

JAARLIJKS RAPPORT  
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE

[ ONDERWIJSSPIEGEL ]

2012 ]

Vlaamse overheid





# 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:**

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming  
Afdeling Informatie en Communicatie

**Verantwoordelijke uitgever:**

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

**Grafische vormgeving:**

Heidi Reyniers  Red Spot bvba

**Drukwerk:**

Drukkerij Bulckens

**Foto's:**

Veer, de Nationale Beeldbank

**Wettelijk depot:**

D/2012/3241/040

**Copyright:**

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

# INHOUDSTAFEL

<b>Voorwoord</b>	4
<b>1. Doorlichtingen</b>	7
1.1 Doorlichtingen en adviezen 2010-2011	8
1.1.1. Van vooronderzoek tot advies	8
1.1.2. Onderwijsdoelstellingen in de doorlichtingsfocus	11
1.1.3. Procesvariabelen in de doorlichtingsfocus	25
1.2 Opvolgingsdoorlichtingen en adviezen 2010-2011	30
1.3 Paritaire colleges 2010-2011	31
1.4 Evaluatiepraktijk in de doorlichtingsverslagen 2010-2011: wat schrijft de onderwijsinspectie?	32
1.5 Kansenbevordering als opdracht van een CLB: wat ziet de onderwijsinspectie?	37
<b>2. Onderzoeken in de kijker</b>	45
2.1. GOK: over doelen, acties en de vraag of ze de doelgroep iets opleveren	46
2.1.1. Een eerste keer GOK-controle in bubao	46
2.1.2. Een eerste keer GOK-controle in buso, de derde keer in so	51
2.2. VOETen van de grond? Scholen en het nieuwe VOET-concept	59
2.3. Talenbeleid in de Vlaamse scholen: streven naar meer diepgang en groter bereik	64
2.4. Onderwijs in de gemeenschapsinstellingen: recht op onderwijs gegarandeerd?	70
2.5. Een medaille voor de Vlaamse topsportscholen? Onderzoek naar de kwaliteit van de schoolse vorming	72
<b>3. Enkele andere opdrachten van de onderwijsinspectie</b>	77
3.1. Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne onder de loep	79
3.2. Nieuwe leerplannen? De onderwijsinspectie geeft advies	82
3.3. Oog voor nuttige ervaring	84
3.4. Gecombineerd onderwijs: een goed(gekeurd) project en je bent vertrokken	85
3.5. CBE en opleidingen op maat	87
3.6. CABO: onderwijs voor kinderen met een handicap	89
<b>Tot slot</b>	92
<b>Samenvatting</b>	94



## Beste lezer,

Het is onze decretale opdracht om jaarlijks te rapporteren over de **kwaliteit** van het onderwijs in Vlaanderen. Met de Onderwijsspiegel 2012 zetten we een eerste, voorzichtige stap naar een andere manier van rapporteren. Minder aparte onderzoeken. Meer analyses van de vaststellingen tijdens de uitvoering van onze verschillende opdrachten. Drie kleuren voor drie delen: doorlichtingen, onderzoeken in de kijker en andere opdrachten van de onderwijsinspectie.

We starten met onze hoofdopdracht: een overzicht van de **doorlichtingen** in scholen, centra en academies in het schooljaar 2010-2011. 65% van de onderzochte instellingen (451) kreeg een advies 1 of een onvoorwaardelijk gunstig advies. 34% kreeg een advies 2. Dit is ook een gunstig advies, maar onder voorbehoud.

Maar we gaan verder: per onderwijsniveau krijg je een toelichting bij de onderwijsdoelstellingen en procesvariabelen die afgelopen schooljaar in de doorlichtingsfocussen stonden. En ja, we zijn er ons van bewust dat dergelijke overzichten abstractie maken van contexten die bepalend kunnen zijn voor een onderzoek. Toch is deze informatie volgens ons niet alleen **relevant** voor de overheid, maar ook en vooral voor de onderwijsinstellingen zelf.

Na de overzichten van het aantal (opvolgings)doorlichtingen, paritaire colleges en de doorlichtingsfocussen, gaan we dieper in op twee items uit de doorlichtingsfocus: op de **evaluatiepraktijk** in het leerplichtonderwijs, de centra voor volwassenenonderwijs en de academies en op de opdrachten van de CLB's in het kader van **kansenbevordering**.

In het tweede deel komen kort de resultaten van enkele bijkomende **onderzoeken** aan bod.

De derde **GOK-controle** bracht niet alleen nieuwe zaken aan het licht, maar bevestigde ook oude pijnpunten. En voor het onderzoek **Talenbeleid** is het nog te vroeg om evoluties in kaart te brengen, maar we noteren alvast een paar opvallende vaststellingen.

Uitgebreidere versies van deze artikels vind je op [www.onderwijsinspectie.be](http://www.onderwijsinspectie.be).



We eindigen ons rapport met een overzicht van de bijkomende **opdrachten** die ons bij decreet of besluit zijn opgedragen.

Hoe zit het met de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne in onze scholen? En met de advisering van de leerplannen, de nuttige ervaring en het gecombineerd onderwijs? En wat is de rol van de onderwijsinspectie in de maatwerk- en de CABO-adviezen?

Ons plan is om jaarlijks enkele van die opdrachten nader toe te lichten.

Onze Onderwijsspiegel 2012 zit ook vormelijk in een **nieuw jasje**! Dit schooljaar vindt elke instelling nog een gedrukt exemplaar in de brievenbus, maar volgend jaar ligt de klemtoon op de digitale versie op onze website.

Ten slotte nog dit. Het is niet eenvoudig en soms ook niet mogelijk om op basis van onze bijdragen algemene conclusies te formuleren. Toch kan elke aandachtige lezer een aantal hypothesen formuleren die betekenisvol zijn in het debat over **onderwijskwaliteit**.

Wij willen met onze informatie, samen met de bevindingen uit andere bronnen en van andere partners, een reële bijdrage leveren aan het beschikbaar maken van kennis over de kwaliteit van het onderwijs in Vlaanderen.

Veel leesplezier.

## De onderwijsinspectie

PS: Achteraan vind je een samenvatting van deze Onderwijsspiegel.

We hopen dat onze  
nieuwe aanpak je bevalt.  
Laat ons weten wat  
je ervan vindt via  
[meldpunt.onderwijsinspectie@  
vlaanderen.be](mailto:meldpunt.onderwijsinspectie@vlaanderen.be).





ON  
DER  
WWIJS  
SIP  
GEL

01

[ DOORLICHTINGEN ]



1

# 1. DOORLICHTINGEN

## 1.1 Doorlichtingen en adviezen 2010-2011

### 1.1.1 Van vooronderzoek tot advies

Sinds de invoering van de gedifferentieerde doorlichting onderzoeken de inspecteurs tijdens een doorlichting

enkel de onderwijsdoelstellingen (leergebieden, structuuronderdelen, begeleidingsdomeinen) en de procesvariabelen die in de doorlichtingsfocus staan. Tijdens het vooronderzoek bekijken de inspecteurs de gehele instelling en haar werking. Ze gebruiken hiervoor het instellingsprofiel en een referentieprofiel, maar ook vorige doorlichtingsverslagen en alle 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). Omwille van de gedifferentieerde doorlichting gaat het advies enkel over wat grondig werd onderzocht.



Gunstig advies (advies 1)		
Oordeel	Erkenning	Wat doet de onderwijsinspectie?
De instelling handelt voldoende kwaliteitsvol en is sterk genoeg om zelf de kwaliteit op te volgen en te verbeteren.	De instelling blijft erkend.	Er is geen opvolgingsdoorlichting. De onderwijsinspectie gaat pas opnieuw naar de instelling bij een volgende doorlichting.
Beperkt gunstig advies (advies 2)		
Oordeel	Erkenning	Wat doet de onderwijsinspectie?
De instelling moet binnen een bepaalde termijn tekorten wegwerken.	De instelling blijft voorlopig erkend.	Tijdens de opvolgingsdoorlichting gaat de onderwijsinspectie na of de tekorten zijn weggewerkt. Zo ja, dan krijgt de instelling een gunstig advies. Zo niet, dan krijgt de instelling een ongunstig advies.
Ongunstig advies (advies 3)		
Oordeel	Erkenning	Wat doet de onderwijsinspectie?
De instelling moet belangrijke tekorten wegwerken. De onderwijsinspectie spreekt zich uit over de vraag of de instelling dit zelfstandig kan of externe begeleiding nodig heeft.	De procedure tot intrekking van de erkenning wordt opgestart. De instelling krijgt twee maanden tijd om een verbeteringsplan in te dienen. De procedure wordt voor minimum één schooljaar en maximum drie schooljaren opgeschort als de instelling een verbeteringsplan indient dat wordt goedgekeurd.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Als de instelling geen verbeteringsplan indient, volgt er binnen drie maanden na het verstrijken van de termijn om een verbeteringsplan in te dienen, een nieuwe doorlichting door een ander inspectieteam (een paritair college).</li> <li>- Als de instelling een verbeteringsplan indient, maar de Vlaamse Regering keurt het niet goed, volgt er binnen drie maanden na die afwijzing een nieuwe doorlichting door een ander inspectieteam (een paritair college).</li> <li>- Als de instelling een verbeteringsplan indient en de Vlaamse Regering keurt het goed, volgt er tijdens de laatste drie maanden van de opschortingsperiode (minimum één en maximum drie schooljaren) een nieuwe doorlichting door een ander inspectieteam (een paritair college).</li> </ul>

Figuur 1: Mogelijke adviezen na een doorlichting.



In het schooljaar 2010-2011 onderzocht de onderwijsinspectie in totaal 451 instellingen. Dit aantal is vergelijkbaar met het schooljaar 2009-2010. Alleen in het secundair onderwijs werden er minder scholen doorgelicht, omdat ook de topsportscholen afgelopen

schooljaar werden doorgelicht en vanaf het tweede semester de GOK-controles plaatsvonden.

In totaal kregen 65 % van de instellingen een gunstig advies, 34 % een beperkt gunstig advies en 1 % een ongunstig advies.

Aantal doorgelichte instellingen in 2010-2011	Advies 1	%	Advies 2	%	Advies 3	%
bao	292	69 %	87	30 %	3	1 %
bubao	21	62 %	7	33 %	1	5 %
buso	7	43 %	4	57 %		
CBE	3	100 %				
CLB	8	25 %	6	75 %		
CVO	16	63 %	6	38 %		
dbso	4		3	75 %	1	25 %
dko	22	59 %	9	41 %		
so	78	59 %	31	40 %	1	1 %
<b>Totaal</b>	<b>451</b>	<b>65 %</b>	<b>153</b>	<b>34 %</b>	<b>6</b>	<b>1 %</b>

*Figuur 2: Aantal doorgelichte instellingen en adviezen (2010-2011).*

### 1.1.2 Onderwijsdoelstellingen in de doorlichtingsfocus

Voor het eerst geven we in de *Onderwijsspiegel* een overzicht van beoordelingen van leergebieden, structuuronderdelen of begeleidingsdomeinen.

We zetten deze stap met enige terughoudendheid, omdat een snelle conclusie op basis van deze cijfers aanlokkelijk is, maar voorbarig. Elke instelling heeft immers haar specificiteit. De achterliggende informatie over het proces, de context en de input van een school, centrum of academie duiden en verklaren het resultaat van een doorlichting. Maar deze informatie vind je niet terug in onderstaande tabellen. Noch motiveren de cijfers in de tabellen waarom dat leergebied, structuuronderdeel of begeleidingsdomein in de doorlichtingsfocus stond: omdat het als sterk of juist als zwak werd ingeschat?

Ten slotte leggen de tabellen geen verband tussen voldoet of voldoet niet en het uiteindelijke advies.

Dit alles maakt duidelijk dat we zeer omzichtig moeten zijn bij het formuleren van conclusies.

Pas wanneer een item voldoende vaak in de doorlichtingsfocus stond en werd onderzocht, werken we het als artikel uit voor de *Onderwijsspiegel*, zoals dit gebeurt in 1.4 en 1.5.

#### In het basisonderwijs (bao)

Curriculum	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Kleuteronderwijs: Nederlands	158	138	20
Kleuteronderwijs: wiskundige initiatie	101	90	11
Kleuteronderwijs: wereldoriëntatie	126	113	13
Kleuteronderwijs: muzische vorming	111	95	16
Kleuteronderwijs: lichamelijke opvoeding	34	30	4
Lager onderwijs: Nederlands	137	118	19
Lager onderwijs: Frans	11	10	1
Lager onderwijs: wiskunde	104	102	2
Lager onderwijs: wereldoriëntatie	159	111	48
Lager onderwijs: muzische vorming	111	60	51
Lager onderwijs: lichamelijke opvoeding	34	22	12
Lager onderwijs: leren leren	83	61	22
Lager onderwijs: sociale vaardigheden	37	30	7
Lager onderwijs: ICT	36	30	6
<b>Totaal</b>	<b>1242</b>	<b>1010</b>	<b>232</b>

*Figuur 3: Aantal keren dat een geselecteerd item in bao al dan niet voldeed (2010-2011).*

In het kleuteronderwijs resulteert een zeer groot aantal onderzoeken in een voldoende. We wijzen in dit kader op de eigenheid van het kleuteronderwijs: de items worden geïntegreerd aangeboden en er is geen resultaats-, maar een inspanningsverplichting.

