicht deels te verklaren doordat precies voor die vaardigheden de herziene eindtermen substantieel werden uitgebreid.

Bovendien wordt binnen elk van de vijf taalvaardighedscomponenten het dwingende karakter van de taaltaken verrat in de eindtermen nog regelmatig onderschat. Het gaat er namelijk niet alleen over dat leerlingen leren lezen, luisteren, spreken, mondeling interageren en schrijven, maar ook dat ze binnen de vijf leerplancomponenten bepaalde soorten teksten vanuit een welbepaalde communicatie-intentie leren lezen, beluisteren en mondeling of schriftelijk produceren. De tekstsoort vormt namelijk meer dan voorheen de belangrijkste bouwsteen van het ordeningskader van de eindtermen. Vakgroepen richten zich echter soms eenzijdig op een beperkt aantal eindtermen binnen elk van de leerplancomponenten, die ze dan wel frequent laten oefenen door de leerlingen. De oorzaak voor het onevenwichtig aanbod is meestal te vinden in een weinig efficiënte planning van de te onderwijzen eindtermen.

Het onderwijsaanbod voor de **receptieve vaardigheden** scoort in het merendeel van de scholen goed. De beluisterde en gelezen teksten sluiten aan bij de interesses en de leefwereld van de leerlingen én bij de moeilijkheidsgraad en het beheersingsniveau ver-

eist in de eindtermen. De teksten zijn in de standaardtaal en vrij kort, met een elementaire structuur. De taken situeren zich op het beschrijvend verwerkingsniveau: leerlingen kunnen het globale onderwerp en de hoofdgedachte bepalen, relevante informatie selecteren en de tekststructuur en -samenhang herkennen. De eindtermen bepalen ook welk soort teksten leerlingen moeten verwerken. Ons onderzoek wijst uit dat de variatie in tekstsoorten veeleer beperkt is. Vooral informatieve teksten (zoals krantenartikelen, mededelingen, brieven, folders) staan centraal. Artistiek-literaire teksten (zoals gedichten, stripverhalen, chansons), narratieve teksten (zoals reportages, interviews, verhalen) en prescriptieve teksten (instructies, opschriften, gebruiksaanwijzingen, reclameboodschappen) worden minder frequent aangeboden. Ook de ontwikkeling van lees- en luisterstrategieën, ter ondersteuning van het uitvoeren van taaltaken, gebeurt niet altijd doelbewust en expliciet. Leraren reflecteren weinig met leerlingen over de manier waarop ze een tekst strategisch kunnen aanpakken, bijvoorbeeld door hun aandacht te vestigen op de titel en de illustraties of foto's en door hypothesen te formuleren over de verwachte inhoud. Ze sporen de leerlingen ook nog onvoldoende aan om de vermoedelijke betekenis van transparante of onbekende woorden af te leiden uit de context en hun aandacht wordt nog al te vaak gericht op wat ze niet begrijpen, veeleer dan op wat ze globaal wel begrijpen.

Wat de **mondelijke vaardigheden** betreft, zijn de bevindingen verschillend voor de realisatie van de leerplandoelen voor mondelinge interactie en die voor spreekvaardigheid.

De meeste scholen oefenen de gespreksvaardigheid doorgaans voldoende frequent in: mondeling reconstrueren leerlingen dialogen aan de hand van sleutelwoorden of scherpen ze hun taalvaardigheid aan via eenvoudige rollenspelen. De spreekvaardigheidstraining vertoont echter regelmatig lacunes en voldoet niet in ongeveer 35 % van de scholen. Leerlingen oefenen vooral het hardop of technisch lezen, het beschrijven van iets of iemand en het presenteren van voorbereide informatie. De andere spreekdoelen op beschrijvend verwerkingsniveau (zoals vooraf gekende informatie uit teksten meedelen, een gebeurtenis navertellen, een spontane mening geven) en op structurerend verwerkingsniveau (zoals aan de hand van sleutelwoorden een tekst bondig weergeven of verslag uitbrengen) worden doorgaans niet gericht onderwezen. Het gamma van tekstsoorten wordt dan ook onvoldoende bestreken. In bijna alle scholen waar de onderwijsinspectie bij de doorlichting de conclusie 'voldoet niet' uitsprak, is het aanbod voor spreekvaardigheid onvoldoende afgestemd op de leerplandoelen.

In meer dan de helft van de scholen uit de steekproef voldoet het aanbod voor schrijven niet. Ook in scholen waar de leerplanrealisatie globaal voldoet, scoort schrijven het zwakst. De voornaamste reden is dat de eindtermen en de leerplandoelen nog te weinig als uitgangspunt genomen worden. Leerlingen schrijven tijdens het schooljaar veel te weinig functionele teksten, waardoor ze onvoldoende kansen krijgen om doelgericht hun schrijfvaardigheid te oefenen. Er is meestal geen adequaat leerproces waarbij leerlingen op basis van passende feedback hun tekst herschrijven en inzicht verwerven in de geschreven taal. Het

structurend verwerkingsniveau, namelijk persoonlijke, ook digitale correspondentie voeren, wordt onvoldoende aangeboden. Leerlingen krijgen ook onvoldoende strategieën aangeleerd om doelbewust schrijftaken uit te voeren, zoals een model of voorbeeld gebruiken, de eigen tekst nakijken, een woordenboek gebruiken en principes van lay-out toepassen.

Wat de **kenniscomponent** betreft, blijkt uit ons onderzoek dat de meeste scholen de voorgeschreven woordvelden en grammaticale leerinhouden voldoende aanreiken en inoefenen. Volgens de uitgangspunten van de nieuwe eindtermen gaan vaardigheden en kennis samen en zouden ze ook samen ontwikkeld moeten worden. De opbouw van kennis in samenhang met de vaardigheden is in heel wat scholen echter nog niet optimaal. Via de leerboeken worden de woordenschat en grammaticale leerinhouden in het algemeen wel gepresenteerd in, voor de leerlingen, relevante communicatieve contexten die de leerlingen lezen of beluisteren en interpreteren. Bij het hergebruik van de nieuwe woordjes en grammaticale structuren verloopt de samenhang niet optimaal. Vaak beperkt men zich tot gesloten of halfopen invuloefeningen, zodat leerlingen de verworven kennis niet altijd transfereren naar functionele en iets langere schriftelijke of mondelinge teksten.

Bij het verwerken of produceren van tekst en taal zijn ook bepaalde attitudes belangrijk, zoals bereidheid tot taalverzorging, bereidheid en durf om te communiceren en belangstelling voor Frans in de eigen leefwereld. Onze doorlichtingen wijzen uit dat leraren activiteiten organiseren die gericht zijn op de ontwik-

keling van een aantal attitudes, maar dat ze in het algemeen niet genoeg reflecteren met de leerlingen (bijvoorbeeld via zelfevaluatie) over het belang van die **attitudes voor de taalverwerving**.

Toont de evaluatiepraktijk aan of de onderwijsdoelstellingen bereikt worden?

De meeste scholen kiezen voor een evaluatiesysteem dat gespreide evaluatie (toetsen en taken voor het dagelijks werk) en examens combineert.

De **evaluatie** is grotendeels een afspiegeling van het onderwijsaanbod. Voor luisteren en lezen is de evaluatie in de meeste scholen representatief voor de leerplandoelen. Net als bij het aanbod is de variatie in tekstsoorten ook bij de evaluatie beperkt. Voor de productieve vaardigheden is de representativiteit van de beoordeling vaak een probleem. De evaluatie bestrijkt niet alle eindtermen en leerplandoelen en de opdrachten zijn onvoldoende afgestemd op het verwachte beheersingsniveau. Voor schrijven wordt het structurende verwerkingsniveau onvoldoende getoetst en de producties van leerlingen vertonen niet de vereiste tekstkenmerken.

Bij de **examens** is de puntenverdeling doorgaans evenwichtig en spoort ze met de communicatieve finaliteit van het talenonderwijs. Soms wordt de verhouding tussen kennis en vaardigheden echter vertekend doordat kennisvragen gecatalogeerd worden onder vaardigheden. In de beoordeling voor dagelijks werk treffen we vaak een groot onevenwicht aan tussen kennis en vaardigheden: tijdens het schooljaar overwegen kennistoetsen en gaan de leraren onvol-

doende na of de leerlingen de doelen met betrekking tot de vaardigheden bereiken.

Wat de **evaluatie van de kenniscomponent** betreft, stelden we vast dat in de meeste scholen de voorgescreven grammaticale leerinhouden en woordvelden voldoende aan bod komen in de evaluatie. In een aantal scholen is de toetsing grotendeels ingebed in ruime communicatieve contexten, wat ondersteunend werkt voor de transfer naar de vaardigheden. Andere scholen evalueren de kennis in beperkte contexten via gesloten invuloefeningen. Een minderheid van de scholen biedt nog vertaal oefeningen van losse woordjes en contextloze werkwoordsoefeningen aan, wat niet aansluit bij een communicatieve benadering van het talenonderwijs.

De **puntenindeling en evaluatiecriteria** zijn in het algemeen transparant voor de toetsing van de woordenschat en de grammatica. Voor de vaardigheden zijn de leerlingen doorgaans minder geïnformeerd over de evaluatiecriteria. Vooral voor mondelinge interactie, spreek- en schrijfvaardigheid hebben ze geen duidelijke kijk op de wijze waarop de punten toegekend worden en hoe de antwoorden verbeterd worden. Meestal is het wel voldoende duidelijk voor welk deel de evaluatie meetelt in de bepaling van het eindtotaal. Een minderheid van de scholen gebruikt voor de beoordeling van de productieve vaardigheden scorers met criteria die de leerlingen kennen. Dat ondersteunt de objectiviteit van de evaluatie en ook het formatieve karakter ervan. Het brengt de sterktes en zwaktes van de leerlingen in kaart en vormt zo een kans tot doelgerichte feedback en bijsturing.

Ook de **rapportering** over de leerprestaties is voor de leerlingen niet altijd transparant. Sporadisch staan de resultaten voor de verschillende taalvaardigheden apart op het rapport. Door het gebrek aan een heldere rapportering focust de remediëring ook minder doelgericht op de bijsturing van een of meerdere vaardigheden.

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

In de meeste scholen investeren leraren sterk in de **ondersteuning van het leerproces** van de leerlingen en omringen ze de leerlingen met veel zorg. Er heerst een positief en motiverend leerklimaat en de leraren werken meestal met lesmateriaal dat herkenbaar gestructureerd is. Ze ondersteunen de leerlingen met leertips en leerstofoverzichten. Die laatste sporen echter vaak nog niet met de gewijzigde onderwijsaanpak en de uitgangspunten van de eindtermen en de leerplannen. Ze richten zich meestal op het instuderen van grammaticale regels en woordenschat en niet op een verdieping van de vaardigheden. In de meeste scholen is er nog een ruime groeimarge om via activerende werkvormen de intensieve deelname en de spreekkansen van de leerlingen te vergroten en hen aan te moedigen tot zelfstandig werken en leren. De soms nog sterk leraargestuurde aanpak belemmert een gedifferentieerde aanpak in de lessen waarbij er meer aandacht is voor het werktempo en de noden van de individuele leerling. Voor leerlingen met leerstoornissen worden preventieve maatregelen genomen en zij kunnen een beroep doen op specifieke ondersteuning.

De remediëringsbereidheid van de leraren is groot. Een groeiend aantal scholen brengt de taalvaardigheid van de leerlingen in kaart bij het instromen in de eerste graad. Soms geeft deze diagnose aanleiding tot **gerichte remediëring**. Inhaallessen zijn over het algemeen structureel ingebed in de werking van de school. Slechts een op de drie scholen brengt de aangeboden remediëring in relatie met de te bereiken leerplandoelen en neemt niet alleen de kenniscomponent onder de loep, maar stuurt alle vaardigheden bij. Dat heeft te maken met de vaak gebrekkige evaluatiepraktijk die tijdens het schooljaar onvoldoende mogelijkheden biedt om de leervorderingen voor de vaardigheden in kaart te brengen.

Ondersteunen het didactisch materieel en de schooluitrusting het bereiken van de onderwijsdoelstellingen?

De meeste scholen ondersteunen de leerplanrealisatie met een comfortabele materiële omkadering. ICT is vlot toegankelijk voor leraren en leerlingen en de lokalen zijn veelal uitgerust met een computer met internetverbinding en beamer. Woordenboeken zijn over het algemeen voldoende beschikbaar. Toch blijkt uit het onderzoek dat slechts een op de vijf scholen de beschikbare infrastructuur adequaat benut in het taalonderwijs en een krachtige en voldoende gedifferentieerde leeromgeving creëert. ICT wordt nog onvoldoende geïntegreerd in het lesgebeuren voor visuele ondersteuning of om extra remediëringmateriaal voor het trainen van de vaardigheden aan te reiken. Ook het elektronisch leerplatform wordt niet altijd efficiënt gebruikt voor de individuele begeleiding en opvolging van de leerlingen. Digitale correspondentie wordt in klasverband weinig ingeoeft. Opvallend

is dat in alle scholen waar de leerplanrealisatie niet voldoet, de uitrusting ook telkens onvoldoende aangewend wordt.

Draagt de deskundigheidsbevordering bij tot kwaliteitsvol onderwijs?

Ons onderzoek toont aan dat iets meer dan de helft van de vakgroepen voldoende initiatieven neemt om hun deskundigheid te optimaliseren met het oog op de realisatie van de eindtermen en leerplandoelen. De introductie van de nieuwe leerplannen was hier in de meeste gevallen een bevorderende factor. De multiplicatie en implementatie van verworven inzichten blijven echter vaak nog achterwege en zijn niet altijd zichtbaar in de dagelijkse lespraktijk. De competenties van het lerarenteam en de professionele behoeften worden nog niet systematisch in kaart gebracht. Scholen roepen wel vaak de hulp in van de pedagogische begeleidingsdienst om een bijsturingstraject op te starten.

Vakgroepwerking is in de meeste scholen vlot ingeburgerd en via collegiaal overleg komt men tot een grotere horizontale en verticale samenhang en bewaakt men de gelijkgerichtheid. Hoe groter het reflecterend en responsief vermogen van de vakgroep, hoe meer garantie op kwaliteitsvol onderwijs. Slechts in een vijfde van de scholen reflecteert de vakgroep voldoende over de relatie tussen de leerlingenresultaten en de eigen onderwijs- en evaluatiepraktijk. Zelden worden tegenvallende leerprestaties onderworpen aan een kritische zelfanalyse en al te vaak worden de zwakke resultaten eenzijdig toegeschreven aan het leerlingenprofiel.

Blijvende knelpunten

Problematisch in de onderwijspraktijk is de **gebrekige validiteit van de evaluatie**. In bijna 60 % van alle doorgelichte scholen is de evaluatie voor Frans in de A-stroom niet representatief voor het leerplan. De resultaten die leerlingen behalen, zijn weinig indicatief voor de beheersingsgraad van de eindtermen en leerplandoelstellingen. Ze vormen dus geen goede basis voor de beslissingen van de delibererende klasraden over de attestering en de oriëntering naar studierichtingen in de bovenbouw. Het is zorgwekkend dat de evaluatiepraktijk geen valide gegevens oplevert voor de studiebekrachtiging, temeer omdat in 25 % van de doorgelichte scholen meer dan de helft van de leerlingen een jaartekort heeft voor het vak Frans op basis van een evaluatiepraktijk die niet representatief is voor de leerplandoelen. Als gevolg van de uiteenlopende validiteit in de evaluatiepraktijk krijgen leerlingen in Vlaanderen dan ook geen gelijke kansen voor het verloop van hun schoolloopbaan.

Een tweede probleem, dat mee de oorzaak is van het eerste probleem, is de **weinig communicatieve benadering van het onderwijs en de evaluatie** die in bepaalde scholen sterk aanwezig blijft. De grote aandacht voor de opbouw van grammaticale en lexicale kennis maakt dat er te weinig tijd overblijft voor gerichte vaardigheidstraining. Het inoefenen van de luister-, lees-, spreek-, gespreks- en schrijfvaardigheid gebeurt niet voldoende vanuit de leerplandoelen, waardoor een groot aantal taaltaken niet aan bod komt. Het is vooral voor de productieve vaardigheden dat leerlingen blijven steken op het reproductieniveau en geen hoger taalvaardigheidsniveau verwerken, omdat ze daarin onvoldoende getraind worden.

In scholen waar leerlingen het Nederlands niet als thuistaal hebben, stelden we een correlatie vast met een kennisgerichte aanpak. Dat is, in mindere mate, ook het geval voor scholen met enkel een aso-bovenbouw. Mogelijke verklaringen voor een kennisgerichte aanpak kunnen te maken hebben met volgende factoren:

- Vakgroepen hanteren de visie dat het noodzakelijk is dat leerlingen een goede basiskennis verwerven voor de verdere ontwikkeling van de taalvaardigheid in de bovenbouw.
- Bij taalzwakke leerlingen kan het terugvallen op een kennisgerichte aanpak een manier zijn om meer controle te houden over de situatie en de leervorderingen van de leerlingen.

Nader onderzoek naar de precieze redenen en motieven voor deze kennisgerichte benadering dringt zich op.

Gunstige evoluties

Sinds een aantal jaren stellen we op twee vlakken een gunstige evolutie vast:

- Een eerste vaststelling betreft het gebruik van de doeltaal. Leraren hanteren in de klaspraktijk consequenter het **Frans als instructietaal**. Dat heeft een positief effect op de ontwikkeling van de luistervaardigheid bij de leerlingen. Ze passen spontaan compenserende strategieën toe en leren de betekenis van woorden af te leiden uit de context. Ze leren ook zich te blijven concentreren, hoewel ze niet alles begrijpen. Het voortdurende gebruik van de doeltaal stimuleert bovendien de spreekdurf van de leerlingen, zodat ze tijdens de

les in het Frans communiceren met de leraar of met elkaar.

- De inspanningen van de scholen voor een aanzienlijke **verbetering van de didactische uitrusting** vormen een tweede gunstige evolutie. In alle scholen waar de leerplanrealisatie voldoet, voldoet de uitrusting aan de minimale materiële leerplanvereisten. Zoals eerder aangehaald, hinkt het adequaat gebruik van de infrastructuur echter achterop en is multimediaal onderwijs nog niet in elke school een realiteit.

Onze conclusies

De herziene eindtermen Frans in de eerste graad van het secundair onderwijs hebben, samen met de vele andere initiatieven tot kwaliteitsverbetering van het onderwijs Frans, zonder twijfel heel wat scholen en vakgroepen positief aangezet tot reflectie over hun onderwijspraktijk. Meer dan de helft van de vakgroepen in de doorgelichte scholen in de schooljaren 2011-2012 en 2012-2013 hebben initiatieven genomen om zich te professionaliseren met het oog op de realisatie van de eindtermen en leerplandoelen.

Het implementatieproces van de nieuwe eindtermen is echter nog in volle ontwikkeling. In 60 % van de doorgelichte scholen voldoet de leerplanrealisatie voor Frans. In 40 % van de scholen moet de leerplanrealisatie verbeteren.

De meeste scholen aanvaarden dat de eindtermen de communicatie als finaliteit van het onderwijs Frans vooropstellen. Dat komt vooral tot uiting in de ruime aandacht voor het oefenen van lees- en luistervaardigheid en in de meeste scholen ook van de mondelinge interactie. Het blijkt ook in het aanbod van de kenniscomponent, die doorgaans via de leerboeken in authentieke gebruikcontexten wordt gepresenteerd. Het gebruik van de doeltaal voor de communicatie tijdens de lessen in bijna 80 % van de scholen, is ten slotte ook een krachtige aanwijzing dat het onderwijs steeds meer gericht is op de communicatievaardigheid.

Er is echter ook nog marge voor verbetering. In 40 % van de doorgelichte scholen voldoet de leerplanrealisatie niet. Dat is te wijten aan de nog sterk kennisgerichte benadering van het onderwijs: spraakkunst en woordenschat worden niet voldoende onderwezen als opstap naar de productieve vaardigheden. Daardoor komen leraren niet genoeg toe aan het oefenen van de eindtermen voor spreek- en schrijfvaardigheid en soms ook voor mondelinge interactie. De evaluatie is onvoldoende indicatief voor de mate waarin de leerlingen

de eindtermen voor alle vaardigheden bereikt hebben. De toetsing van het taalsysteem primeert. De uitrusting wordt niet doelgericht ingezet om de leerplandoelen te bereiken.

De belangrijkste uitdaging voor de verdere verbetering van de kwaliteit van het onderwijs Frans in de A-stroom van de eerste graad ligt in een voldoende valide evaluatie van de leerlingen.

In de scholen waar de leerplanrealisatie wel voldoet, is de leerplangerichtheid van de spreek- en schrijfvaardigheid ook nog vaak voor verbetering vatbaar. Leraren plannen het onderwijs nog niet altijd voldoende vanuit de leerplandoelen, omdat ze er zich te weinig bewust van zijn dat álle taaltaken vervat in de eindtermen minimale doelstellingen zijn, die álle leerlingen moeten bereiken.

De meeste scholen reflecteren weinig expliciet met hun leerlingen over strategieën ter ondersteuning van de taalverwerving. In dezelfde lijn ligt de benadering van de vakattitudes, die beperkt worden besproken met de leerlingen. Dat hangt samen met de nog vaak leraargestuurde aanpak en het beperkte gebruik van activerende werkvormen in heel wat scholen, waardoor leerlingen te weinig leerautonomie ontwikkelen.

De belangrijkste uitdaging voor de verdere verbetering van de kwaliteit van het onderwijs Frans in de A-stroom van de eerste graad ligt in een voldoende valide evaluatie van de leerlingen. In bijna 60 % van de doorgelichte scholen biedt de evaluatiepraktijk geen correcte informatie over het bereiken van de eindtermen door de leerlingen. Dat ondermijnt de leerbegeleiding, die zo onvoldoende gedifferentieerd kan inspelen op de noden van de leerlingen. Het hypothekeert bovendien de positieve bijdrage van het vak Frans tot een onderbouwde attestering en oriëntering van de leerlingen.



Onze aanbevelingen

Voor de overheid

- Sensibiliseer scholen en scholengemeenschappen over hun verantwoordelijkheden voor de correcte en prospectieve oriëntering van leerlingen tijdens hun schoolloopbaan.
- Neem peilingstoetsen af voor alle taalvaardigheden op scharniermomenten in de schoolloopbaan van de leerlingen (bijvoorbeeld op het einde van de eerste graad) om het onderwijsveld te informeren over het bereiken van de eindtermen Frans in Vlaanderen.
- Ondersteun het zelfevaluerend vermogen van de scholen door parallelle peilingstoetsen ter beschikking te stellen voor alle vaardigheden, zodat ze die als toetssteen en inspiratiebron voor de eigen onderwijs- en evaluatiepraktijk kunnen aanwenden.
- Ondersteun de uitwerking van nascholingsprogramma's voor een leerplangerichte evaluatiepraktijk in het talenonderwijs.

Voor de begeleiding/universiteiten en hogescholen/scholengemeenschappen

- Sensibiliseer de vakgroepen over hun verantwoordelijkheid in hun onderwijspraktijk voor de verplicht aan te bieden en te evalueren decretale eindtermen.
- Versterk de informatie (bijvoorbeeld in de leerplannen) en het nascholingsaanbod over de didactische operationalisering van de taaltaken uit de eindtermen. Besteed daarbij voldoende aandacht aan de bouwstenen die aan de basis liggen van de eindtermen: de tekstsoorten, de tekstenmerken en de verwerkingsniveaus.
- Voorzie in een nascholingsaanbod over werkwijzen en instrumenten om in kaart te brengen, te registreren en op te volgen welke eindtermen en leerplandoelen de leerlingen bereiken, zoals een talenportfolio.
- Ondersteun scholen bij de integratie van ICT in het talenonderwijs voor de realisatie van de eindtermen, voor de audiovisuele ondersteuning van de lessen en voor een gedifferentieerd onderwijsaanbod en aangepaste remediëring.
- Voorzie in samenwerkingsverbanden om databanken uit te bouwen met concrete toetsen en verwerkingsopdrachten afgestemd op de eindtermen en met oog voor een mogelijke differentiatie naar uitbreidingsdoelen.

Voor de school

- Stuur de onderwijskundige processen in de vakgroepen aan, ondersteun ze en volg de leerplanrealisatie op.
- Breng leerprestaties van leerlingen in kaart, op school- en vakniveau, en analyseer ze in relatie tot de evaluatie- en deliberatiepraktijk.

Voor de vakgroepen en leraren

- Bestudeer de leerplannen grondig en plan zowel je onderwijs- als je evaluatiepraktijk vanuit de eindtermen. Houd daarbij rekening met de tekstsoorten, de tekstkenmerken en de verwerkingsniveaus.
- Gebruik de evaluatie formatief om het leerproces te ondersteunen. Breng daarvoor zowel de functionele kennis als de taalvaardigheid van de leerlingen per vaardigheid en eventueel per eindterm transparant in kaart via de evaluatie. Stem je onderwijspraktijk en de remediëring af op de noden van de leerlingen.
- Rapporteer transparant aan de leerlingen en de ouders over het bereiken van de eindtermen, zowel tijdens het schooljaar als op het einde van het schooljaar. Maak daarbij een onderscheid tussen de verschillende taalvaardigheden. Zo kunnen ouders en leerlingen ook meer gericht actie ondernemen bij tekorten voor een of meer vaardigheden/eindtermen.
- Geef de leerlingen inzicht in de te behalen eindtermen en bouw zelfevaluatie in, bijvoorbeeld via een systeem van taalportfolio. Schenk zowel aandacht aan wat de leerling al kan in het Frans om zijn zelfvertrouwen te stimuleren, als aan wat hij nog moet leren of verbeteren.
- Werk gericht en expliciet met leerlingen aan de strategieën voor lezen, luisteren, spreken, mondelinge interactie en schrijven met het oog op de ontwikkeling van leerautonomie.
- Bespreek met de leerlingen het belang van de vakattitudes als randvoorwaarde voor het verwerven van taalvaardigheid.
- Breng de leerprestaties van de leerlingen in kaart, analyseer ze, breng ze in verband met je onderwijs- en evaluatiepraktijk en stuur bij.

2.2 Doorgelicht 2009-2013: het vakgebied economie

In januari 2009 startte een nieuwe doorlichtingsronde⁸. Tot en met juni 2013 lichtte de onderwijsinspectie 345 structuuronderdelen binnen het vakgebied economie/handel door. Het globale resultaat voor aso, tso en bso: in 78 % van de doorgelichte structuuronderdelen voldeed de leerplanrealisatie, in 22 % niet. Dat is lang niet slecht. Toch zijn er ook aandachtspunten. Specifiek voor aso gaat het onder meer over hiaten in het onderwijsaanbod, de representativiteit en validiteit van de evaluatie, onvoldoende aandacht voor leren leren op maat van de leerlingen, verschillen tussen leerboeken en leerplandoelen, en te weinig interne professionalisering.

2.2.1 Een blik op de cijfers in aso, tso, bso

Eerste graad

	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Moderne wetenschappen	27	24	3
Handel	14	12	2
Kantoor en verkoop	9	7	2

Figuur 34: Aantal (on)voldoendes van de structuuronderdelen in de eerste graad (2009-2013).

Vijftig keer stond een structuuronderdeel van de eerste graad in de doorlichtingsfocus. Dat komt neer op 15 % van het totaal aantal doorgelichte structuuronderdelen (n=345). Dat de eerste graad niet vaker in de doorlichtingsfocus stond, houdt in belangrijke mate verband met het niet-determinerend karakter van de eerste graad voor de studiekeuze in de tweede graad. Als gevolg daarvan worden leerinhouden die in de eerste graad behandeld worden, in de tweede graad grotendeels hernomen. Als zich bij het vastleggen van de doorlichtingsfocus een keuze opdringt tussen de eerste en de tweede graad, geven de inspectieteams dan ook meestal de voorkeur aan de tweede graad.

Iets meer dan de helft van de doorlichtingen in de eerste graad (54 %) had betrekking op de basisoptie

Moderne wetenschappen, iets meer dan een vierde (28 %) op de basisoptie Handel en iets minder dan een vijfde (18 %) op het beroepenveld Kantoor en verkoop. Voor de drie structuuronderdelen samen voldeed de leerplanrealisatie in 86 % van de gevallen. Wel tonen die structuuronderdelen onderling aanzienlijke verschillen. De basisoptie Moderne wetenschappen (89 % voldoende) scoort het best, van dichtbij gevolgd door de basisoptie Handel (86 % voldoende). Het beroepenveld Kantoor en verkoop (78 % voldoende) sluit het rijtje af. Daarbij moeten we wel vermelden dat het beroepenveld Kantoor en verkoop minder frequent (n=9) in de doorlichtingsfocus stond dan de basisoptie Handel (n=14) en de basisoptie Moderne wetenschappen (n=27).

⁸ Een ronde is een cyclus van doorlichtingen waarin de onderwijsinspectie alle scholen (minstens) eenmaal controleert.

Tweede graad

	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Economie (aso)	71	59	12
Handel, Handel-talen en Toerisme (tso)	36	20	16
Kantoor en verkoop (bso)	15	13	2

Figuur 35: Aantal (on)voldoendes van de structuuronderdelen in de tweede graad (2009-2013).

In de tweede graad werden 122 structuuronderdelen doorgelicht. Dit is 35 % van het totaal aantal doorgelichte structuuronderdelen (n=345). In het aso (studierichting Economie) werden 71 structuuronderdelen (58 %) doorgelicht, in het tso (studierichtingen Handel, Handel-talen en Toerisme) 36 (30 %) en in het bso (studierichtingen Kantoor en Verkoop) 15 (12 %).

Voor het geheel van de tweede graad voldeed de leerplanrealisatie in 75 % van de onderzochte structuuronderdelen. Het bso presteerde daarbij het best (87 % voldoende). Maar we wijzen er ook hier op dat het om een relatief beperkt aantal doorlichtingen ging (n=15).

In het aso voldeed de leerplanrealisatie in 83 % van de scholen. Opvallend is het minder goede resultaat van

de tso-scholen: slechts in 56 % van de gevallen voldeed de leerplanrealisatie. Vooral in de studierichting Handel was het aantal onvoldoendes groot: de helft van de 22 scholen kreeg een onvoldoende. In de studierichting Handel-talen was de beoordeling voor een kwart van de 12 onderzochte scholen negatief. In de studierichting Toerisme voldeed de leerplanrealisatie niet in elk van de twee onderzochte scholen. Een gebrek aan leerplangerichtheid en een tekort aan planmatig werken, al dan niet gecombineerd met veelvuldige lesuitval, verklaren schoolafhankelijk het minder goed presteren van de tso-scholen. Daardoor werden soms belangrijke onderdelen van het leerplan niet aangereikt, werden niet altijd de juiste accenten gelegd en werd voor bepaalde leerinhouden, afwijkend van de leerplaneisen, geen gebruik gemaakt van ICT.

Derde graad

	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Structuuronderdelen in aso	75	57	18
Structuuronderdelen in tso	57	50	7
Structuuronderdelen in bso	41	27	14

Figuur 36: Aantal (on)voldoendes van de structuuronderdelen in de derde graad (2009-2013).

Verhoudingsgewijs gebeurde het grootst aantal doorlichtingen in de derde graad. In het totaal werden er 173 structuuronderdelen doorgelicht. Dat is 50 % van het totaal aantal doorgelichte structuuronderdelen (n=345). 43 % van de doorlichtingen vond plaats in het aso, 33 % in het tso en 24 % in het bso.

In het aso zijn de leerinhouden van het vak economie dezelfde in alle studierichtingen van de pool economie (Economie-moderne talen, Economie-wetenschappen en Economie-wiskunde). Als een school meer dan één studierichting binnen die pool organiseert, werden al die studierichtingen samen doorgelicht.

In het tso ging de meeste aandacht naar de studierichting Handel (25 keer doorgelicht), gevolgd door de studierichtingen Boekhouden-informatica (15 keer doorgelicht) en Secretariaat (10 keer doorgelicht). De studierichtingen Toerisme en Informaticabeheer stonden slechts enkele keren in de doorlichtingsfocus (respectievelijk 4 en 3 keer). In het bso was de studierichting Kantoor de koploper voor het aantal doorlichtingen (26 keer doorgelicht), op afstand gevolgd door de studierichting Verkoop (9 doorlichtingen).

Globaal voldeed de leerplanrealisatie in de derde graad in 77 % van de gevallen.

Voor de studierichtingen van de pool economie in het aso sprak de onderwijsinspectie in 76 % van de gevallen een gunstig oordeel uit.

In het tso was dat voor 88 % van de doorgelichte structuuronderdelen het geval. Zowel Handel (92 %), Boekhouden-informatica (100 %) als Secretariaat (90 %) deden het bijzonder goed. Informaticabeheer (67 %) en Toerisme (25 %) scoren beduidend minder sterk. Wel moeten de cijfers voor die laatste studierichtingen gerelativeerd worden door het beperkt aantal doorlichtingen.

Minder goed presteerde het bso. Slechts in 66 % van de gevallen werd een gunstig oordeel uitgesproken. Zowel de studierichting Kantoor (62 %) als de studierichting Verkoop (56 %) deden het minder goed. Gedeeltelijk is dat te wijten aan het vaak ruime vakkenpakket in die studierichtingen, waarbij de onvoldoende leerplanrealisatie voor een of meer vakken aanleiding geeft tot het formuleren van een onvoldoende voor heel het structuuronderdeel.

De specialisatiejaren van het bso werden zes keer doorgelicht en kregen telkens een gunstige beoordeling.

2.2.2 Een analyse van de pool economie in aso

Inleiding

Onze analyse focust op de pool economie in het aso. We bespreken in onze vaststellingen zowel de tweede als de derde graad. Waar er duidelijke verschillen zijn tussen de graden, wordt dat telkens specifiek geduid. De vaststellingen handelen over de verschillende netten en zijn gebaseerd op de doorlichtingen in de periode van januari 2009 tot en met juni 2013. Zo ontstaat er een representatieve steekproef voor de Vlaamse scholen⁹.

In de tweede graad werd economie 71 keer doorgelicht. In 83 % (n=59) voldeed de leerplanrealisatie van het vak economie. In 17 % van de gevallen (n=12) was dat niet het geval. In de derde graad werd economie 75 keer doorgelicht. In 76 % (n=57) voldeed de leerplanrealisatie van het vak economie. In 24 % van de gevallen (n=18) was dat niet het geval. Het niet-voldoen van het structuuronderdeel kan gebaseerd zijn op verschillende aspecten, die vaak ook samen voorkomen. We bespreken die aspecten hieronder.

Volledigheid, evenwicht en diepgang van de leerplanrealisatie zijn aspecten die we bij de doorlichting altijd onderzoeken en die in belangrijke mate bijdragen aan de kwaliteit van de leerplanrealisatie. Aan de onderzoekscompetentie werken maakt daar uiteraard een belangrijk onderdeel van uit, maar wordt wel steeds binnen het geheel van de leerplanrealisatie gesitueerd en onderzocht. We bespreken dat eerste belangrijke aspect onder de titel **onderwijsaanbod**.

Een tweede belangrijk aspect dat mee bepaalt of er sprake is van een voldoende leerplanrealisatie, is de kwaliteit van de **evaluatiepraktijk**. Aspecten die daarbij meespelen, zijn de representativiteit, validiteit en transparantie van de evaluatie. Indien de school niet kan aantonen dat ze de verschillende leerplandoelen kwaliteitsvol evalueert, kan ze ook onvoldoende aantonen of de leerlingen die leerplandoelen - bestaande uit te verwerven kennis, inzichten, vaardigheden, attitudes - 'onder de knie hebben'. Ook het formatieve aspect van de evaluatie wordt onderzocht.

Een derde belangrijk aspect is de **uitrusting**. Indien de school immers niet zorgt voor de minimale materiële vereisten die volgens het leerplan nodig zijn, wordt het voor de leraren moeilijk tot onmogelijk om de leerplandoelen te kunnen realiseren.

Een vierde aspect is de **leerbegeleiding**. De eindtermen en leerplandoelen moeten bij zo veel mogelijk leerlingen worden gerealiseerd. Het is dan ook de opdracht voor leraren om - in de mate van het mogelijke - de nodige stappen te zetten om alle leerlingen gepast te ondersteunen bij hun leerproces.

Een vijfde aspect is de **deskundigheidsbevordering** of de verschillende manieren waarop leraren het eigen functioneren kunnen blijven verbeteren of aanpassen aan gewijzigde omstandigheden. Het kan daarbij zowel gaan om externe nascholing als om interne vormen van professionalisering, bijvoorbeeld via de vak-

⁹ In de tweede graad wordt de studierichting Economie 372 keer ingericht. In de derde graad wordt Economie-moderne talen 339 keer, Economie-wiskunde 285 keer en Economie-wetenschappen 60 keer ingericht. In de derde graad worden deze studierichtingen meestal samen ingericht en dus ook samen doorgelicht.

groepwerking, die eventueel zelfs tot over de grenzen van de eigen school kan gaan.

We bespreken de situatie zoals vastgesteld binnen de steekproef van Vlaamse scholen in dezelfde volgorde als bij de eerdere beschrijving van de belangrijkste aandachtspunten bij het onderzoek naar de leerplanrealisatie. Bij de bespreking geven we vooral aan waar zich duidelijke werkpunten voordoen voor het economie-onderwijs in de studierichtingen met de pool economie in het aso. We noteren daarbij telkens in welk percentage van de doorgelichte scholen problemen op dat vlak werden vastgesteld en gerapporteerd in de verslagen. Een goede verstaander maakt daaruit op dat in een groot percentage van de doorgelichte scholen het aspect in kwestie voldeed tot zeer goed was.

Onze vaststellingen

Onderwijsaanbod

Als eerste aspect onderzochten we de volledigheid van de leerplanrealisatie.

In de tweede graad zagen we in 41 % (n=29) van de scholen weinig tot geen hiaten in het aanbod. In 41 % (n=29) van de scholen zijn er duidelijke hiaten, maar blijft het nog beperkt. In 18 % (n=13) van de scholen werden in die mate hiaten vastgesteld dat dat leidt tot een onvoldoende volledig onderwijsaanbod.

In de derde graad vonden we in 41 % (n = 31) van de scholen weinig tot geen hiaten terug. In 47 % (n=35) van de scholen zijn er duidelijke hiaten, maar blijft het nog beperkt. In 12 % (n=9) van de scholen werden in die mate hiaten vastgesteld dat dat leidt tot een onvoldoende volledig onderwijsaanbod.

Het verschil tussen het percentage scholen met hiaten die gepaard gaan met het oordeel 'onvoldoende volledig onderwijsaanbod', en het percentage scholen waar de leerplanrealisatie uiteindelijk niet voldeed (tweede graad: 17 %, derde graad: 25 %), wijst erop dat er nog andere aspecten - in samenhang met de vaststelling dat er duidelijke hiaten zijn - een doorslaggevende rol spelen: het gaat dan vooral om de kwaliteit van de evaluatie en de materiële uitrusting voor het vak.

Voor de aspecten 'volledigheid' en 'evenwicht' situeren de vastgestelde hiaten zich vooral op het vlak van een onevenwichtige planning, waardoor belangrijke delen van de leerstof (vooral die die zich situeren op het einde van het leerplan) niet meer worden behandeld (tweede graad, n=17, derde graad, n=15).

Mogelijke oorzaken daarvoor situeren zich op het vlak van een structurele lesuitval (uitstappen die altijd op dezelfde dag plaatsvinden, ziekte) die onvoldoende werd opgevangen, maar vooral op het vlak van een lesaanpak waarbij men onvoldoende leerplangericht werkt (tweede graad, n=19, derde graad, n=15). Er gaat dan relatief veel tijd naar onderwerpen die het leerplan niet oplegt (tweede graad, n=7, derde graad, n=9), waardoor een kwaliteitsvolle realisatie van andere doelen in het gedrang komt. Een meer planmatige aanpak dringt zich dan op.

Soms wordt te veel aandacht besteed aan de actualiteit, zonder dat die gelinkt is aan de leerplanrealisatie (derde graad, n=3). De leerplannen roepen op tot integratie van actualiteit, maar dan wel zo dat ze de leerplanrealisatie ondersteunt, bijvoorbeeld als concreet aanknopingspunt om nieuwe leerinhouden aan te brengen of als concrete toepassing. Een be-

langrijk aspect van de leerplanrealisatie is 'diepgang'. Als een leerplan immers louter wordt afgewerkt, is de onderwijskundige aanpak ontoereikend om de doelen uit het leerplan echt te realiseren bij de leerlingen. Dat is bijvoorbeeld het geval als leerlingen de kennis niet moeten toepassen, als ze vaardigheden niet inoefenen via oefeningen of als ze weinig worden uitgedaagd om verbanden te leggen en tot een diepgaander inzicht te komen. In 27 % van de scholen in de tweede graad (n=19) en in 23 % (n=17) in de derde graad stelde de onderwijsinspectie vast dat de aandacht te eenzijdig gericht was op kennisoverdracht en onvoldoende op kennisverwerving.

Een zeer specifieke oorzaak - die netgebonden is - situeert zich op het vlak van het gebruikte leerboek, dat weinig aansluit bij het leerplan (tweede graad, n=4, derde graad, n=4). Op zich vormt dat geen probleem, als leraren dat op een gestructureerde wijze opvangen door de uitwerking van stukken eigen cursus. Problematisch wordt het wanneer leraren het gebruikte leerboek chronologisch volgen, waardoor ze bepaalde onderdelen niet behandelen en andere te vergaand. Een meer diepgaande studie van de verschillen en gelijkenissen tussen leerboek en leerplan dringt zich vaak op.

Deze problematiek heeft verschillende oorzaken. Leerboekmakers maken vaak geen leerboeken voor de netten met een kleiner aantal scholen, omdat dat voor hen onvoldoende opbrengt. Een belangrijke contextfactor is dat de leerplannen die de verschillende netten voor het vak hanteren, zeer sterk van elkaar verschillen. Een oorzaak daarvan is dat de specifieke eindtermen waarop die leerplannen moeten worden



gebaseerd, zeer algemeen geformuleerd zijn, waardoor de concrete invulling sterk kan verschillen. Leerboeken voor het ene net zijn dus niet zomaar bruikbaar in de andere netten.

Een leerboek kan een goede steun geven aan een leraar, zeker in de beginfase wanneer het nieuwe leerplan verschenen is (in dit geval ging het nieuwe leerplan in vanaf september 2006) en op voorwaarde dat de leraar het leerboek voldoende kritisch benadert. Indien geen

leerboek voorhanden is, is de uitdaging groter. Het eigen ontwikkeld lesmateriaal kan vaak de toets van de kwaliteit niet doorstaan in termen van een overzichtelijke en inhoudsrelevante opbouw conform de leerplannen.

Een ander gevolg van de verschillende invulling van de specifieke eindtermen is het risico op problemen inzake mobiliteit van leerlingen tussen de netten. Dat is geen goede zaak voor het leerproces van de leerlingen, voor de vrije toegang tot scholen en voor de bijkomende uitdagingen die dat kan stellen op het vlak van remediëring.

Onderzoekscompetentie

Leerlingen onderzoeksvaardig maken is voor de meeste leraren een relatief nieuw gegeven. Pas in 2002 maken de leerplannen van de tweede graad voor het eerst melding van de onderzoekscompetentie, twee jaar later gevolgd door die van de derde graad.

Een verschillende invulling van de specifieke eindtermen bemoeilijkt de mobiliteit van leerlingen tussen de netten.

Voordien was het in veel aso-scholen wel al traditie om de laatstejaarsleerlingen een eindwerk te laten maken, maar dat was zelden gekoppeld aan de

gevolgde studierichting. Bovendien ging er daarbij weinig aandacht naar de totstandkoming en lag de nadruk haast uitsluitend op het eindproduct. Die voorgeschiedenis verklaart waarom werken aan de onderzoekscompetentie maar moeizaam ingeburgerd geraakt in tal van scholen. Ondanks het

bestaan van specifieke eindtermen in verband met de onderzoekscompetentie en de vermelding daarvan in de leerplannen, zijn talrijke scholen lange tijd blijven vasthouden aan een niet-poolgebonden eindwerk. In andere scholen ontbrak het aanvankelijk ook aan centrale aansturing: het was soms lang wachten vooraleer een visie op schoolniveau ontwikkeld werd en pooloverstijgende afspraken gemaakt werden over de onderzoekscompetentie.

Het verbaast dan ook niet dat vele leraren economie zo lang mogelijk de boot afhielden, ook al zijn daarover doelstellingen in de leerplannen opgenomen. De cijfers voor de onderzochte periode spreken boekdelen. In de tweede graad heeft liefst 35 % van de doorlichte scholen onvoldoende aandacht voor de onderzoekscompetentie. In de derde graad vermindert dat tot 20 %, mede omdat de onderzoekscompetentie deel uitmaakt van de eindtermen. Maar al bij al blijven het opmerkelijke cijfers.

In de scholen waar er wel aandacht is voor de onderzoekscompetentie, stelt de onderwijsinspectie vaak belangrijke tekorten vast. In de tweede graad is dat het geval in 34 % en in de derde graad in 51 % van de doorgelichte scholen.

Het lagere percentage in de tweede graad kan verklaard worden door de minder hoge eisen die in de tweede graad aan de onderzoekscompetentie gesteld worden. Vaak komen verscheidene tekorten samen voor. Zo stellen we regelmatig vast dat het onderzoeksopzet te bescheiden is. Dat geldt in de tweede graad in 34 % en in de derde graad in 40 % van de doorgelichte scholen. Dikwijls ontbreekt ook een onderzoeksvraag. Dat vormt in de tweede graad een probleem in 17 % en in de derde graad in 21 % van de doorgelichte scholen. Bij het uitvoeren van het onderzoek wordt in respectievelijk 17 en 19 % van de doorgelichte scholen geen gebruik gemaakt van een stappenplan, wat doet veronderstellen dat het procesmatig verloop van de onderzoeksopdracht onvoldoende aandacht krijgt. Als er wel aandacht is voor de onderzoeksstappen, worden die in respectievelijk 10 en 20 % van de doorgelichte scholen niet in een alomvattende onderzoeksopdracht toegepast, maar gescheiden van elkaar en zonder oog voor het geheel. Voor de derde graad komt daar nog bij dat de onderzoeksresultaten en conclusies in 44 % van de doorgelichte scholen niet geconfronteerd worden met andere standpunten.

Conclusie: vele leraren zijn nog onvoldoende vertrouwd met de doelstellingen van de onderzoekscompetentie. Vaak is de aandacht nog te veel gericht op het inleveren van een eindproduct en te weinig op de ontwikkeling van de onderzoeksvaardigheid.

De ontwikkeling van die vaardigheid vereist een leerlijn, waarbij de leraren de leerlingen vanaf het eerste leerjaar van de tweede graad stelselmatig vertrouwd maken met (deel)onderzoeksvragen stellen, een werkplanning opstellen, informatie bewerken en verwerken, rapporteren en reflecteren. Idealiter brengen leerlingen bij de rapportering, behalve over de onderzoeksresultaten, ook verslag uit over elke onderzoeksfase en verantwoorden ze de daarbij gemaakte keuzes. Toch is er op dat vlak een positieve kentering. Steeds vaker denken vakgroepen na over een graadoverstijgende leerlijn.

Evaluatiepraktijk

Een verontrustende vaststelling is dat in de tweede graad in 32 % van de scholen (n=23) en in de derde graad in 37 % (n=28) de evaluatie onvoldoende representatief is voor het geheel van de leerplandoelstellingen. Niet alle leerplandoelen komen dus voldoende aan bod in het geheel van de evaluatie en leraren hebben er in dat geval onvoldoende zicht op of de leerlingen die doelen wel degelijk bereikt hebben. Als daarbij een zeer groot deel van het leerplan niet wordt geëvalueerd, dan leidt dat duidelijk tot een onvoldoende. Als het gaat om een groot deel van het leerplan, maar er werd aangetoond dat de leerplandoelen wel voldoende kwaliteitsvol werden behandeld, dan kan de leraar er impliciet nog wel zicht op hebben dat de leerlingen de leerplandoelen bereikt hebben. Vandaar het verschil tussen de 32/37 % van de scholen die een duidelijk probleem hebben met de representativiteit van de evaluatie, en de finale eindbeoordeling 'onvoldoende' in 17 % van de gevallen in de tweede graad en in 24 % van de gevallen in de derde graad.

Een aandachtspunt op het vlak van evaluatie is dat die in heel wat gevallen in aanzienlijke mate gericht is op doelstellingen die geen deel uitmaken van het leerplan. In de tweede graad stelden we dat vast in 15 % van de scholen (n=11), in de derde graad in 8 % van de scholen (n=6). Op zich is het geen probleem wanneer leraren bijkomende doelen evalueren, die gelinkt zijn aan leerinhouden naast de specifieke eindtermen. Het wordt wel problematisch als een te groot percentage van het eindtotaal wordt bepaald door die uitbreidingsdoelen. Bovendien zet dat meestal een sterke druk op de evaluatie van de basisleerplandoelen in het leerplan: vaak worden die dan te weinig representatief bevraagd. Pas in die duidelijke gevallen zal de onderwijsinspectie daarover rapporteren.

Voor de validiteit van de evaluatie, de mate waarin de evaluatie meet wat ze bedoelt te meten, doen zich een aantal specifieke problemen voor. In de tweede graad was in 27 % van de scholen (n=20) en in de der-

de graad in 24 % (n=18) van de scholen de evaluatie te eenzijdig kennis- en/of reproductiegericht. Voor alle duidelijkheid: de onderwijsinspectie ervaart dat enkel als problematisch wanneer de doelen in het leerplan - in tegenstelling tot die reproductieve bevraging - werden geformuleerd als gericht op inzicht en/of het kunnen toepassen van kennis. Daarbij aansluitend merken we bijvoorbeeld dat de vraagstelling te weinig uitdagend is (tweede graad, 10 % van de scholen, n=7, derde graad, 19 % van de scholen, n=14) of dat de vraagstelling te eenzijdig peilt naar begrijpend lezen (tweede graad, 18 % van de scholen, n=13, derde graad, 12 % van de scholen, n=9).

Verder peilt de vraagstelling in de tweede en derde graad in slechts 49 % van de scholen (n=35, resp. 37) in voldoende mate naar probleemoplossende vaardigheden, en dat terwijl de leerplannen toch verwachtingen op dat vlak formuleren.



Op basis van die gegevens zien we dat er voor een groot aantal scholen een duidelijk werkpunt is om de validiteit van de evaluatie te bewaken. Te vaak immers evalueren ze nog niet het door de leerplandoelen nagestreefde niveau. De transparantie van de examens is duidelijk goed. In de tweede graad bracht slechts één school geen puntenverdeling in het examen aan. In de derde graad was dat in 10 % (n=7) van de scholen.

Een specifiek probleem op het vlak van evaluatie is het hergebruik van examenvragen. In de tweede graad werden in 28 % van de scholen (n=20) examenvragen in grote mate hergebruikt. In de derde graad gebeurde dat in 25 % (n=19) van de scholen. Daarbij is de kans groot dat de evaluatie niet meet wat ze bedoelt te meten, namelijk dat de leerling kan aantonen of hij de leerplandoelen beheerst. Bij een langdurig hergebruik (dus: over meerdere jaren) is de kans immers groot dat men meet in welke mate de leerlingen in staat zijn om bij leerlingen van het hogere leerjaar te informeren naar de vragen. Dat dat de objectiviteit van de evaluatie hypothekeert, staat buiten kijf. Bovendien wijst het op een weinig ontwikkelingsgerichte houding ten aanzien van evaluatie: men stelt de kwaliteit van het uitgewerkte examen niet in vraag.

Een belangrijk aspect van de evaluatie is het formatieve karakter. De meeste scholen toetsen voldoende vaak in de loop van het schooljaar om zo zicht te hou-

den op de prestaties van de leerlingen. In de tweede graad toetsen slechts drie scholen (4 %) onvoldoende frequent. In de derde graad was dat 7 % (n=5) van de scholen. Het gaat daarbij echter bijna altijd om gespreide evaluatie in plaats van procesevaluatie. De verschillende onderdelen van het leerplan worden op verschillende momenten getoetst en leraren komen daar meestal niet meer, via een bijkomende evaluatie, op terug. Zo heeft de evaluatie een veeleer summatief dan formatief karakter. Wanneer het merendeel van de leerlingen heeft

bewezen de leerplandoelen onder de knie te hebben, vormt dat niet direct een probleem. Indien dat echter niet het geval is, dringt een duidelijke procesevaluatie zich op waarbij de leerlingen nieuwe kansen krijgen om aan te tonen (na de nodige herhaling en remediëring)

dat ze de leerdoelen nu wel hebben bereikt. Bovendien is bij grotere opdrachten procesevaluatie sowieso belangrijk.

Evaluatiepraktijk onderzoekscompetentie

In de meeste scholen staat de evaluatie van de onderzoekscompetentie nog in de kinderschoenen.

In de tweede graad is er in 39 % en in de derde graad in 47 % van de doorgelichte scholen onvoldoende nagedacht over het aandeel van proces- versus productevaluatie en over de evaluatiecriteria voor het beoordelen van de onderscheiden onderzoeksfases, of is er uitsluitend aandacht voor de beoordeling van het eindproduct.

Langdurig hergebruik van examens is een probleem: de kans is groot dat men meet in welke mate de leerlingen in staat zijn om bij leerlingen van het hogere leerjaar te informeren naar de vragen.

Uitrusting

In de tweede graad waren er in 12 % (n=8 van de 67 scholen waar hierover een uitspraak werd gedaan) onvoldoende leermiddelen voor de realisatie van de leerplandoelen. In de derde graad was dat in 11 % (n=8 van 75) van de scholen. Een uitspraak over een tekort aan leermiddelen is in de meeste gevallen in de eerste plaats gebaseerd op onvoldoende of onvoldoende voor de leraren beschikbare ICT-infrastructuur. Daarbij aansluitend merken we dat de leerlingen in de tweede graad in 42 % (n=30) en in de derde graad in 39 % (n=29) van de scholen nog weinig tot geen gebruik maken van ICT-uitrusting voor de realisatie van de leerplandoelen.

Als specifiek deelaspect van die mogelijke ICT-integratie valt op dat in de tweede graad in 28 % (n=20) en in de derde graad in 24 % (n=18) van de scholen de leerlingen de ICT-uitrusting onvoldoende gebruiken om gegevens op het internet op te zoeken. Wanneer we vergelijken welk percentage van de scholen over onvoldoende ICT-infrastructuur beschikt, met het percentage scholen waar er sprake is van een te beperkte ICT-integratie, dan kan dat laatste dus slechts gedeeltelijk te verklaren zijn door een onvoldoende (beschikbare) ICT-infrastructuur. Voor een aantal scholen is er dus nog een lange weg naar een ICT-integratie die de leerplanrealisatie ondersteunt.

Leerbegeleiding

Het overgrote deel van de leraren economie zorgt in de lessen voor een taakgericht leerklimaat, wat uiteraard een belangrijke voorwaarde is om het leerproces te ondersteunen. Inzake preventieve leerbegeleiding zetten leraren echter vaak weinig bijkomende concrete stappen. Zo is er in de tweede graad in 44 % (n=32) van de scholen en in de derde graad in 47 % van de scholen (n=35) onvoldoende aandacht voor leren le-

ren aangepast aan de noden van de leerlingen. Voor de duidelijkheid: het gaat daarbij over de uitwerking van een specifieke aanpak in de klas tijdens de lessen zelf, bijvoorbeeld via activerende werkvormen, via differentiatie, via gerichte aandacht voor het leren synthetiseren, en niet over de uitwerking van gerichte remediëring buiten de lessen. Op het vlak van die curatieve leerbegeleiding merken we dat er in de tweede en derde graad in 9 à 10 % (n=7) van de scholen onvoldoende aandacht is voor remediëring en feedback die aangepast zijn aan de noden van de leerlingen. Dat slaat dan op situaties waarbij leerlingen een duidelijke nood hadden aan gerichte remediëring, maar die niet werd geboden.

Deskundigheidsbevordering

'Deskundigheidsbevordering' omvat de verschillende manieren waarop leraren het eigen functioneren kunnen blijven verbeteren of aanpassen aan gewijzigde omstandigheden. Op dat vlak blijkt dat in de tweede graad 27 % (n=19) en in de derde graad 23 % (n=17) van de leraren niet (of in zeer beperkte mate) competenties ontwikkelen via nascholing. Qua vakgroepwerking, die een belangrijke vorm van interne professionalisering voor het team leraren kan betekenen, merken we dat er nog slechts in een beperkt aantal scholen geen enkele vorm van formele vakgroepwerking bestaat (tweede graad: 8 %, n=6; derde graad: 9 %, n=7).

Daar staat echter tegenover dat in een groot percentage van de scholen het vakoverleg hoofdzakelijk gericht is op praktische afspraken (tweede graad: 49 %, n=35; derde graad: 40 %, n=30), en dus niet op een meer diepgaand inhoudelijk overleg. Het overleg rond bijvoorbeeld didactiek en leerlingenevaluatie biedt ongetwijfeld mogelijkheden voor een meer doorgedreven interne professionalisering.



[Onze aanbevelingen]

Voor de overheid

- Werk specifieke eindtermen uit voor het vak economie die voldoende specifiek zijn, waardoor ze concrete en ondersteunende krijtlijnen vormen voor een meer gelijkgerichte uitwerking van de leerplannen binnen de verschillende netten.
- Creëer nieuwe (regelgevende) kaders rond professionalisering van leraren (bijvoorbeeld door het duidelijker op te nemen als deel van de opdracht van de leraar, door het een duidelijker plaats te geven binnen de schoolorganisatie, door het concreet op te nemen als opdracht voor een scholengemeenschap ...).

Voor de school

- Creëer als school een beleid op het vlak van onderstaande aandachtspunten.
- Zorg voor voldoende en voldoende voor de leraren beschikbare kwaliteitsvolle ICT-infrastructuur.
- Leer van elkaar op didactisch en onderwijskundig vlak door ervaringen uit te wisselen met leraren van verschillende scholen.

Voor de leraar (en voor de school)

- Besteed als leraar en binnen de vakgroep voldoende tijd aan leerplanstudie: wat is de aard van de vooropgestelde doelstellingen? Wat zijn de gevolgen om die te kunnen realiseren? Hoe kan de realisatie het best worden gepland over het schooljaar, de graad, binnen een leerlijn over de verschillende graden heen? Welke zijn uitbreidingsdoelstellingen en hoe kunnen die een plaats krijgen zonder de realisatie van de basisdoelstellingen in gevaar te brengen?
- Besteed bij de leerplanrealisatie voldoende aandacht aan kennisverwerving in plaats van te focussen op kennisoverdracht.
- Ga na of met het gebruikte leerboek en de eigen cursus de leerplandoelen wel voldoende kunnen worden gerealiseerd.
- Besteed bij het werken aan onderzoekscompetentie meer gerichte aandacht aan de ontwikkeling van de onderzoeksvaardigheid en doe dat binnen een leerlijn.
- Richt je summatieve evaluatie (de evaluatie die mee het eindresultaat van de leerlingen bepaalt) niet te veel op doelstellingen die geen deel uitmaken van het leerplan.
- Laat je evaluatie ook voldoende aansluiten bij de leerplandoelen die gericht zijn op inzicht, toepassing, probleemoplossende vaardigheden, zo niet komt de representativiteit van je evaluatie in gevaar.
- Besteed aandacht aan het formatieve karakter van je evaluatie. Zorg ervoor dat je leerlingen feedback krijgen op hun resultaten, dat ze worden gemedieerd waar nodig en dat ze kansen krijgen om aan te tonen dat ze aan hun tekorten gewerkt hebben, en dat vooraleer de evaluatie een summatief karakter krijgt.
- Besteed aandacht aan een geïntegreerd gebruik van ICT die de leerplanrealisatie ondersteunt.
- Besteed aandacht aan leren leren als onderdeel van een preventieve leerbegeleiding.
- Zorg ervoor dat vakoverleg ook voldoende gaat over het didactisch en onderwijskundig functioneren in de dagdagelijkse praktijk, en niet enkel over het maken van praktische afspraken.