Ook voor wiskunde en Nederlands in het lager onderwijs vallen de hoge percentages 'voldoet' op. Mogelijke verklaringen zijn de uitgebreide ondersteuning voor leerkrachten en leerlingen (onderwijsleermiddelen, zorginitiatieven, ...), het consequent realiseren van de onderwijstijd en het feit dat wiskundige

toepassingen en de aandacht voor taal ook in andere leergebieden voorkomen.

Muzische vorming heeft een eerder laag percentage 'voldoet'. Doorgaans is dit omdat de onderzochte scholen de visie en doelen van het leerplan onvoldoende realiseren en geen gradatie en continuïteit over de leerjaren heen verzekeren.

Wereldoriëntatie presteert behoorlijk. Wanneer dit toch niet het geval is, gebruikt de school voor dit leergebied de referentiekaders en leerplannen te weinig als uitgangspunt.

### In het buitengewoon basisonderwijs (bubao)

Curriculum	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Leren leren	4	3	1
Motorische ontwikkeling - lichamelijke opvoeding	1	1	
Muzische vorming	7	6	1
Nederlands - communicatie	10	5	5
Sociaal-emotionele ontwikkeling - sociale vaardigheden	10	6	4
Wereldoriëntatie	11	6	5
Wiskunde: functioneel rekenen	5	5	
<b>Totaal</b>	<b>48</b>	<b>32</b>	<b>16</b>

Figuur 4: Aantal keren dat een geselecteerd item in bubao al dan niet voldeed (2010-2011).

Het buitengewoon basisonderwijs werkt met handelingsplannen, niet met leerplannen. De onderwijsinspectie beoordeelt de handelingsplanning door middel van de leergebieden in de doorlichtingsfocus.

Sommige scholen leggen veel nadruk op de technisch-cognitieve vaardigheden van taal en rekenen. Het belang dat scholen daaraan hechten is bij Nederlands soms nadelig voor aspecten als begrijpend lezen, functioneel schrijven of spreek- en luistervaardigheden.

De onderzochte scholen brengen in mindere mate een doelgericht aanbod voor de sociaal-emotionele ontwikkeling of de sociale vaardigheden. Veel kinderen in het buso hebben nochtans grote sociaal-emotionele noden of hebben nood aan meer houvast om sociaal vaardig te worden.

Voor wereldoriëntatie ziet de onderwijsinspectie dat het aanbod niet altijd eigentijds is of onvoldoende afgestemd is op de noden en de leefwereld van de leerlingen.

### In het buitengewoon secundair onderwijs (buso)

Curriculum	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
OV1	1	1	
OV2: ASV	1	1	
OV3: alternerende beroepsopleiding ASV	2	2	
OV3: alternerende beroepsopleiding BGV	2	2	
OV3: ASV integraal	7	4	3
OV3: grootkeukenmedewerker BGV	1	1	
OV3: hoeklasser BGV	2	2	
OV3: interieurbouwer BGV	1	1	
OV3: logistiek assistent in ziekenhuizen en zorginstellingen BGV	6	4	2
OV3: loodgieter BGV	2	1	1
OV3: magazijnmedewerker BGV	1		1
OV3: metselaar BGV	1	1	
OV3: schilder-decorateur BGV	1	1	
OV3: tuinbouwarbeider BGV	1	1	
OV3: werkplaatschrijnwerker BGV	1	1	
OV3: winkelhulp BGV	1	1	
<b>Totaal</b>	<b>31</b>	<b>24</b>	<b>7</b>

*Figuur 5: Aantal keren dat een geselecteerd item in buso al dan niet voldeed (2010-2011).*

Vijf van de zeven scholen die werden doorgelicht, hebben enkel een aanbod voor opleidingsvorm 3 (OV3). Dat verklaart het overwicht van OV3-opleidingen in ons overzicht. De opleiding logistiek assistent kwam frequent aan bod, omdat ze voor vele scholen relatief nieuw is in het aanbod en dus nooit eerder werd doorgelicht.

Het onderzoek van de opleiding Logistiek assistent leidt in twee van de zes onderzoeken tot een tekort, omdat er te weinig aandacht is voor het bereiken van

de doelstellingen. Een aantal aspecten van de opleiding komen niet of te laat in de opleiding aan bod.

De Algemene en Sociale Vorming van OV3 krijgt in drie van de zeven onderzoeken een onvoldoende omdat de ontwikkelingsdoelen in onvoldoende mate worden nagestreefd en een efficiënte handelingsplanmatige aanpak ontbreekt. De beginsituatie wordt te weinig gebruikt als basis voor de doelenselectie en de handelingsplannen zijn onvoldoende richtinggevend voor het bepalen van de leerinhouden. Niet alle decretale doelen zijn geïmplementeerd.

### In de centra voor basiseducatie (CBE)

Curriculum	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet
ICT	2	2
Nederlands	3	3
Wiskunde	2	2
NT2: richtgraad 1	3	3
NT2: Latijns schrift	1	1
MO: maatschappelijk participeren	1	1
MO: maatschappelijk functioneren	1	1
MO-voortraject ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting	1	1
<b>Totaal</b>	<b>14</b>	<b>14</b>

Figuur 6: Aantal keren dat een geselecteerd item in de CBE's al dan niet voldeed (2010-2011).



De drie CBE's die vorig schooljaar werden doorgelicht, kregen voor al de onderzochte items een voldoende. De leerplandoelen werden overal in voldoende mate gerealiseerd.

Ook zijn er een aantal voorbeelden van goede praktijk. Voor het leergebied NT2 werken drie centra functioneel vanuit een duidelijke visie op alfabetiseren. Voor één centrum wordt bovendien de integratie van ICT op maat van de cursisten vermeld en in een ander centrum wordt ook nog verwezen naar het ontwik-

kelde materiaal voor NT2 als voorbeeld van goede praktijk.

Globaal vallen voor de drie centra volgende sterke punten op: de realisatie van maatwerk, de ondersteuning van doelgerichtheid, de opvolging van voortgang via kwaliteitsvol lesmateriaal en plannings-, observatie- en evaluatiedocumenten, en een goede beheersing van een aantal belangrijke opleidingstrajecten en processen.



### In de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB)

Curriculum	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Infrastructuur: taken kwaliteitsvol uitvoeren en privacy garanderen	6		6
Openingstijden: reglementering inzake openingstijden en -periodes	3	3	
Leerlinggebonden activiteiten: leren en studeren	3	3	
Leerlinggebonden activiteiten: onderwijsloopbaan	1	1	
Leerlinggebonden activiteiten: psychisch en sociaal functioneren	7	7	
Leerlinggebonden activiteiten: afwezigheidsproblemen	6	6	
Leerlinggebonden activiteiten: zorgvragen preventieve gezondheidszorg	1	1	
Preventie gezondheidszorg: algemene consulten	6	6	
Preventie gezondheidszorg: gerichte consulten	1	1	
Preventie gezondheidszorg: profylaxe	2	2	
Preventie gezondheidszorg: vaccinaties	2	2	
Schoolondersteuning: informatieverstrekking	4	4	
Schoolondersteuning: draaischijffunctie	2	2	
Schoolondersteuning: deelname in overleg over afwezigheden	6	6	
Schoolondersteuning: projecten rond prioritaire doelgroepen	8	6	2
Schoolondersteuning: definitieve uitsluiting als tuchtmaatregel voorkomen	2	2	
Kwaliteitsbeleid conform CLB-decreet	8	5	3
Buo: aanwijsbaar multidisciplinair team	6	6	
Deelname aan en samenwerking met LOP	8	8	
Samenwerking scholen gewoon en buitengewoon onderwijs	1	1	
<b>Totaal</b>	<b>83</b>	<b>72</b>	<b>11</b>

*Figuur 7: Aantal keren dat een geselecteerd item in de CLB's al dan niet voldeed (2010-2011).*

De belangrijkste redenen voor tekorten in het CLB hebben te maken met het ontbreken van geschikte infrastructuur voor de uitvoering van de preventieve gezondheidszorg. Vooral wanneer het onderzoek van de algemene consulten op scholen wordt uitgevoerd. Dat probleem signaleerden we ook de voorbije twee schooljaren.

Het decreet CLB legt regels op in verband met het voeren van een kwaliteitsbeleid. De uitvoering daarvan blijkt elf jaar later nog geen evidentie voor alle centra. Kwaliteitsplannen voldoen niet altijd aan de vereisten van het decreet en verbeterinitiatieven

blijven nog te vaak ad hoc, omdat ze zich niet of te weinig in het kwaliteitsbeleid van het centrum verankeren. Het kwaliteitshandboek bleek in de centra die een onvoldoende kregen, niet in overeenstemming met de regelgeving.

Vorig schooljaar stond het item 'schoolondersteuning ten voordele van prioritaire doelgroepen' systematisch in de focus omwille van onze bijdrage over kansbevordering in de CLB's<sup>1</sup>. De kwaliteit van schoolondersteuning, bedoeld om de zorg voor prioritaire doelgroepen te stimuleren en versterken, werd in twee van de acht centra onvoldoende geacht.

### In de centra voor volwassenenonderwijs (CVO)

Curriculum (cluster opleidingen svwo)	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Algemene vorming	3	2	1
Bijzonder educatieve noden	1	1	
Boekbinden	2	2	
Grafische technieken	4	4	
Handel	7	7	
Harde technische sectoren	10	4	6
Huishoudelijk	5	5	
ICT	7	7	
Kant	2	2	
Land- en tuinbouw	3	2	1
Lichaamsverzorging	6		6
Mode	3	3	
NT2	30	30	
Personenzorg	4	4	
Talen	60	52	8
Voeding	9	8	1
<b>Totaal</b>	<b>156</b>	<b>133</b>	<b>23</b>

*Figuur 8: Aantal keren dat een geselecteerd item in de CVO's al dan niet voldeed (2010-2011).*

<sup>1</sup> Zie verder in deze Onderwijsspiegel: 'Kansbevordering als opdracht van een CLB: wat ziet de onderwijsinspectie?'

CVO's zijn georganiseerd in regionale consortia. De onderwijsinspectie licht per regionaal consortium door. De resultaten in ons overzicht geven een beeld van wat we afgelopen schooljaar onderzochten, waardoor verschillen misschien niet enkel toe te schrijven zijn aan de centra, maar ook aan regionale invloeden.

Het valt op dat de opleiding Lichaamsverzorging zes keer werd onderzocht en zes keer een onvoldoende kreeg. Dit kritische oordeel heeft vooral te maken met tekorten voor leerplanrealisatie. De materiële randvoorwaarden die daarvoor vereist zijn, zijn niet altijd aanwezig. De betrokken centra moeten beter waken over de vereiste deskundigheid van de vakleerkracht en over het te bereiken beheersingsniveau.

Zes opleidingen onder de noemer Harde technische sectoren krijgen een onvoldoende omwille van het niet voldoende realiseren van de leerplandoelen. Het gaat over opleidingen tot lasser en sanitair installateur. De doorlichtingsverslagen wijzen onder meer op de noodzaak om de modules beter uit te werken, zodat ze aansluiten op de leerplanhoudens en -doelstellingen, om gepast cursusmateriaal en uitrusting te voorzien en om te waken over de kwaliteit van de praktische uitvoering en organisatie. De centra moeten opvallende verschillen tussen vestigingsplaatsen wegwerken.



### In het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso)

Curriculum	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Algemene vorming (PAV)	4	2	2
Metaal en kunststoffen: lasser (lineair)	1	1	
Metaal en kunststoffen: lasser-monteur (lineair)	1		1
Personenzorg: logistiek assistent in de ziekenhuizen (lineair)	1		1
Personenzorg: logistiek helper in de zorginstellingen (lineair)	3		3
Transport: fietskadermonteur (lineair)	1		1
Transport: mecaniciens lichte verbrandingsmotoren (lineair)	1		1
Distributie: goederenbehandelaar-magazijnier (lineair)	2		2
Binnenschrijnwerker (modulair)	1	1	
Buitenschrijnwerker (modulair)	1	1	
Metselaar (modulair)	2	1	1
Voeger (modulair)	2	1	1
Winkelbediende (modulair)	1		1
Elektriciteit-elektronica: elektriciens residentiële elektriciteit (lineair)	1		1
Elektriciteit-elektronica: hulpelektriciens residentiële elektriciteit (lineair)	2	1	1
Personenzorg: verzorgende (lineair)	1		1
Transport: hulpmecaniciens personenwagens (lineair)	1	1	
Tegelzetter (modulair)	1	1	
Werfbediener (modulair)	1	1	
Keukenmedewerker (modulair)	2		2
Transport: automecaniciens (lineair)	2		2
Distributie: goederenbehandelaar-magazijnier-heftruck (lineair)	1		1
Sport en vrije tijd: onderhoudswerker sportinfrastructuur & -materiaal (lineair)	1		1
Sport en vrije tijd: onderhoudswerker sportinfrastructuur & -materiaal (lineair)	1		1
<b>Totaal</b>	<b>35</b>	<b>11</b>	<b>24</b>

Figuur 9: Aantal keren dat een geselecteerd item in dbso al dan niet voldeed (2010-2011).