2.3 Leerbegeleiding in de doorlichtingsverslagen 2012-2013: over huiswerkklassen, leervolgsystemen en de impact van GOK

Hoe ondersteunen lagere en secundaire scholen hun leerlingen om de vooropgestelde leerdoelen te bereiken? Die vraag kwam tijdens het schooljaar 2012-2013 herhaaldelijk aan bod in de doorlichtingen. In het lager onderwijs valt de diversiteit op: scholen zitten op verschillende sporen en werken met verschillende snelheden. Duidelijke procedures en degelijke instrumenten blijken essentieel. Kwaliteitsvolle remediëring en de preventie van leermoeilijkheden zijn dan weer knelpunten bij de secundaire scholen. Er is ook een rode draad: het GOK-beleid is op vele plaatsen een belangrijke hefboom geweest.

Inleiding

Situering leerbegeleiding in CIPO

Het referentiekader dat de onderwijsinspectie bij de doorlichtingen hanteert, is opgebouwd rond de componenten context, input, proces en output. Binnen de component ‘proces’ definieert de onderwijsinspectie de variabele ‘leerbegeleiding’ in haar CIPO-referentiekader als volgt: “De manier waarop de instelling leerlingen of cursisten ondersteunt om de vooropgestelde leerdoelen te bereiken of na te streven”.

Voor de leerbegeleiding geeft de school vaak prioriteit aan de ontwikkeling van het gelijke onderwijskansenbeleid en aan de zorgwerking. Volgens scholen zijn dat vaak de invalshoeken bij uitstek om de optimale ontwikkeling van kennis, vaardigheden en attitudes te ondersteunen en om maximale ontwikkelingskansen te bieden op cognitief, psychisch en fysiek vlak. Soms werkt de school ook acties uit rond specifieke werkvormen voor leerlingen met een leerstoornis of voor bepaalde risicogroepen.

Conform het decreet betreffende kwaliteit van onderwijs (8 mei 2009) is elke onderwijsinstelling, rekening houdend met haar pedagogisch of agogisch project, ervoor verantwoordelijk kwaliteitsvol onderwijs te verstrekken en het geboden onderwijs kwaliteitsvol te ondersteunen. De onderwijsprocessen in een instelling, in casu de leerbegeleiding, staan steeds ten dienste van de onderwijsdoelstellingen en omvatten de ondersteunende initiatieven die instellingen nemen om een goede output te realiseren. Een blik op de cijfergegevens leert dat de inspectieteams de procesvariabele ‘leerbegeleiding’ zeer regelmatig in de doorlichtingsfocus plaatsen.

De bevindingen en uitspraken in dit artikel hebben enkel betrekking op de doorlichtingen bao en so van het schooljaar 2012-2013 waar de leerbegeleiding als procesvariabele effectief in de doorlichtingsfocus stond.

Het inspectieteam heeft bij haar erkenningsonderzoek altijd oog voor de leerbegeleiding. De onderwijsinspectie gaat na op welke wijze de school haar leerlingen ondersteunt om de doelstellingen te verwerven voor de onderzochte leergebieden en leergebiedoverschrijdende thema's, respectievelijk onderzochte vakken en vakoverschrijdende thema's.

Bovendien kunnen inspecteurs leerbegeleiding ook selecteren voor het 'kwaliteitsonderzoek' en onderzoeken in welke mate de school de kwaliteit ervan waarborgt. Op die manier toetsen ze de theorie (de visie en het beleid) aan de praktijk (de klasvloer).

De kwaliteitswijzer

Inspecteurs onderzoeken een procesvariabele aan de hand van de kwaliteitswijzer. Die bestaat uit vier kwaliteitsaspecten of vier minimumvereisten om op een systematische wijze de kwaliteit van de processen te bewaken. Hoe de school de kwaliteitsbewaking concreet aanpakt, welke instrumenten en systemen ze gebruikt en welke activiteiten ze daarbij ontplooit, behoort tot haar autonomie.

Om de processen te beoordelen stellen inspectie-teams telkens de volgende onderzoeksvraag: "In welke mate onderzoekt en bewaakt de instelling op een systematische manier de kwaliteit van de processen, zodat die bijdragen tot het respecteren van de erkenningsvoorwaarden en meer bepaald het nastreven of bereiken van de onderwijsdoelstellingen?". Toegepast op de leerbegeleiding gaat de onderwijsinspectie concreet na in welke mate de school zelf op een systematische manier de kwaliteit van haar leerbegeleiding onderzoekt en bewaakt, zodat die bijdraagt tot het bereiken van de onderwijsdoelstellingen.

Leerbegeleiding in relatie tot de kwaliteitswijzer

Om het proces leerbegeleiding te beoordelen focussen onderwijsinspecteurs op de vier aspecten van de kwaliteitswijzer. Ze gaan na of de school aandacht besteedt aan:

- doelgerichtheid:
 - Heeft de school een visie op leerbegeleiding en is die geïmplementeerd?
 - Heeft de school haar visie op leerbegeleiding vertaald in concrete, duidelijke en haalbare doelen?
 - Motiveert de school voor interne en externe participanten haar visie op leerbegeleiding, de daaraan gekoppelde prioriteiten, operationele doelen en acties?
- ondersteuning:
 - Voorziet de school in voldoende structuren om de leerbegeleiding te ondersteunen?
 - Ondersteunt de schoolcultuur de kwaliteitsvolle ontwikkeling van de leerbegeleiding?
- doeltreffendheid:
 - Onderzoekt de school de kwaliteit van haar leerbegeleiding?
 - Reflecteert de school kritisch over haar aanpak en over de effecten van de leerbegeleiding?
 - Betreft de school andere actoren of belanghebbenden bij de evaluatie van haar leerbegeleiding?
- ontwikkeling:
 - Speelt de school vanuit haar responsiviteit in op de verwachtingen van externen in verband met de leerbegeleiding?
 - Ontwikkelt de school een veranderings- en vernieuwingsdynamiek op het vlak van de leerbegeleiding?

Onze vaststellingen

Tijdens het schooljaar 2012-2013 voerde de onderwijsinspectie 558 doorlichtingen uit. In het basisonderwijs stond leerbegeleiding in 209 van de 341 doorlichtingen (61 %) als procesvariabele in de doorlichtingsfocus. In het secundair onderwijs was dat in 103 van de 122 doorlichtingen (84 %). Die cijfers tonen aan dat de onderwijsinspectie leerbegeleiding beschouwt als een belangrijke pijler voor kwaliteitsonderwijs.

Inspectieteams maken tijdens het vooronderzoek, voorafgaand aan de eigenlijke doorlichting, een inschatting van verscheidene elementen van de school-

werking. Wanneer een inspectieteam leerbegeleiding inschat als een sterk proces in de school, kan ze dat in de doorlichtingsfocus plaatsen. Soms komt de keuze ook tot stand vanuit een minder optimistische insteek, bijvoorbeeld wanneer de outputresultaten minder goed blijken dan kan worden verwacht of wanneer er duidelijk groepen leerlingen uit de boot vallen.

De overheid stelt trouwens ruime middelen voor de leerbegeleiding ter beschikking. Daarbij bundelen teamleden in heel wat scholen hun krachten om de leerlingen effectief te ondersteunen om de onderwijsdoelstellingen te verwerven.

Tweede graad

Bao	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	DG-J	DG-N	OS-J	OS-N	DT-J	DT-N	OW-J	OW-N
Leerbegeleiding	209	161	48	167	42	104	105	162	47
So	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	DG-J	DG-N	OS-J	OS-N	DT-J	DT-N	OW-J	OW-N
Leerbegeleiding	103	69	34	88	15	24	79	70	33

Figuur 37: Overzicht van het aantal doorlichtingen, de focusbepaling en de resultaten volgens de kijkwijzer (2012-2013)¹⁰.

Wat zeggen de doorlichtingsverslagen?

Hieronder verneem je eerst de bevindingen van de onderwijsinspectie over leerbegeleiding in het lager

onderwijs, gevolgd door de resultaten voor de secundaire scholen. De beschrijving van de vaststellingen volgt de vier kwaliteitsaspecten.

1. Bevindingen basisonderwijs

Doelgerichtheid

Visie

De meeste scholen beschikken over een visie op leerbegeleiding. In sommige scholen is die gebaseerd op de zorgvisie van de koepelorganisatie of op een gezamenlijke visie binnen de scholengemeenschap.

Een aantal scholen gaat uit van het eigen pedagogisch project en verwijst daar expliciet naar in de visieteksten over leerbegeleiding. Heel wat scholen slagen erin een schooleigen visie uit te tekenen, waarbij ze rekening houden met onder andere een zorgcontinuüm, een handelingsgerichte aanpak, eigen schoolprioriteiten of specifieke leerlingenkenmerken.

Om die visie aan te houden nemen scholen hun zorgvisie op in het schoolwerkplan. Het is echter geen garantie dat de visie ook gedragen en doorleefd is binnen de school, waardoor de implementatie ervan in het gedrang komt.

Geoperationaliseerde doelen

In functie van de concretisering van hun visie op leerbegeleiding formuleren weinig scholen echte operationele doelen. Scholen leggen vooral algemene uitgangspunten vast of geven aan welke accenten ze willen leggen. Het ontbreekt echter vaak aan concrete en evalueerbare doelen en acties.

In de vroegere plannen voor de uitbouw van een gelijke onderwijskansenbeleid (GOK-beleid) moesten scholen concrete doelen en acties formuleren. De onderwijsinspectie merkt dat heel wat scholen mo-

menteel de transfer van die aanpak naar hun huidige werking voor leerbegeleiding niet maken. De verplichting om doelen te formuleren en acties uit te zetten, zoals opgenomen in het GOK-decreet, is weggefallen. Daardoor hebben scholen de achterliggende systematiek en planmatige aanpak dikwijls verlaten.

Hoewel de meeste scholen wel gericht inzetten op school-, leraar- en leerlingniveau, zetten ze hun interventies vooral op leerlingniveau transparant, doelgericht en planmatig uit. Zo volgen scholen bijvoorbeeld de kleuterparticipatie op, maar bekijken ze die meestal niet vanuit hun leerbegeleiding.

Inhoudelijk focussen scholen vooral op preventie en remediëring. Ook taalvaardigheidsontwikkeling, in de brede zin van het woord, krijgt veel aandacht. Vaak beperken doelgerichte interventies zich echter tot wiskunde en technische aspecten van Nederlands. Een gerichte leerbegeleiding voor bijvoorbeeld wereldoriëntatie en muzische vorming is eerder uitzonderlijk.

Verantwoording

Sommige scholen verantwoorden de keuzes binnen hun aanpak van de leerbegeleiding vanuit een beginsituatieanalyse, waarbij ze onder meer de leerlingenkenmerken en het eigen pedagogisch project in rekening brengen. De wijze waarop scholen hun visie en aanpak van leerbegeleiding communiceren en verantwoorden aan ouders en externen, is divers. Sommige scholen kiezen voor een transparante communicatie via hun website en schoolbrochure. Andere scholen communiceren weinig tot niet. De individuele begeleiding van leerlingen wordt meestal formeel besproken op oudercontacten, al zijn informele contacten

met ouders ook van belang. Een aantal scholen doet ook inspanningen om ouders via een zorgmapje of zorgrapport nauwer te informeren over de (effecten van de) verleende zorg.

Ondersteuning

Structureel

Scholen bieden veelal structurele ondersteuning op school-, leraar- en leerlingniveau.

Binnen de leerbegeleiding op leerlingniveau hebben scholen meestal aandacht voor basiszorg (eerstelijnszorg), verhoogde zorg (tweedelijnszorg) en uitgebreide zorg (derdelijnszorg).

Scholen stellen vaak zowel de zorgcoördinatoren, de zorgleraren als de klasleraren verantwoordelijk voor de leerbegeleiding. Meestal is er een duidelijke taakafbakening tussen de verschillende participanten.

De meeste scholen beschikken over procedures en instrumenten ter ondersteuning van de uitwerking van de leerbegeleiding. Veel scholen investeren in een kind- en leerlingvolgsysteem. De gestage digitalisering van de leerlingdossiers en -volgsystemen valt op.

De organisatie en frequentie van schoolintern en multidisciplinair overleg verschillen.

De ondersteuning van leraren beperkt zich vaak tot het beschikbaar stellen van materialen en middelen. Inhoudelijke ondersteuning van klasleraren blijft soms achterwege, is beperkt of is niet geïntegreerd in de werking.

Cultureel

In heel wat scholen vormt de schoolcultuur de aanzet tot de kwaliteitsvolle uitbouw van de leerbegeleiding. Binnen de schoolteams is de nodige openheid en goe-

de wil aanwezig om leerlingen degelijk te begeleiden. Veel scholen benutten kansen tot samenwerking met ouders en externen.

De zorgbreedtegevoeligheid of het verantwoordelijkheidsgevoel van leraren varieert. Hoewel de meeste scholen de klasleraar als spilfiguur binnen de leerbegeleiding zien, schuiven sommige klasleraren de nodige interventies zonder meer door naar het zorgteam of externen. In een aantal scholen doet het wederzijds respect voor elkaars professionaliteit een positieve synergie ontstaan tussen zorgcoördinatoren, zorgleraren en (klas)leraren.

Doeltreffendheid

Interne beoordeling

Sommige scholen hanteren objectieve outputgegevens zoals gestandaardiseerde tests, doelgerichte observaties en methodegebonden toetsen om de doeltreffendheid van de leerbegeleiding na te gaan. Andere scholen wenden de beschikbare outputgegevens niet of erg beperkt aan om de eigen kwaliteit te bewaken en bij te sturen. Een aantal scholen mist kansen om de kwaliteit van de leerbegeleiding optimaal te bewaken, doordat ze hun outputgegevens enkel analyseren op leerlingniveau. Ze trekken de analyse niet door op klas- en schoolniveau.

Zelfreflectie

Weinig scholen investeren in een doelbewuste en systematische evaluatie en analyse van de effectiviteit van hun leerbegeleiding op uitvoerings- en beleidsniveau. Scholen leggen daarbij weinig zelfkritisch vermogen aan de dag.

Externe beoordeling

Scholen laten externe actoren of belanghebbenden zelden de leerbegeleiding als proces mee evalueren.

Ontwikkeling

Responsiviteit

De meeste scholen spelen gericht in op de verwachtingen van de overheid en andere partners zoals de onderwijskoepels, het CLB, externe hulpverleners en de ouders. Ook andere externe actoren zoals het vervolgonderwijs beïnvloeden de leerbegeleiding in scholen. Ondanks bepaalde druk slagen scholen er doorgaans in eigen prioriteiten te leggen op basis van een interne behoeftenanalyse en die ook planmatig uit te werken.

Dynamiek

In de meeste scholen is er een voldoende groot draagvlak om de leerbegeleiding te optimaliseren. Scholen zetten binnen hun nascholingsbeleid in op aspecten van leerbegeleiding. Binnen de scholengemeenschap vinden zorgcoördinatoren vaak een forum om expertise te vergaren en te delen. De expertise stroomt wel door naar het lerarenteam, zij het met verschillende intensiteit en doeltreffendheid.

In sommige scholen spelen ontwikkelingen zich vooral af binnen het zorgteam. In heel wat scholen ontbreekt het nog aan gerichte begeleiding en coaching van klasleraren om veranderingen en vernieuwingen binnen de leerbegeleiding effectief te realiseren in de klaspraktijk.

Onze conclusies voor het basisonderwijs

Uit de doorlichtingsverslagen leiden we af dat de kwaliteit en de kwaliteitsbewaking van de leerbegeleiding verschilt van school tot school. Voor elk aspect van de kwaliteitswijzer zitten scholen op verschillende sporen en werken ze met verschillende snelheden.

Een doordachte, schoolbreed gedragen visie is bepalend voor de kwaliteit van de leerbegeleiding en de bewaking ervan. Globaal genomen slagen de meeste scholen erin een gerichte leerbegeleiding uit te werken op leerlingniveau en die ook degelijk te evalueren. Op klas- en schoolniveau blijft een reflectie op de kwaliteit en de bijbehorende bijstellingen veelal uit.

De jarenlange vertrouwdheid met het opstellen van GOK-plannen werpt vruchten af in de scholen die daarin expertise ontwikkelden.

Duidelijke procedures en degelijke instrumenten blijken ondersteunend voor een goede werking. Waar die ontbreken of niet functioneel zijn, loopt de leerbegeleiding moeilijk of faalt ze.

De meeste teams nemen hun verantwoordelijkheid voor de leerbegeleiding op vanuit de intentie om 'zorg' te dragen voor de hun toevertrouwde leerlingen. Soms zijn leraren onvoldoende op de hoogte van hun rol in de eerstelijnszorg of beschikken ze niet over de nodige competenties om doelgericht te differentiëren en te remediëren. De kwaliteit van de uitvoering van ondersteuningsinitiatieven en de opvolging ervan door het beleid, zijn sterk uiteenlopend. Het zelfevaluerend vermogen van schoolteams is veelal beperkt.

De jarenlange vertrouwdheid met het opstellen van GOK-plannen werpt vruchten af in de scholen die daarin expertise ontwikkelden. De transfer van de systematiek van het GOK-beleid naar de leerbegeleiding is niet vanzelfsprekend, maar werkt in voorkomende gevallen wel kwaliteitsverhogend.

2. Bevindingen secundair onderwijs

Doelgerichtheid

Visie

De schoolvisie op de leer- of studiebegeleiding is in de grote meerderheid van de secundaire scholen ingebed in de globale visie op de leerlingenbegeleiding. Meestal is de schoolvisie specifiek uitgewerkt

en geoperationaliseerd voor de eerste graad. Voor de tweede en de derde graad is dat in mindere mate het geval.

Geoperationaliseerde doelen

In heel wat scholen is het GOK-beleid een belangrijke hefboom geweest om, uitgaande van een beginsituatieanalyse, operationele doelstellingen te formuleren op leerling-, leraar- en schoolniveau. Hoewel het GOK-beleid inspirerend heeft gewerkt en een positieve invloed heeft gehad op de brede schoolwerking, worden de principes van de GOK-aanpak niet consequent doorgetrokken. De systematiek en de doelgerichtheid van de leerlingenbegeleiding in het algemeen en van de leerbegeleiding in het bijzonder kunnen beter.



Ondersteuning

Structureel

Op directieniveau bevatten documenten zoals het vademecum voor beginnende leraren, het schoolreglement en het schoolwerkplan richtlijnen die de klassenleraren, vakleraren en vakgroepen attenderen op hun verantwoordelijkheid voor de eerstelijnszorg. De schoolleiding gaat ervan uit dat zij instaan voor de uitvoering van remediëringsinitiatieven, die onder meer op begeleidende klassenraden worden genomen.

Cultureel

Hoewel de leraren de uitvoering ter harte nemen, roept de kwaliteit van de remediëringsacties vragen op. Curatieve initiatieven hebben niet altijd het verwachte succes. De remediëringen zijn vaak bestemd voor de hele lesgroep en bijgevolg te weinig geïndividualiseerd. Uitzondering vormen de structurele inhaallessen en de inhaallessen op vrijwillige basis, die meer kansen bieden om het leerproces van individuele leerlingen doelgericht bij te sturen. De geïndividualiseerde leerbegeleiding scoort meestal ook beter in de context van de stages en de geïntegreerde proef. Algemeen stuurt de schoolleiding de curatieve leerbegeleiding aan, maar de opvolging ervan met het oog op kwaliteitsbewaking en kwaliteitsverhoging gebeurt in mindere mate.

Wat de preventie van leermoeilijkheden betreft, gaan directies er vaak van uit dat die vorm van leerbegeleiding binnen de vakken vanzelfsprekend is. Onze doorlichtingen tonen echter aan dat preventief optreden - onder meer door het gebruik van activerende werkvormen, de toepassing van binnenklasdifferentiatie, de consecutieve curriculumopbouw conform principes van leren leren - vooral in de tweede en derde

graad sterk leraarafhankelijk en van uiteenlopende kwaliteit is. In de eerste graad voorzien heel wat scholen in preventieve begeleiding aan de hand van structurele lestijden voor leren leren. Het gaat meestal om het gebruik van bundels met tips en instructies die de leerlingen aanzetten tot een passende leerhouding en een methodische aanpak van hun studie.

De meeste scholen leverden onder meer naar aanleiding van pedagogische studiedagen inspanningen om de in 2010 geactualiseerde vakoverschrijdende eindtermen (VOET) te introduceren en de leraren vertrouwd te maken met het concept. Voor de realisatie van de vakken leggen nog niet alle leraren en vakgroepen bewust het verband met de VOET leren leren, hoewel een positieve tendens valt waar te nemen.

Doeltreffendheid

Interne beoordeling – Zelfreflectie – Externe beoordeling

In een groot aantal doorgelichte scholen mist de leerbegeleiding haar doel, doordat ze niet berust op de juiste uitgangspunten. Aangezien de leerlingenevaluatie nog vaak reproductief is en niet systematisch terugkoppelt naar de curriculumdoelstellingen, is ook de leerbegeleiding vaak gefocust op de remediëring van kennistekorten, veeleer dan op de ontwikkeling van de competenties, de verzelfstandiging van het leerproces en het zelfevaluerend vermogen van de leerlingen. Scholen zetten algemeen te weinig in op de doelgerichte wisselwerking tussen de leerbegeleiding en de leerlingenevaluatie. Bijgevolg worden de hogere verwerkings- en beheersingsniveaus, inherent aan onze eindtermen en leerplandoelstellingen, in te geringe mate bereikt.

Hoewel zo goed als alle scholen beschikken over een centraal leerlingvolgsysteem, is de systematische gegevensverzameling en -analyse van de resultaten van de leerbegeleiding nog geen courante praktijk. De meeste scholen bevinden zich op dat vlak nog in een ontwikkelingsfase. Doordat de effectiviteit van de acties en de leerwinst slechts beperkt in kaart worden gebracht, blijven bijstellingen uit.

Ontwikkeling

Responsiviteit – Dynamiek

Onder impuls van de GOK-teams en specifieke werkgroepen omtrent leren leren zijn steeds meer scholen zich bewust van het belang van de leerbegeleiding. Dankzij die impulsen op schoolniveau groeit de aandacht voor preventie en remediëring. Vanuit het inzicht dat de thuissituatie een belangrijke invloed heeft op de leerprestaties, is ook het besef gegroeid dat men de ouders bij de leerbegeleiding moet inschakelen. Steeds meer scholen nemen initiatieven om die actieve ouderbetrokkenheid te stimuleren. Sommige scholen organiseren na de reguliere les-tijden begeleidde huiswerkklassen om sociaal achtergestelde leerlingen de kans te bieden te studeren in een leerkrachtige omgeving, waarover ze thuis niet beschikken.

Ook op het vlak van professionalisering zijn er positieve ontwikkelingen. Steeds meer scholen voelen de nood aan deskundigheidsbevordering met betrekking tot de aanpak van leerproblemen. De nascholing is tot nog toe vooral gericht op de omgang met leerstoornissen en problemen van socio-emotionele of psychosociale aard, voorlopig minder op de aanpak van de leerbegeleiding voor de curriculumrealisatie.

Onze conclusies voor het secundair onderwijs

De visieontwikkeling met betrekking tot de leer- of studiebegeleiding is nog niet optimaal, zeker wat de tweede en de derde graad betreft. De systematiek en de doelgerichtheid van de leerbegeleiding zijn voor verbetering vatbaar.

De schoolleiding neemt waardevolle ondersteunende initiatieven. Algemeen investeren directies nog te weinig in de opvolging van remediërende en preventieve acties op leraren- en vakgroepenniveau.

De meeste directies hebben de geactualiseerde vakoverschrijdende eindtermen geïntroduceerd. De VOET leren leren worden op het vakkenniveau echter nog niet systematisch geïntegreerd en bewust nagestreefd met het oog op de curriculumrealisatie. Er is een positieve evolutie merkbaar.

In het geval van een niet-valide leerlingenevaluatie missen ook de remediëringsacties hun doel, omdat ze te weinig op de curriculumdoelstellingen gericht zijn.

Ondanks het toenemende gebruik van leerlingvolgsystemen brengen scholen de resultaten van de leerbegeleiding te weinig in kaart, waardoor ze kansen op gerichte bijstellingen en kwaliteitsverhoging missen.

De aandacht voor preventie en remediëring is de laatste jaren aanzienlijk vergroot. Bij de aanpak van leerproblemen zetten de scholen steeds meer in op de ouderbetrokkenheid.

Wat de professionalisering betreft, is er een groei-marge voor de leerbegeleiding met het oog op de curriculumrealisatie.

[Onze aanbevelingen]

Voor de overheid

- Verwoord duidelijke verwachtingen voor de kwaliteit en de kwaliteitsbewaking van de leerbegeleiding.
- Voorzie de nodige middelen (materialen) die scholen helpen de eigen kwaliteit te onderzoeken, bij te sturen en te waarborgen.
- Schep een kader om een valide en een voldoende brede evaluatie binnen de leerbegeleiding mogelijk te maken.
- Faciliteer begeleide huiswerkklassen voor sociaal achtergestelde leerlingen, zodat ook die kinderen de kans krijgen te studeren in een leerkrachtige omgeving die ze thuis missen.

Voor de basisscholen

- Maak werk van een heldere, schoolbreed gedragen visie op leerbegeleiding.
- Formuleer concrete, evalueerbare doelen en zet doelgerichte acties op.
- Hanteer efficiënte systematieken om het beleid inzake leerbegeleiding vorm te geven.
- Investeer in transparante procedures en functionele instrumenten ter ondersteuning van de leerbegeleiding.
- Coach leraren in de uitbouw van een degelijke en gestructureerde aanpak van de eerstelijnszorg.
- Wend beschikbare outputgegevens en externe beoordelingen aan voor de kwaliteitsbewaking en de verdere ontwikkeling van de leerbegeleiding.
- Verhoog het reflecterend vermogen om de doeltreffendheid van de leerbegeleiding na te gaan.

Voor de secundaire scholen

- Versterk de visieontwikkeling, de systematiek en de doelgerichtheid van de leerbegeleiding.
- Investeer meer in de opvolging van leerbegeleidingsacties op leraren- en vakgroepenniveau met het oog op kwaliteitsverhoging.
- Neem initiatieven om de VOET leren leren systematisch na te streven voor de realisatie van de vakken.
- Stem de remediëring af op de curriculumdoelstellingen, in samenhang met een valide leerlingenevaluatie.
- Breng de resultaten van de leerbegeleiding in kaart met het oog op een grotere effectiviteit.
- Zet meer in op de professionalisering met betrekking tot de leerbegeleiding als hefboom voor de eigenlijke curriculumrealisatie.

2.4 De kwaliteit van het STEM-onderwijs: nog werk aan de winkel

In januari 2012 stelde de Vlaamse Regering het STEM-actieplan voor. Met dit actieplan wil de Vlaamse Regering de keuze van jongeren voor STEM-richtingen verhogen en zo de arbeidsmarkt beter voorzien van technisch geschoolden. Het letterwoord STEM verwijst naar Science, Technology, Engineering en Mathematics. Het gaat om vakken, leergebieden, opleidingen en studierichtingen in het gebied van exacte wetenschappen, techniek en technologie en wiskunde, met inbegrip van ICT. Het actieplan voorziet ook in enkele opdrachten voor de onderwijsinspectie. De resultaten in een notendop: het STEM-onderwijs kan aantrekkelijker, de samenwerking school-CLB kan beter met het oog op een volledige en objectieve informatieverstrekking, scholen nemen weinig initiatief om meisjes toe te leiden naar STEM-studierichtingen en -beroepen en ook voor de STEM-professionalisering van de leraren is er nog marge...

De onderwijsinspectie zal de doorlichtingsverslagen voor het basis-, secundair en volwassenenonderwijs¹¹ screenen op informatie over de kwaliteit van bepaalde aspecten in het onderwijs rond wiskunde, exacte wetenschappen en techniek en op informatie over de kwaliteit van STEM-studierichtingen in het voltijds secundair en volwassenenonderwijs. De inspectie zal, los van het erkenningsonderzoek, tijdens het schooljaar 2012-2013 waar mogelijk eveneens de vakken natuurwetenschappen, wiskunde en techniek in de eerste graad A-stroom onderzoeken tijdens de doorlichtingsfase op het aanbieden van aantrekkelijk STEM-onderwijs, verbeteren van studiekeuze en loopbaankeuze, stimuleren van meer meisjes in STEM-richtingen en -beroepen, de ondersteuning van leraren en het inzetten op excellentie. Het onderzoek heeft tot doel bruikbare conclusies te formuleren over de startpositie van jongeren in verband met STEM. Eveneens kan worden nagegaan of er koppelingen mogelijk zijn aan bevindingen in het basisonderwijs in verband met wiskunde en wereldoriëntatie en ICT.