Het totale aantal 'voldoet niet' in verhouding tot het aantal 'voldoet' valt op. Het gaat over een beperkt aantal centra voor deeltijds onderwijs (CDO), maar de vaststellingen stemmen overeen met wat vorig schooljaar werd opgemerkt. Sinds het decreet Leren en Werken (2008) kijkt de onderwijsinspectie toe op de uitvoering van maatwerk en op de overeenstemming tussen opleidingsdoelen, leerinhouden en uitgereikte studiebekrchtigingen. Tekorten wijzen op problemen in dit verband. Materiële randvoorwaarden zijn niet altijd in voldoende mate aanwezig. De centra moeten de evaluatiepraktijk en loopbaanbegeleiding

beter bewaken en dat geldt ook voor de algemene vorming in bepaalde trajecten.

Tekorten voor algemene vorming zijn soms een probleem van leerplanrealisatie, maar het ontbreekt ook aan een duidelijke normstelling en cesuurbepaling in het leerproces en bij de evaluatie. Daardoor voldoet de differentiatie tussen tweede en derde graad niet altijd. Zeker in een context waarbij men met heterogene groepen werkt, is dat een belangrijk aandachtspunt, omdat de algemene vorming een belangrijk referentiekader voor de studiebekrchtiging is.

### In het deeltijds kunstonderwijs (dko)

Curriculum	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
<b>D A N S</b>			
Algemene artistieke bewegingsleer	10	8	2
Artistieke training	9	7	2
Dans & muziek	2	2	
Dansinitiatie	8	7	1
Hedendaagse dans	8	6	2
Klassieke dans	7	5	2
Theorie van de dans	2	2	
<b>Totaal</b>	<b>46</b>	<b>37</b>	<b>9</b>
<b>W O O R D K U N S T</b>			
Algemene verbale vorming	12	11	1
Drama	1	1	
Literaire creatie	3	2	1
Tijdelijke projecten Regie	2	2	
Toneel	2	2	
Verbale vorming	12	12	
Voordracht	8	8	
Welsprekendheid	10	9	1
<b>Totaal</b>	<b>50</b>	<b>47</b>	<b>3</b>

<b>M U Z I E K</b>			
Algemene muzikale vorming	5	5	
Samenzang	5	2	3
Algemene muziekcultuur / Luisterpraktijk	5	4	1
Algemene muziektheorie / Muziektheorie	3	3	
Zang / Stemvorming / Vocaal ensemble / Koor	13	13	
Piano	12	10	2
Gitaar	7	5	2
Dwarsfluit / Piccolo	15	15	
Slagwerk	1	1	
Strijkers: viool, altviool, cello, contrabas	22	20	2
Koperblazers: althoorn, bugel, trombone, trompet, hoorn	10	9	1
Saxofoon / Klarinet	13	10	3
Hobo / Fagot	7	6	1
Accordeon	5	5	
Bearard	1	1	
Harp	2	2	
Samenspel / Instrumentaal / Begeleidingspraktijk	6	5	1
Muziekgeschiedenis	2	2	
Oude muziek (luit, orgel, blokfluit, barokhobo, barokcello)	11	11	
<b>Totaal</b>	<b>145</b>	<b>129</b>	<b>16</b>
Jazzinstrumenten (basgitaar, elektrische gitaar, piano, keyboard, sax, slagwerk)	23	19	4
Jazzensemble (combo)	10	7	3
Jazz-zang	7	7	
<b>Totaal</b>	<b>40</b>	<b>33</b>	<b>7</b>
<b>B E E L D E N D E K U N S T</b>			
Algemeen beeldende vorming, oriëntatie beeldende kunst en beeldende vorming	3	1	2
Animatiefilm	2	2	
Beeldhouwkunst	4	3	1
Digitale beeldende vorming	1	1	
Fotokunst	2	2	
Keramik	1	1	

Kunstambachten (boekkunst en glaskunst)	3	3	
Mode en theaterkostuums	1	1	
Monumentale kunst	1	1	
Schilderkunst	7	7	
Tekenkunst	8	8	
Textiele kunst	2	2	
Vrije grafiek	3	3	
<b>Totaal</b>	<b>38</b>	<b>35</b>	<b>3</b>
<b>Totaal dko</b>	<b>319</b>	<b>281</b>	<b>38</b>

*Figuur 10: Aantal keren dat een geselecteerd item in dko al dan niet voldeed (2010-2011).*

Het vak dansinitiatie, dat sinds 2002 wordt georganiseerd, evolueerde zowel inhoudelijk als qua leerlingenaantal. Uit de cijfers blijkt dat de leerplandoelen in zeer grote mate worden gerealiseerd. Het voorbehoud bij de andere vakken heeft te maken met de zeer gebrekkige infrastructuur, waardoor een aantal leerplandoelen niet gerealiseerd kunnen worden.

In 2010-2011 werden in de studierichting Woord vijftig vakken doorgelicht. Daarvan kregen drie vakken een onvoldoende: eenmaal voor algemene verbale vorming, eenmaal voor literaire creatie en eenmaal voor welsprekendheid. Alle onvoldoendes hebben te maken met een gebrek aan leerlijnen en het niet realiseren van de leerplandoelen. Twee tijdelijke projecten Regie - Vlaanderen telt er in totaal drie - werden doorgelicht. Deze optie vult een bestaande leemte op en scoort zeer hoog.

Binnen de 185 doorgelichte opleidingen in de studierichting Muziek maken we een onderscheid tussen de

traditionele en de Jazz & Lichte Muziekvakken. Meer dan 80 % scoort voldoende. Het valt op dat de Oude Muziekvakken en minder populaire instrumenten iets sterker scoren. Een meer gemotiveerd publiek is één van de verklaringen.

De minder sterke score in de Jazz & Lichte Muziekvakken heeft te maken met het feit dat deze optie vrij nieuw is en de pedagogisch-didactische benadering nog in volle opbouw is.

Dit jaar besteedde de onderwijsinspectie specifieke aandacht aan het vak Samenzang: een aantal academies respecteerden het officieel goedgekeurd minimumleerplan niet.

In de studierichting Beeldende kunst werden 38 opleidingen doorgelicht. Slechts drie ervan vertoonden tekorten. Deze onvoldoendes manifesteerden zich vooral in de basisvorming. Vrijwel alle meer gespecialiseerde opties beantwoordden aan de minimumnormen van het leerplan.



### In het secundair onderwijs (so)

Curriculum	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Basisopties	18	18	
Beroepenvelden	4	4	
Onthaalonderwijs anderstalige nieuwkomers	2		2
Vakken van de basisvorming	200	141	59
Aso: tweede graad specifiek gedeelte	43	32	11
Aso: derde graad specifiek gedeelte	124	89	35
Auto	4	4	
Beeldende kunsten	10	2	8
Bouw	11	7	4
Chemie	8	8	
Decoratieve technieken	1	1	
Handel	41	29	12
Hout	2	1	1
Lichaamsverzorging	10	4	6
Maatschappelijke veiligheid	1	1	
Mechanica en elektriciteit	31	21	10
Mode	9	6	3
Naamloos leerjaar bso 3	1	1	
Personenzorg	17	14	3
Sport	5	3	2
Toerisme	2	1	1
Voeding	2	2	
<b>Totaal</b>	<b>546</b>	<b>389</b>	<b>157</b>

*Figuur 11: Aantal keren dat een geselecteerd item in so al dan niet voldeed (2010-2011).*

De tabel is geordend volgens de basisopties, beroepenvelden en studiegebieden met een aparte vermelding voor de basisvorming. We gaan in op enkele opvallende resultaten die je niet altijd in de tabel terugvindt.

Tekorten hebben over het algemeen te maken met een gebrekkige leerplanrealisatie in combinatie met onvoldoende uitrusting, ongeschikte infrastructuur en ongeldige evaluatie<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Zie verder in deze Onderwijsspiegel: 'Evaluatiepraktijk in de doorlichtingsverslagen 2010-2011: wat schrijft de onderwijsinspectie?'.

In de basisvorming aso stond Frans 32 keer in de focus. De leerplanrealisatie werd over het algemeen voldoende geacht, maar acht scholen kregen een onvoldoende omwille van de weinig vaardigheidsgerichte aanpak en het lage beheersingsniveau.

De leerplanrealisatie wetenschappen is overwegend positief. Als de inspecteurs toch verbetering vragen of voorstellen, komt dat vooral omdat men niet verder raakt dan het niveau 'onderzoekend leren/leren onderzoeken', omdat de aandacht voor de eindtermen 'wetenschap en maatschappij' te impliciet is en te beperkt wanneer het over vakgebonden attitudes gaat. Voor aardrijkskunde is het afwerken van het leerplan soms ontoereikend.

Het gebruik van multimedia in de basisvorming geschiedenis is positief. Verbeterpunten in de leerplanrealisatie houden veelal verband met duiding van historische feiten (tijd, ruimte, ...), de toepassing van historische methode en kritiek op bronnen op het vereiste niveau. Ook de afstemming van de leerlingevaluatie op alle leerplandoelen is meermaals een verbeterpunt.

Het Project Algemene Vakken uit de basisvorming bso kreeg in de helft van de gevallen (tien van de twintig) een onvoldoende omdat de leerplanrealisatie niet voldeed. Leerplandoelen betreffende taal- en rekenvaardigheden worden nog vaak buiten functionele contexten aangebracht en geëvalueerd. De ontwikkeling van functionele informatieverwerving en -verwerking en organisatiebekwaamheid is niet optimaal.

Het ontbreekt regelmatig aan leerlijnen en vooruitgang betreffende normstelling en cesuurbepaling in het leerproces en de evaluatie.

In het specifiek gedeelte van het aso scoort Humane wetenschappen opvallend goed. Deze studierichting werd vorig schooljaar negentien keer onderzocht en kreeg achttien keer een voldoende. Dit goede resultaat is een gevolg van de vakdidactische vernieuwingen en van het voldoende realiseren van de onderzoekscompetenties in de onderzochte scholen.

Beeldende kunsten kreeg meermaals een onvoldoende. Het niet realiseren van het leerplan is de hoofdreden. Naast een gebrek aan voldoende materiële uitrusting zagen we ook de negatieve invloed op de leerplanrealisatie van een verregaande versnippering van ambtsbevoegdheden en een gebrek aan differentiatie in de graadklassen, waardoor het curriculum vervaagt.

Onvoldoendes in de Harde sector (mechanica, elektriciteit, ...) hebben - vooral in de derde graad - te maken met het niet aanbieden van een aantal leerinhouden. De leerplanrealisatie wordt bijvoorbeeld gehypothecerd omdat heel wat leerkrachten onvoldoende vertrouwd zijn met nieuwe leerplanconcepten en omdat in sommige gevallen de minimale materiële vereisten om ze uit te voeren, ontbreken of niet aan de veiligheidsvoorwaarden voldoen. Het ontbreekt ook vaak aan geschikte instrumenten om bereikte competenties van leerlingen in kaart te brengen.



### 1.1.3 Procesvariabelen in de doorlichtingsfocus

*Voor het schooljaar 2010-2011 vormen evaluatiepraktijk, leerbegeleiding/loopbaanbegeleiding en deskundigheidsbevordering de vaakst onderzochte procesvariabelen. Wanneer we kijken naar de kwaliteit van de processen, blijken veel scholen het moeilijk te hebben met doelgerichtheid en doeltreffendheid: juiste acties die effect hebben.*

#### **De top 3 van procesvariabelen**

In 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.

Een overzicht per onderwijsniveau vind je op [www.onderwijsinspectie.be](http://www.onderwijsinspectie.be).

*Naast een selectie van onderwijsdoelstellingen bevat de doorlichtingsfocus ook een aantal procesvariabelen. Dat zijn een of meer kwaliteitsaspecten van de werking van de instelling: aspecten van personeelsbeheer, professionalisering, materieel beheer, welzijn, begeleiding of evaluatie.*

*Daarnaast verzamelen de inspecteurs tijdens een doorlichting ook informatie over de kwaliteitsbewaking door de instelling zelf en over het algemeen beleid. Bij een ongunstig advies moeten ze hier immers een uitspraak over doen. Om die reden staat algemeen beleid niet in de doorlichtingsfocus. Ook de outputvariabelen krijgen altijd aandacht omdat ze het uitgangspunt zijn voor de doorlichting en geen onderzoeksonderwerp op zich.*

## CONTEXT

### identificatie

- administratieve gegevens
- structuur

### inplanting

- gebouwen en terreinen
- ligging
- kenmerken van het werkgebied

## INPUT

### personeelskenmerken

## PROCES

### ALGEMEEN

- leiderschap
- visie-ontwikkeling
- besluitvorming
- kwaliteitszorg

### PERONEEL

#### personeelsbeheer

- personeelsorganisatie 28
- evaluatiesysteem 15

#### professionalisering

- aanvangsbegeleiding 46
- deskundigheidsbevordering 183

### LOGISTIEK

#### materieel beheer

- financiële middelen 3
- kostenbeheersing voor leerlingen/cursisten 4
- uitrusting 17
- infrastructuur 30

#### welzijn

- veiligheid
- gezondheid en hygiëne
- milieu
- werken/stages 3

### ONDERWIJS

#### curriculum

voor school, centrum of academie:

- onderwijsaanbod 74
- onderwijsorganisatie 43

voor CLB:

- informatie over onderwijs
- informatie over gezondheid en welzijn
- informatie over kinderrechten

#### begeleiding

voor school, centrum of academie:

- afstemming tussen s/c/a en CLB en/of andere partners 8
- leerbegeleiding 284
- loopbaanbegeleiding 45
- sociale en emotionele begeleiding 66

voor CLB:

- afstemming tussen CLB en school 8
- hulpverlening 3
- preventieve gezondheidszorg 1
- schoolondersteuning 1

#### evaluatie

voor school, centrum of academie:

- evaluatiepraktijk 259
- rapporteringspraktijk 143

voor CLB:

- attesteringspraktijk 5
- verwijsp praktijk 5

Figuur 12: Aantal keren dat procesvariabelen uit het CIPO-referentiekader in de doorlichtingsfocus stonden (2010-2011).