Bron: STEM-actieplan

Onze onderzoeksopdracht

Het actieplan geeft de onderwijsinspectie een onderzoeksopdracht binnen thema 1 'aanbieden van aantrekkelijk STEM-onderwijs' en thema 3 'verbeteren van het studie- en loopbaankeuzeproces'.

Voor thema 1 situeert de opdracht zich binnen operationele doelstelling 6, met name 'garanderen van de kwaliteit van het STEM-onderwijs'. Deze opdracht voerden we uit in het leerplichtonderwijs.

De inspecteurs die de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) doorlichtten, hadden tijdens de doorlichting aandacht voor de STEM-doelstelling 'verder uitbouwen van de beschikbare informatie voor leerlingen, ouders en leraren over studie- en loopbaanmogelijkheden binnen STEM'.

Voor beide opdrachten presenteren we onze vaststellingen onder vijf beleidsthema's¹² van het STEM-actieplan:

- 11 Voor het volwassenenonderwijs voerden we geen onderzoek uit. Omwille van de gedifferentieerde doorlichtingsmethodiek beschikten we over onvoldoende bronmateriaal om analyses uit te voeren.
- 12 Het STEM-actieplan spreekt over acht beleidsthema's. We presenteren onze bevindingen onder die thema's die we direct relevant achten voor ons onderzoek. De thema's 'aanpassen van het opleidingsaanbod' (6), 'aanmoedigen van sectoren, bedrijven en kennisinstellingen' (7) en 'verhogen van de maatschappelijke waardering van technische beroepen' (8) nemen we niet op.

- 1) aanbieden van aantrekkelijk STEM-onderwijs;
- 2) verbeteren van studiekeuze en loopbaankeuze;
- 3) stimuleren van meer meisjes in STEM-studierichtingen en -beroepen;
- 4) ondersteunen van leraren;
- 5) inzetten op excellentie.

Het onderzoeksopzet laat ons toe om voor de thema's 1, 2 en 5 onze bevindingen af te zetten tegen de gewenste kwaliteit.

Na een analyse van onze vaststellingen presenteren we per beleidsthema onze conclusies. Tot besluit formuleren we enkele aanbevelingen.

Inspectie aan de slag: verslagen screenen, doorlichten en vragen stellen

De onderwijsinspectie vertrekt voor elk onderzoek vanuit het regelgevend referentiekader, onder meer de decretaal bepaalde ontwikkelingsdoelen/eindtermen en bij uitbreiding de goedgekeurde leerplannen. De STEM-doelstellingen gaan verder dan dit referentiekader. Eindtermen en leerplannen vermelden immers weinig of niets over de doelstellingen 'stimuleren van meer meisjes in STEM-studierichtingen en -beroepen', 'ondersteunen van leraren' en 'inzetten op excellentie'. Voor de laatste twee doelstellingen vermelden de leerplannen vaak didactische en pedagogische suggesties.

De inspectie zal tijdens doorlichtingen kijken in welke mate scholen in de studie- en beroepskeuzebegeleiding aandacht geven aan de keuze voor exacte wetenschappen, techniek en wiskunde en de koppeling met ondernemerschap. Dat gebeurt voor de schooljaren 2011–2012 en 2012–2013.

Bron: STEM-actieplan

Wat onderzochten we in het basisonderwijs?

Voor ons onderzoek in het basisonderwijs screenen we met behulp van een kwaliteitskijker 270 doorlichtingsverslagen van het schooljaar 2011-2012. De schooldoorlichtingsverslagen werden geselecteerd op basis van de 'doorlichtingsfocus'. Per schooldoorlichtingsverslag zijn een of meerdere leergebieden geanalyseerd, wat maakt dat er in totaal 557 deelverslagen¹³ zijn opgenomen in dit onderzoek. Voor het kleuteronderwijs zijn de leergebieden wiskundige initiatie en wereldoriëntatie kwalitatief gescreend, voor het lager onderwijs zijn dat wiskunde, wereldoriëntatie en ICT¹⁴. We maakten een onderscheid tussen deelverslagen waar de leergebieden met een 'voldoet' of met een 'voldoet niet' werden beoordeeld. Deze uitspraak past binnen het advies dat een inspectieteam tijdens een schooldoorlichting uitspreekt over de erkenningsvoorwaarde 'voldoen aan de onderwijsdoelstellingen'. Het zegt hoe de onderwijsinspectie de kwaliteit van een afzonderlijk leergebied beoordeelt. Het is belangrijk dit onderscheid te maken om de huidige situatie goed te kunnen duiden.

¹³ *Het verslag van een schooldoorlichting bestaat uit verschillende delen. 'Deelverslag' verwijst naar een onderdeel van het 'erkenningsonderzoek'. Daar zijn zowel het oordeel (voldoet of voldoet niet) als de vaststellingen te lezen over een leergebied dat geselecteerd is voor dit onderzoek. Studie van de ontwikkelingsdoelen, eindtermen en leerplannen geeft aan dat we voor het basisonderwijs wiskundige initiatie, wiskunde, wereldoriëntatie en ICT kunnen duiden als 'STEM-leergebieden'.*

¹⁴ *ICT: informatie- en communicatietechnologie.*

Onderstaande tabel geeft een overzicht van het aantal (deel)verslagen per leergebied. Per cel staan er twee getallen. Het getal tussen haakjes verwijst naar de totale aantallen deelverslagen – respectievelijk percentages ‘voldoet’ en ‘voldoet niet’ – voor het referentiejaar 2011-2012. Het getal zonder haakjes verwijst naar het aantal deelverslagen – respectievelijk

percentages ‘voldoet’ en ‘voldoet niet’ – dat daadwerkelijk is opgenomen in het STEM-onderzoek. Zoals uit de cijfers blijkt, bevatten een aantal deelverslagen voor de leergebieden wiskundige initiatie (kleuteronderwijs) en wiskunde (lager onderwijs) geen (relevante) data voor ons onderzoek.

Afdeling: leergebied	Aantal deelverslagen	Voldoet		Voldoet niet	
Kleuter: wereldoriëntatie	151 (151)	136 (136)	90 (90) %	15 (15)	10 (10) %
Kleuter: wiskundige initiatie	124 (140)	109 (123)	88 (88) %	15 (17)	12 (12) %
Lager: ICT	24 (24)	16 (16)	67 (67) %	8 (8)	33 (33) %
Lager: wereldoriëntatie	168 (168)	117 (117)	70 (70) %	51 (51)	30 (30) %
Lager: wiskunde	100 (125)	89 (114)	89 (91) %	11 (11)	11 (9) %

Figuur 38: Dataset voor het basisonderwijs (2011-2012).

Bovenstaande gegevens tonen dat voor het leergebied wereldoriëntatie in de lagere school het percentage ‘voldoet niet’ beduidend hoger is dan dat voor het leergebied wiskunde. Wanneer we de lagere school met de kleuterschool vergelijken, stellen we bovendien vast dat de resultaten voor het leergebied wiskunde, respectievelijk wiskundige initiatie, vrij gelijklopend zijn. Verhoudingsgewijs zijn er echter duidelijk meer lagere scholen dan kleuterscholen die een ‘voldoet niet’ krijgen voor het leergebied wereldoriëntatie¹⁵.

Omwille van het gedifferentieerd doorlichten kan de onderwijsinspectie enkel uitspraken doen over de kwaliteit van het STEM-onderwijs voor die scholen waar tijdens de doorlichting een of meerdere van de STEM-leergebieden in de doorlichtingsfocus stond(en). Voor deze groep scholen kunnen zich tendensen aftekenen. Toch leggen we enige omzichtigheid aan de dag om deze uitspraken te generaliseren voor het Vlaamse basisonderwijs.

¹⁵ Zie ook Deel 1: Doorlichtingen, Onderwijsdoelstellingen in de doorlichtingsfocus (basisonderwijs).

Wat onderzochten we in het secundair onderwijs?

Sedert 1 september 2010 gebruiken de leraren nieuwe leerplannen natuurwetenschappen en techniek (conform de nieuwe eindtermen natuurwetenschappen en techniek). De onderwijsinspectie stelde de controle van deze vakken bijgevolg uit met twee schooljaren. Hierdoor zijn er voor de schooljaren 2010-2011 en 2011-2012 geen doorlichtingsverslagen voor deze vakken.

In het schooljaar 2012-2013 bestond het STEM-onderzoek voor het secundair onderwijs uit twee luiken. In het eerste luik plaatste de onderwijsinspectie afgelopen schooljaar de STEM-vakken in de eerste graad zo veel mogelijk in de doorlichtingsfocus: 10 keer wiskunde, 10 keer wetenschappen (natuurwetenschappen en aardrijkskunde) en 16 keer techniek. Daarenboven gebruikten de inspectieteams een STEM-vragenlijst om te polsen naar de stand van zaken van de STEM-doelstellingen in de betrokken scholen.

In een tweede luik toetsten we steekproefgewijs de tendensen uit de analyses van deze controles en de STEM-vragenlijsten aan doorlichtingsverslagen van de STEM-vakken in de tweede en de derde graad.

Wat onderzochten we in de CLB's?

De CLB's hebben een decretale opdracht om leerlingen, ouders en schoolpersoneel te informeren over onderwijs. In samenwerking met de scholen moeten ze ook acties ondernemen aangaande studie- en beroepskeuze en daar actief in participeren.

De CLB-bijdrage voor het STEM-onderzoek is een weergave van de vaststellingen uit de doorlichtingen 2009 tot en met 2013 en behandelt het verstrekken van informatie over de structuur en de organisatie van het Vlaamse onderwijslandschap, het volledige onderwijsaanbod en de aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt. In 17 CLB's gingen we na hoe het centrum de scholen ondersteunt bij het loopbaanbegeleidingstraject van leerlingen en op welke wijze het informatie verstrekt aan leerlingen en ouders.

Tijdens de acht doorlichtingen van het schooljaar 2012-2013 stelden we de centra de bijkomende vraag of ze weet hadden van het STEM-actieplan en of ze in dat kader ook activiteiten opnamen.

Hoe onderzochten we? Een kwaliteitskijker op maat

Om onze bevindingen te kaderen en af te zetten tegen de wenselijke kwaliteit ontwikkelde de onderwijsinspectie een kwaliteitskijker. Deze kwaliteitskijker is gebaseerd op (internationaal) onderzoek¹⁶ en spoort met de VLOR-review over STEM, met name "Zin in wetenschappen, wiskunde en techniek" (Van Houte et al, 2013). Het instrument omvat een wenselijk kwaliteitsbeeld voor STEM, biedt de mogelijkheid om bestaande praktijken in te schalen en toont een mogelijk groeipad naar een wenselijke praktijk.

De kwaliteitskijker bevat tien elementen die kwaliteitsvol STEM-onderwijs definiëren. We groepeerden deze elementen binnen vier thema's. Onderstaande figuur geeft een overzicht van de thema's en de dragende elementen.

16 National Research Council. *Successful K-12 STEM Education: Identifying Effective Approaches in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. Washington, DC: The National Academies Press, 2011 • Research Council. *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press, 2012 • National Research Council. *Next Generation Science Standards: For States, By States*. Washington, DC: The National Academies Press, 2013 • <http://daytonregionalstemcenter.org/stem-framework-101/> • <https://www.ncstem.org/stem-strategy/attributes-rubric.html>.

THEMA 1: BEGINSITUATIE, DOELEN EN EVALUATIE	
Het onderwijsaanbod ...	
1	sluit aan op het niveau van de leerlingen, daagt uit en houdt rekening met hun diverse achtergronden
2	is relevant, inhoudelijk juist en doelgericht
De evaluatiepraktijk ...	
3	is functioneel en richt zich op het (aan)tonen van kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes
THEMA 2: EEN BREDE AANPAK	
Het onderwijsaanbod laat toe om kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes ...	
4	geïntegreerd toe te passen binnen zinvolle contexten, binnen STEM-leergebieden, -domeinen en -vakken
Het onderwijsaanbod ...	
5	maakt aansluiting tussen de schoolse en de professionele setting, zowel op het niveau van proces als van product
THEMA 3: ASPECTEN SPECIFIEK VOOR HET STEM-CURRICULUM	
De onderwijspraktijk ...	
6	zet aan en bevordert processen zoals onderzoekend, probleemoplossend en creatief denken
7	heeft expliciet aandacht voor het toepassen van ontwerpvaardigheden binnen een ontwerpproces
8	stimuleert samenwerkend en actief leren waarbij zowel team als individu verantwoordelijk zijn voor proces en product
THEMA 4: LEERMIDDELEN	
De onderwijspraktijk ...	
9	steunt op een ruime en open beschikbaarheid van hedendaagse media, technologie en materiële vereisten
10	maakt dat leerlingen op eigen initiatief diverse media en technologische hulpmiddelen functioneel kunnen aanwenden

Figuur 39: Kwaliteitskijker voor kwaliteitsvol STEM-onderwijs.

De verschillende elementen van de kwaliteitskijker kunnen geplaatst worden onder de STEM-beleidsthema's uit het STEM-actieplan, met name (1) aanbieden van aantrekkelijk STEM-onderwijs, (2) verbeteren van studiekeuze en loopbaankeuze, (3) stimuleren van meer meisjes in STEM-studierichtingen en –beroepen, (4) ondersteunen van leraren en (5) inzetten op excellentie.

De onderwijsinspectie benadrukt dat de afwezigheid van gegevens voor een aantal aspecten niet gelijk staat aan een gebrek aan kwaliteit. De data zijn afkomstig uit vragenlijsten en doorlichtingsverslagen gekoppeld aan het bestaande, opgelegde curriculum. De kwaliteitskijker gaat breder dan wat het opgelegde curriculum minimaal bepaalt. Het is duidelijk dat de aanwezigheid van 'blinde vlekken' wijst op het niet afgestemd zijn van de STEM-beleidsthema's op de curricula.

Hoe gebruikten we de kwaliteitskijker voor het basisonderwijs¹⁷?

We gebruikten de kwaliteitskijker als codeerschema bij de analyse van de doorlichtingsverslagen. De kwaliteitskijker liet toe de vaststellingen uit de verslagen te rubriceren en te scoren in relatie tot een gewenste kwaliteit. Daarnaast is de kwaliteitskijker ook gebruikt als middel, als raamwerk om de resultaten van het onderzoek te presenteren.

We maakten een onderscheid tussen deelverslagen waar onderwijsinspecteurs de leergebieden met

een 'voldoet' of met een 'voldoet niet' hebben beoordeeld. Wanneer we in dit artikel onze resultaten presenteren, houden we voor het basisonderwijs dit onderscheid aan. We doen dit om twee redenen. Enerzijds willen we concreet aangeven welke de dragende elementen zijn om een STEM-leergebied tijdens een doorlichting als 'voldoet' te beoordelen, net zoals we willen verduidelijken welke de dragende elementen zijn om een STEM-leergebied als 'voldoet niet' te beoordelen. Uiteraard is dit oordeel steeds gebaseerd op het regelgevend referentiekader. Door op deze manier onze bevinden te presenteren, geven we een duidelijk beeld van de huidige situatie, een beeld zoals onderwijsinspecteurs dat zien tijdens een doorlichting.

Anderzijds heeft het onderscheid tussen 'voldoet' en 'voldoet niet' ook te maken met het gebruik van de kwaliteitskijker. Tijdens het screenen duidden we die vaststellingen uit deelverslagen aan die pasten binnen de thema's van de kwaliteitskijker. We gingen dus op zoek naar vaststellingen die iets vertelden over de wenselijke STEM-kwaliteit. Er zijn deelverslagen waar vaststellingen terug te vinden zijn, net zoals er deelverslagen zijn waar geen relevante informatie beschikbaar is. Het onderscheid tussen deelverslagen 'voldoet' en 'voldoet niet' laat toe om de relevante vaststellingen zeer scherp te stellen. Daarnaast gaven we aan elk betekenisvol geheel van vaststellingen, passend onder een thema en een bijhorend element, een waardeoordeel op een schaal van 1 tot 4.

Om dit waardeoordeel te geven, konden de onderzoekers gebruikmaken van de richtinggevend omschrijvingen zoals ze in de kwaliteitskijker per thema en onderliggend element zijn opgenomen:

- waarde 1: geen/weinig aanzet tot een kwaliteitsvolle STEM-praktijk
- waarde 4: een vooruitstrevende STEM-praktijk/voorbeeld van goede praktijk.

Per betekenisvol geheel van vaststellingen en daaraan gekoppeld waardeoordeel hebben we vervolgens het dragend kernconcept aangeduid. Ze omschreven of dit kernconcept een positieve of een negatieve invloed uitoefende op hun waardeoordeel. Finaal hebben we alle kernconcepten bij elkaar gebracht, deze gegroepeerd volgens positieve of negatieve invloed en de frequentie ervan bepaald. Op basis van een willekeurige selectie van doorlichtingsverslagen gingen we via kwalitatieve analyse na of de kernconcepten gedragen worden door de ruwe data.

Deze manier van werken laat toe om niet alleen een globaal beeld per leergebied tegenover de wenselijke kwaliteit te geven, maar laat ook toe om uitgesproken sterke en zwakke elementen in relatie tot de gewenste STEM-kwaliteit in kaart te brengen en concreet te benoemen.

Onze vaststellingen

We rangschikken onze bevindingen per STEM-beleidsthema. Aan de vijf beleidsthema's koppelen we de wenselijke kwaliteit uit onze kijkwijzer. We presenteren onze bevindingen per hoofdstructuur: basisonderwijs, secundair onderwijs en CLB.

Voor het basisonderwijs maken we een opdeling tussen scholen waar de leergebieden 'voldoen' of 'niet voldoen'. In onderstaande analyse doen we enkel een uitspraak over die scholen waarvan we in de doorlichtingsverslagen relevante informatie vonden over de wenselijke STEM-kwaliteit. Daarom is het belangrijk om de resultaten zoals gepresenteerd in de tabellen steeds te zien in relatie tot het cijfer dat vermeld wordt in de kolom "# met data", wat wijst op het aantal deelverslagen met relevante data. We maken geen onderscheid tussen 'voldoet' en 'voldoet niet' voor so en CLB wegens te beperkte onderzoeksdata.

STEM-beleidsthema 1: aanbieden van aantrekkelijk STEM-onderwijs

Wenselijke kwaliteit: het onderwijsaanbod is relevant, inhoudelijk juist en doelgericht

Een sterke verticale samenhang is kenmerkend voor kwaliteitsvol STEM-onderwijs. Inhouden worden graadueel opgebouwd en zijn vervat in duidelijk omschreven leerlijnen, rekening houdend met het ontwikkelingsniveau en de ervaringswereld van de leerlingen. De verschillende domeinen van de STEM-leergebieden en -vakken komen evenwichtig en in voldoende mate aan bod. Bovendien is het aanbod doelgericht, wat betekent dat het betracht om zo effectief en efficiënt mogelijk het opgelegde curriculum na te streven/te bereiken. Ten slotte moet de leerstof inhoudelijk correct zijn. Ze is wetenschappelijk en maatschappelijk te verantwoorden, richt zich op conceptueel inzicht en stelt 'nature of science' centraal.

Bevindingen basisonderwijs

Oordeel	Afdeling	Leergebied	# deelaslagen	# met data	% data	# score 1	# score 2	# score 3	# score 4
V	Kleuter	Wereldoriëntatie	136	136	100 %	16	53	59	8
VN	Kleuter	Wereldoriëntatie	15	14	93 %	10	3	1	0
Totaal	Kleuter	Wereldoriëntatie	151	150	99 %	26	56	60	8
V	Kleuter	Wiskundige initiatie	109	105	96 %	10	36	54	5
VN	Kleuter	Wiskundige initiatie	15	15	100 %	14	1	0	0
Totaal	Kleuter	Wiskundige initiatie	124	120	97 %	24	37	54	5
V	Lager	Wereldoriëntatie	117	112	96 %	18	36	51	6
VN	Lager	Wereldoriëntatie	51	49	96 %	31	14	4	0
Totaal	Lager	Wereldoriëntatie	168	161	96 %	49	50	55	6
V	Lager	Wiskunde	89	89	100 %	4	30	50	5
VN	Lager	Wiskunde	11	10	91 %	4	5	1	0
Totaal	Lager	Wiskunde	100	99	99 %	8	35	51	5
V	Lager	ICT	16	14	87,5%	4	3	7	0
VN	Lager	ICT	8	8	100 %	5	3	0	0
Totaal	Lager	ICT	24	22	92 %	9	6	7	0

Figuur 40: Data basisonderwijs STEM-beleidsthema 1: het onderwijsaanbod.

Scholen die voor de leergebieden 'voldoen' tijdens een doorlichting

Bovenstaande figuur toont dat de meeste scholen waar de leergebieden 'voldoen', een score 3 halen voor de gewenste STEM-kwaliteit. Hun aanbod is doelgericht, gradueel en evenwichtig opgebouwd en sluit aan bij een goedgekeurd referentiekader. In deze scholen functioneert er een systeem dat de leraren toelaat om hun aanbod te bewaken. Zowel voor de kleuter- als de lagere afdeling liggen de resultaten in dezelfde lijn.

Het nalezen van de deelaslagen leert dat het gebruik van een referentiekader op zich geen garantie is voor kwaliteit, net zoals het gebruik van een bewakingsstelsel. Het refe-

rentiekader moet effectief een grotere doelgerichtheid betrachten en het bewakingsstelsel moet leraren er vooral toe aanzetten om na te denken over hun aanbod. Wanneer de school zowel het referentiekader als het bewakingsstelsel hanteert vanuit het perspectief van verantwoording, mist ze kansen om te werken aan de eigen kwaliteit. Bij sterke scholen vermelden de deelaslagen verder een gelijkgericht gebruik van de referentiekaders, (schooleigen) uitgewerkte leerlijnen met aandacht voor verticale samenhang zowel op doel- als op inhoudsniveau, het aftoetsen van het onderwijsleerpakket aan de leerplannen en een nauwe opvolging en coaching door het schoolbeleid. Het is duidelijk dat deze scholen ruim beantwoorden aan de geschatte STEM-kwaliteit.

Scholen met als beoordeling ‘voldoet’ die een score 2 halen, verzorgen een doelgericht aanbod dat aansluit bij een goedgekeurd referentiekader. Ze hanteren echter geen systeem dat toelaat de volledigheid en het evenwicht binnen het aanbod na te gaan. De deelverslagen geven aan dat de verticale samenhang in deze scholen niet onmiddellijk het probleem is. Wel komen een of meerdere domeinen minder frequent aan bod. Voor het leergebied wereldoriëntatie in de lagere afdeling is dat meestal het domein techniek en de overkoepelende doelstellingen. In relatie tot de gewenste STEM-kwaliteit hebben deze scholen moeilijkheden met het realiseren van een evenwichtig aanbod.

Het is opvallend dat 18 op de 112 scholen die voor het leergebied wereldoriëntatie ‘voldoen’ in de lagere afdeling en 16 op de 136 scholen die voor datzelfde leergebied ‘voldoen’ in de kleuterafdeling, een score 1 krijgen. Uit deze waardering zou immers blijken dat hun aanbod niet doelgericht, evenwicht en gradueel is opgebouwd. Bovendien zou in deze scholen geen sprake zijn van een bewakingssysteem. Wanneer we de deelverslagen nalezen blijkt dat deze scholen zich inderdaad niet of te weinig baseren op een goedgekeurd referentiekader. Ze slagen er wel in om een breed aanbod uit te werken. Probleem is echter dat ook hier een of meerdere domeinen onvoldoende frequent aan bod komen. Wanneer ze afspraken maken die de verticale samenhang bevorderen, gebeurt dit enkel op inhoudsniveau en niet op het niveau van de doelstellingen. Het resultaat is een aanbod dat wel rekening houdt met de ervaringswereld van kinderen, maar minder met hun ontwikkelingsniveau. In relatie tot de gewenste STEM-kwaliteit hebben deze scholen vooral problemen met de geleidelijke opbouw van het

conceptueel inzicht inzake wetenschappelijk denken. Een correcte relatie bewerkstelligen tussen enerzijds doel en anderzijds (exemplarische) inhoud is hier een moeilijk gegeven.

Scholen die voor de leergebieden ‘niet voldoen’ tijdens een doorlichting

Uit de cijfers blijkt dat de meeste scholen die bij een doorlichting ‘niet voldoen’ voor de leergebieden, een score 1 halen. Dat betekent dat deze scholen een aanbod voorzien dat niet of te weinig aansluit bij een goedgekeurd referentiekader. Voor het leergebied wiskunde voor de lagere afdeling kunnen we nuanceren, maar uit het aantal scholen en de bijhorende scores blijkt dat dit geldt voor de meeste scholen die tijdens een doorlichting een ‘voldoet niet’ krijgen voor de leergebieden wereldoriëntatie (zowel kleuter- als lagere afdeling) en wiskundige initiatie. Ook voor de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT halen de meeste scholen die ‘niet voldoen’, een score 1. De analyse van de deelverslagen wijst op zowel de afwezigheid van een referentiekader als op een te weinig richtinggevend gebruik. Dergelijke praktijk geeft geen zekerheid over de volledigheid van het aanbod. Het gaat hier niet over minder frequent aanbieden, maar eerder over niet-aanbieden. Dit loopt uiteen van het niet-opnemen in het aanbod van meerdere te beheersen doelstellingen tot delen van of volledige domeinen. Bovendien slagen deze scholen er niet in om leerlijnen in de referentiekaders terug te vinden en een schooleigen planning vorm te geven. De verticale opbouw van het aanbod komt onder druk te staan. Zowel op het niveau van de doelen als op het niveau van de inhoud is er sprake van overlap. Schoolafspraken omtrent de bewaking van het aan-

bod zijn afwezig of functioneren niet. Bovendien is er een gebrek aan opvolging en coaching. Wanneer er uitzonderlijk toch een bewakingssysteem aanwezig is in de school, is het te sterk gericht op externe verantwoording. Bovendien is in deze scholen een doelgerichte bijsturing van de eigen onderwijspraktijk geen verworvenheid. Deze scholen staan ver af van de wenselijke STEM-kwaliteit. Het doelgericht hanteren van een referentiekader en het verzekeren van een evenwichtig, volledig en gradueel opgebouwd aanbod voor het leergebied wereldoriëntatie (lagere afdeling) zijn problematische aspecten. In de doorlichtingsverslagen vinden we geen verdere informatie omtrent de inhoudelijke correctheid van de leerstof.

Wanneer we enkel en alleen naar de leergebieden kijken, zonder rekening te houden met het onderscheid ‘voldoet’ en ‘voldoet niet’, merken we dat het grootste probleem om te voldoen aan de wenselijke STEM-kwaliteit zich manifesteert voor het leergebied wereldoriëntatie in de lagere afdeling. Bijna 1 op de 3 scholen waarvoor relevante data aanwezig zijn in het verslag, slaagt er niet in om een doelgericht, evenwichtig, volledig en gradueel opgebouwd aanbod te realiseren dat geënt is op een goedgekeurd referentiekader. Wat de kleuterafdeling betreft, zien we dat bijna 1 op 5 scholen voor het leergebied wereldoriëntatie de gewenste STEM-kwaliteit niet haalt. Voor het leergebied wiskundige initiatie is dat precies 1 op 5 scholen. Ook hier is de doelgerichtheid, het evenwicht, de volledigheid en de graduele opbouw van het aanbod een probleem. Enkel voor het leergebied wiskunde in de lagere afdeling lijken de meeste scho-

len een doelgericht, evenwichtig en volledig aanbod te voorzien dat is afgestemd op een goedgekeurd referentiekader. In die zin sluit het leergebied wiskunde meer aan bij de wenselijke STEM-kwaliteit. Wat de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT betreft, tonen de scores een gespreid beeld dat niet toelaat om duidelijke uitspraken te doen.

Bevindingen secundair onderwijs

- Leraren aardrijkskunde, wiskunde en natuurwetenschappen van de eerste graad hebben weinig zicht op de ‘leerlijn basisonderwijs – eerste graad secundair onderwijs’. Vooral de voorkennis van de STEM-leergebieden is weinig gekend: de voorkennis van de leerlingen is ook sterk uiteenlopend en afhankelijk van de lagere school. Soms hebben leraren techniek een iets beter zicht op de leerlijn door de techniekprojecten die secundaire scholen opzetten met basisscholen in de buurt.
- Leraren van de eerste graad hebben een iets beter zicht op de leerlijn ‘eerste graad – tweede graad – derde graad secundair onderwijs’: bepaalde scholen stimuleren via de vakgroepwerking het werken met leerlijnen. Maar dit is geen gemeengoed. Bij de bevraging scoorde wiskunde laag voor het werken met leerlijnen. Voor techniek in de eerste graad zien we vaak niet de vereiste evolutie van sterk gestuurde naar meer open opdrachten.
- De mate waarin scholen investeren in taalvaardigheid, varieert sterk. Aandacht voor instructietaal en visuele ondersteuning hebben nochtans positieve effecten.

Wenselijke kwaliteit: de evaluatiepraktijk is functioneel en richt zich op het (aan)tonen van kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes

Kwaliteitsvol STEM-onderwijs kenmerkt zich door een evaluatiepraktijk die product- én procesgericht is. Ze is gebaseerd op vooraf vastgestelde en meegedeelde, eenduidige en concrete criteria die ofwel waarneembaar of demonstreerbaar

zijn. Ze hanteert bij voorkeur authentieke en functionele opdrachten, uit te voeren in een echte of gesimuleerde werkomgeving en/of in een aansprekende en voorstelbare context. De evaluatie geeft niet alleen aanleiding tot feedback aan de leerlingen, maar resulteert ook in bijstellingen van het onderwijsaanbod en/of het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar.