## CONTEXT

### historiek

- veranderingen in beleid
- veranderingen in structuur

### reglementair kader

- algemene regelgeving
- specifieke regelgeving

## INPUT

leerlingen- en cursistenkenmerken

## OUTPUT

### (leer)prestaties

- bereikte resultaten met resultaatsverplichting
- bereikte resultaten met inspanningsverplichting

### outcomes

- vervolgonderwijs
- aansluiting op de arbeidsmarkt

### schoolloopbaan

- voortgang
- toegang tot onderwijs

### tevredenheid

- welbevinden van de leerlingen/cursisten
- tevredenheid van de personeelsleden
- tevredenheid van partners met wie wordt samengewerkt

Het cijfer naast een procesvariabele geeft aan hoe dikwijls dat item tijdens de doorlichtingen in het schooljaar 2010-2011 in alle onderwijsniveaus grondig werd onderzocht. De cijfers naast evaluatiepraktijk (ook rapporteringspraktijk) en leerbegeleiding (in dbso eerder loopbaanbegeleiding) vallen op. Ook deskundigheidsbevordering staat vaak in de doorlichtingsfocus, vooral in het buitengewoon onderwijs.

In Vlaanderen zijn er geen centrale examens en de instellingen zijn autonoom bevoegd om studiebekrachtigingen uit te reiken. In deze context is het nagaan van de kwaliteit van de *evaluatiepraktijk* niet enkel een belangrijke aanvulling op de outputgegevens. Omwille van de toegekende autonomie is het zelfs een essentieel kwaliteitsaspect om tijdens een externe evaluatie na te gaan.

Dat *leerbegeleiding* en *loopbaanbegeleiding* vaak in de doorlichtingsfocus staan, is evenmin vreemd. Als in Vlaanderen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen minimumdoelen zijn die men in principe met alle leerlingen wil bereiken of minstens met dat doel voor ogen nastreven, dan speelt de kwaliteit van de leerbegeleiding of loopbaanbegeleiding daarin een cruciale rol. Door die procesvariabelen tijdens een doorlichting grondig te bekijken, zoeken inspecteurs verklaringen voor bepaalde outputgegevens en een antwoord op de vraag of de aanpak is afgestemd op de behoeften van de doelgroep (input) en de context.

Of deze processen sterk en doeltreffend zijn, hangt niet enkel af van het algemeen beleid, maar ook van de professionaliteit van de leerkrachten. Om die reden staat ook aanvangsbegeleiding, maar vooral *deskundigheidsbevordering*, regelmatig in de doorlichtingsfocus.

### Hoe scoren de procesvariabelen?

Het CIPO-referentiekader laat toe om meerdere vaststellingen uit de doorlichtingen met elkaar in verband te brengen. Sterke resultaten of tekorten voor leergebieden, structuuronderdelen of begeleidingsdomeinen worden beoordeeld, rekening houdend met de kwaliteit van de processen die ermee samenhangen.

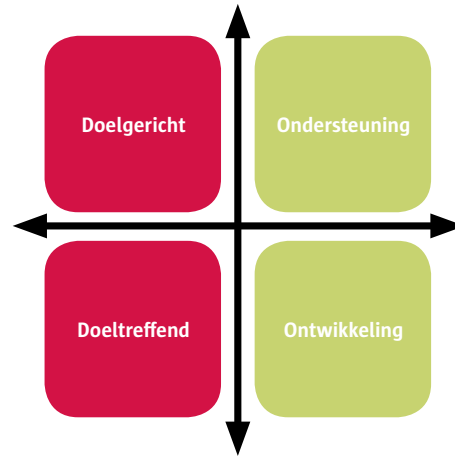
Inspecteurs beoordelen de kwaliteit van processen aan de hand van de mate waarin ze doelgericht zijn (juiste acties) en doeltreffend (effecten opleveren). Ze kijken ook of de instelling ondersteunende maatregelen neemt, zodat de noodzakelijke acties kunnen plaatsvinden, rekening houdend met de beginsituatie en behoeften. Ze houden rekening met de openheid ten aanzien van vernieuwing en de professionaliteit waarmee de instelling verbetering doorvoert.

Bij de beoordeling van de processen kijken ze eveneens naar wat de regelgeving oplegt of verwacht. Daarmee respecteert de onderwijsinspectie de autonomie van de instellingen om - binnen de klijtlijnen van de regelgeving - keuzes te maken op het vlak van doelen en werkwijze, maar tegelijk

*De doelgerichtheid waarmee men opdrachten uitvoert, ondersteuning voorziet en verbetering aanbrengt, is kwetsbaar omdat de doelstellingen doorgaans weinig concreet zijn.*

vraagt ze dat de instelling de eerste zorg voor kwaliteit opneemt en verantwoording aflegt voor de te bereiken resultaten.

We zien in alle onderwijsniveaus eenzelfde beeld ontstaan. Het is voorlopig een algemene indruk die verder onderzoek en analyse vereist, maar het beeld stemt overeen met onze vaststellingen tijdens bijvoorbeeld de GOK-controles. De meeste instellingen leveren inspanningen om hun leerlingen en personeel te ondersteunen. Doorgaans staan ze open voor vernieuwing en zijn ze bereid om te investeren in verandering. De doelgerichtheid waarmee men opdrachten uitvoert, ondersteuning voorziet en verbetering aanbrengt, is kwetsbaar omdat de doelstellingen doorgaans weinig concreet zijn. Dat is een van de oorzaken waarom doeltreffendheid in alle onderwijsniveaus zwak scoort. Zelf de effecten van acties bewaken, is een duidelijk verbeterpunt voor alle instellingen, maar dat is moeilijk wanneer vooraf niet duidelijk is wat men wil bereiken of meent te kunnen bereiken bij specifieke doelgroepen.



*Figuur 13: Kwaliteitswijzer waarmee de onderwijsinspectie de procesvariabelen beoordeelt.*

## 1.2 Opvolgingsdoorlichtingen en adviezen 2010-2011

Opvolgingsdoorlichtingen		Advies 1	%	Advies 3	%
<b>bao</b>	46	45	98 %	1	2 %
<b>bubao</b>	9	6	67 %	3	33 %
<b>buso</b>	16	15	94 %	1	6 %
<b>CLB</b>	4	4	100 %		
<b>dbso</b>	2	2	100 %		
<b>dko</b>	1	1	100 %		
<b>so</b>	80	74	93 %	6	7%
<b>Totaal</b>	<b>158</b>	<b>147</b>	<b>93 %</b>	<b>11</b>	<b>7%</b>

*Figuur 14: Aantal opvolgingsdoorlichtingen en adviezen (2010-2011).*

Elf onderwijsinstellingen kregen na een opvolgingsdoorlichting een ongunstig advies. Alle elf dienden ze een verbeteringsplan in en deze werden allemaal goedgekeurd.

Het gaat in deze situaties om belangrijke en noodzakelijke verbeteringen waarvoor een verbetertraject over een langere periode is voorzien. Het is belangrijk dat voor alle betrokkenen duidelijk is welke verbeterdoelen zijn afgesproken en hoe de

voortgang en verbetering worden bewaakt. De criteria die de onderwijsinspectie in afwachting van regelgeving gebruikt om voor de Vlaamse Regering een advies te formuleren over een verbeteringsplan, werden overlegd met de pedagogische begeleidingsdiensten en door de minister goedgekeurd. Je vindt deze criteria terug op [www.onderwijsinspectie.be](http://www.onderwijsinspectie.be).





### 1.3 Paritaire colleges 2010-2011

In 2009-2010 sprak de onderwijsinspectie acht ongunstige adviezen uit:

- twee in bao: allebei na een ongunstige opvolgingsdoorlichting;
- vijf in so: twee na een ongunstige doorlichting, twee na een ongunstige opvolgingsdoorlichting en één na een ongunstig onderzoek bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne;
- één in dbso: na een ongunstige doorlichting.

Van die acht ongunstige adviezen kregen drie secundaire scholen afgelopen schooljaar al een paritair col-

lege over de vloer omdat hun termijn van opschorting afliep in 2010-2011. In de ene school die twee paritaire colleges (één voor een ongunstige doorlichting, één voor een ongunstig onderzoek bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne) op bezoek kreeg, waren de tekorten voldoende geredieerd en werd het ongunstig advies omgezet in een gunstig advies. De andere school met een paritair college na een ongunstige opvolgingsdoorlichting, heeft nog werk: het ongunstig advies werd omgezet in een beperkt gunstig advies.

## 1.4 Evaluatiepraktijk in de doorlichtingsverslagen 2010-2011: wat schrijft de onderwijsinspectie?

*Transparante criteria voor een getuigschrift basisonderwijs en voldoende motivatie voor B- en C-attesten blijven aandachtspunten.*

*De onderwijsinspectie werkt outputgericht. Aangezien er in Vlaanderen geen centrale examens bestaan en elke school autonoom beslist over hoe ze evalueert, is dat niet evident. De inspecteurs maken bijgevolg gebruik van de resultaten die de instelling zelf ter beschikking stelt. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de procesvariabele ‘evaluatiepraktijk’ regelmatig in de doorlichtingsfocus staat. De vaststellingen voor 2010-2011 liggen in de lijn van vorige jaren. De aanbevelingen dus ook: werk aan een degelijke visie, zorg voor een betere afstemming van de evaluatie op de leerplandoelen en bewaak de kwaliteit van de evaluatiepraktijk.*

De onderwijsinspectie definieert de procesvariabele ‘evaluatiepraktijk’ in haar CIPO-referentiekader als volgt: “de manier waarop de instelling nagaat in welke mate het onderwijsleerproces van de leerling/cursist kan geoptimaliseerd worden en in welke mate de leerling/cursist de gestelde leerdoelen bereikt heeft op het einde van een leer- of onderwijsperiode”.

Inspecteurs onderzoeken een procesvariabele aan de hand van de kwaliteitswijzer. Ze gaan na of de instelling voor die procesvariabele:

- doelen vooropstelt (doelgericht);
- initiatieven neemt om die doelen te bereiken (ondersteuning);

- evalueert of ze de doelen bereikt (doeltreffend);
- onder meer op basis van haar evaluatie nieuwe initiatieven neemt (ontwikkeling).

### Onze vaststellingen in cijfers

In onderstaande tabel lees je hoeveel scholen en academies we hebben doorgelicht in 2010-2011 en in hoeveel van die doorgelichte instellingen evaluatiepraktijk (EP) in de doorlichtingsfocus stond.

Daarnaast zie je hoe vaak de evaluatiepraktijk positief scoorde voor doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid en ontwikkeling.

	Aantal DL	EP in DL-focus	%	Doelgericht	%	Ondersteuning	%	Doeltreffend	%	Ontwikkeling	%
<b>bao</b>	292	134	46 %	55	41 %	68	51 %	34	25 %	61	46 %
<b>CVO</b>	16	12	75 %	7	58 %	5	42 %	2	17 %	9	75 %
<b>dko</b>	22	20	91 %	14	70 %	13	65 %	11	55 %	7	35 %
<b>so</b>	78	73	94 %	26	36 %	27	37 %	3	4 %	24	33 %

*Figuur 15: Aantal keer evaluatiepraktijk (EP) in de doorlichtingsfocus van de doorgelichte instellingen en aantal keer positieve score voor doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid en ontwikkeling (2010-2011).*

In het basisonderwijs vermelden 83 verslagen (van de 134) dat de school aandacht heeft voor minstens één en maximaal drie aspecten van de kwaliteitswijzer, in het secundair onderwijs zijn dat 46 scholen van de 73, bij de CVO's zijn het er elf van de twaalf en bij de academies acht van de twintig.

29 van de 134 basisscholen staan voor de evaluatiepraktijk aan het begin van het ontwikkelingsproces. Dat betekent dat die scholen voor deze procesvariabele voor geen enkel aspect van de kwaliteitswijzer

aandacht hebben. In het secundair onderwijs is dat 25 op 73. Voor het volwassenenonderwijs staat één CVO aan het begin van het ontwikkelingsproces, voor het deeltijds kunstonderwijs zijn dat vier academies.

Slechts zelden scoren de scholen, centra of academies goed voor alle vier de aspecten van de kwaliteitswijzer: 22 basisscholen, twee secundaire scholen, acht academies en geen enkel CVO.