Bevindingen basisonderwijs

Oordeel	Afdeling	Leergebied	# deelperslagen	# met data	% data	# score 1	# score 2	# score 3	# score 4
V	Kleuter	wereldoriëntatie	136	88	65 %	22	34	28	3
VN	Kleuter	wereldoriëntatie	15	10	67 %	8	2	0	0
Totaal	Kleuter	wereldoriëntatie	151	98	65 %	30	36	28	3
V	Kleuter	wiskundige initiatie	109	87	80 %	19	25	35	8
VN	Kleuter	wiskundige initiatie	15	14	93 %	7	5	2	0
Totaal	Kleuter	wiskundige initiatie	124	101	81 %	26	30	37	8
V	Lager	wereldoriëntatie	117	107	91 %	31	54	21	0
VN	Lager	wereldoriëntatie	51	48	94 %	31	15	2	0
Totaal	Lager	wereldoriëntatie	168	155	92 %	62	69	23	0
V	Lager	wiskunde	89	81	91 %	18	28	27	8
VN	Lager	wiskunde	11	9	82 %	7	2	0	0
Totaal	Lager	wiskunde	100	90	90 %	25	30	27	8
V	Lager	ICT	16	11	69 %	7	3	1	0
VN	Lager	ICT	8	8	100 %	6	2	0	0
Totaal	Lager	ICT	24	19	79 %	13	5	1	0

Figuur 41: Data basisonderwijs STEM-beleidsthema 1: de evaluatiepraktijk.

Scholen die voor de leergebieden ‘voldoen’ tijdens een doorlichting

Bovenstaande figuur toont dat de meeste kleuterafdelingen waar het leergebied wereldoriëntatie ‘voldoet’, een score 2 halen voor de gewenste STEM-kwaliteit, gevolgd op de tweede plaats door een groep scholen die een score 3 haalt. Voor het leergebied wiskundige initiatie zien we dat de grootste groep scholen een score 3 haalt, met op

een iets grotere afstand een groep scholen die een score 2 haalt. Score 2 betekent dat de evaluatiepraktijk in deze scholen vooral product- en minder procesgericht is. De aandacht voor het evalueren van vaardigheden en attitudes is beperkt. Toch blijkt uit deelperslagen dat zowel het procesgerichte als de vaardigheden en attitudes stilaan meer aandacht krijgen in de evaluatiepraktijk. De samenhang met een gebrek aan afstemming van de evaluatiepraktijk

op de vooropgestelde doelen is opmerkelijk. Score 3 betekent dat de evaluatiepraktijk zowel product- als procesgericht is. Bovendien worden vaardigheden en attitudes ontwikkelingsgericht geëvalueerd op basis van vooraf bepaalde criteria. De verslagen maken in deze gevallen duidelijk dat de evaluatiepraktijk en de vooropgestelde doelen op elkaar zijn afgestemd en dat men duidelijke observatie- en evaluatiecriteria hanteert. Wanneer we voor de kleuterafdeling de leergebieden wereldoriëntatie en wiskundige initiatie met elkaar vergelijken, merken we dat deze laatste voor wat betreft de evaluatiepraktijk meer aanleunt bij de gewenste STEM-kwaliteit.

Voor de lagere afdeling zien we dat de meeste scholen voor het leergebied wereldoriëntatie aanleunen bij een evaluatiepraktijk die eerder productgericht is. De aandacht voor de evaluatie van vaardigheden en attitudes is beperkt. In verslagen spreekt de onderwijsinspectie van een te eenzijdige focus op kennis, het onvoldoende koppelen van de evaluatie aan de doelen van het curriculum en een eenzijdige output. De validiteit van de toetsen toont een wisselend beeld. Het oordeel 'voldoet' lijkt voornamelijk gebaseerd te zijn op een doelgericht, volledig, evenwichtig en gradueel opgebouwd aanbod. Samen met de scholen die een score 1 halen, kunnen we stellen dat bijna 80 % van de scholen die een 'voldoet' halen voor het leergebied, nog een hele weg af te leggen heeft om de ideale STEM-kwaliteit te bereiken. De situatie voor het leergebied wiskunde is beter, in die zin dat meer scholen een score 3 halen (33 % voor wiskunde tegenover 20 % voor wereldoriëntatie). De verslagen geven aan dat de evaluatiepraktijk doorgaans wordt aangestuurd vanuit het onderwijsleerpakket en doel-

gerichter verloopt. Toch zijn er scholen (score 1) die het moeilijk hebben om de probleemoplossende vaardigheden een plaats te geven in hun evaluatiepraktijk. Wat betreft de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT bieden de scholen die een 'voldoet' halen tijdens een doorlichting, weliswaar een doelgericht aanbod, maar laat de evaluatiepraktijk vaak te wensen over. Verslagen maken melding van het evalueren van instrumentele vaardigheden. Deze scholen toetsen nauwelijks of de leerlingen ICT functioneel kunnen hanteren.

Scholen die voor de leergebieden 'niet voldoen' tijdens een doorlichting

Voor de kleuterafdeling zien we dat de helft tot meer van de scholen die 'niet voldoen' voor de leergebieden wereldoriëntatie en wiskundige initiatie, score 1 haalt voor de wenselijke STEM-kwaliteit. We spreken in deze gevallen van een productgerichte evaluatiepraktijk die vooral is opgezet in functie van verantwoording en rapportering. De vaststellingen in de verslagen maken duidelijk dat er weinig verband is tussen de evaluatiepraktijk en de vooropgestelde doelen. Een systeem dat toelaat om doelgerichte observatie- of evaluatiegegevens bij te houden, is afwezig of wordt weinig gelijkgericht gebruikt. Evaluatieresultaten worden nauwelijks aangegrepen om de eigen praktijk bij te sturen of om in een aanbod op maat te voorzien. Voor de lagere afdeling zien we voor de leergebieden wereldoriëntatie en wiskunde, maar ook voor de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT, een gelijkaardig beeld. De helft of meer van de scholen die 'niet voldoen' voor deze leergebieden en voor ICT, haalt een score 1. Informatie uit de verslagen wijst op het ontbreken van elke vorm van evaluatie

voor een of meerdere gedeeltes van het STEM-curriculum. Ook hier blijkt dat evaluatiegegevens weinig valide zijn en bovendien zelden leiden tot bijsturing of een aanbod op maat.

Wanneer we kijken naar de leergebieden en geen rekening houden met het onderscheid ‘voldoet’ en ‘voldoet niet’, merken we dat score 1 en score 2 manifester aanwezig zijn dan score 3 of 4. In relatie tot de gewenste STEM-kwaliteit kunnen we stellen dat de evaluatiepraktijk een moeilijk gegeven is. De leergebieden wiskundige initiatie (kleuterafdeling) en wiskunde (lagere afdeling) lijken het beter te doen. Een doelgerichte en evenwichtige evaluatiepraktijk uitbouwen is echter voor veel scholen nog een opdracht. Om vaardigheden goed te kunnen evalueren is er nog heel wat werk met betrekking tot het ontwikkelen van vooraf vast te stellen en mee te delen, eenduidige en concrete evaluatiecriteria. Verslagen vermelden dat evaluatieresultaten wel worden aangegrepen om feedback te geven aan de leerlingen, maar dat ze nog te weinig aanleiding geven tot bijstellingen van het onderwijsaanbod of het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar.

Bevindingen secundair onderwijs

— De evaluatiepraktijk is vaak niet afgestemd op de leerplandoelen. De klemtoon ligt op reproductie, minder op vaardigheden en attitudes. Productevaluatie krijgt de overhand op procesevaluatie. Lera-

ren laten leerlingen weinig reflecteren over het eigen leerproces. Zo komt het technisch proces soms weinig aan bod binnen het vak techniek en wordt het in vele gevallen niet expliciet meegenomen in de evaluatie.

- Zowel in het aanbod als in de evaluatie worden uitbreidingsdoelen te veel beklemtoond, dit ten koste van de basisdoelen. Vooral voor het vak wiskunde blijkt dit zo.
- Of er duidelijke criteria voor de evaluatie worden geformuleerd en gecommuniceerd aan de leerlingen, verschilt sterk van school tot school. Leraren gebruiken evaluatiegegevens weinig om de eigen lespraktijk bij te sturen.

Wenselijke kwaliteit: inhouden worden geïntegreerd aangeboden in betekenisvolle contexten, mogelijks vak-, leergebied- en/of domeinoverstijgend

Het onderwijsaanbod moet gericht zijn op het verwerven van kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes. Deze moeten niet als losstaande elementen benaderd worden, maar worden waar mogelijk met elkaar verweven. Ze worden steeds gesitueerd binnen contexten die zodanig gekozen zijn dat de inhoud betekenis en voorstelbaarheid krijgt. Waar mogelijk wordt het aanbod in een bredere samenhang geplaatst, waarbij zowel vak- en domeinintern als -overstijgend horizontale verbanden worden gelegd.

Bevindingen basisonderwijs

Oordeel	Afdeling	Leergebied	# deelverslagen	# met data	% data	# score 1	# score 2	# score 3	# score 4
V	Kleuter	Wereldoriëntatie	136	96	71 %	2	23	63	8
VN	Kleuter	Wereldoriëntatie	15	8	53 %	1	4	3	0
Totaal	Kleuter	Wereldoriëntatie	151	104	69 %	3	27	66	8
V	Kleuter	Wiskundige initiatie	109	86	79 %	1	21	57	7
VN	Kleuter	Wiskundige initiatie	15	11	73 %	2	4	4	1
Totaal	Kleuter	Wiskundige initiatie	124	97	78 %	3	25	61	8
V	Lager	Wereldoriëntatie	117	72	61 %	12	35	24	1
VN	Lager	Wereldoriëntatie	51	30	59 %	10	13	6	1
Totaal	Lager	Wereldoriëntatie	168	102	61 %	22	48	30	2
V	Lager	Wiskunde	89	28	31 %	7	10	10	1
VN	Lager	Wiskunde	11	1	9 %	1	0	0	0
Totaal	Lager	Wiskunde	100	29	29 %	8	10	10	1
V	Lager	ICT	16	12	75 %	2	5	5	0
VN	Lager	ICT	8	3	37 %	0	3	0	0
Totaal	Lager	ICT	24	15	62 %	2	8	5	0

Figuur 42: Data basisonderwijs STEM-beleidsthema 1: inhouden geïntegreerd aanbieden in betekenisvolle contexten.

Scholen die voor de leergebieden 'voldoen' tijdens een doorlichting

Bovenstaande figuur toont dat de meeste kleuterafdelingen waar de leergebieden wereldoriëntatie en wiskundige initiatie 'voldoen', een score 3 halen voor de gewenste STEM-kwaliteit, gevolgd op de tweede plaats door een groep scholen die score 2 haalt. Score 2 betekent dat het aanbod gericht is op het verwerven van kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes. Het geïntegreerd aanwenden en het leggen van horizontale verbanden gebeurt impliciet en blijft beperkt tot de domeinen van het leergebied zelf. Score 3 staat eveneens voor een aanbod dat gericht is op het verwerven van kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes. Scholen die deze score halen, stellen het geïntegreerd aanwenden echter ex-

plicitet aan de orde, net zoals ze het leggen van horizontale verbanden expliciet maken. Deze verbanden beperken zich niet tot de domeinen van het leergebied zelf, maar worden uitgebreid naar andere leergebieden. Dat kleuterafdelingen hier goed scoren in relatie tot de gewenste STEM-kwaliteit heeft ongetwijfeld te maken met hun aanbod dat traditiegetrouw sterk geïntegreerd is. Voor de lagere afdeling zien we dat de meeste scholen waar het leergebied wereldoriëntatie 'voldoet', score 2 halen, met op de tweede plaats een groep scholen die score 3 haalt. Voor het leergebied wiskunde en voor de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT halen evenveel scholen een score 2 als een score 3. De deelverslagen wereldoriëntatie tonen dat de aandacht voor het verwerven van kennis, inzichten, vaardigheden en at-

titudes doordrongen is in het aanbod van de lagere afdelingen. Dit sluit grotendeels aan bij de verwachte STEM-kwaliteit. Waar er opmerkingen worden geformuleerd, hebben deze vaak te maken met het evenwicht, wat een mindere aandacht voor vaardigheden betekent. Scholen die zowel score 2 als 3 halen, slaan erin om een horizontale samenhang te realiseren tussen de verschillende STEM-domeinen en -leergebieden. Vaststellingen wijzen op een geïntegreerde en levensechte aanpak, met aandacht voor betekenisgeving en de eigen leefwereld. Scholen die score 3 halen, vinden bovendien een goed evenwicht tussen een cursorische en thematische aanpak. De deelverslagen wiskunde maken een verschil in het aanreiken van transferbevorderende denkkaders en de mate waarin deze voorwerp zijn van expliciete instructie. Scholen die een score 3 halen, zijn hier beter in. Voor de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT richt het aanbod zich vooral op het verwerven van kennis en vaardigheden. Scholen die score 3 halen, hebben meer aandacht voor attitudeontwikkeling en maken een geïntegreerde aanwending breder en minder afhankelijk van het initiatief van de individuele leraar.

Scholen die voor de leergebieden ‘niet voldoen’ tijdens een doorlichting

Voor de kleuterafdeling zien we dat de meeste scholen die ‘niet voldoen’ voor het leergebied wereldoriëntatie, score 2 halen. Voor het leergebied wiskundige initiatie halen evenveel scholen score 2 als 3. Voor de lagere afdeling merken we dat de meeste scholen die ‘niet voldoen’ voor het leergebied wereldoriënta-

tie en de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT, score 2 halen. In relatie tot de gewenste STEM-kwaliteit betekent dit dat ook in deze scholen de aandacht voor een geïntegreerde aanwending van kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes aanwezig is, zij het minder expliciet. Eerder uitzonderlijk lezen we in de doorlichtingsverslagen wereldoriëntatie dat de inhouden voor de leerlingen weinig betekenis hebben. Het is wel zo dat er minder expliciet aandacht is voor transfer. Opvallend zijn sommige vaststellingen in deelverslagen wereldoriëntatie die wijzen op ‘vakjesonderwijs’ waarbij kennis en vaardigheden geïsoleerd en in weinig functionele en betekenisvolle contexten worden aangeleerd. Op het niveau van het leergebied, het onderscheid tussen ‘voldoet’ en ‘niet voldoet’ buiten beschouwing gelaten, is dit het geval voor de scholen die score 1 halen. Dit gaat over iets meer dan 1 op de 5 scholen waarvoor we in de verslagen relevante data terugvinden.

Wanneer we kijken naar de leergebieden en geen rekening houden met het onderscheid ‘voldoet’ en ‘voldoet niet’, merken we dat de kleuterafdeling het sterkst aanleunt bij de gewenste STEM-kwaliteit. De lagere afdeling heeft vooral nog werk inzake het expliciet aanbieden van transferbevorderende denkkaders en deze onderwerp van instructie maken. De aandacht voor horizontale samenhang binnen de leergebieden zit over het algemeen goed. Het leggen van duidelijke verbanden tussen de leergebieden wiskunde en wereldoriëntatie in de lagere afdeling in het kader van de gewenste STEM-kwaliteit kan beter.

Bevindingen secundair onderwijs

- In de vernieuwde leerplannen (eindtermen) techniek en natuurwetenschappen (eerste graad) staat contextrijk leren centraal. De doorlichting van deze vakken toont een groeiende aandacht om het aanbod meer te laten aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Bij projectwerking (aardrijkskunde, techniek en natuurwetenschappen) vinden we goede voorbeelden van een contextrijk aanbod
- Ook voor wiskunde neemt het gebruik van toepassingen uit de leefwereld van de leerlingen toe. Toch blijft wiskunde een vrij geïsoleerd vak binnen het curriculum. Vaak blijven kansen onbenut om wiskundige inhouden te koppelen aan projecten en/of extra-murosactiviteiten. In de leerplannen wiskunde verwijzen enkel de pedagogische wenken of suggesties naar STEM-gerelateerde onderwerpen/contexten. De doelen realiseren aan de hand van concrete, levensechte problemen en situaties waardoor de leerlingen het nut ervan ervaren, blijft vaak uit in de praktijk. Begeleid zelfstandig leren is geen algemeen gangbare praktijk.
- Uit de doorlichtingsverslagen blijkt dat het projectmatig werken de kans biedt dichter aan te sluiten bij de leefwereld van jongeren en hun motivatie te verhogen. Deze extra informatie over hun talenten en interesses kan helpen bij het oriënteringsproces.
- Leraren van de eerste graad werken weinig vakdoorbekend. Het complementair karakter van de vakken aardrijkskunde en/of natuurwetenschappen en/of techniek en/of wiskunde komt in het curriculum weinig aan bod. Nochtans beschrijven

de leerplannen mogelijke projecten tot thematisch samenwerken. Een voorbeeld van goede praktijk toont dat het geïntegreerd aanbieden van verschillende vakken tot competentiegericht, motiverend en emancipatorisch onderwijs leidt en dit met het nodige respect voor de te bereiken onderwijsdoelen.

- Voor de wetenschapsvakken in de pool Wetenschappen (derde graad aso) vinden we regelmatig linken over de wetenschapsvakken heen, maar minder linken naar technische inhouden. Dit gebeurt meer in derde graad tso-studierichtingen zoals Industriële wetenschappen, Techniek-wetenschappen, Chemie, Farmaceutisch-technisch assistent en Apotheekassistent.

Wenselijke kwaliteit: processen zoals onderzoekend, probleemoplossend en creatief denken worden aangezet en expliciet gestimuleerd

Kwaliteitsvol STEM-onderwijs wordt gekenmerkt door uitdagende opdrachten met een probleemstellend en functioneel karakter. Onderzoekend, probleemoplossend en creatief denken zijn voorwerp van instructie. De leeromgeving stimuleert exploreren en experimenteren. Leerlingen leren onderzoeksvragen te stellen en afhankelijk van individuele noden generiek of vakspecifieke oplossingsheuristieken te ontwikkelen en toe te passen. Het doel is om tot een hoge mate van zelfsturing te komen waarbij ze in staat zijn om zelf concepten op te bouwen of herop te bouwen. De leraar geeft feedback op oplossings- en aanpakprocessen.

Bevindingen basisonderwijs

Oordeel	Afdeling	Leergebied	# deelverslagen	# met data	% data	# score 1	# score 2	# score 3	# score 4
V	Kleuter	Wereldoriëntatie	136	89	65 %	8	34	36	11
VN	Kleuter	Wereldoriëntatie	15	8	53 %	3	2	3	0
Totaal	Kleuter	Wereldoriëntatie	151	97	64 %	11	36	39	11
V	Kleuter	Wiskundige initiatie	109	71	65 %	5	22	36	8
VN	Kleuter	Wiskundige initiatie	15	9	60 %	5	2	1	1
Totaal	Kleuter	Wiskundige initiatie	124	80	64 %	10	24	37	9
V	Lager	Wereldoriëntatie	117	56	48 %	13	17	25	1
VN	Lager	Wereldoriëntatie	51	19	37 %	8	6	5	0
Totaal	Lager	Wereldoriëntatie	168	75	45 %	21	23	30	1
V	Lager	Wiskunde	89	60	67 %	14	23	19	4
VN	Lager	Wiskunde	11	6	54 %	3	3	0	0
Totaal	Lager	Wiskunde	100	66	66 %	17	26	19	4
V	Lager	ICT	16	4	25 %	0	1	3	0
VN	Lager	ICT	8	6	75 %	4	2	0	0
Totaal	Lager	ICT	24	10	42 %	4	3	3	0

Figuur 43: Data basisonderwijs STEM-beleidsthema 1: onderzoekend, probleemoplossend en creatief denken.

Scholen die voor de leergebieden 'voldoen' tijdens een doorlichting

Bovenstaande figuur toont dat de meeste kleuterafdelingen waar de leergebieden wereldoriëntatie en wiskundige initiatie 'voldoen', een score 3 halen voor de gewenste STEM-kwaliteit, gevolgd op de tweede plaats door een groep scholen die score 2 halen. Score 2 betekent dat het aanbod voorziet in opdrachten met een probleemstellend karakter en dat onderzoekend en probleemoplossend denken voorwerp zijn van instructie. Het is echter vooral de leraar die de denkprocessen van de leerlingen eenduidig en lineair aanstuurt. Leerlingen komen weinig tot zelfsturend leren waarbij ze uit een arsenaal van oplossingsheuristieken een passende keuze kunnen maken. Score 3 staat eveneens voor een aan-

bod dat voorziet in opdrachten met een probleemstellend karakter. Ook hier is onderzoekend en probleemoplossend denken voorwerp van instructie. Het verschil met score 2 is dat de leergebiedspecifieke heuristieken gekaderd worden binnen een algemene oplossingsheuristiek en dat de leraar meer aandacht heeft voor feedback op oplossings- en aanpakprocessen. Deelverslagen met betrekking tot wiskundige initiatie en wereldoriëntatie in de kleuterafdeling vermelden leeromgevingen waar er een ruime aandacht is voor exploreren, experimenteren, waarnemen en onderzoeken. Kinderen krijgen veel kansen om tot zelfontdekkend leren te komen. Over het algemeen kunnen we stellen dat de kleuterschool sterk aanleunt bij de gewenste STEM-kwaliteit. Voor de lagere afdeling zien we dat de meeste scholen waar

het leergebied wereldoriëntatie ‘voldoet’, score 3 halen. Voor het leergebied wiskunde halen de meeste scholen een score 2, gevolgd door een groep scholen die score 3 haalt. Voor wereldoriëntatie melden de doorlichtingsverslagen een groeiende aandacht voor onderzoekend leren. Leraren hanteren een didactiek die het onderzoekend en probleemoplossend denken stimuleert. Voor het leergebied wiskunde zien we dat probleemoplossend denken in de meeste gevallen voorwerp van instructie is, maar dat de leraar over het algemeen sterk stuurt. Oplossingsmethodes worden eerder als een algoritme benaderd dan dat ze als heuristisch worden aangewend. In deze zin ontwikkelt het probleemoplossend vermogen van leerlingen zich weinig flexibel. Voor de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT beschikken we over te weinig data om duidelijke uitspraken te doen.

Scholen die voor de leergebieden ‘niet voldoen’ tijdens een doorlichting

Voor de kleuterafdeling zien we dat de meeste scholen die ‘niet voldoen’ voor het leergebied wiskundige initiatie, score 1 halen. Voor wat betreft het leergebied wereldoriëntatie zijn de resultaten te gespreid om eenduidige uitspraken te doen. Voor de lagere afdeling merken we dat de meeste scholen die ‘niet voldoen’ voor het leergebied wereldoriëntatie en de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT, score 1 halen. Voor het leergebied wiskunde voor de lagere afdeling haalt de helft van de scholen score 1, de andere helft score 2. In relatie tot de gewenste STEM-kwaliteit betekent dit voor de kleuterafdeling voor het leergebied wiskundige initiatie dat de genoemde scholen vooral moeilijkheden hebben met het opzetten van leeromgevingen die voldoende kansen bieden

tot het opdoen van wiskundige ervaringen. Het aanwezige ontwikkelingsmateriaal biedt onvoldoende uitdagingen en relateert te weinig aan de domeinen van het leergebied. Exploreren en experimenteren krijgen te weinig kansen. Kleuters krijgen te weinig feedback over de oplossingen die ze uitdokteren. In de lagere afdeling gebruikt men te veel opdrachten die eenzijdig gericht zijn op kennisverwerving en -reproductie; ze zetten niet aan tot het aanwenden van oplossingsheuristieken. Dit is vooral het geval voor het leergebied wiskunde. Voor het leergebied wereldoriëntatie komt in deze scholen onderzoekend leren nauwelijks voor. In relatie tot de gewenste STEM-kwaliteit hebben deze scholen vooral werk aan het deskundig maken van leraren inzake onderzoekend leren.

Wanneer we kijken naar de leergebieden en geen rekening houden met het onderscheid ‘voldoet’ en ‘voldoet niet’, merken we dat de kleuterafdeling het sterkst aanleunt bij de gewenste STEM-kwaliteit. Daar slaagt men er veelal in om uitdagende en krachtige leeromgevingen op te zetten die kansen bieden tot onderzoekend leren, exploreren en experimenteren. In de lagere afdeling merken we dat de aandacht voor onderzoekend leren groeit. Opdrachten kennen over het algemeen een uitdagend karakter. In relatie tot de gewenste STEM-kwaliteit kan vooral het zelfsturend leren nog beter.

Bevindingen secundair onderwijs

— In de vernieuwde leerplannen (eindtermen) techniek en natuurwetenschappen (eerste graad) staat onderzoekend leren centraal. De doorlichting van deze vakken toont een groeiende aandacht voor onderzoekend leren. Toch blijven er heel wat kan-

sen onbenut om leerlingen het leerproces in eigen handen te laten nemen. Het oplossingsgericht leren wordt vaak beknot door het invullen van werkboeken. Te vaak is het leerboek of werkboek de leidraad bij het aanbod in plaats van de leerplandoelstellingen.

- Voor wiskunde groeit het werken met oplossingsstrategieën (bijv. OVUR). Toch blijft een deel van de leraren meer nadruk leggen op wiskundige rekervaardigheden dan op probleemoplossende vaardigheden en denk- en redeneervaardigheden. Ook hier werkt men meer leerboek- dan leerplangericht.
- De aandacht voor de eindtermen onderzoekend leren/leren onderzoeken (pool Wetenschappen derde graad aso) is toegenomen, maar nog niet in alle scholen is de realisatie van de onderzoekscompetentie kwaliteitsvol.

Wenselijke kwaliteit: het toepassen van ontwerpvaardigheden – gesitueerd binnen het technisch proces – krijgt expliciet aandacht

Kwaliteitsvol STEM-onderwijs heeft expliciete aandacht voor de ontwikkeling en toepassing van ontwerpvaardigheden. Deze vaardigheden behelzen onder andere brainstormen, onderzoeken, ontwerpen, testen en verbeteren. Ze worden toegepast binnen het technisch proces dat een cyclisch en iteratief karakter kent. De leraar geeft instructie in deze vaardigheden en ontwikkelt opdrachten die leerlingen in de gelegenheid stellen deze op een functionele manier toe te passen. De leraar geeft niet alleen feedback op het bekomen product, maar ook op het specifieke karakter van het doorlopen proces.

Bevindingen basisonderwijs

Oordeel	Afdeling	Leergebied	# deelverslagen	# met data	% data	# score 1	# score 2	# score 3	# score 4
V	Kleuter	Wereldoriëntatie	136	25	18 %	1	5	11	8
VN	Kleuter	Wereldoriëntatie	15	1	7 %	1	0	0	0
Totaal	Kleuter	Wereldoriëntatie	151	26	17 %	2	5	11	8
V	Kleuter	Wiskundige initiatie	109	17	16 %	1	5	9	2
VN	Kleuter	Wiskundige initiatie	15	1	7 %	0	0	1	0
Totaal	Kleuter	Wiskundige initiatie	124	18	14 %	1	5	10	2
V	Lager	Wereldoriëntatie	117	12	10 %	1	8	2	1
VN	Lager	Wereldoriëntatie	51	8	16 %	4	1	3	0
Totaal	Lager	Wereldoriëntatie	168	20	12 %	5	9	5	1
V	Lager	Wiskunde	89	9	10 %	2	1	6	0
VN	Lager	Wiskunde	11	2	18 %	0	2	0	0
Totaal	Lager	Wiskunde	100	11	11 %	2	3	6	0
V	Lager	ICT	16	3	19 %	0	2	1	0
VN	Lager	ICT	8	0	0 %	0	0	0	0
Totaal	Lager	ICT	24	3	12 %	0	2	1	0

Figuur 44: Data basisonderwijs STEM-beleidsthema 1: ontwerpvaardigheden.

Scholen die voor de leergebieden ‘voldoen’ tijdens een doorlichting

Bovenstaande figuur toont dat de meeste kleuterafdelingen waar de leergebieden wereldoriëntatie en wiskundige initiatie ‘voldoen’, een score 3 halen voor de gewenste STEM-kwaliteit, gevolgd op de tweede plaats door een groep scholen die score 2 haalt. Score 2 betekent dat er impliciet aandacht is voor het toepassen van een beperkt aantal ontwerpvaardigheden (brainstormen en ontwerpen). Score 3 betekent dat er expliciete aandacht is voor het toepassen van de meeste ontwerpvaardigheden (brainstormen, ontwerpen en testen). Voor de kleuterafdeling vermelden de doorlichtingsverslagen voor dit STEM-kwaliteitsaspect vooral opdrachten die worden uitgevoerd met behulp van constructiematerialen. Veelal spreken de opdrachten aan en zetten ze aan tot actief handelen. Men besteedt aandacht aan waarnemen en het experimenteren met materialen, al dan niet aangestuurd door een vooraf bepaalde werkwijze. Voor de oudste kleuters maken sommige doorlichtingsverslagen melding van het leren werken met eenvoudige plannetjes. Deze scholen leunen sterk aan bij de gewenste STEM-kwaliteit. Veel is echter afhankelijk van de aanwezigheid van geschikt materiaal en de doelgerichte aandacht voor dit soort activiteiten. Waar dergelijke activiteiten vervat zitten in het zogenaamde ‘vrij spel’, is die doelgerichte aandacht minder aanwezig. Voor de lagere afdeling zien we dat de meeste scholen waar het leergebied wereldoriëntatie ‘voldoet’, score 2 halen. Voor het leergebied wiskunde halen de meeste scholen een score 3. Voor dit leergebied vertoont het proces waar ontwerpvaardigheden hun plaats krijgen een sterke gelijkenis met het proces van probleemoplossend denken. Scholen krijgen een

score 3 omdat ze vanuit dit laatste proces verbanden leggen met het zogenaamde technisch proces binnen het leergebied wereldoriëntatie. Algemeen kunnen we stellen dat de kwaliteit en de frequentie van opdrachten die zich focussen op de toepassing van ontwerpvaardigheden sterk uiteenlopen. Scholen ervaren moeilijkheden met het aanleren van de achterliggende competenties. De data doen uitschijnen dat zowel het aantal kleuter- als lagere afdelingen die gericht werken aan ontwerpvaardigheden, eerder klein is. De relatieve afwezigheid van data wijst niet zozeer op een gebrek aan kwaliteit, maar wel op een beperkte of te bedekte aanwezigheid van deze vaardigheden in het curriculum. Voor de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT beschikken we over te weinig data om duidelijke uitspraken te doen.