	EP in doorlichtingsfocus	Aantal instellingen aan het begin van een ontwikkelingsproces	Aantal instellingen met aandacht voor min. één en max. drie aspecten van de kwaliteitswijzer	Aandacht voor alle vier de aspecten van de kwaliteitswijzer
<b>bao</b>	134	29	83	22
<b>CVO</b>	12	1	11	0
<b>dko</b>	20	4	8	8
<b>so</b>	73	25	46	2
<b>Totaal</b>	<b>239</b>	<b>59</b>	<b>148</b>	<b>32</b>

*Figuur 16: De mate van aandacht voor de aspecten van de kwaliteitswijzer bij instellingen met evaluatiepraktijk in de doorlichtingsfocus (2010-2011).*

### Wat zeggen de doorlichtingsverslagen?<sup>3</sup>

Hieronder beschrijven we wat we in de doorlichtingsverslagen van het basisonderwijs, het secundair onderwijs, de centra voor volwassenenonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs van 2010-2011 lazen over evaluatiepraktijk<sup>4</sup>. We screenen en bundelden onze

vaststellingen aan de hand van volgende trefwoorden:

- visie
- relatie met de leerplandoelen
- breed evalueren
- kwaliteitszorg
- regelgeving

<sup>3</sup> Een uitgebreid verslag van de vaststellingen per onderwijsniveau vind je op [www.onderwijsinspectie.be](http://www.onderwijsinspectie.be).

<sup>4</sup> De vaststellingen voor het basisonderwijs zijn gebaseerd op de screening van 58 willekeurig geselecteerde doorlichtingsverslagen met evaluatiepraktijk in de doorlichtingsfocus. Van de andere onderwijsniveaus screenen we alle doorlichtingsverslagen van het schooljaar 2010-2011 met evaluatiepraktijk in de doorlichtingsfocus.

### Visie

<b>bao</b>	Er is weinig sprake van een gemeenschappelijke en gedragen visie op evaluatiepraktijk. De afspraken zijn vooral van louter organisatorische aard. Leerkrachten handelen vaak op individuele basis en volgens eigen inzichten.
<b>CVO</b>	De meerderheid legt procedures en organisatorische afspraken vast, maar de deliberatiecriteria of de normen voor sommige modules zijn niet altijd duidelijk.
<b>dko</b>	De evaluatie gebeurt nog niet overal gedifferentieerd voor de verschillende graden en opties, voor de verschillende leeftijden en specifieke doelgroepen.
<b>so</b>	Zelden ontwikkelen scholen een samenhangende visie op evaluatie. Meestal zijn er organisatorische en praktische afspraken over de evaluatiefrequentie, de verhoudingen tussen deelaspecten van de evaluatie (inclusief stages en de geïntegreerde proef) en over de rapportering van de studieresultaten.

### Relatie met de leerplandoelen

<b>bao</b>	Heel wat leerkrachten veronderstellen dat het gebruik van een bepaald leerboek impliceert dat de leerplandoelen voldoende gerealiseerd zijn.
<b>CVO</b>	Er is niet altijd een systematische toetsing van de bewaking van de leerplandoelen.
<b>dko</b>	Enkele academies moeten meer concrete evaluatiecriteria uitwerken die geënt zijn op de concrete leerplandoelen.
<b>so</b>	De schoolleiding gaat er doorgaans stilzwijgend van uit dat leerkrachten de evaluatie afstemmen op de eindtermen en de leerplandoelstellingen. Doelmatige vakgroepen maken op grond van het leerplan afspraken over een doelgerichte evaluatie.

### Breed evalueren

<b>bao</b>	De klemtoon ligt geregeld op cognitieve en gemakkelijk meetbare aspecten. De praktijk verschilt naargelang het leergebied: wereldoriëntatie is vaak eenzijdig gericht op weetjes, voor lichamelijke opvoeding varieert men van een zeer summiere productevaluatie tot een ontwikkelingsgerichte en procesmatige evaluatie. Er is zelden systematisch aandacht voor alle leergebiedoverstijgende eindtermen (LOET). Er is wel aandacht voor leer- en leefhoudingen, maar men linkt dit zelden expliciet aan de LOET. Er zijn aanzetten tot zelfevaluatie, peerevaluatie en werken met een portfolio (bv. een groeimap). In een beperkt aantal scholen is de cultuur aanwezig om breed te evalueren.
<b>CVO</b>	Veel centra combineren in meerdere of mindere mate gespreide evaluatie met eindevaluatie.
<b>dko</b>	Een enkele academie beoordeelt naast het kunnen ook de sociale, technische en artistieke vaardigheden. Deze criteria worden dan ook opgenomen in de evaluatiefiche.
<b>so</b>	De evaluatie richt zich frequent te eenzijdig op het cognitieve niveau. Men gebruikt vooral vraagvormen die focussen op de reproductie van kennis, waardoor het beheersingsniveau niet overeenstemt met de leerplandoelstellingen, maar wel met de leerinhouden. Er zijn aanzetten om de leerlingen te betrekken door gebruik te maken van zelfevaluatie en peerevaluatie. In de verlagen is er een verschil tussen de 'gewone' evaluatie en die van de stages en de geïntegreerde proef: bij deze laatste twee krijgt procesevaluatie een grotere rol en worden alle beheersingsniveaus meer gevaloriseerd.

### Kwaliteitszorg

<b>bao</b>	De evaluatiepraktijk wordt zelden bijgestuurd op schoolniveau. Evaluatiepraktijk is zelden een onderwerp voor nascholing.
<b>CVO</b>	Een groot deel van de centra heeft aandacht voor bijsturing van de bestaande evaluatiepraktijk en neemt initiatieven tot verdere professionalisering van de personeelsleden.
<b>dko</b>	In enkele academies leiden discussies over de evaluatiepraktijk tot bijsturing en optimalisering.
<b>so</b>	Meestal ligt de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de evaluatie bij de leerkracht en de vakgroep. Toch is aansturing en opvolging aangewezen. Slechts een beperkt aantal scholen bewaakt de kwaliteit van de evaluatie. Dit blijkt onder meer uit de organisatie van de interne nascholing, de verduidelijking van afspraken (dikwijls in kader van het GOK-beleid of het talenbeleid) en het aanduiden van een vakoverstijgende verantwoordelijke.

### Regelgeving

<b>bao</b>	De normen voor het toekennen van het getuigschrift basisonderwijs zijn niet altijd transparant. Het gebeurt op grond van het geheel van de vorming of op basis van een selectie van leergebieden, aan de hand van een duidelijke procedure of op basis van impliciete criteria.
<b>CVO</b>	Meestal voldoet het evaluatiereglement aan de regelgeving (art. 39 van het decreet vwo van 15/6/2007).
<b>dko</b>	De bestaande regelgeving die in sterke mate de organisatie van de evaluatiepraktijk in het dko bepaalt, wordt goed opgevolgd.
<b>so</b>	Er zijn scholen die de regelgeving overtreden inzake de motivering van B- en C-attesten, de uitgestelde beslissingen of het toegelaten aantal evaluatiedagen <sup>5</sup> .

### Onze conclusies

De school, het centrum of de academie geniet een grote autonomie: ze is verantwoordelijk voor de kwaliteit van de evaluatiepraktijk en moet garant staan voor de uitgereikte studiebewijzen. Bovendien verwerft de instelling via de resultaten van evaluaties belangrijke informatie om haar kwaliteit te verbeteren en om leerlingen of cursisten doelgericht te begeleiden. Daarom is zowel de evaluatiepraktijk als de rapportering belangrijk bij het beoordelen van kwaliteit.

Een aantal doorlichtingsverslagen maken melding van een innovatieve evaluatiepraktijk en het gebruik van evaluatiegegevens voor een betere begeleiding van leerlingen en cursisten. Toch staan de meeste

instellingen nog niet ver voor de kwaliteitsbewaking van de evaluatiepraktijk.

De analyse van de doorlichtingsverslagen bevestigt een aantal signalen waar de onderwijsinspectie al in eerdere Onderwijsspiegels op wees. Het ontbreekt nog te vaak aan een duidelijke visie op kwaliteitsvolle evaluatiepraktijk en de afstemming van de evaluatie op de leerplandoelen blijft moeilijk. Bovendien is het zorgwekkend dat in het basisonderwijs de criteria voor de uitreiking van een getuigschrift vaak onvoldoende transparant zijn en dat het motiveren van B- en C-attesten in het secundair onderwijs een aandachtspunt blijft.

<sup>5</sup> De studiebekrachtiging gebeurt op basis van de evaluatiegegevens. Beide processen zijn gebonden aan eigen regelgeving.

# [ Onze aanbevelingen ]

## **Voor de overheid**

- Het veelvuldig ontbreken van transparante criteria voor het uitreiken van een getuigschrift basisonderwijs en het niet of onvoldoende motiveren van B- en C-attesten in het secundair onderwijs zijn blijvende aandachtspunten.

## **Voor de school**

- Werk aan een gedragen en onderbouwde visie op evaluatie.
- Bewaak actief de kwaliteit van de evaluatiepraktijk en stimuleer reflectie en verbetering.
- Zet een professionaliseringstraject op om de schoolvisie op evaluatie te verbreden: ook aandacht voor het proces, verschillende evaluatievormen, ...
- Laat je inspireren door de peilingtoetsen, de paralleltoetsen en andere gestandaardiseerde toetsen.

## **Voor de leerkrachten**

- Screen met de collega's (van de vakgroep) de toetsen met het oog op afstemming met de leerplandoelen (en niet enkel de leerinhouden).

## 1.5 Kansenbevordering als opdracht van een CLB: wat ziet de onderwijsinspectie?

*Kansen van leerlingen bevorderen is één van de prioritaire opdrachten van de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB). Niet elk kind komt immers met dezelfde kansen naar school. Een aanpak op maat is aangewezen. De CLB's bieden veel individuele zorg voor prioritaire doelgroepen en kansarmen. Dat blijkt ook uit een doorlichting van de werking van vijftien centra. Nog meer op maat werken vraagt onder meer een eigen centrumspecifieke werking, analyse van de noden en behoeften van leerlingen (maar ook van scholen) en een betere afstemming tussen school en CLB.*

### Wat zegt de regelgeving?

De opdrachten van de CLB's inzake kansenbevordering, gelijke onderwijskansen (GOK) en de begeleiding van projecten inzake prioritaire doelgroepen vind je terug in diverse regelgeving: in het decreet betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding (DCLB, 01/12/1998) en het besluit van de Vlaamse Regering tot vaststelling van de operationele doelstellingen van de centra voor leerlingenbegeleiding (BVR, 03/07/2009), in het GOK-decreet (28/06/2002), in omzendbrieven bao en so, ... De zorg voor prioritaire doelgroepen is de rode draad doorheen de regelgeving van de CLB's.

Het is een belangrijke opdracht en een centrale houding bij elke kerntaak en elk proces van een CLB (DCLB, artikel 6).

Het CLB heeft decretaal de opdracht om prioritair aandacht te besteden aan leerlingen die omwille van hun sociale herkomst bedreigd worden in hun ontwikkeling en leerproces (DCLB, artikel 22). In het BVR operationele doelstellingen CLB wijst de beleidsmaker de centra opnieuw op deze opdracht (artikel 23): een CLB moet projecten ondersteunen die als doel hebben groepen leerlingen die door hun sociale achtergrond of leefsituatie leerbedreigd zijn, maximaal kansen te bieden binnen onderwijs.

*De centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) krijgen van de overheid een aantal opdrachten in het kader van kansenbevordering.*

*Dit artikel geeft een beeld van de stappen, activiteiten en acties die centra opnemen om kansenbevorderend te werken. Het is een weergave van de vaststellingen uit de doorlichtingen van drie schooljaren (2008-2009, 2009-2010 en 2010-2011).*

Het GOK-decreet wil de kansengelijkheid van leerlingen in het onderwijs bevorderen en omvat drie luiken die voor een CLB van belang zijn: het ondersteuningsbeleid, het lokale overlegplatform (LOP) en het inschrijvingsrecht.

- Het ondersteuningsbeleid: de scholen moeten het CLB betrekken bij de ontwikkeling en realisatie van de GOK-doelstellingen. School en CLB bespreken samen het GOK-actieplan. De school expliciteert op welke punten ze ondersteuning nodig heeft en het CLB stelt voor op welke wijze ze hierbij ondersteuning kan geven.
- LOP-werking: om de leerlingenrechten te garanderen werden de LOP's opgericht. De taken van de LOP's omvatten vooral de plaatsing van leerlingen in scholen (bij weigering bij de oorspronkelijke schoolkeuze), de ontwikkeling van instrumenten om een degelijk kansenbeleid te kunnen voeren en het maken van afspraken met de verschillende instanties/participanten. Deelnemen en participeren aan het LOP is voor het CLB een financierings- en subsidiëringsvoorwaarde.
- Inschrijvingsrecht: elke leerling heeft het recht op inschrijving in een school van eigen keuze. Scholen kunnen leerlingen weigeren op basis van enkele decretaal vastgelegde regels. Een CLB kan bij inbreuk op deze regels optreden in naam van de leerling.

*De actieve betrokkenheid bij de uitvoering van het GOK-beleid van de scholen scoort in bijna alle centra laag.*

Het BVR operationele doelstellingen CLB en omzendbrieven bao en so vermelden opdrachten voor het CLB bij de begeleiding van andersstalige nieuwkomers. Bij het leerlinggebonden aanbod staat dat het CLB aan alle anderstalige nieuwkomers een onthaal, een vraagverheldering

en het verstrekken van informatie en advies moet aanbieden met het oog op de instap in het onderwijs en de studiekeuze.

### **Wanneer en hoe keken we naar kansenbevordering?**

Sinds de gedifferentieerde doorlichtingen werden achttien centra doorgelicht. In vijftien centra stond het item kansenbevordering in de doorlichtingsfocus. In die vijftien centra gingen we na of er een beleid is voor kansenbevordering. We bekeken welke visie, structuren, doelstellingen, planning en professionalisering het centrum nastreeft. We gingen na in welke mate de teams ondersteuning bieden bij de GOK-werking in de scholen en in hoeverre het centrum participeert aan het LOP, het flankerend onderwijsbeleid en andere netwerken.

Sinds het BVR operationele doelstellingen CLB gaan we ook na in welke mate de centra de scholen ondersteunen bij de projecten gericht op het beleid rond prioritaire doelgroepen.



## Onze vaststellingen

### Beleid

Uit de doorlichtingen blijkt dat iets minder dan de helft van de vijftien centra een visie op kansbevordering heeft. Daar waar er een visie aanwezig is, geeft die meestal de krachtlijnen aan over de werking in functie van prioritaire doelgroepen/kansbevordering. Enkele centra gebruiken de visie van andere instanties (onder andere van de koepel) om een eigen visie uit te werken.

Twaalf centra beschikken over structuren als een werkgroep kansbevordering, een ondersteuningscel of een ankerpersoon om de andere medewerkers te ondersteunen door het ontwikkelen van materialen, het organiseren van vorming, het aanpassen van materialen en methodieken in functie van de specifieke doelgroepen en het onderhouden van contacten met het netwerk.

Om de zorg voor prioritaire doelgroepen als basishouding te bevorderen, investeerden bijna alle centra in informatie, sensibilisering en professionalisering van de medewerkers. Ze ontwikkelden en bundelden ook materialen ter ondersteuning.

Een duidelijke strategie (hoe gaan we hieraan werken op centrum-, individueel- en op schoolondersteunend niveau?), concrete doelstellingen (wat willen we bereiken?) en een planning (jaarplan of lange termijnplan) kwamen maar in enkele centra voor.

In vijf centra zijn er één of meerdere interculturele bemiddelaars werkzaam. Zij zijn geïntegreerd in de CLB-werking en vinden meestal aansluiting bij de teams. Ze fungeren vooral als brug tussen het CLB en de allochtone cliënten (aanpassen van materialen en

methodieken, contacten met de allochtone cliënten, contacten met het netwerk, ...).

Twee centra stelden een ervaringsdeskundige in de armoede en sociale uitsluiting aan om te kunnen inspelen op de specifieke context van het werkgebied. Deze ervaringsdeskundige draagt bij tot een betere communicatie met de kansarmen en tot een efficiëntere interne werking inzake kansbevordering. Enkele voorbeelden van de opdracht van een ervaringsdeskundige: medewerkers informeren over de specifieke situatie van kansarmen en werken met pictogrammen en aangepaste teksten voor de kansarme doelgroep.

### Schoolondersteuning

De actieve betrokkenheid bij de uitvoering van het GOK-beleid van de scholen scoort in bijna alle centra laag. Twee centra scoren goed. De mate van ondersteuning en betrokkenheid bij de GOK-werking in de scholen is erg verschillend. We zien niet alleen verschillen tussen de centra, maar vooral tussen de scholen die tot eenzelfde CLB-werkgebied behoren. De samenwerking met de scholen en de specifieke inbreng van het CLB worden in de meeste centra onvoldoende uitgeklaard en niet concreet beschreven in de afsprakennota's en de bijzondere bepalingen.

In ongeveer de helft van de centra is er een aanzet tot schoolondersteunende activiteiten in het kader van artikel 22 van het DCLB en de ondersteuning van de projecten gericht op het beleid rond prioritaire doelgroepen. Eén CLB voert deze opdracht erg goed uit en implementeert en ondersteunt in meerdere scholen schoolondersteunende activiteiten en projecten. In de andere centra merken we dat de implementatie

van projecten ter ondersteuning van de school niet systematisch gebeurt. De initiatieven van enkele medewerkers stromen nog te weinig door naar de andere teams.

In zeven centra valt op dat de toepassing van artikel 22 van het DCLB niet genoeg wordt geoperationaliseerd en onvoldoende blijkt uit de werking van het centrum. In de overige centra is er een aanzet om schoolondersteunend te werken en worden enkele projecten opgestart. De schoolondersteunende activiteiten die we daar zien, focussen meestal op ondersteuning van leerkrachten bij individuele leerlingenbegeleiding en nog te weinig op de ondersteuning van de school. Het blijft voor enkele van deze centra moeilijk om de scholen te motiveren om mee te denken in dit kader. Sommige andere initiatieven worden dan weer te weinig in het licht van kansenbevorde-

ring getoetst en hebben meestal betrekking op alle leerlingen. De projecten rond prioritaire doelgroepen worden niet systematisch in kaart gebracht en niet alle teams zijn op de hoogte van het feit of er in de scholen projecten opgestart zijn.

Alle centra maken nog te weinig gebruik van de aanwezige gegevens (LOP-omgevingsanalyse, schoolfoto, ...) om de school te ondersteunen. Drie centra brengen de populatie van de scholen systematisch in kaart met een schoolfoto. In enkele andere centra is er een aanzet. De overige centra doen het nog niet.

### **Individuele begeleiding**

In alle centra is er veel zorg voor kansarmen en prioritaire doelgroepen. Er is een basishouding aanwezig in het omgaan met kansarmen. De centra werken aanklappend en drempelverlagend. Deze zorg vertaalt zich vooral in de individuele begeleiding van leerlingen en ouders waarbij de klemtoon ligt op het materiële, pedagogische en sociale aspect.

We merken dit in de verschillende begeleidingsdomeinen. Binnen het domein psychisch en sociaal functioneren (PSF) hebben de teams altijd oog voor de begeleiding van de prioritaire doelgroepen door bijvoorbeeld deze leerlingen voorrang te geven bij de individuele begeleidingen en meer huisbezoeken te doen. In het domein preventieve gezondheidszorg (PGZ) besteedt het CLB expliciet aandacht aan het informeren van de ouders en leerlingen over de inhoud van het consult en de resultaten na een consult. Men neemt extra initiatieven om de ouderbetrokkenheid bij het consult van de kleuters te verhogen en men biedt bijvoorbeeld inhaalvaccins aan. De inschakeling van de interculturele bemiddelaar en de ervaringsdes-



kundige gebeurt frequent en men neemt initiatieven om de communicatie aan te passen aan de doelgroepen (anderstaligen, kansarmen). Ook in het domein leren en studeren levert men extra inspanningen om de ouders te betrekken en extra begeleiding te voorzien bij het doorverwijzen naar externe diensten.

### **Anderstalige nieuwkomers**

In de centra die in hun werkgebied anderstalige nieuwkomers begeleiden, zien we een sterke betrokkenheid, zowel op individueel niveau als op niveau van de school. Men neemt extra initiatieven, vooral op vlak van preventieve gezondheidszorg (organiseren van inhaalvaccinaties en extra consulten), schoolloopbaanbegeleiding (individuele ondersteuning bij het maken van studiekeuzes en ondersteuning van de school bij de uitwerking van systemen om tegemoet te komen aan gerichte informatieverstrekking) en sociale vaardigheden (de school ondersteunen bij de implementatie van systemen om de anderstalige nieuwkomers de vereiste vaardigheden bij te brengen).

### **Samenwerking met andere actoren**

Op twee uitzonderingen na werken alle centra samen met meerdere externe diensten in het kader van kansenbevordering. Meestal geldt deze samenwerking niet enkel voor doorverwijzing, maar ook voor de ontwikkeling en opstart van projecten en de uitwerking van materialen. Twee centra moeten de mogelijke samenwerkingspartners nog beter leren kennen.

Centra die binnen het werkgebied van een LOP gesitueerd zijn, participeren aan de verschillende overlegorganen binnen deze LOP's. Ze nemen deel aan de vergaderingen van het dagelijks bestuur, de bemedelingscel, de algemene vergadering en de werkgroe-

pen. Verschillende centra hebben binnen hun werkgebied meerdere LOP's, soms tot vijf LOP's in hetzelfde CLB-werkgebied.

In alle centra stroomt de informatie over afspraken en materialen van de LOP's via de formele overlegkanalen door naar alle medewerkers. De meeste centra gebruiken de ontwikkelde materialen ook effectief. Meerdere centra participeren aan initiatieven en projecten van het flankerend onderwijsbeleid die meestal vanuit de steden en gemeenten opgestart worden. De centra die geen LOP in het werkgebied hebben, houden contact met andere LOP's uit de omgeving of doen inspanningen om zelf een netwerk uit te bouwen.

### **Inschrijvingsrecht**

In bijna alle centra zijn de medewerkers op de hoogte van de regelgeving over het inschrijvingsrecht en nemen ze de taken hierbij consequent op. Dit uit zich in een goede samenwerking met het LOP en we zien voorbeelden waaruit blijkt dat men opkomt voor de rechten van de leerlingen en de ouders. In één centrum is dit niet het geval. In een paar centra informeren de medewerkers tijdens de informatiemomenten op school, de ouders en de leerlingen over hun rechten bij een inschrijving. In enkele centra ondersteunen de medewerkers het inschrijvingsbeleid van de school. Ze ontwikkelen onder meer intakedocumenten en stellen minimumcriteria op voor een 'goed' inschrijvingsgesprek.

### **Onze conclusies**

Van de vijftien onderzochte centra voldeden zes centra niet voor het item kansenbevordering. In alle onderzochte centra is er veel individuele zorg voor

prioritaire doelgroepen en kansarmen, wat zichtbaar is in het leerlingengebonden aanbod in de vier begeleidingsdomeinen. Deze zorg is vooral gericht op de individuele begeleiding van leerlingen en ouders en minder op de ondersteuning van de school als geheel (artikel 22 van het DCLB en artikel 23 BVR operationele doelstellingen CLB).

De meeste centra hebben op centrumniveau werkgroepen of andere structuren opgericht. In meerdere centra ontbreekt een visie op kansenbevordering en is het niet altijd duidelijk voor de medewerkers welke taken zij in dit kader moeten opnemen. Van een beleid en een strategie, gericht op 'structurele bedreigingen' voor kansarme leerlingen en prioritaire doelgroepen, is er doorgaans weinig sprake. Dat komt wellicht omdat de meeste centra nog niet systematisch gegevens over kansarmoede in kaart brengen. Ze kunnen dus geen analyses maken om tot meer gerichte acties over te gaan. Een andere reden kan zijn dat het opnemen van schoolondersteunende activiteiten een bepaalde deskundigheid vraagt waarover nog niet alle medewerkers beschikken. Het is ook mogelijk dat de scholen zelf niet altijd het nut van dergelijke projecten inzien en het CLB er niet in slaagt om de scholen te sensibiliseren en te overtuigen.

De ondersteuning van het GOK-beleid in de scholen is in de meeste centra beperkt. De afstemming van de taken tussen school en CLB is in de meeste centra onvoldoende uitgeklaard. Dit was al een aandachtspunt tijdens de GOK-controles door de onderwijsinspectie in het schooljaar 2004-2005. Een mogelijke verklaring voor de beperkte GOK-ondersteuning door het CLB is dat de scholen op dit vlak de laatste jaren zelf meer

deskundigheid hebben ontwikkeld en de hulp van het CLB minder als noodzakelijk ervaren. Uit de vaststellingen van de GOK-controles in het secundair onderwijs 2010-2011 zien we bijvoorbeeld dat er geen samenwerking met het CLB vermeld wordt, hoewel de meeste gekozen thema's of clusters dicht aanleunen bij de deskundigheid en de expertise van het CLB. Uit diezelfde vaststellingen blijkt ook dat voor de scholen de zelfevaluatie van de GOK-werking een aandachtspunt blijft. Ook voor dit item kan het CLB de school ondersteunen, maar in de praktijk merken we dat dit erg weinig gebeurt.

De samenwerking met externe diensten, de participatie aan de LOP's en het flankerend onderwijsbeleid verloopt in bijna alle centra goed. De participatie aan de LOP's is in de meeste centra erg tijdrovend, maar wordt wel consequent opgenomen. Dit resulteert in de toepassing van de daar gemaakte afspraken en het gebruik van de ontwikkelde materialen (zoals afspraken over de communicatie over inschrijvingen, gezamenlijke inschrijvingsperiodes, opmaken van een omgevingsanalyse, ...).

Naar aanleiding van de inventarisatie van actoren en projecten die werken rond kansenbevordering, ontwikkelden een aantal centra in sommige regio's een erg uitgebreid netwerk. Enkele centra hebben een sociale kaart inzake kansarmoede aangemaakt. Bijna alle centra nemen hun draaischijffunctie in het kader van kansenbevordering op en werken samen met externe diensten, zowel in functie van doorverwijzingen als in functie van preventie en begeleiding.

# [ Onze aanbevelingen ]

## **Voor de overheid**

- De overheid verwacht van het CLB prioritaire aandacht voor kansengroepen en een goed afgestemde samenwerking tussen school en CLB in dit verband. Concrete instructies en verwachtingen gaan echter deels verloren door de gefragmenteerde wijze waarop ze zijn ontstaan en gecommuniceerd. Door een communicatie op te zetten die de instructies uit de diverse regelgeving op een coherente wijze bundelt en door beide partners, school en CLB, tegelijkertijd op hun specifieke en gezamenlijke verantwoordelijkheid aan te spreken, kan het rendement van regelgeving en extra middelen ten voordele van kansengroepen ongetwijfeld verhogen.