Scholen die voor de leergebieden ‘niet voldoen’ tijdens een doorlichting

De cijfergegevens voor de kleuterafdeling voor de leergebieden wereldoriëntatie en wiskundige initiatie die een ‘voldoet niet’ krijgen, zijn te beperkt om uitspraken over te doen. Dit geldt ook voor het leergebied wiskunde voor de lagere school en voor de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT. Enkel voor het leergebied wereldoriëntatie voor de lagere school waar we tijdens de doorlichting een ‘voldoet niet’ uitspraken, kunnen we stellen dat de scholen met score 1 nauwelijks doelgericht aandacht besteden aan ontwerpvaardigheden en het technisch proces.

Wanneer we kijken naar de leergebieden en geen rekening houden met het onderscheid ‘voldoet’ en ‘voldoet niet’, vallen de beperkte data voor dit STEM-kwaliteitsaspect op. We herhalen dat dit niet zozeer

te maken heeft met een gebrek aan kwaliteit, wel met een te weinig nadrukkelijk aanwezig zijn van dit kwaliteitsaspect in het curriculum. Scholen hebben er bijgevolg minder aandacht voor.

Bevindingen secundair onderwijs

— De recente leerpannen stellen het technologisch proces voorop bij de aanpak van een technisch probleem. Dit wordt aangeleerd in de eerste graad via het vak techniek en toegepast in de doorstromingsrichtingen in de tweede en de derde graad (Industriële wetenschappen, Elektromechanica, Elektriciteit-elektronica, Bouw- en houtkunde). De praktijk is hier nog niet altijd voldoende van doordrongen, wat de leerlingen kansen ontnemt om over het eigen handelen te reflecteren en het onderwijs minder uitdagend maakt. Voor een aantal leraren

vormen grote klasgroepen een hindernis om te komen tot een actieve aanpak.

— Bij de STEM-vakken blijft de evaluatie meer productgericht dan procesgericht.

Wenselijke kwaliteit: samenwerken en actief leren waar team én individu verantwoordelijk zijn voor proces en product staan voorop

Kwaliteitsvol STEM-onderwijs kenmerkt zich door samenwerkend en actief leren in formeel en informeel gestructureerde groepen. De leraar voorziet een geïntegreerde instructie en training van ondersteunende sociale vaardigheden, inhoudelijke en persoonsgerichte feedback. De verwachtingen tegenover het individu en het team worden vooraf duidelijk kenbaar gemaakt. Het doel is dat leerlingen met elkaar een

Oordeel	Afdeling	Leergebied	# deelverslagen	# met data	% data	# score 1	# score 2	# score 3	# score 4
V	Kleuter	Wereldoriëntatie	136	33	24 %	1	10	16	6
VN	Kleuter	Wereldoriëntatie	15	3	20 %	0	1	1	1
Totaal	Kleuter	Wereldoriëntatie	151	36	24 %	1	11	17	7
V	Kleuter	Wiskundige initiatie	109	11	10 %	1	4	6	0
VN	Kleuter	Wiskundige initiatie	15	2	13 %	2	0	0	0
Totaal	Kleuter	Wiskundige initiatie	124	13	10 %	3	4	6	0
V	Lager	Wereldoriëntatie	117	69	59 %	5	23	38	3
VN	Lager	Wereldoriëntatie	51	15	29 %	4	7	4	0
Totaal	Lager	Wereldoriëntatie	168	84	50 %	9	30	42	3
V	Lager	Wiskunde	89	24	27 %	3	6	14	1
VN	Lager	Wiskunde	11	4	36 %	2	1	1	0
Totaal	Lager	Wiskunde	100	28	28 %	5	7	15	1
V	Lager	ICT	16	1	6 %	0	1	0	0
VN	Lager	ICT	8	1	12 %	0	1	0	0
Totaal	Lager	ICT	24	2	8 %	0	2	0	0

Figuur 45: Data basisonderwijs STEM-beleidsthema 1: samenwerkend en actief leren.

exploratief, onderzoekend gesprek kunnen voeren waarbij gezamenlijk kennis wordt opgebouwd.

Bevindingen basisonderwijs

Scholen die voor de leergebieden ‘voldoen’ tijdens een doorlichting

Bovenstaande figuur toont dat de meeste kleuterafdelingen waar de leergebieden wereldoriëntatie en wiskundige initiatie ‘voldoen’, een score 3 halen voor de gewenste STEM-kwaliteit. Voor het leergebied wiskunde in de lagere afdeling krijgen de meeste scholen die ‘voldoen’, eveneens een score 3. Voor het leergebied wereldoriëntatie in de lagere afdeling krijgt iets meer dan de helft van de scholen die ‘voldoen’ en waarvoor relevante informatie terug te vinden is in het deelverslag, een score 3, terwijl 1/3 van de scholen waarvan data voorhanden zijn, een score 2 krijgt. Voor de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT zijn er te weinig gegevens beschikbaar om uitspraken te doen. Score 3 betekent dat samenwerkend leren in formeel gestructureerde groepen voorkomt en dat er aandacht is voor zowel de individuele als de teamresultaten. De analyse van de doorlichtingsverslagen leert dat zowel kleuter- als lagere afdelingen met een score 3 veelvuldig gebruikmaken van een grote variatie aan interactieve werk- en groepeeringsvormen gericht op het bevorderen van de samenwerking tussen leerlingen (de zogenaamde coöperatieve werkvormen). Deze praktijk leunt sterk aan bij de verwachte STEM-kwaliteit. In de kleuterafdelingen ligt het accent eerder op het interactieve karakter, het samen beleven en samen spelen, in de lagere afdelingen schenkt men meer aandacht aan het ontwikkelen van samenwerkingsvaardigheden. Toch willen we wijzen op de situatie van de scholen met betrekking tot het leergebied wereldoriëntatie in de lagere afdeling die

score 2 krijgen. Deze score geeft aan dat samenwerkend leren in beperkte mate voorkomt en geen voorwerp van instructie is. De aandacht voor individuele verantwoordelijkheid is gering of is niet ingebouwd in de groepstaak. Het groepswork is met andere woorden minder doordacht en doet onvoldoende beroep op de denkcapaciteit van ieder groepslid.

Scholen die voor de leergebieden ‘niet voldoen’ tijdens een doorlichting

De cijfergegevens voor de kleuterafdeling met betrekking tot de leergebieden wereldoriëntatie en wiskundige initiatie die een ‘voldoet niet’ krijgen, zijn te beperkt om een zinnige uitspraak te doen. Dit geldt ook voor het leergebied wiskunde voor de lagere school en voor de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT. Enkel voor het leergebied wereldoriëntatie voor de lagere school waar we tijdens de doorlichting een ‘voldoet niet’ uitspraken, kunnen we stellen dat de scholen met score 2 te weinig tot samenwerkend leren komen of deze werkvorm niet optimaal benutten. Verdere lezing van deelverslagen maakt duidelijk dat frontaal of sterk door de leraar gestuurd onderwijs met weinig ruimte voor leerlingeninitiatief eerder de norm is. Sommige doorlichtingsverslagen vermelden een gebrek aan leerlingenactiviteit. Deze scholen staan ver van de ideale STEM-kwaliteit.

Wanneer we kijken naar de leergebieden en geen rekening houden met het onderscheid ‘voldoet’ en ‘voldoet niet’, merken we dat vooral voor het leergebied wereldoriëntatie in de lagere school data terug te vinden zijn voor dit STEM-kwaliteitsaspect. De helft van die scholen kent een praktijk in verband met samenwerkend leren die aanleunt bij te de verwachten STEM-kwaliteit. Een blijvend aandachtspunt is de ge-

integreerde training van ondersteunende sociale vaardigheden en inhoudelijke en persoonsgerichte feedback bieden. Iets meer dan 1 op de 3 van de lagere afdelingen past de mogelijkheden van samenwerkend leren onvoldoende toe in het kader van de te bereiken doelstellingen.

Bevindingen secundair onderwijs

In de vernieuwde leerplannen (eindtermen) techniek en natuurwetenschappen (eerste graad) staat actief leren centraal. De doorlichting van deze vakken toont dat de aandacht voor actief leren groeit. Toch blijft het gebruik van activerende werkvormen beperkt. Vaak overheerst het onderwijsleergesprek. Een sturende aanpak zet leerlingen soms te weinig aan tot probleemoplossend denken, keuzes maken en in interactie gaan.

Wenselijke kwaliteit: hedendaagse media, technologie en de materiële vereisten die het curriculum oplegt, zijn ruim en open beschikbaar – ze worden zelfstandig en functioneel gebruikt

Kwaliteitsvol STEM-onderwijs wordt gedragen door een ruime aanwezigheid en een frequent, functioneel gebruik van geschikte media, technologie en materiële vereisten zoals opgelegd door het curriculum. Het gebruik gaat verder dan het beschikbaar stellen van infrastructuur tijdens de lessen. Leerlingen hebben open toegang. Een geïntegreerde en frequente aanwending van middelen past binnen schoolafspraken, maakt deel uit van de dagelijkse praktijk en wordt gestimuleerd en opgevolgd door het schoolbeleid. Leerlingen komen tot zelfstandig kiezen van het geschikte middel, dit in functie van het leerproces. De school voert een expliciet

Oordeel	Afdeling	Leergebied	# deelverslagen	# met data	% data	# score 1	# score 2	# score 3	# score 4
V	Kleuter	Wereldoriëntatie	136	82	60 %	8	8	56	10
VN	Kleuter	Wereldoriëntatie	15	6	40 %	3	1	2	0
Totaal	Kleuter	Wereldoriëntatie	151	88	58 %	11	9	58	10
V	Kleuter	Wiskundige initiatie	109	68	62 %	4	19	40	5
VN	Kleuter	Wiskundige initiatie	15	11	73 %	4	3	4	0
Totaal	Kleuter	Wiskundige initiatie	124	79	64 %	8	22	44	5
V	Lager	Wereldoriëntatie	117	71	61 %	14	23	33	0
VN	Lager	Wereldoriëntatie	51	31	61 %	13	9	9	0
Totaal	Lager	Wereldoriëntatie	168	102	61 %	27	32	42	0
V	Lager	Wiskunde	89	54	61 %	7	16	29	1
VN	Lager	Wiskunde	11	6	55 %	4	1	1	0
Totaal	Lager	Wiskunde	100	60	60 %	11	17	30	1
V	Lager	ICT	16	8	50 %	1	0	7	0
VN	Lager	ICT	8	6	75 %	4	2	0	0
Totaal	Lager	ICT	24	14	58 %	5	2	7	0

Figuur 46: Data basisonderwijs STEM-beleidsthema 1: gebruik van technologische hulpmiddelen en media.

en toekomstgericht investeringsbeleid en voorziet in de noodzakelijke professionaliseringsinitiatieven voor leraren.

Bevindingen basisonderwijs

We presenteren de resultaten voor dit STEM-kwaliteitsaspect in twee figuren. De eerste figuur handelt over 'het op eigen initiatief functioneel kunnen aanwenden', de tweede gaat over 'de ruime beschikbaarheid en de open toegang'. Beide aspecten zitten vervat in bovenstaande omschrijving van de STEM-kwaliteit.

Scholen die voor de leergebieden 'voldoen' tijdens een doorlichting

Bovenstaande figuur toont dat de meeste kleuter-afdelingen waar de leergebieden wereldoriëntatie en wiskundige initiatie 'voldoen', een score 3 halen voor de gewenste STEM-kwaliteit. Dit is eveneens het geval voor de meeste lagere afdelingen die voor de leergebieden wereldoriëntatie en wiskunde en voor de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT een 'voldoet' halen tijdens de doorlichting. Score 3 geeft aan dat zowel de leraar als de leerling media en technologische hulpmiddelen gebruiken om het leerproces te ondersteunen. Het is wel de leraar die bepaalt welke media en welke technologie beschikbaar worden gesteld voor welke opdracht. Analyse van de doorlichtingsverslagen maakt duidelijk dat kleuter-afdelingen investeren in rijke leeromgevingen, in de aanwezigheid van voldoende specifiek ontwikkelingsmateriaal en in het doelgericht aanbieden van materialen. Lagere scholen tonen een onderwijspraktijk waar een geïntegreerd en functioneel gebruik van diverse media en technologische hulpmiddelen door de leerlingen vooropstaat. De aanwending is vooral

gericht op het illustreren van inhouden en het opzoeken en presenteren van informatie. Scholen die het hier goed doen, nemen deze praktijk op in meer formele afspraken. Scholen met score 3 sluiten vrij sterk aan bij de gewenste STEM-kwaliteit. We willen er echter op wijzen dat respectievelijk 32 % en bijna 30 % van de lagere afdelingen waar relevante data voor de leergebieden wereldoriëntatie en wiskunde voorhanden zijn, een score 2 haalt. Deze score wijst op een bijna exclusief gebruik van media en technologische hulpmiddelen door de leraar, vooral om inhouden te illustreren. Deze groep scholen staat verder af van de gewenste STEM-kwaliteit.

Scholen die voor de leergebieden 'niet voldoen' tijdens een doorlichting

Zowel voor de kleuter- als lagere afdeling halen de meeste scholen die met 'niet voldoet' beoordeeld zijn, een score 1. Algemeen kunnen we stellen dat ze niet beantwoorden aan de verwachte STEM-kwaliteit. Het gebruik van media en technologische hulpmiddelen is niet systematisch en wordt niet gepland. Ze worden niet aangewend om het onderwijs te ondersteunen of te illustreren. Het gebruik is zeer sterk leraarafankelijk en is niet formeel vastgelegd in pedagogisch-didactische schoolafspraken. Leerlingen komen niet tot een zelfstandig gebruik.

Scholen die voor de leergebieden 'voldoen' tijdens een doorlichting

Bovenstaande figuur toont dat de meeste kleuter-afdelingen waar de leergebieden wereldoriëntatie en wiskundige initiatie 'voldoen', een score 3 halen voor de gewenste STEM-kwaliteit. Dit is ook het geval voor die scholen waar we de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT met 'voldoet' beoordeelden. Voor

de meeste lagere afdelingen die voor de leergebieden wereldoriëntatie en wiskunde een 'voldoet' halen tijdens de doorlichting, geldt een score 2. Score 3 zegt dat geschikte media en technologische hulpmiddelen aanwezig zijn, in voldoende aantal en gespreid over alle leerlinggroepen. Er is een intensief gebruik, maar de toegang is niet open. Score 2 geeft aan dat media en technologische hulpmiddelen beschikbaar zijn, maar in een te beperkt aantal of niet gelijkmatig gespreid over de leerlinggroepen. Het gebruik kent een wisselende intensiteit en de toegang voor de leerlingen is beperkt. Een analyse van de doorlichtingsverslagen maakt duidelijk dat scholen die een score 3 halen, zich bovendien kenmerken door gerichte en voldoende investeringen in de

noodzakelijke ICT-infrastructuur. Leerlingen krijgen de kans om deze infrastructuur te benutten, vaak echter nog tijdens de lessen of in aanwezigheid van een leraar. Er is niet echt sprake van een open toegang die toelaat media en technologie op elk moment te gebruiken. De scholen die score 2 halen, doen het minder goed op het vlak van investeringen op lange termijn, wat met zich meebrengt dat de beschikbare ICT-infrastructuur deels up-to-date is, deels niet. Een leraarafankelijk gebruik hangt daar voor een stuk mee samen, net als een optimale spreiding over de verschillende leerlinggroepen. Scholen die score 3 halen, beantwoorden sterk aan de te verwachten STEM-kwaliteit.

Oordeel	Afdeling	Leergebied	# deelverslagen	# met data	% data	# score 1	# score 2	# score 3	# score 4
V	Kleuter	Wereldoriëntatie	136	32	23 %	4	9	16	3
VN	Kleuter	Wereldoriëntatie	15	4	27 %	3	0	1	0
Totaal	Kleuter	Wereldoriëntatie	151	36	24 %	7	9	17	3
V	Kleuter	Wiskundige initiatie	109	23	21 %	3	9	10	1
VN	Kleuter	Wiskundige initiatie	15	1	7 %	1	0	0	0
Totaal	Kleuter	Wiskundige initiatie	124	24	19 %	4	9	10	1
V	Lager	Wereldoriëntatie	117	46	39 %	10	22	12	2
VN	Lager	Wereldoriëntatie	51	16	31 %	6	7	3	0
Totaal	Lager	Wereldoriëntatie	168	62	37 %	16	29	15	2
V	Lager	Wiskunde	89	30	34 %	7	13	10	0
VN	Lager	Wiskunde	11	1	9 %	0	1	0	0
Totaal	Lager	Wiskunde	100	31	31 %	7	14	10	0
V	Lager	ICT	16	12	75 %	2	4	5	1
VN	Lager	ICT	8	3	37 %	1	2	0	0
Totaal	Lager	ICT	24	15	62 %	3	6	5	1

Figuur 47: Data basisonderwijs STEM-beleidsthema 1: beschikbaarheid / toegang tot technologische hulpmiddelen en media.

Scholen die voor de leergebieden ‘niet voldoen’ tijdens een doorlichting

Voor de kleuterafdeling beschikken we over onvoldoende relevante data om uitspraken te doen voor dit STEM-kwaliteitsaspect. Voor de lagere afdeling merken we vooral voor de beschikbaarheid van media en technologische hulpmiddelen voor het leergebied wereldoriëntatie een serieuze kloof met de te verwachten STEM-kwaliteit. Iets meer dan 1 op de 5 scholen die ‘niet voldoen’ en waarvoor er data beschikbaar zijn, kenmerken zich door een sterk verouderde infrastructuur of ontbrekende leermiddelen. Dit maakt het moeilijk voor deze scholen om het opgelegde curriculum ten volle te realiseren.

Wanneer we kijken naar de leergebieden en geen rekening houden met het onderscheid ‘voldoet’ en ‘voldoet niet’, merken we dat de meerderheid van zowel de kleuter- als de lagere afdelingen een score 3 haalt voor het op eigen initiatief functioneel kunnen gebruiken van diverse media en technologische hulpmiddelen. Voor dit onderdeel van het STEM-kwaliteitsaspect zitten ze goed. Voor wat betreft de ruime beschikbaarheid en de zo open mogelijke toegang, merken we dat het vooral voor de lagere afdeling een op-

dracht is om de nodige ICT-infrastructuur up-to-date te houden en in die mate te voorzien dat alle leerlingen voldoende kansen krijgen om deze te benutten. Scholen kunnen meer werk maken van een open toegang.

Bevindingen secundair onderwijs

- Voor de meeste STEM-vakken in de eerste graad is de ICT-uitrusting onvoldoende toereikend om de leerplanrealisatie voldoende te ondersteunen. Computerlokalen worden regelmatig overbevraagd en in mindere mate aangewend voor de STEM-vakken.
- In de meeste scholen zijn er voor de eerste graad vaklokalen wetenschappen en techniek, maar de uitrusting is niet altijd optimaal voor een voldoende leerplanrealisatie.
- Voor de meeste STEM-vakken in de eerste graad is de ICT-integratie beperkt. De leerlingen wendden de ICT-uitrusting nog te weinig aan in hun leerproces.
- De aanwezige uitrusting wordt nog te weinig gebruikt om de leerlingen zelf aan het werk te zetten. Een aantal scholen schakelen media en technologie in bij begeleid zelfstandig leren.

STEM-beleidsthema 2: verbeteren van de studie- en loopbaankeuze

Wenselijke kwaliteit: streven naar een sterkere aansluiting tussen schoolse en professionele setting, op proces- en productniveau

Kwaliteitsvol STEM-onderwijs geeft leerlingen kansen om te acteren als STEM-professionelen in een gesimuleerde of

echte werkomgeving, waarbij de brug wordt gelegd met wat in een schoolse setting werd geleerd. De activiteiten zijn er enerzijds op gericht om STEM-werkprocessen te oefenen, te ervaren of ermee kennis te maken, anderzijds om zicht te krijgen op STEM-producten. Bovendien maken leerlingen kennis met verschillende STEM-opleidingen.

Bevindingen basisonderwijs

Oordeel	Afdeling	Leergebied	# deelverslagen	# met data	% data	# score 1	# score 2	# score 3	# score 4
V	Kleuter	Wereldoriëntatie	136	20	15 %	1	11	5	3
VN	Kleuter	Wereldoriëntatie	15	1	7 %	0	1	0	0
Totaal	Kleuter	Wereldoriëntatie	151	21	14 %	1	12	5	3
V	Kleuter	Wiskundige initiatie	109	3	3 %	0	1	2	0
VN	Kleuter	Wiskundige initiatie	15	1	7 %	1	0	0	0
Totaal	Kleuter	Wiskundige initiatie	124	4	3 %	1	1	2	0
V	Lager	Wereldoriëntatie	117	19	16 %	1	15	2	1
VN	Lager	Wereldoriëntatie	51	2	4 %	0	1	1	0
Totaal	Lager	Wereldoriëntatie	168	21	12 %	1	16	3	1
V	Lager	Wiskunde	89	1	1 %	0	0	1	0
VN	Lager	Wiskunde	11	0	0 %	0	0	0	0
Totaal	Lager	Wiskunde	100	1	1 %	0	0	1	0
V	Lager	ICT	16	0	0 %	0	0	0	0
VN	Lager	ICT	8	0	0 %	0	0	0	0
Totaal	Lager	ICT	24	0	0 %	0	0	0	0

Figuur 48: Data basisonderwijs STEM-beleidsthema 2: aansluiting schoolse en professionele setting.

Voor het leergebied wiskundige initiatie in de kleuterafdeling, het leergebied wiskunde in de lagere afdeling en de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT is er geen tot weinig relevante informatie voor dit STEM-kwaliteitsaspect terug te vinden in de doorlichtingsverslagen. We kunnen

voor deze leergebieden zowel wanneer ze met 'voldoet' als met 'niet voldoet' werden beoordeeld, geen uitspraken doen. Voor het leergebied wereldoriëntatie in de lagere afdeling doen we enkel uitspraken wanneer het met 'voldoet' werd beoordeeld.

Scholen die voor de leergebieden ‘voldoen’ tijdens een doorlichting

De onderzoeksresultaten tonen dat de meeste kleuter- en lagere afdelingen waar het leergebied wereldoriëntatie ‘voldoet’, een score 2 halen voor de gewenste STEM-kwaliteit. Deze score betekent hoofdzakelijk dat leerlingen kunnen kennismaken met STEM-beroepen. De doorlichtingsverslagen geven vooral aan dat de onderwijspraktijk vele kansen biedt om de werkelijkheid te beschouwen en op een actieve manier binnen te brengen in de klas. Bovendien getuigen ze van inspanningen om leerlingen niet alleen te laten kennismaken maar ook daadwerkelijk de praktijk van verschillende (technische) beroepen te laten ervaren. Het creëren van gesimuleerde, virtuele of werkelijke beroepsomgevingen waar leerlingen van het basisonderwijs in kunnen functioneren, is echter geen verworvenheid. Kleuterafdelingen doen gerichte inspanningen om experten uit te nodigen in de klas en te laten vertellen en tonen wat ze doen. We kunnen stellen dat kleuterafdelingen vrij goed aansluiten bij de gewenste STEM-kwaliteit. Lagere afdelingen hebben het moeilijker om de brug te slaan tussen de schoolse en de professionele STEM-setting, maar ze doen eveneens gerichte inspanningen.

Bevindingen secundair onderwijs

- Leren in een professionele setting, in het bijzonder werkplekleren, komt beperkt voor. Deze vorm van leren wordt vooral toegepast in technisch georiënteerde studierichtingen waar de schoolinfrastructuur of leermiddelen ontoereikend zijn. De scholen werken hiervoor samen met een RTC (Regionaal Technologisch Centrum), de VDAB of bedrijven.
- De stages in tso- en bso-studierichtingen zijn vaak goede voorbeelden van een aansluiting tussen de schoolse en de professionele setting.

Secundair onderwijs: stand van zaken studiekeuze

- Scholen wenden techniek weinig doelgericht aan bij de oriëntatie van leerlingen van de eerste naar de tweede graad.
- Een zeer beperkt aantal scholen tracht via projecten in het keuzegedeelte in te spelen op de interesses en talenten van de leerlingen ten aanzien van STEM-studierichtingen.
- De bevestigingen geven een zeer wisselend beeld over de inspanningen die de scholen leveren om de keuzebekwaamheid van leerlingen vanuit STEM te versterken. Natuurwetenschappen en wiskunde spelen vaak een rol bij de oriëntatie. Leerlingen met goede scores voor deze vakken worden gestimuleerd om een wetenschappelijke studierichting te kiezen, maar niet direct een theoretisch technische studierichting.

Centra voor leerlingenbegeleiding: omgaan met ondersteuning – acteren op scharniermomenten

De regelgeving legt vast dat de loopbaanbegeleiding een gedeelde zorg is van de school en het CLB. De school is verantwoordelijk om haar leerlingen te begeleiden in hun loopbaan en hen te laten kennis maken met alle facetten en mogelijkheden. Het CLB werkt schoolondersteunend. School en CLB spreken af hoe ze deze opdracht samen opnemen.

De ondersteuning

- Alle centra investeren in het verbeteren van bestaande materialen en het (mee) ontwikkelen van nieuwe materialen in functie van het geven van gerichte informatie op de verschillende scharniermomenten. Voor de CLB's is de website www.onderwijskiezer.be een meerwaarde. Vooral de manier waarop objectieve, onafhankelijke en kwaliteitsvolle informatie over het gehele onderwijslandschap – ook over STEM-studierichtingen – wordt aangeboden, krijgt bijval.

- Uit de doorlichtingen stellen we vast dat alle centra aan alle scholen waarmee ze een beleidsplan/contract hebben afgesloten een aanbod doen in het kader van de informatieverstrekking zoals vermeld in de regelgeving. Desondanks geeft dat niet overal aanleiding tot concrete samenwerking. De beleidscontracten tussen scholen en centra zijn onvoldoende concreet en/of hun acties worden onvoldoende geëvalueerd en bijgestuurd. In meerdere centra is dat het gevolg van het gegeven dat sommige scholen het aanbod van het CLB niet aanvaarden en deze taak zelf opnemen. We kunnen ons dan de vraag stellen of deze scholen neutraal en volledig informeren.
- Meerdere centra nemen verschillende initiatieven om leraren te ondersteunen en te coachen. Voorbeelden hiervan zijn: het organiseren van informatie- en vormingsmomenten voor leraren basisonderwijs om hen wegwijs te maken in het werken met schoolloopbaanbegeleidingstrajecten (o.a. keuzewerkboek op stap naar het so, de wat-hoe-methode, Kies raak ...), infosessies voor leraren met als doel het leren kennen en gebruiken van de onderwijkskiezer, toelichtingen m.b.t. de bama-structuur, regelgeving so ...
- In het verlengde van de vraaggestuurde werking investeren centra veel in de individuele begeleiding van leerlingen die vragen hebben over studiekeuze, over studierichtingen en beroepen, knelpunten ... Dit blijft een belangrijke taak van een CLB maar het uitbouwen van een schoolloopbaanbegeleidingstraject samen met de school is van even groot belang.

De scharniermomenten

– Het zesde leerjaar basisonderwijs

Alle centra ondersteunen de meeste van hun basisscholen bij het keuzeprocess van de leerlingen van het zesde leerjaar basisonderwijs. Bijna alle basisscholen werken met een keuzebegeleidingstraject dat gedurende het ganse schooljaar loopt en waarbij sensibiliseren, zelfconceptverheldering en horizonverruiming centraal staan. De systemen en werkboeken die de scholen hiervoor gebruiken, zijn grotendeels door de CLB-sector ontwikkeld. We stellen vast dat in bijna alle gevallen het CLB de scholen heeft gestimuleerd of aangezet om dergelijke werkwijze te implementeren. De eerste fase was voor alle centra een vrij intensieve opdracht. Ondertussen werken vele scholen zelfstandig met het systeem en neemt het CLB vooral een ondersteunende en coachende rol op. Het geven van informatie aan de leerlingen over de structuur van het so wordt binnen dit traject nog dikwijls opgenomen door een CLB-medewerker. We zien hier verschillen tussen centra, tussen scholen en tussen scholen van eenzelfde CLB, afhankelijk van het beleidscontract.

Voor de ouders van de leerlingen van het zesde leerjaar worden informatiesessies georganiseerd door het CLB, door de school of samen. Ook hier zijn er verschillen in aanpak tussen centra en tussen scholen. En ook hier is het meestal een CLB-medewerker die de structuur van het so toelicht. In drie centra stellen we vast dat in een of meerdere basisscholen het CLB niet betrokken is bij de informatiemomenten voor de ouders en dat de school zelf de informatie (aan de ouders) geeft. Deze centra hebben onvoldoende zicht op welke informatie de ouders krijgen.

– **Het tweede jaar van de eerste graad secundair onderwijs**

Voor de overgang van de eerste graad naar de tweede graad so stellen we vast dat meerdere centra hun opdracht rond het verstrekken van informatie, zowel naar leerlingen als naar ouders, niet kunnen uitvoeren voor alle leerlingen en hun ouders, zoals de regelgeving dit voorschrijft. Meerdere scholen gaan niet in op het aanbod van het CLB (informatie aan leerlingen/ouders of beide) en nemen deze taak zelf op. In een aantal van die centra behouden de CLB-medewerkers wel een zicht op welke informatie de scholen geven, reikt het centrum de nodige materialen aan en blijven ze de scholen motiveren om toch samen te werken.