## **Voor het centrum**

- Er zijn nog heel wat mogelijkheden voor school en CLB om vanuit de beginsituatieanalyse (BSA) samen aan het GOK-actieplan te werken en deze acties te integreren in de bredere samenwerking. Scholen en CLB moeten voldoende vertrouwd zijn met elkaars opdracht en functioneren en hun werking beter op elkaar afstemmen. Hoe ze dat doen, moet duidelijk blijken uit het beleidsplan of het beleidscontract.
- Het is nodig consequent verder te investeren in randvoorwaarden voor doelgerichtheid. Om beter in te spelen op de behoeften van de doelgroep en de specifieke kenmerken van het werkgebied is het nodig bewuster gebruik te maken van nuttige gegevens. Ook in functie van schoolondersteunende activiteiten die de school als geheel sterker maken en achterstelling helpen voorkomen. Voorbeelden van goede praktijken delen kan de aandacht hiervoor stimuleren en de deskundigheid verhogen.



ON  
DER  
WIJS  
SPEL  
GEL

02

[ ONDERZOEKEN IN DE KIJKER ]



## 2. ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

### 2.1 GOK: over doelen, acties en de vraag of ze de doelgroep iets opleveren

*In de twee volgende bijdragen stelt de onderwijsinspectie de resultaten voor van de GOK-controles die plaatsvonden in schooljaar 2010-2011. Voor het secundair onderwijs was dit de derde GOK-controle, voor het buitengewoon onderwijs was dit nieuw.*

#### 2.1.1 Een eerste keer GOK-controle in bubao<sup>6</sup>

*De Vlaamse overheid introduceerde vanaf 1 september 2002 in het gewoon basisonderwijs een geïntegreerd ondersteuningsaanbod in het kader van gelijke onderwijskansen (GOK). Het buitengewoon basisonderwijs (bubao) werkte tot 30 juni 2009 verder met het onderwijsvoorrangsbeleid (OVV) op basis van een bevroren toestand van de lestijden sinds het schooljaar 2000-2001. De overheid besloot om vanaf 1 september 2009 ook binnen bubao met een GOK-beleid te starten.*

*Een gunstig advies voor alle gecontroleerde scholen. Dat is het positieve resultaat van de allereerste GOK-controle in het buitengewoon basisonderwijs. Vele scholen hebben immers al een lange traditie van werken met doelgroepleerlingen. Waar kunnen ze nog groeien? Onder meer door stabiliteit binnen het GOK-team, aandacht voor effectmeting en voldoende ondersteuning en nascholing.*

#### **Wat zegt de regelgeving?**

De ondersteuning via het GOK-beleid richt zich naar autochtone en allochtone kansarme kinderen in het buitengewoon basisonderwijs die omwille van hun sociale, culturele en economische omstandigheden leer- en ontwikkelingsmoeilijkheden ervaren. Van scholen wordt verwacht dat ze een beleid uitwerken op basis van een kwaliteitsvolle beginanalyse van de eigen situatie. Binnen de drie opgelegde thema's formuleert de school zelf concrete en samenhangende doelstellingen.

<sup>6</sup> Een uitgebreid verslag van dit onderzoek vind je op [www.onderwijsinspectie.be](http://www.onderwijsinspectie.be).



Het buitengewoon basisonderwijs detecteert de risicoleerlingen aan de hand van twee indicatoren: het opleidingsniveau van de moeder en de thuistaal van de leerling.

Het beleid kent enkel GOK-middelen toe aan scholen met type 1 of 3 en met een relatief hoog aantal leerlingen die scoren op beide indicatoren.

De aanvullende lestijden in het kader van het GOK-beleid worden toegekend voor een periode van drie opeenvolgende schooljaren. De eerste periode is een uitzondering: ze telt slechts twee schooljaren (2009-2010 en 2010-2011).

Een school die aanvullende lestijden krijgt, werkt in het eerste trimester van het eerste schooljaar een GOK-beleid uit op maat van de school. Het decreet bepaalt dat de school dat beleid kan uitbouwen aan de hand van drie thema's:

- een gericht aanbod inzake taalvaardigheidsonderwijs uitwerken dat de taalvaardigheid, zoals luisteren, spreken, schrijven en begrijpend lezen in functionele contexten, bij leerlingen bevordert;
- onderwijsgerichte opvoedingsondersteuning aanbieden aan ouders;
- de (laagdrempelige) sociale functies opnemen in een netwerk met partners uit andere sectoren.

De onderwijsinspectie controleert in de loop van het laatste jaar van iedere periode de uitvoering van de gekozen doelstellingen. We gaan bij de controle op de aanwending van de aanvullende lestijden na of

en in welke mate de doelstellingen met betrekking tot gelijke kansen werden nagestreefd en bereikt, rekening houdend met de schoolcontext en de kenmerken van de schoolpopulatie.

*De scholen die opvallend hoog scoorden, vielen op omwille van hun beleidsvoerend vermogen en zelfreflectie. Dat zijn ook de scholen waar het GOK-beleid geïntegreerd is in de totale schoolwerking.*

### Waar en hoe keken we naar GOK in bubao?

We controleerden in totaal 89 scholen voor buitengewoon basisonderwijs. Bij deze eerste GOK-controle in het bubao gebruikten we het beoordelingsinstrument met de vierpuntenschaal van het gewoon onderwijs. Met dit instrument doen we een uitspraak over:

- de kwaliteit van de beginsituatieanalyse (BSA)
- de keuze van de doelstellingen
- de concrete uitvoering van de doelstellingen
- de zelfevaluatie
- het effect op school-, leerkracht- en leerlingniveau

### Onze vaststellingen

#### Voorkeur voor de thema's taalvaardigheid en ondersteuning van ouders

Twee derde van de scholen kiest ervoor om in hun actieplan een gericht aanbod rond taalvaardigheid en ondersteuning van de ouders uit te werken. Dat sluit aan bij de leerlingenkenmerken. De scholen geven aan dat ze heel wat leerlingen hebben uit achtergestelde milieus (35 %) en dat ze steeds meer worden geconfronteerd met een stijgende taalheterogeniteit (22 %).

Amper 20 % van de scholen kiest voor het thema 'de (laagdrempelige) sociale functies opnemen in een netwerk met partners uit andere sectoren'. Dat komt wellicht omdat deze scholen vanuit hun reguliere werking meestal al over een breed netwerk beschikken.

De regelgeving verwacht dat de school een school-eigen visie uitwerkt voor één van de bovenstaande thema's. In de praktijk kozen zestien scholen om twee thema's uit te werken. In alle gevallen gaat het om de combinatie van de thema's taalvaardigheid en ouderondersteuning. Vijftien scholen hebben in hun actieplan de drie thema's uitgewerkt.



### **Een gunstig advies voor alle scholen**

Alle bubao-scholen kregen tijdens deze eerste controle een gunstig advies. De scholen die opvallend hoog scoorden, vielen op omwille van hun beleidsvoerend vermogen en zelfreflectie. Dat zijn ook de scholen waar het GOK-beleid geïntegreerd is in de totale schoolwerking.

De scholen scoren zeer hoog voor de kwaliteit van de beginsituatieanalyse (een gemiddelde score van 3,29 op 4), omdat ze zowel rekening houden met de bevindingen van de teamleden als met objectieve leerlingengegevens. De meeste scholen betrekken het team actief bij de bevraging en de besluitvorming over de vooropgestelde doelen en te ondernemen acties.

Ook slagen de meeste scholen erin om concrete doelstellingen te formuleren op leerling-, leerkracht- en schoolniveau en die te bundelen in een stappenplan op maat van de school (een gemiddelde score van 3,07 op 4). Toch zijn er ook scholen die bij de keuze van de doelen nog onvoldoende rekening houden met de kenmerken van hun schoolpopulatie.

Voor een beperkt aantal scholen zagen we dat nog niet elk teamlid evenzeer mee is met de visie op taalvaardigheid.

De meeste scholen vertalen de doelen in 'concrete acties op het niveau van de leerlingen, de leerkrachten en de school' (een gemiddelde score van 3,22 op 4). Bovendien kunnen heel wat scholen de aanwending van de GOK-lestijden motiveren vanuit de vooropgestelde doelstellingen. Hierbij maken ze functioneel gebruik van interne en externe deskundigheid om het

actieplan te realiseren. In scholen die zwakker scoren, zien we dat de concrete uitvoering van de geplande acties onevenwichtig is afgestemd op de drie niveaus van leerling, leerkracht en school.

De scholen scoren momenteel nog het minst voor de uitvoering van de zelfevaluatie (een gemiddelde score van 2,94 op 4) en het meten van effecten op leerling-, leerkracht- en schoolniveau (een gemiddelde score van 2,76 op 4).

De regelgever heeft beslist om deze eerste GOK-cyclus in het bubao uitzonderlijk te beperken tot twee jaar. Als gevolg hiervan was de tijd om de acties uit te voeren beperkt. In verschillende scholen stelden we vast dat op het moment van de controle de zelfevaluatie nog niet was afgewerkt. Een veel voorkomende vaststelling is dat de zelfevaluatie vaak berust op perceptie van de teamleden en minder op objectieve gegevens. Slechts in een eerder beperkt aantal scholen heeft de zelfevaluatie zowel oog voor de vooropgestelde doelen als voor de gevoerde acties.

### **Frequente directie- en personeelwissels als hinderpaal**

In 32 % van de gecontroleerde scholen stelt de onderwijsinspectie vast dat de frequente directie- en personeelwissels tijdens de GOK-cyclus de realisatie van een door het team gedragen GOK-beleid bemoeilijken.

# [ Onze aanbevelingen ]

## **Voor de overheid**

- Zorg voor ondersteunings- en nascholingsmogelijkheden over gelijke onderwijskansen die aansluiten bij de specifieke noden en vooropgestelde thema's van het bubao en houd bij de organisatie ervan rekening met het feit dat er een behoorlijk verloop is in deze functies.

## **Voor de school**

- Streef naar stabiliteit binnen het GOK-team. Continuïteit bevordert deskundigheid en de realisatie van het GOK-beleid.
- Baseer de zelfevaluatie en effectmeting van vooropgestelde doelen niet (enkel) op perceptie van de teamleden, maar op objectieve gegevens. Evalueer niet enkel de gevoerde acties, maar breng ook het effect van de vooropgestelde doelen in kaart.

### 2.1.2 Een eerste keer GOK-controle in buso, de derde keer in so<sup>7</sup>

Op het einde van het schooljaar 2010-2011 rondde de onderwijsinspectie de (derde) GOK-cyclus af met een controle. In overleg met de minister en op basis van strikte criteria controleerden we een selectie van scholen in het gewoon secundair onderwijs (so) en het buitengewoon secundair onderwijs (buso). Het resultaat? Aanbevelingen voor de overheid, scholen en leerkrachten. Zo bleek het belang van toezicht, maar ook van goede afspraken, ondersteuning en middelen, én van een voldoende breed draagvlak binnen de school.

#### Waar en hoe keken we naar GOK in (bu)so?

Op basis van volgende criteria kwam onze steekproef tot stand:

- Alle scholen die in de derde GOK-cyclus (GOK III) *voor het eerst GOK-middelen* kregen. Alle buso-scholen met GOK-uren behoren tot deze categorie. De selectie van buso-scholen bestond uit scholen die voordien geen OVB-uren (onderwijsvoorrangsbeleid) genereerden, of bij wie de GOK-uren de vroegere OVB-uren overschreden.
- Binnen de scholen met een *gunstige beoordeling tijdens de eerste GOK-controle (GOK I)* een selectie van instellingen met een relatief hoge of lage score. De onderwijsinspectie controleerde deze scholen op het einde van de tweede GOK-cyclus niet meer.
- De scholen met een *ongunstige beoordeling na de tweede GOK-cyclus (GOK II)*.

De onderwijsinspectie gebruikte bij de derde GOK-controle dezelfde vierpuntenschaal als bij de eerste twee controles. We pasten de cesuur van de tweede controle opnieuw toe volgens de volgende twee parameters:

- het gemiddelde van alle toegekende beoordelingen. Die cesuur was voor alle scholen 2,5.
- het gemiddelde voor het bereiken van de doelen op de drie niveaus (school, leerkrachten, leerlingen). Hier maakten we een onderscheid tussen de scholen die voor het eerst werden gecontroleerd, en de andere scholen. Voor de nieuwe GOK-scholen verlaagden we de drempel om hen te laten groeien in het plannings- en zelfevaluatieproces. Voor deze nieuwe scholen volstond een score van 2, voor alle andere scholen gold 2,5.

Elke school die minstens aan beide gestelde minima beantwoordde, kreeg een gunstige beoordeling. Behaalde de gecontroleerde school één van beide minima niet, volgde een deliberatie. Werden beide minima niet behaald, was de beoordeling ongunstig. Bij een ongunstige beoordeling kon de school in beroep gaan.

Omdat de scholen door de samenstelling van de steekproef te veel van elkaar verschillen, maken we in dit artikel geen algemene vergelijkingen tussen GOK I, II en III.