In vijf centra (waar de informatieverstrekking niet voldoet) hebben de betrokken CLB-medewerkers geen zicht op de kwaliteit van de informatie die sommige scholen geven aan leerlingen of ouders. Het valt op dat bepaalde scholen vooral ondersteuning vragen bij de begeleiding van individuele leerlingen en veel minder bij het verstrekken van informatie aan alle leerlingen en ouders.

De wijze waarop de informatie aangebracht wordt, is verschillend en aangepast aan de doelgroep. We zien initiatieven zoals: het organiseren van een beroepenmarkt, een quiz, klasgesprekken, begeleidingsmomenten om informatie op te zoeken op internet/onderwijskiezer, informatieavonden voor ouders, werken met het beroepenspel, kwaliteitspel, toekomstspel, uitnodigen van “oudere” leerlingen om hun keuze toe te lichten ... Deze werkwijzen zijn vooral gericht op het wegwijs maken van de leerlingen in de structuur van het so en

het leren kennen van de verschillende studierichtingen en beroepsopleidingen.

– **Het tweede jaar van de derde graad secundair onderwijs**

Alle centra hebben concrete afspraken met bijna al hun secundaire scholen over de begeleiding en het geven van informatie aan leerlingen in functie van de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt. Voor dit scharniermoment kunnen de centra hun opdracht bijna altijd ten volle uitvoeren. Meerdere centra stimuleren en begeleiden de scholen bij het werken met loopbaanbegeleidingstrajecten. Alle centra geven informatie over de verdere (studie)mogelijkheden en werken mee aan de voorbereiding van de Sid-in-beurs. Alle leerlingen ontvangen een informatiebrochure en dikwijls worden er nog infosessies georganiseerd voor de ouders.

De meeste centra differentiëren en maken bij het geven van informatie een onderscheid tussen de richtingen die gericht zijn op hoger onderwijs en diegenen die eerder sporen naar de arbeidsmarkt. De meeste centra zijn op de hoogte van het STEM-actieplan, vooral doordat alle centra de website www.onderwijskiezer.be kennen en gebruiken. Bij meerdere medewerkers blijft het nog een vaag gegeven. Bovendien is de betrokkenheid van de centra bij STEM vooral gericht naar het aanreiken van materialen aan de scholen. Enkele centra gaan er bewuster mee om en stimuleren en ondersteunen de school bij diverse initiatieven zoals de technomobiel, de einddoelen techniek ...

STEM-beleidsthema 3: stimuleren van meer meisjes in STEM-studierichtingen en -beroepen

Bevindingen basisonderwijs

Dit thema is niet opgenomen in de kwaliteitskijker. Bij het nalezen van deelverslagen met betrekking tot de leergebieden wiskundige initiatie, wiskunde, wereldoriëntatie en de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT merken we dat er geen data over dit thema terug te vinden zijn.

Bevindingen secundair onderwijs

- Scholen nemen weinig of geen initiatieven om meer meisjes in STEM-studierichtingen en -beroepen te stimuleren.
- Leraren merken weinig verschillen tussen jongens en meisjes ten aanzien van de affiniteit met STEM-vakken. Sommige scholen voelen aan dat het invoeren van het vak natuurwetenschappen in de eerste graad een positieve invloed heeft op de interesse bij meisjes voor STEM-richtingen.
- Scholen leveren weinig of geen inspanningen voor het doorbreken van de genderkloof. De meeste gevraagde leraren zijn zich niet bewust van hun taak hieromtrent.

STEM-beleidsthema 4: ondersteunen van leraren

Bevindingen basisonderwijs

Dit thema is niet opgenomen in de kwaliteitskijker. Bij het nalezen van deelverslagen met betrekking tot de leergebieden wiskundige initiatie, wiskunde, wereldoriëntatie en de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT merken we dat er wel data terug te vinden

zijn over dit thema. We lezen dat leraren zich vooral professionaliseren voor het leergebied wereldoriëntatie (lagere afdeling) en wiskundige initiatie (kleuter-afdeling). Meestal doen ze dit in groep, tijdens een personeelsvergadering of een pedagogische studiedag. Ze werken dan veelal aan leerplanverkenning en aan inzicht in achterliggende visies. In mindere mate krijgt de uitvoering van bepaalde domeinen binnen een leergebied aandacht. Het bijwonen van elkaars lessen is in veel scholen geen gewoonte. Voor scholen die voor de leergebieden 'niet voldoen', vermelden de doorlichtingsverslagen de afwezigheid van coaching en ondersteuning van leraren en een gebrek aan eenduidige, expliciete schoolafspraken.

Bevindingen secundair onderwijs

- Leraren volgen nascholingen in het kader van nieuwe leerplannen, minder in het kader van de STEM-doelstellingen.
- Sommige scholen onderwaarden het belang van techniek in de eerste graad. Leraren ervaren in deze scholen weinig ondersteuning vanuit de schoolleiding.
- STEM-doelstellingen zijn weinig tot niet gekend bij de leraren.
- Zelden stuurt de directie de vakgroepwerking ook inhoudelijk aan, met aandacht voor continuïteit en verdieping. Overleg levert nochtans een duidelijke meerwaarde op voor een horizontaal en verticaal samenhangend en aantrekkelijk STEM-onderwijs. Leraren hospiteren slechts uitzonderlijk bij elkaar. Vaak blijft de vakgroepwerking beperkt tot organisatorische onderwerpen en is de klaspraktijk van elke individuele leraar een 'eilandje'.

STEM-beleidsthema 5: inzetten op excellentie

Wenselijke kwaliteit: het aanbod is op niveau van de leerlingen, daagt uit en houdt rekening met hun diverse achtergronden

Kwaliteitsvol STEM-onderwijs omvat een uitdagend en motiverend aanbod voor leerlingen met diverse (schoolse) achtergronden en kenmerken. Er wordt expliciet gebouwd op de voorkennis van de leerlingen. Bovendien is het aanbod gedifferentieerd en benadert ze verschillen in ontwikkelings- en prestatieniveau, leerstijl en gender op een positieve manier. De ontwikkeling van STEM-gerelateerde kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes wordt meegenomen in de beeldvorming.

Scholen die voor de leergebieden ‘voldoen’ tijdens een doorlichting

Onderstaande figuur toont dat de meeste kleuter- en lagere afdelingen waar het leergebied wereldoriëntatie ‘voldoet’, een score 2 halen voor de gewenste STEM-kwaliteit. Deze score betekent dat het aanbod aansluit bij de voorkennis of het ontwikkelingsniveau van de leerlingen. Het aanbod richt zich op de zogenaamde ‘gemiddelde’ leerling. Voor subgroepen die trager vorderen in hun ontwikkeling of moeilijker leren, is er geen aanbod op maat. Ook voor de zogenaamde sterkere leerlingen is er geen verdiepend of extra (uitdagend) aanbod. De meeste kleuter- en lagere afdelingen waar de leergebieden wiskundige initiatie en wis-

Bevindingen basisonderwijs

Oordeel	Afdeling	Leergebied	# deelverslagen	# met data	% data	# score 1	# score 2	# score 3	# score 4
V	Kleuter	Wereldoriëntatie	136	78	57 %	7	34	32	5
VN	Kleuter	Wereldoriëntatie	15	6	40 %	1	3	2	0
Totaal	Kleuter	Wereldoriëntatie	151	84	56 %	8	37	34	5
V	Kleuter	Wiskundige initiatie	109	70	64 %	2	20	42	6
VN	Kleuter	Wiskundige initiatie	15	9	60 %	3	3	3	0
Totaal	Kleuter	Wiskundige initiatie	124	79	64 %	5	23	45	6
V	Lager	Wereldoriëntatie	117	50	43 %	10	29	10	1
VN	Lager	Wereldoriëntatie	51	31	61 %	17	11	3	0
Totaal	Lager	Wereldoriëntatie	168	81	48 %	27	40	13	1
V	Lager	Wiskunde	89	85	95 %	3	18	50	14
VN	Lager	Wiskunde	11	11	100 %	4	7	0	0
Totaal	Lager	Wiskunde	100	96	96 %	7	25	50	14
V	Lager	ICT	16	5	31 %	0	2	3	0
VN	Lager	ICT	8	6	75 %	3	3	0	0
Totaal	Lager	ICT	24	11	46 %	3	5	3	0

Figuur 49: Data basisonderwijs STEM-beleidsthema 5: aanbod op niveau van de leerlingen.

kunde 'voldoen', kregen een score 3. Dit betekent dat het aanbod eveneens aansluit bij de voorkennis of het ontwikkelingsniveau van de leerlingen, maar dat men wel gericht differentieert voor subgroepen. Doorlichtingsverslagen geven aan dat deze gerichte differentiatie wordt aangestuurd op basis van foutenanalyses en observaties in de klas. In de lagere afdeling krijgt de differentiatie voor het leergebied wiskunde veelal vorm door middel van materiaal aangeboden via het gebruikte onderwijsleerpakket. Voor wat betreft de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT betekent de score 3 dat vooral de reeds ICT-vaardige leerling nog meer kansen krijgt om nog vaardiger te worden. Ook zien we dat ICT aangewend wordt om de differentiatie te ondersteunen en om specifieke zorgdoelstellingen te bereiken. Het is opvallend dat aspecten van het leergebied wereldoriëntatie zowel in de kleuter- als lagere afdeling weinig worden meegenomen in de beeldvorming. Vooral de leergebieden wiskundige initiatie en wiskunde sluiten sterk aan bij de gewenste STEM-kwaliteit.

Scholen die voor de leergebieden 'niet voldoen' tijdens een doorlichting

Iets meer dan de helft van de lagere afdelingen die voor het leergebied wereldoriëntatie 'niet voldoen', haalt een score 1 voor dit STEM-kwaliteitsaspect. Dit betekent dat hun aanbod niet of weinig aansluit bij de voorkennis of het ontwikkelingsniveau van de meeste leerlingen. Doorlichtingsverslagen geven aan dat het geringe werkelijkheidsgehalte of de te hoge abstractiegraad van inhouden hier vaak mee te maken hebben. Wanneer de helft van de lagere afdelingen die een 'voldoet niet' halen voor het leergebied wiskunde, een score 2 haalt, melden de deelverslagen een

gebrek aan structureel ingebouwde differentiatie-methodieken en de afwezigheid van didactische sturing op schoolniveau. Als er toch wordt gedifferentieerd, gaat het meestal over het aanbieden van meer of minder oefenstof en wordt er geen verschil gemaakt in beheersingsniveau. Voor het leergebied wiskundige initiatie en de leergebiedoverschrijdende eindtermen ICT geven de vaststellingen een eerder wisselend beeld en kunnen we geen tendensen formuleren.

Wanneer we kijken naar de leergebieden en geen rekening houden met het onderscheid 'voldoet' en 'voldoet niet', merken we dat de meerderheid van zowel de kleuter- als lagere afdelingen score 3 halen voor de leergebieden wiskundige initiatie en wiskunde. Het aanbod sluit aan bij de voorkennis of het ontwikkelingsniveau van de leerlingen en er wordt gericht gedifferentieerd. Er is aansturing vanuit observaties, foutenanalyses en in de lagere school speelt de ondersteuning vanuit het onderwijsleerpakket een niet te onderschatten rol. Voor deze leergebieden is de aansluiting met de gewenste STEM-kwaliteit sterk. De meerderheid van zowel de kleuter- als lagere afdelingen halen voor het leergebied wereldoriëntatie een score 2. Ook hier is er aansluiting met de voorkennis en het ontwikkelingsniveau van de leerlingen, maar differentiatie is geen gewoonte. In deze zin staan we voor dit leergebied verder af van de gewenste STEM-kwaliteit.

Bevindingen secundair onderwijs

— De STEM-vakken bieden binnen hun lessen geen extra's aan voor STEM-getalenteerde leerlingen. Voor wiskunde zijn er soms aanzetten tot differentiatie. Soms wordt er via wedstrijden en/of het

aanbieden van projecten in het keuzegedeelte ingespeeld op STEM-getalenteerde leerlingen.

- Voor techniek zijn bepaalde opdrachten veeleer knutselopdrachten, waarbij leerlingen weinig uitgedaagd worden tot probleemoplossend en creatief denken.
- Uitzonderlijk is er wel ruimte voor differentiatie op basis van de interesses van en verschillen tussen de leerlingen en wordt de onderwijspraktijk daarop afgestemd. Dit resulteert in aantrekkelijk STEM-onderwijs dat ruim informatie biedt bij de oriëntering van leerlingen.

Onze conclusies: vijf thema's op een rijtje

Aantrekkelijk STEM-onderwijs?

Kwaliteitsvol STEM-onderwijs vraagt een doelgericht, evenwichtig en volledig aanbod, gekenmerkt door een sterke verticale samenhang. Basisscholen die niet voldoen aan dit STEM-kwaliteitsaspect, gebruiken de referentiekaders niet doelgericht. Voorzien in een volledig, evenwichtig en gradueel opgebouwd aanbod is moeilijk. Breuklijnen in de gefaseerde ontwikkeling van het conceptueel-wetenschappelijk inzicht en een onjuiste afstemming tussen leerinhoud en na te streven of te realiseren doelen zijn de gevolgen. In de lagere afdeling zien we dit voor 1 op de 3 scholen voor het leergebied wereldoriëntatie, in de kleuterafdeling voor 1 op de vijf scholen voor de leergebieden wereldoriëntatie en wiskundige initiatie.

Zowel uit het onderzoek van het basis- als het secundair onderwijs blijkt dat de evaluatiepraktijk vaak problematisch is. Ze is niet altijd afgestemd op de leerplandoelen en de productevaluatie primeert op

de procesevaluatie. Transparante evaluatiecriteria bij het evalueren van vaardigheden ontbreken vaak. Evaluatieresultaten worden gebruikt om feedback te geven aan leerlingen, maar bepalen nog te weinig het handelen van de leraar.

In het basisonderwijs is er aandacht voor het geïntegreerd verwerven van kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes. Intentioneel samenhang tussen leergebieden nastreven is een wisselend gegeven. Doorgaans doen kleuterafdelingen dit beter dan lagere afdelingen. Uitzonderlijk is in de lagere afdeling binnen het leergebied wereldoriëntatie sprake van vakjesonderwijs, waar kennis en vaardigheden geïsoleerd worden aangeboden. Over het algemeen situeert het leren van kinderen zich in functionele en betekenisvolle contexten, met aandacht voor een hoge werkelijkheidswaarde en aandacht voor de eigen leefwereld.

Ook de doorlichtingen van de vakken techniek en natuurwetenschappen (eerste graad so) tonen een groeiende aandacht om het aanbod te laten aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen, maar ze werken hierbij weinig vakdoorbrekend.

Wat het onderzoekend, probleemoplossend en creatief denken betreft, merken we zowel bij de lagere als de secundaire scholen een aanzet. Er is echter – in vergelijking met het ideale kwaliteitsbeeld – nog veel groeimarge. Lagere afdelingen zetten te weinig in op het zelfsturend en flexibel karakter van dergelijke denkprocessen. Kleuterafdelingen scoren hier wel goed. Veelal slagen ze erin om uitdagende en krachtige leeromgevingen op te zetten die kansen bieden tot onderzoekend leren, exploreren en experimenteren.

De kwaliteit en de frequentie van opdrachten die zich focussen op de toepassing van ontwerpvaardigheden, lopen sterk uiteen. Scholen ervaren moeilijkheden met het aanleren van de achterliggende competenties. In het basisonderwijs is de aandacht voor ontwerpvaardigheden eerder klein. Het is in beperkte mate aanwezig in het curriculum.

Basisscholen hanteren een grote variatie aan interactieve werk- en groeperingsvormen gericht op het bevorderen van de samenwerking tussen leerlingen. De praktijk leunt sterk aan bij de verwachte STEM-kwaliteit. Blijvende aandachtspunten zijn de geïntegreerde training van ondersteunende sociale vaardigheden en het voorzien in inhoudelijke en persoonsgerichte feedback. Toch zien we dat iets meer dan 1 op de 3 van de lagere afdelingen de mogelijkheden van samenwerkend leren onvoldoende toepast in het kader van de te bereiken doelstellingen.

In het secundair onderwijs wordt het samenwerkend en actief leren doorgaans belemmerd door een erg klassikale aanpak.

Kwaliteitsvol STEM-onderwijs houdt tenslotte in dat leerlingen diverse media en technologische hulpmiddelen op eigen initiatief functioneel kunnen gebruiken. Voor dit aspect scoort het basisonderwijs vrij goed op voorwaarde dat alle leerlingen toegang krijgen. Voor lagere afdelingen blijft het een opdracht om de nodige ICT-infrastructuur up-to-date te houden. Ook voor het secundair onderwijs is de uitrusting niet altijd toereikend en is er een voorzichtige aanzet om dit te gebruiken bij het begeleid zelfstandig leren.

Een betere studiekeuze en loopbaankeuze?

Eerst de scholen zelf: in het basisonderwijs zijn gesimuleerde, virtuele of werkelijke beroepsomgevingen waar leerlingen in kunnen functioneren, geen verworvenheid. Toch maken leerlingen in de lagere afdeling vooral binnen het leergebied wereldoriëntatie kennis met de praktijk van STEM-beroepen. Kleuterscholen daarentegen zijn opvallend sterk in het binnenbrengen van verschillende STEM-beroepen in de klas. De inspanningen die de secundaire scholen leveren om de keuzebekwaamheid van leerlingen vanuit STEM te versterken, wisselen sterk van school tot school. Leerlingen met goede scores voor natuurwetenschappen en wiskunde worden gestimuleerd om een wetenschappelijke studierichting te kiezen, maar niet direct een theoretisch-technische studierichting.

En dan de rol van de CLB's. We stelden vast dat alle onderzochte centra aan alle scholen waarmee ze een beleidsplan/contract hebben afgesloten, een aanbod doen inzake informatieverstrekking en dit zowel aan de leerlingen als aan hun ouders. Toch leidt dit niet overal tot een concrete samenwerking. Bovendien is de mate waarin deze studiekeuze-informatie volledig en objectief is, soms problematisch. De CLB's voorzien wel in ondersteuning van leraren en in individuele begeleiding van leerlingen.

Voor het scharniermoment bij de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt hebben alle centra met bijna al hun scholen concrete afspraken over de begeleiding en het informeren van de leerlingen.

Meer meisjes in STEM-studierichtingen en beroepen?

Secundaire scholen nemen weinig of geen initiatieven om meer meisjes toe te leiden naar STEM-studierichtingen en -beroepen. De doorlichtingsverslagen voor het basisonderwijs voor het referentiejaar 2011-2012 bevatten hieromtrent geen informatie.

Ondersteunen van leraren?

STEM-professionalisering van leraren basisonderwijs is vooral teamgericht en situeert zich binnen de leergebieden wereldoriëntatie (lagere afdeling) en wiskundige initiatie (kleuterafdeling). Visie en uitgangspunten van de leerplannen zijn belangrijke onderwerpen. Net zoals in het secundair onderwijs is hospiteren een uitzonderlijk gegeven. In scholen waar STEM-leergebieden met 'voldoet niet' worden beoordeeld tijdens een doorlichting, ontbreken vaak eenduidige afspraken, opvolging en coaching. In het secundair onderwijs zijn de STEM-beleidsthema's minder gekend bij de leraren. Leraren volgen weinig nascholing over deze thema's. Overleg en vakgroepwerking blijven veelal beperkt tot organisatorische onderwerpen. De klaspraktijk van de individuele leraar blijft 'een eilandje'.

Inzetten op excellentie?

Vooraf voor de leergebieden wiskunde (lagere afdeling) en wiskundige initiatie (kleuterafdeling) leveren scholen inspanningen om aan te sluiten bij de voorkennis of het ontwikkelingsniveau van de leerlingen en te voorzien in een gedifferentieerd aanbod. Hier is de aansluiting met de gewenste STEM-kwaliteit sterk. Voor het leergebied wereldoriëntatie staan we nog niet zo ver. Er is aansluiting bij voorkennis of ont-

wikkelingsniveau, maar differentiatie komt niet vaak voor.

In de secundaire scholen gebeurt het inzetten op excellentie uitzonderlijk. Een gedifferentieerd aanbod afgestemd op het ontwikkelingsniveau van de leerlingen komt zelden voor. Soms speelt men via wedstrijden of het aanbieden van projecten in op STEM-getalenteerde jongeren.



[Onze aanbevelingen]

Voor de overheid

- Ontwikkel een communicatiestrategie die erop gericht is om de effecten van het STEM-actieplan tot op de klasvloer te laten doordringen.
- Pas het opgelegde curriculum aan in functie van het STEM-actieplan.
- Ontwikkel een strategie zodat de STEM-leerinhouden beter aansluiten bij de STEM-leerplandoelstellingen.
- Bepaal voorwaarden voor een valide en betrouwbare evaluatiepraktijk binnen een regelgevend kader.
- Zet in op schoolinterne kwaliteitsbewaking van het STEM-onderwijs.
- Stimuleer professionalisering en formuleer nascholingsthema's die gericht zijn op de ontwikkeling en toepassing van een kwaliteitsvolle STEM-didactiek voor alle onderwijsniveaus.
- Geef impulsen voor niveauoverschrijdende overlegfora gericht op expertise-uitwisseling: zo kunnen conceptuele inzichten, kennis, pedagogisch-didactische inzichten en methodes gericht op kwaliteitsvol STEM-onderwijs elkaar wederzijds versterken.
- Benadruk bij de communicatie over STEM het belang van de samenwerking tussen scholen en centra voor leerlingenbegeleiding inzake studiekeuze en loopbaanbegeleiding.
- Expliciteer in de regelgeving voor scholen dat ook zij in de samenwerking met de centra voor leerlingenbegeleiding voor een objectieve en volledige studiekeuze-informatie moeten instaan.



ON DER WIJS SPEL GEL

03

[ENKELE ANDERE OPDRACHTEN
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE]

]

3. ENKELE ANDERE OPDRACHTEN VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE

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 2012-2013.

Projectfinanciering gecombineerd onderwijs: 11	Toezicht Nederlandstalig onderwijs in het buitenland: 76	Controles projecten Kunstinitiatie bao-dko: 21
Controles huisonderwijs: 116	Opvolgingscontroles huisonderwijs: 27	Advisering CABO: 1261
Advisering gecombineerd onderwijs: 674	Advisering programmaties so: 277	Advisering maatwerk: 11
Hernemingen maatwerk: 19	Advisering nuttige ervaring: 3250	Herzieningsaanvragen nuttige ervaring: 144
Leerplanadvisering ¹⁸ : 170	Onderzoek afwijking schoolorganisatie: 4	Diplomagerichtheid van opleidingen vwo: 3
Gelijkwaardigheid van buitenlandse studiebewijzen met secundair volwassenenonderwijs ¹⁹ : 143	Onderzoek tijdelijke vestigingsplaatsen: 100	Onderzoek erkenning van een nieuwe instelling of een structuuronderdeel ervan: 26
Advisering dossiers bekwaamheidsbewijzen ²⁰ : 58	Onderzoek materiële toestand: 55	Controles erkenning en subsidiëring internaten: 8
Toekennen getuigschrift basisonderwijs in het buitengewoon basisonderwijs: 511		

Figuur 50: Aantal adviezen en dossiers andere opdrachten (2012-2013).

¹⁸ Opvallend bij de leerplanadvisering is het hoge aantal voorlopige goedkeuringen (88/170). In een vorige Onderwijs Spiegel (2012) meldde de onderwijsinspectie het ontbreken van referentiekaders voor de beoordeling van leerplannen voor het specifiek gedeelte van onder andere bso en tso. De beroepsprofielen van de SERV waren het enige bruikbare ijkpunt, maar die zijn een tijd geleden ingetrokken. ----->

Jaarlijks berichten we in de Onderwijsspiegel over enkele van die andere opdrachten. Dit jaar rapporteren we over het toezicht op het Nederlandstalig onder-

wijs in het buitenland en over de GIA-opdracht van de onderwijsinspectie (GIA: Geletterdheid, Inburgering en Anderstaligheid).

3.1 De rol van de onderwijsinspectie in de Europese scholen

De Europese scholen nemen een speciale plaats in in het onderwijslandschap in België. Dit artikel geeft een beeld van het onderwijssysteem van de Europese

scholen en toont welke rol de Vlaamse onderwijsinspectie speelt bij het toezicht op die scholen.

Europese scholen in België en elders²¹

Scholen en leerlingen

De Europese Scholen (ES) zijn openbare onderwijsinstellingen, gesticht door de regeringen van de lidstaten van de Europese Gemeenschap in 1953. Het statuut van de ES is vastgelegd in 'Het Verdrag houdende het Statuut van de Europese Scholen'²². Op dit ogenblik is het verdrag ondertekend door de 28 EU-lidstaten.

zeven leerjaren. In september 2013 waren in totaal 24.547 leerlingen ingeschreven in de 14 Europese scholen. De leerlingen komen uit de 28 lidstaten. De grootste leerlingengroepen komen uit Duitsland, Frankrijk, Italië en België (ongeveer 10 % van de leerlingenpopulatie).

De Europese scholen organiseren kleuter-, lager en secundair onderwijs in respectievelijk twee, vijf en

De Europese scholen verstrekken moedertaal-, meertalig en multicultureel onderwijs, in eerste instantie aan kinderen van wie de ouders voor de Europese instellingen werken (76 % van de leerlingenpopulatie).

-----> Daarop besloot de onderwijsinspectie, na akkoord van de minister, om leerplannen die niet steunen op een door de overheid gevalideerd referentiekader, hoogstens een voorlopige goedkeuring toe te kennen. De onderwijsinspectie hoopt weldra over deugdelijke referentiekaders te kunnen beschikken. De ontwikkeling en de inschaling van erkende beroepskwalificaties en onderwijskwalificaties moet daarvoor zorgen en dat proces loopt al een tijdje.

19 Bijna 60 % van de aanvragen voor gelijkwaardigheid van een buitenlands studiebewijs met een opleiding uit het Vlaams secundair volwassenenonderwijs betreft het studiegebied personenzorg. Opvallend is dat veel kandidaten nog moeten bijsonderen om de titel van zorgkundige te verwerven. Die is nodig om aan de slag te kunnen in de zorgsector.

20 In het huidige systeem is het niet alleen mogelijk om onderwijsbevoegdheid te verwerven voor een volledige opleiding. Het kan ook tot op het niveau van een module. Door de gestage toename van het aantal modules (al meer dan 1500) krijgt de onderwijsinspectie het bijzonder lastig om een advies te bezorgen over welke module(s) de overheid kan toekennen voor welk bekwaamheidsbewijs. Een bijkomende moeilijkheid is dat de onderwijsinspectie nog dossiers voor HBO5 en het hoger onderwijs adviseert, terwijl ze voor die onderwijsniveaus niet meer bevoegd is en er bijgevolg ook niet meer mee vertrouwd is.

21 Meer informatie over de Europese scholen vind je op www.eurc.eu.

22 Verdrag houdende het Statuut van de Europese scholen, 21994A0817(01), Publicatieblad Nr. L 212 van 17/08/1994, pg. 0003-0014.

De Hoge Raad beslist over de opening van een Europese school in samenspraak met de betrokken lidstaat, die alle noodzakelijke infrastructuur levert. Een Europese school is steeds gekoppeld aan de aanwezigheid van een of meer Europese instellingen. Brussel

spant daarin uiteraard de kroon: maar liefst 65 % van de totale leerlingenpopulatie van de Europese scholen is inschreven in een van de vier Brusselse scholen. In België zijn er vijf Europese scholen. In het buitenland zijn er negen, één ervan is uitdovend.

België	ES Brussel I (Ukkel), ES Brussel II (Woluwe), ES Brussel III (Elsene), ES Brussel IV (Laken), ES Mol
Nederland	ES Bergen
Duitsland	ES Karlsruhe, ES Frankfurt, ES München
Verenigd Koninkrijk	ES Culham (uitdovend)
Groothertogdom Luxemburg	ES Luxemburg I, ES Luxemburg II
Italië	ES Varese
Spanje	ES Alicante

Alle leerlingen kunnen hun recht op moedertaalonderwijs laten gelden in alle Europese scholen. Naargelang het aantal leerlingen met dezelfde moedertaal/dominante taal wordt een taalafdeling opgericht. Indien er onvoldoende leerlingen zijn ingeschreven om een afdeling te organiseren, volgen de leerlingen enkel het leerplan van hun moedertaal (L1) in die taal. De overige vakken worden gevolgd in de werktalen (Frans, Duits, Engels) of de taal van het gastland.

Er zijn op dit ogenblik zeventien taalafdelingen. In Brussel en Luxemburg organiseren de scholen een ruim aanbod, dat kan oplopen tot negen taalafdelingen per school. In acht Europese scholen kunnen de Nederlandstalige leerlingen de Nederlandse taalafdeling volgen. Het is de zesde grootste taalafdeling na Frans, Engels, Duits, Italiaans en Spaans.

Om de beheersing van de moedertaal te ondersteunen start het onderwijs in de taalafdelingen bijna ex-

clusief in de moedertaal. In de Nederlandse afdeling bijvoorbeeld krijgen de kleuters een volledig Nederlandstalig onderwijsaanbod.

In het lager onderwijs krijgen de leerlingen een bijna volledig Nederlandstalig onderwijsaanbod. Ze leren een tweede taal vanaf het eerste leerjaar. In het 4de en 5de leerjaar krijgen ze ook les in meertalige groepen: Europese uren, sport.

In het secundair onderwijs krijgen de leerlingen het merendeel van de vakken in het Nederlands:

- Van S1 tot S2: Nederlands, wiskunde, humane wetenschappen, geïntegreerde wetenschappen, godsdienst/niet-confessionele zedenleer.
- Van S3 tot S7: Nederlands, wiskunde, biologie, fysica, chemie, filosofie.
- Vanaf S3 leren de leerlingen aardrijkskunde en geschiedenis in hun tweede taal. Het komt voor dat ze andere vakken (ICT, muziek, kunst, economie, sport) in gemengde taalgroepen volgen.

In de nabije toekomst (bij de uitrol van de reorganisatie van de studies) zullen meer vakken in het secundair onderwijs in de tweede taal worden aangeboden. De studies van het secundair onderwijs worden afgesloten met een eindexamen, dat leidt tot de uitreiking van het Europees Baccalaureaat dat erkend is door de 28 lidstaten.

Leraren en directie

Elke lidstaat draagt bij aan de organisatie door leraren en directieleden ter beschikking te stellen (detacheren). Ongeveer 75 % van het lerarenkorps in de Europese scholen bestaat uit gedetacheerde leraren, die voor een periode van negen jaar een onderwijs- of directieopdracht opnemen. De overige leraren werken de scholen zelf aan.

De Vlaamse Gemeenschap detacheert op dit ogenblik een 75-tal vastbenoemde leraren uit het Vlaamse onderwijs naar het kleuter-, lager- en secundair onderwijs in de Europese scholen. Die leraren werken samen met hun Nederlandse collega's in de Nederlandse taalafdelingen, maar ook met hun vakgenoten uit de andere taalafdelingen. Naast hun deskundigheid ontwikkelen ze zo niet alleen een brede kijk op onderwijs, maar ook hun meertaligheid en hun interculturele competentie.

Op dit ogenblik heeft de Vlaamse Gemeenschap geen leraren die een directieopdracht vervullen in de Europese scholen.

Het nascholingsaanbod is goed ontwikkeld binnen het systeem van de ES en wordt aangevuld door de Vlaamse delegatie in samenwerking met de Vlaamse onderwijsinspectie. Zo krijgen de leraren ook informa-

tie over de vernieuwingen in het Vlaamse onderwijs en zijn ze goed voorbereid bij hun terugkeer.

Aansturing en kwaliteitstoezicht

Aansturing

De raad van bestuur is het beheersorgaan van de ES. Als de raad niet in zitting is, worden zijn bevoegdheden uitgeoefend door de secretaris-generaal.

De raad bestaat uit:

- de ministers van onderwijs van de lidstaten, de facto vertegenwoordigd door hun respectieve administraties;
- de Europese Commissie;
- het Europese patentbureau;
- de ouders;
- het personeel.

De vertegenwoordiging van België in de raad van bestuur bestaat uit een delegatieleider voor de Vlaamse Gemeenschap en een delegatieleider voor de Franse Gemeenschap.

Kwaliteitstoezicht

De raden van inspecteurs superviseren het onderwijs in de ES. Er zijn er twee:

- een raad voor het kleuter- en lager onderwijs;
- een raad voor het secundair onderwijs.

Hun samenwerking wordt gerealiseerd in de 'gemeenschappelijke raad van inspecteurs'. In principe heeft elke lidstaat in elke raad één inspecteur.

De Vlaamse Gemeenschap levert de inspecteur voor de raad van inspecteurs - kleuter en lager onderwijs. De inspecteur van de Franse Gemeenschap zetelt hier als (permanent) plaatsvervanger. De Franse Gemeen-

schap levert de inspecteur voor de raad van inspecteurs - secundair onderwijs. De inspecteur van de Vlaamse Gemeenschap zetelt hier als (permanent) plaatsvervanger.

Het algemeen onderwijscurriculum wordt bepaald door de raad van inspecteurs en is Europees van inspiratie. De raad van inspecteurs - secundair onderwijs bewaakt het eindexamen (Europees Baccalaureaat) inhoudelijk. In de jury voor het baccalaureaat zetelen Vlaamse juryleden, waaronder twee inspecteurs in actieve dienst.

De Nederlandse en Vlaamse inspecteurs bereiden de leerplannen Nederlands moedertaal voor. Die zijn afgestemd op de geldende Nederlandse kerndoelen en de Vlaamse eindtermen²³. De interne harmonisering en de concordantie met het Vlaams onderwijs zijn verzekerd. Leerlingen kunnen op die manier zonder problemen doorstromen naar de verschillende scholen van het systeem en ook vlot instromen in het Vlaamse onderwijs.

De raad van inspecteurs voert het toezicht op de kwaliteit van het onderwijs uit via volledige schoolinspecties. De Vlaamse inspecteur bij de ES neemt deel aan die inspecties.

De Nederlandse en Vlaamse inspecteurs voeren het toezicht op de kwaliteit van het onderwijs in het Nederlands gezamenlijk uit. De verschillende taalafdelingen krijgen om de twee à drie jaar een gezamenlijk bezoek van de Nederlandse en Vlaamse inspecteurs. Het toezicht spitst zich toe op de opbrengsten, het onderwijsleerproces en de kwaliteitszorg (regelmatige toetsing van leerresultaten en verantwoording over de kwaliteit van het onderwijs).

De Vlaamse inspecteur is samen met de schooldirectie verantwoordelijk voor het goed functioneren (ondersteuning en evaluatie) van de Vlaamse gedetacheerde leraren in alle onderwijsniveaus. De evaluatie resulteert in een individueel rapport op het einde van de proeftijd (tweede jaar) en op het einde van het vijfde jaar van de detachering.

De rol van de inspecteurs in het systeem van de Europese scholen gaat door de bijzondere context verder dan de rol van de onderwijsinspectie in Vlaanderen. De verantwoordelijkheid voor de pedagogische ontwikkeling van de scholen ligt ook bij de inspectieraden. Er is geen andere instantie die dat ter harte neemt. De voorstellen van de inspectieraden worden voorgelegd aan de pedagogische raden waar alle belanghebbenden in zetelen. Ook de pedagogische raden worden door de inspecteurs geleid.

De Vlaamse onderwijsinspectie levert 30 % van de opdracht van een coördinerend inspecteur om het takenpakket voor de Europese scholen uit te voeren. Naast de deelname aan de schoolinspecties²⁴ en de individuele ondersteuning en evaluatie van de gedetacheerde leraren zitten we ook twee werkgroepen voor, die input geven voor de beleidsbeslissingen door de Hoge Raad: de werkgroep 'Quality assurance' en de werkgroep 'Teaching standards and continuous professional development'.

Belgisch voorzitterschap 2012-2013

In het schooljaar 2012-2013 nam België het voorzitterschap waar van de verschillende raden binnen de Europese scholen. De Vlaamse onderwijsinspectie maakte daarvoor extra tijd vrij (1/2 FT).

²³ Deze recente leerplannen kwamen tot stand met ondersteuning van de afdeling Internationale relaties en AKOV Project Curriculum (zie ook www.eursec.eu, leerplannen Nederlands L1).

²⁴ De schoolinspectierapporten zijn niet openbaar, maar kun je bij de scholen zelf opvragen.

Tijdens het voorzitterschap van de inspectieraden en pedagogische raden werden heel wat Belgische prioriteiten gerealiseerd. We legden de klemtoon op coherentie, transparantie en continuïteit en zagen toe op volgende engagementen:

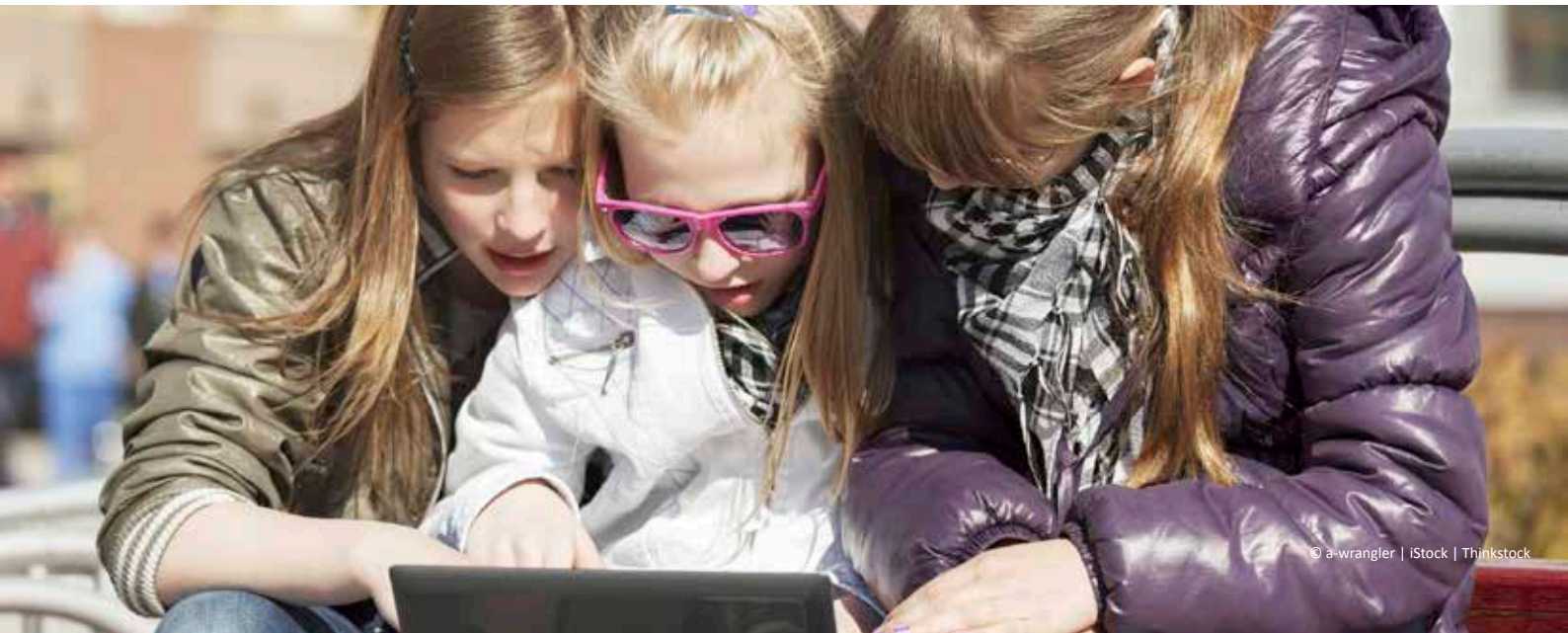
- actualisatie van leerplannen ouder dan 10 jaar;
- coherente ondersteuning en opvolging van de kwaliteit van het onderwijs;
- gelijkwaardig onderwijs dat de leerlingen voorbereidt op hun toekomst.

Concreet zijn onder andere volgende stappen gezet:

- de ontwikkeling van een nieuw evaluatierapport voor het basisonderwijs;
- de organisatie van een colloquium over het nieuwe LII-curriculum in het basisonderwijs;
- de uitwerking van een procedure voor de goedkeuring van de leerplannen;

- de bekrachtiging van een voorstel voor standaarden voor goed onderwijs en de introductie van een map met instrumenten voor evaluatie van leraren;
- de ontwikkeling van een systematiek voor de planning, registratie en rapportering van de inspectieactiviteiten;
- communicatie met de scholen over pedagogische prioriteiten op basis van de schoolinspecties;
- de toevoeging van een nieuwe algemene doelstelling op initiatief van de leerlingenvertegenwoordiging: vorming bieden over duurzame ontwikkeling afgestemd op de Europese en internationale teksten.

Door een strakke opvolging en goede coördinatie van alle initiatieven heeft de Vlaamse onderwijsinspectie bijgedragen tot de verdere ontwikkeling van de Europese scholen.



3.2 GIA: terugblik op het eerste jaar kwaliteitstoezicht op de lessen Nederlands voor volwassenen

In Vlaanderen kunnen volwassenen die problemen hebben met Nederlands of met geletterdheid, terecht in centra voor volwassenenonderwijs, centra voor basiseducatie en onthaalbureaus. Sinds het schooljaar 2012-2013 waakt het GIA-team (Geletterdheid, Inburgering en Anderstaligheid) over de kwaliteit van de verschillende initiatieven. Een terugblik op een bijzonder startjaar.

Als Nederlands spreken of lezen niet vanzelfsprekend is

In onze samenleving staan mensen soms tijdelijk of langer aan de zijlijn. Ze komen van elders, spreken geen Nederlands en moeten een nieuw leven opbouwen in Vlaanderen door werk te zoeken of verder te studeren en zich in onze samenleving te integreren. Een andere groep van mensen spreekt wel Nederlands, maar beschikt niet over de nodige geletterdheidsvaardigheden om volwaardig deel te nemen aan de samenleving. Ze kunnen hun gsm- of energiefactuur niet lezen (en vaak ook niet betalen). Ze kunnen het openbaar vervoer niet nemen, of durven het niet ... Sommige mensen hebben in hun land van herkomst niet de kans gekregen om geletterdheidsvaardigheden op te bouwen of hebben het er moeilijk mee en kennen geen Nederlands en moeten dus een dubbele kaap overwinnen.

En wat met hun kinderen? Soms zitten die in de OKAN-klassen, maar vaak ook niet. Onderzoek leert dat deze ouders weinig betrokken zijn op de schoolloopbaan van hun kinderen. Die kinderen maken meer kans om in de ongekwalificeerde uitstroom te belanden, studeren minder voort, komen beduidend meer in de werkloosheid terecht ...

Naar het CVO of het CBE of het OB ...

Vlaanderen gelooft dat leren mensen sterker maakt en wil kwaliteitsvol onderwijs aanbieden voor die verschillende categorieën van volwassenen:

- ‘Inburgeraars’ krijgen een pakket maatschappelijke oriëntatie, worden door een trajectbegeleider opgevolgd en moeten Nederlands leren. Zij worden door de onthaalbureaus (OB) begeleid en maatschappelijk georiënteerd.
- Het strategisch plan geletterdheid focust met een reeks sensibiliserings- en vormingsacties op een verhoging van de geletterdheid in Vlaanderen. De mensen uit deze doelgroep komen naargelang hun leercapaciteit in de centra voor volwassenenonderwijs (CVO) of basiseducatie (CBE) terecht om Nederlands te leren en/of geletterdheidsvaardigheden op te bouwen.

De scheiding op het werkveld - CVO voor snelle leerders, CBE voor trage leerders en analfabeten en OB voor beide groepen, maar dan enkel voor inburgeraars - is verre van ideaal. De samenwerking tussen CBE's, CVO's en de OB kan beter, wat ten goede komt aan de kwaliteit van de opvang en de vorming.

Het kwaliteitstoezicht voor alle drie de instanties is in handen van de onderwijsinspectie. Vanuit het beleidsdomein Onderwijs richten we ons op de onderwijskwaliteit in CBE en CVO. Vanuit het beleidsdomein Binnenlands bestuur (Inburgering) is sedert 2009 een samenwerkingsovereenkomst afgesloten met de onderwijsinspectie voor de kwaliteitscontrole in de OB.

Het is bijzonder confronterend dat de zorg voor de zwakste, maar toch aanzienlijke doelgroep van inburgeraars met een geletterdheids- en taalnod het minst doeltreffend is uitgebouwd.

De noodzaak van gekoppeld kwaliteitstoezicht

Naar aanleiding van personeelsverschuivingen begin vorig schooljaar drong de inspectieleiding aan op een proactieve koppeling van het kwaliteitstoezicht bij de drie verschillende aanbieders. En GIA (Geletterdheid, Inburgering en Anderstaligheid) werd geboren. Er werd een team van vier inspecteurs opgericht, die zich in een eerste (in-)werkjaar uitsluitend op de volwassenen gericht hebben, maar vanaf het schooljaar 2013-2014 ook gedeeltelijk meedraaien in het leerplichtonderwijs om er hun opgedane inzichten te koppelen aan de bestaande expertise in die korpsen.

GIA van start

GIA kende een bijzonder startjaar. Het beleidsdomein Inburgering werkte aan een nieuw inburgeringsdecreet voor de acht onthaalbureaus. In dat nieuwe decreet komt er niet alleen een nieuwe structuur/inplanting voor de onthaalbureaus, maar wordt ook het kwaliteitstoezicht voor de onthaalbureaus vastgelegd. Bovendien werden de acht onthaalbureaus

in de voorbije drie schooljaren viermaal doorgelicht en vroeg de sector om een adempauze. De administratie Inburgering, die een duidelijke meerwaarde ziet in de proactieve koppeling binnen GIA, formuleerde voor de onderwijsinspectie vooral beleidsvoorbereidende opdrachten en wilde dat de basis werd gelegd voor een

kwaliteitstoezicht voor de komende jaren in de onthaalbureaus. Er werden tien uitdagende opdrachten geformuleerd.

Uitdagingen voor de onthaalbureaus

Het GIA-team heeft die opdrachten vormgegeven door inzichten binnen de onderzoeksweld te koppelen aan nieuwe beleidslijnen en de stand van zaken op het werkveld. Vlaanderen heeft een deugdelijk inburgeringsconcept uitgewerkt dat in grote mate spoort met wat deskundigen kwaliteitsvol noemen. De onthaalbureaus vertonen een sterke ontwikkelingsdynamiek. Toch zijn er nog werkpunten:

- Het aanbod maatschappelijke oriëntatie krijgt behoeftegericht vorm, maar er wordt nog te weinig gedifferentieerd naar leercapaciteit en elders verworven competenties.
- Er wordt te veel gefocust op de inspanningen die de inburgeraar levert, en te weinig op het resultaat dat hij/zij boekt.
- Er zijn kwaliteitsvolle stappen gezet op het vlak van trajectbegeleiding, maar de onthaalbureaus hebben nood aan een sterkere methodische uitbouw en expertisedeling.

- De onthaalbureaus ontplooiën heel wat initiatieven om inburgeraars te bewegen tot een daadwerkelijke maatschappelijke participatie, maar werken nog te weinig doelgericht. Ze slagen er nog te weinig in het inburgeringswerk bekend te maken bij het ruimere publiek.
- De samenwerking met de VDAB (en voor Brussel ook Tracé en Actiris) loopt in sommige regio's vlot, maar sputtert in andere.
- Inburgeraars die verder willen studeren, slagen te weinig in hun opzet. De kloven die ze moeten overbruggen, zijn te groot en de ondersteuning die ze daarbij momenteel krijgen, is nog te weinig doeltreffend uitgebouwd.

Vanuit de ontwikkelingsdynamiek binnen de onthaalbureaus en hun ondertussen opgebouwde expertise moet het haalbaar zijn om verdere stappen te zetten.

Aandacht voor de zwaksten?

De grootste uitdaging situeert zich in de samenwerking tussen de onthaalbureaus en de aanbodverstrekkers

NT2 en de wijze waarop de taaltrajecten vorm krijgen. Hoewel iedereen overtuigd is van het belang van een functioneel NT2-traject en een vlotte inhoudelijke en organisatorische samenwerking, wordt er slechts traag vooruitgang geboekt. Dat is te wijten aan een samenspel van factoren. Het is bijzonder confronterend dat de zorg voor de zwakste, maar toch aanzienlijke doelgroep van inburgeraars met een geletterdheids- en taalnood het minst doeltreffend is uitgebouwd. De onderwijsinspectie adviseert de Vlaamse overheid daarom voor die doelgroep resoluut een nieuwe weg in te slaan. Sterk begeleide en methodisch uitgewerkte proefprojecten kunnen daartoe de eerste stap zijn.

Meer weten over het inburgeringstraject in Vlaanderen en de beleidsaanbevelingen van de onderwijsinspectie? Lees het GIA-rapport 2012-2013 op www.onderwijsinspectie.be (Andere opdrachten).



SAMENVATTING

DOORLICHTINGEN

Doorlichtingen en adviezen 2012-2013

In 2012-2013 voerde de onderwijsinspectie 558 doorlichtingen uit. Voor 51 % van die instellingen bracht ze een gunstig advies uit (advies 1). Voor 48 % van de instellingen was het advies gunstig beperkt in de tijd (advies 2). Voor 2 % van de instellingen resulteerde de doorlichting in een ongunstig advies (advies 3). Voor de onderwijsinspectie is het beleidsvoerend vermogen in die laatste groep van instellingen niet gegarandeerd.

Net als vorig jaar zijn de tekorten die aanleiding gaven tot een advies 2 of een advies 3, niet nieuw:

- Voor muzische vorming blijft het aantal onvoldoendes in het basisonderwijs stelselmatig stijgen. Zowel voor de kleuter- als voor de lagere afdelingen is het onderwijsaanbod onvoldoende afgestemd op de ontwikkelingsdoelen of de eindtermen. Een duidelijke, verticale opbouw ontbreekt. Sommige domeinen zoals bewegen en media komen niet of te weinig aan bod. Leraren hebben nauwelijks zicht op de evolutie die kinderen doormaken. In de lagere afdeling is de evaluatie onvolledig of wordt er nauwelijks gerapporteerd. Overwegend ontbreken schoolafspraken die een gradueel en evenwichtig onderwijsaanbod bewaken.
- In het **aso** vertonen 42 % van de doorgelichte structuuronderdelen een tekort. Die tekorten zijn voornamelijk te wijten aan lacunes in de basisvorming of aan tekorten in zowel de basisvorming als het specifiek gedeelte. Structuuronderdelen die enkel een tekort vertonen voor de specifieke vorming, komen zelden voor (slechts in circa 7 % van de gevallen). In het **tso** en **bs** zijn de voornaamste knelpunten de lacunes in het onderwijsaanbod, het beperkt nastreven (of bereiken) van het verwachte beheersingsniveau en de matige validiteit van de evaluatie. Ook de uitrusting is vaak een ernstig knelpunt.
- In het **volwassenenonderwijs** krijgt een relatief groot aantal opleidingen in de studiegebieden voeding, talen richtgraad 3 en 4, huishoudelijk onderwijs en algemene vorming een beoordeling 'voldoet niet'. Het is moeilijk om uit het aantal tekorten voor de opleidingen conclusies te trekken op niveau van het secundair volwassenenonderwijs, aangezien de vaststellingen gebaseerd zijn op een beperkt aantal centra. Het aantal onvoldoendes voor

algemene vorming is groot. De vaststellingen van 2012-2013 sluiten aan bij die van de vorige jaren. De centra met een aanbod algemene vorming struikelen over zowel organisatorische als inhoudelijke kwesties die de onderwijskwaliteit sterk hypothekeken.

- De voornaamste reden voor tekorten in een **CLB** is nog steeds het ontbreken van aangepaste infrastructuur voor de uitvoering van de preventieve gezondheidszorg, zowel wanneer de consulten in het medisch circuit van het CLB plaatsvinden, als wanneer algemene of bijzondere consulten plaatsvinden in lokalen die de school ter beschikking stelt.
- In het **deeltijds kunstonderwijs** zijn de tekorten doorgaans te wijten aan een ontoereikende leerplanrealisatie en een gebrekkige infrastructuur. In de studierichtingen Dans en Woord hebben de onvoldoendes ook te maken met de bekwaamheidsbeveiligingen van de leraren: zij beschikken niet altijd over het vereiste bekwaamheidsbewijs.

ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

Frans in de eerste graad A-stroom: punten zeggen niet alles

In 60 % van de doorgelichte scholen in 2011-2012 en 2012-2013 voldoet de leerplanrealisatie voor Frans. In 40 % voldoet ze niet. Dat is te wijten aan de nog sterk kennisgerichte benadering van het onderwijs: spraakkunst en woordenschat worden niet voldoende onderwezen als opstap naar de productieve vaardigheden.

In de scholen waar de leerplanrealisatie wel voldoet, is de leerplan-gerichtheid van de spreek- en schrijfvaardigheid ook nog vaak voor verbetering vatbaar.

Maar de belangrijkste uitdaging voor de verdere verbetering van de kwaliteit van het onderwijs Frans in de A-stroom van de eerste graad ligt in een voldoende valide evaluatie van de leerlingen. In bijna 60 % van de doorgelichte scholen biedt de evaluatiepraktijk geen correcte informatie over het bereiken van de eindtermen door de leerlingen. Dat ondermijnt de leerbegeleiding, die zo onvoldoende gedifferentieerd kan inspelen op de noden van de leerlingen. Het hypothekeert bovendien de positieve bijdrage van het vak Frans tot een onderbouwde attestering en oriëntering van de leerlingen.

Doorgelicht 2009-2013: het vakgebied economie

In januari 2009 startte een nieuwe doorlichtingsronde. Tot en met juni 2013 lichtte de onderwijsinspectie 345 structuuronderdelen binnen het vakgebied economie/handel door. Het globale resultaat voor aso, tso en bso: in 78 % van de doorgelichte structuuronderdelen voldeed de leerplanrealisatie, in 22 % niet. Dat is lang niet slecht. Toch zijn er ook aandachtspunten. Specifiek voor aso gaat het onder meer over hiaten in het onderwijsaanbod, de representativiteit en validiteit van de evaluatie, onvoldoende aandacht voor leren leren op maat van de leerlingen, verschillen tussen leerboeken en leerplandoelen, en te weinig interne professionalisering.

Leerbegeleiding in de doorlichtingsverslagen 2012-2013: over huiswerkklassen, leerlingvolgsystemen en de impact van GOK

Uit de doorlichtingsverslagen leiden we af dat de kwaliteit en de kwaliteitsbewaking van de leerbegeleiding in het basisonderwijs verschillen van school tot school. Voor elk aspect van de kwaliteitswijzer zitten scholen op verschillende sporen en werken ze met verschillende snelheden. Globaal genomen slagen de meeste basisscholen erin een gerichte leerbegeleiding uit te werken op leerlingniveau en die ook degelijk te evalueren. Op klas- en schoolniveau blijft een reflectie op de kwaliteit en de bijbehorende bijsturingen veelal uit.

Duidelijke procedures en degelijke instrumenten blijken ondersteunend voor een goede werking. Waar die ontbreken of niet functioneel zijn, loopt de leerbegeleiding moeilijk of faalt ze.

De jarenlange vertrouwdheid met het opstellen van GOK-plannen werpt vruchten af in de basisscholen die daarin expertise ontwikkelden. De transfer van de systematiek van het GOK-beleid naar de leerbegeleiding is niet vanzelfsprekend, maar werkt in voorkomende gevallen wel kwaliteitsverhogend

In het secundair onderwijs is de visieontwikkeling voor de leer- of studiebegeleiding nog niet optimaal, zeker in de tweede en de derde graad. De meeste directies hebben de geactualiseerde vakoverschrijdende eindtermen geïntroduceerd. De VOET leren leren worden op het vakkeniveau echter nog niet systematisch geïntegreerd en bewust nagestreefd met het oog op de curriculumrealisatie. Er is een positieve evolutie merkbaar.

In het geval van een niet-valide leerlingenevaluatie missen ook de remediëringsacties hun doel, omdat ze te weinig op de curriculumdoelstellingen gericht zijn. Ondanks het toenemende gebruik van leerlingvolgsystemen brengen secundaire scholen de resultaten van de leerbegeleiding te weinig in kaart, waardoor ze kansen op gerichte bijsturingen en kwaliteitsverhoging missen.

De aandacht voor preventie en remediëring is de laatste jaren aanzienlijk vergroot. Bij de aanpak van leerproblemen zetten de secundaire scholen steeds meer in op de ouderbetrokkenheid.

Wat de professionalisering betreft, is er een groeimarge voor de leerbegeleiding met het oog op de curriculumrealisatie.

De kwaliteit van het STEM-onderwijs: nog werk aan de winkel

Het STEM-actieplan van 2012 bevatte ook een opdracht voor de onderwijsinspectie: hoe is het gesteld met de kwaliteit van het Vlaamse STEM-onderwijs en hoe informeren scholen en CLB's over de studietoelagen en loopbaanmogelijkheden binnen STEM? De conclusies: het STEM-onderwijs kan aantrekkelijker, de samenwerking school-CLB kan beter met het oog op een volledige en objectieve informatieverstrekking, scholen nemen weinig initiatief om meisjes toe te leiden naar STEM-studierichtingen en -beroepen en ook voor de STEM-professionalisering van de leraren is er nog marge.

ANDERE OPDRACHTEN VAN DE ONDERWIJS-INSPECTIE

De rol van de onderwijsinspectie in de Europese scholen

In het schooljaar 2012-2013 nam België het voorzitterschap waar van de verschillende raden binnen de Europese scholen. Tijdens dat voorzitterschap werden heel wat Belgische prioriteiten gerealiseerd. De klemtoon lag op op coherentie, transparantie en continuïteit, en op volgende engagementen:

- actualisatie van leerplannen ouder dan 10 jaar;
- coherente ondersteuning en opvolging van de kwaliteit van het onderwijs;
- gelijkwaardig onderwijs dat de leerlingen voorbereidt op hun toekomst.

GIA: terugblik op het eerste jaar kwaliteitstoezicht op de lessen Nederlands voor volwassenen

De grootste uitdaging situeert zich in de samenwerking tussen de onthaalbureaus en de aanbodverstrekkers NT2 en de wijze waarop de taaltrajecten vorm krijgen. Hoewel iedereen overtuigd is van het belang van een functioneel NT2-traject en een vlotte inhoudelijke en organisatorische samenwerking, wordt er slechts traag vooruitgang geboekt. Dat is te wijten aan een samenspel van factoren. Het is bijzonder confronterend dat de zorg voor de zwakste, maar toch aanzienlijke doelgroep van inburgeraars met een geletterdheids- en taalnood het minst doeltreffend is uitgebouwd. De onderwijsinspectie adviseert de Vlaamse overheid daarom voor die doelgroep resoluut een nieuwe weg in te slaan. Sterk begeleid en methodisch uitgewerkte proefprojecten kunnen daartoe de eerste stap zijn.



A series of 16 horizontal lines, evenly spaced and spanning most of the width of the page, intended for writing or drawing.