*De zelfevaluatie en de effectmeting van de GOK-werking blijken moeilijk realiseerbaar en blijven aandachtspunten voor alle scholen.*

We proberen wel een aantal vragen te beantwoorden. Hoe deden de nieuwe GOK-scholen het? Gebruiken ze de beschikbare informatie en ervaringen om een sterke start te nemen? Deden de geselecteerde GOK-scholen die tijdens GOK I als sterk beoordeeld werden, het opnieuw even goed? Met andere woorden, slagen ze erin de kwaliteit hoog te houden? Deden de geselecteerde GOK-scholen die tijdens GOK I een voldoende als beoordeling kregen, maar toch relatief zwakker scoorden, het deze keer beter? En deden de scholen met een onvoldoende beoordeling tijdens GOK II het nu beter? Slagen ze erin verbeterprocessen op te zetten?

In de conclusies gaan we ook na wat er gebeurde met onze aanbevelingen na GOK I en GOK II.

### Onze vaststellingen

#### Hoe zien de GOK-scholen er in de derde cyclus uit?

Zoals in GOK II vangen heel wat scholen leerlingen op met leerachterstand en kampen ze met een groeiende taalheterogeniteit. Nieuw is dat een groeiend aantal scholen nu meer GON-leerlingen (geïntegreerd onderwijs) over de vloer krijgt. Scholen die een tweede of derde GOK-cyclus doorlopen, vangen vaker leerlingen op met een grotere zorgvraag.

Zoals bij GOK I en II zijn er in heel wat scholen veel directiewissels (1/3) en coördinatorenwissels (1/6). Net als bij GOK II is er een sterke verjonging van het leerkrachtenkorps (1/3).

Iets meer dan één vijfde van de GOK-scholen vult de GOK-lestijden aan met organieke lestijden om het zorgbeleid beter te organiseren en verder uit te bouwen. Dat doet zich meer voor in de tweede en derde graad dan in de eerste graad. Heel wat scholen bouwen het GOK-beleid uit in samenwerking met andere scholen van de scholengemeenschap.

In het buso maakt het aantal leerlingen uit kansarme milieus en met een andere thuistaal dan het Nederlands altijd al een behoorlijk deel uit van de populatie. Dat blijkt uit het grote aandeel buso-scholen (51/115) waarbij de GOK-uren de vroegere OVB-uren overschrijden of die voor het eerst GOK-uren genereren. Overigens kwamen enkel scholen met een type 1- of type 3-aanbod hiervoor in aanmerking.

#### Welke keuzes maakten de GOK-scholen in de derde cyclus?

Een zeer beperkt aantal scholen kiest voor een cluster van doelen binnen één thema. Het meest gekozen GOK-thema is 'preventie- en remediëring van leerachterstanden' (eerste graad) en/of 'preventie en remediëring van studie- en gedragsproblemen' (tweede en derde graad). Twee derde van de scholen kiest voor alle graden het thema 'taalvaardigheid'. Deze keuzes sluiten aan bij recente maatschappelijke ontwikkelingen, de noden van de leerlingendoelgroep en de ontwikkelingen binnen het onderwijsbeleid sinds 2004.

In sommige scholen vormen de gekozen thema's een invalshoek om het volledige schoolbeleid af te stemmen op het nastreven van gelijke kansen. Deze scholen verbreden de GOK-doelstellingen en nemen ook doelen op die raakpunten hebben met de gekozen thema's.

De buso-scholen kozen voornamelijk voor de thema's 'functioneel taalvaardigheidsonderwijs' en 'onderwijsgerichte opvoedingsondersteuning aanbieden aan ouders'. Ze kozen opmerkelijk weinig voor het thema 'de (laagdrempelige) sociale functies opnemen in een netwerk met partners uit andere sectoren'. Vele scholen gaven aan dat dat al lang en intensief in hun reguliere leerlingenbegeleiding is opgenomen.

### Welke algemene resultaten leverde de controle van de derde GOK-cyclus op?

	Aantal scholen	Totaal gunstig	%	Totaal ongunstig	%	Aantal ongunstig per categorie		%
<b>so</b>	372	342	92 %	30	8 %	Nieuwe scholen	15 op 228	7 %
						Sterke scholen in GOK I	7 op 94	7 %
						Zwakke scholen in GOK I	8 op 39	20 %
						Scholen met ongunstig in GOK II (2005-2008)	0 op 11	0 %
<b>buso</b>	51	47	92 %	4	8 %	4 op 51	8 %	

*Figuur 17: Aantal (on)gunstige adviezen in GOK III (2010-2011).*

In de derde GOK-cyclus controleerden we 372 scholen uit het so en 51 uit het buso. Hiervan kreeg de meerderheid een gunstige beoordeling: 342 scholen so en 47 scholen buso. Dit betekent dat de meeste scholen inspanningen leveren om een GOK-beleid op maat te ontwikkelen en dat ze voldoende resultaten kunnen voorleggen. Slechts 30 scholen in het so en vier in het buso kregen een ongunstige beoordeling.

Tegenover GOK I is het aantal ongunstige beoordelingen gestegen in GOK III. Toch scoorden de gecontroleerde scholen in het totaal gemiddeld even goed als de scholen die werden gecontroleerd in GOK II.

Een aantal aspecten van de GOK-werking zijn opvallend verbeterd sinds de aanvang van GOK in Vlaanderen. Scholen slagen er nu beter in om bij aanvang van de GOK-cyclus een grondige beginsituatieanalyse te maken van het leerlingenprofiel en van het ontwikkelde beleid in functie van het nastreven van maximale slaagkansen voor hun leerlingen. Ze betrekken hierbij ook meer het schoolteam. Verder zetten ze met suc-

ces heel wat doelgerichte acties op om de doelstellingen te bereiken.

Scholen hebben het echter moeilijk om effecten in kaart te brengen. De doelen worden nog niet altijd concreet en operationeel geformuleerd bij de aanvang van de GOK-cyclus. Veel scholen spreken bovendien onvoldoende af wat de te verwachten resultaten zijn na drie jaar en op welke wijze ze de effecten zullen meten. Dat maakt het moeilijk om de bereikte effecten aan te tonen. De zelfevaluatie en de effectmeting van de GOK-werking blijken moeilijk realiseerbaar en blijven aandachtspunten voor alle scholen.

#### Hoe deden de nieuwe scholen het?

Globaal hebben de nieuwe GOK-scholen het goed gedaan. Ze scoorden gemakkelijk dezelfde verwachte cesuren van 2,5 voor het totaal en 2,0 voor het bereiken van de vooropgestelde doelstellingen (effecten) als de oude GOK-scholen. Bovendien behaalden de nieuwe scholen minder onvoldoendes dan de oude.



De scores van nieuwe scholen benaderen deze van de gemiddelde Vlaamse GOK-school. De kleine verschillen die er tussen nieuwe en oude GOK-scholen zijn, vallen op bij de effecten. Het is dan ook te verwachten dat scholen die al langer dan drie jaar aan het GOK-proces werken, een meer geïnstitutionaliseerde aanpak van de GOK-werking kennen.

Er is een duidelijk verschil in score tussen de verschillende niveaus (school - leerkracht - leerling) voor de nieuwe scholen. Vooral op het leerkrachtenniveau moeten de nieuwe GOK-scholen een inhaalmanoeuvre uitvoeren. Dat geldt ook voor de zogenaamd 'oude' scholen, maar hierbij zijn de verschillen kleiner. Dat kan erop wijzen dat leerkrachten nog steeds nood hebben aan professionalisering. Het kan ook duiden op een beperkte effectmeting door de scholen.

De buso-scholen scoren algemeen net iets lager dan de nieuwe GOK-scholen uit het gewoon so. Vooral op het vlak van effecten valt dit op. Het feit dat de GOK-cyclus voor deze scholen slechts twee schooljaren bedroeg, is hier mogelijk een verklaring voor. Daarnaast gaven ook heel wat scholen aan dat het bij aanvang van deze GOK-cyclus voor hen niet altijd duidelijk was wat er van een GOK-werking in het buso verwacht werd.

### **Deden de sterke scholen uit GOK I het opnieuw even goed?**

De scholen die hoog scoorden bij de allereerste controle in GOK I (2005), deden het nu gemiddeld minder goed. Een hoge score in het verleden is geen garantie voor een succesvolle voortzetting van het GOK-proces. Positief is dat de scholen zijn gegroeid in de concrete uitvoering van de acties. De ervaring leert dat acties



opzetten voor alle scholen de meest eenvoudige stap is. Een (te) brede waaier aan gekozen acties werkt eerder remmend dan stimulerend op de GOK-werking. Het bepalen van een beginsituatieanalyse scoort in 2011 gelijkaardig als in 2005. Algemeen zijn de scholen achteruitgegaan, zowel in het uitwerken van een zelfevaluatie als in het bepalen van de doelstellingen en het bereiken van de effecten.

Opmerkelijk is dat van de sterke GOK I-scholen in 2005 er nu zeven een ongunstige beoordeling kregen van de onderwijsinspectie.

#### **Deden de scholen met een voldoende maar toch relatief zwakke score in GOK I het deze keer beter?**

Scholen die bij de controle in GOK I zwak scoorden, deden het dit keer beter. Deze groep bereikte de grootste vooruitgang in het bepalen van een beginsituatieanalyse. De kleinste vooruitgang is er voor de effectmeting.

Een grote groep van deze scholen behaalt in vergelijking met alle scholen van GOK III nog steeds een lage score voor het meten van de effecten, voor het formuleren van doelstellingen en het uitvoeren van een zelfevaluatie. Dat deze drie facetten laag scoren is niet vreemd. Als de school de concrete operationele doelstellingen onduidelijk formuleert bij de start en dus geen duidelijke omschrijving van indicatoren heeft als basis voor de zelfevaluatie, kan ze de bereikte effecten niet meten, noch in kaart brengen.

Het valt op dat deze scholen net op het meest eenvoudige onderdeel van hun GOK-plan, namelijk 'acties', hebben ingezet en daar ook de grootste verbetering optekenen.

#### **Deden de scholen die een onvoldoende kregen in GOK II het deze keer beter?**

De elf scholen die in 2008 een onvoldoende kregen, deden het voor alle onderdelen beter in 2011 en eindigden alle elf met een gunstig verslag. Zowel voor de beginsituatieanalyse, de keuze van de doelstellingen, het uitvoeren van de acties, de zelfevaluatie en het meten van de effecten boekten ze winst. Voor het uitvoeren van de beginsituatieanalyse, de zelfevaluatie als het meten van de effecten scoorden deze scholen zelfs beter dan het gemiddelde van alle scholen. Het valt op dat de voortgang voor deze scholen sterker was dan voor de zwakke GOK I-scholen.

### **Onze conclusies**

#### **De vier onderzoeksvragen**

De meerderheid van de gecontroleerde scholen in GOK III kreeg een gunstige beoordeling. Dertig scholen kregen een ongunstige beoordeling. Er blijven nog belangrijke verschillen tussen de scholen. De zelfevaluatie van de GOK-werking en het opvolgen van effecten blijven aandachtspunten.

De nieuwe GOK-scholen hebben het goed gedaan. Er is geen significant verschil tussen de 'nieuwe' en de 'oude' GOK-scholen behalve voor het bereiken van de effecten, vooral op niveau van de leerkrachten. De buso-scholen hebben ondanks een totaal nieuwe werking en een kortere cyclus behoorlijk gepresteerd. Enkel het bereiken van effecten wijkt significant af en scoort gemiddeld nog onvoldoende.

De sterke GOK I-scholen gaan op alle vlakken achteruit, behalve voor de uitvoering van acties. Dit kan erop wijzen dat ook voor scholen met een sterker beleid toezicht nodig blijft. Behoud van de eerder bereik-

te kwaliteit is niet evident voor scholen die in GOK I al een gemiddelde van meer dan 3 behaalden. Zeker niet wanneer ze kampen met een wisselend personeels- en directiekorps waardoor men telkens opnieuw moet investeren in ervaring en deskundigheid.

De relatief zwakkere scholen uit GOK I deden het nu op alle vlakken beter. Vooruitgang blijkt eenvoudiger voor de scholen die in GOK I een laag gemiddelde behaalden.

De scholen met een onvoldoende in GOK II zijn op alle vlakken vooruitgegaan. Deze scholen werden (verplicht) begeleid en gingen op zoek naar expertise. Ze dienden een verbeteringsplan in en werden al na één jaar opgevolgd door de onderwijsinspectie.

#### **Oude pijnpunten blijven bestaan**

Onvoldoende concrete en meetbare doelstellingen bij het begin van de GOK-cyclus blijven een cruciaal probleem, waardoor de effectmeting deels of volledig onmogelijk wordt. Hierdoor krijgt de school geen duidelijk zicht op haar resultaten. Het aanpassen van de werkvormen en het doordringen op de klasvloer verlopen moeizaam.

In goed werkende scholen overstijgt de GOK-werking de bepalingen van het decreet. GOK is daar zo ingebed in de schoolwerking dat het niet meer los te koppelen is. Bij een zwakke GOK-werking worden de uren vaak hoofdzakelijk besteed aan individuele en remediërende leerlingenbegeleiding. Een zwakke GOK-werking gaat vaak samen met een zwak schoolbeleid.

#### **Nieuwe zaken komen aan het licht**

Scholen in centrumsteden hebben vaak veel GOK-leerlingen en -uren. Ze melden dat er jaar na jaar grote wijzigingen in de cultuur van de doelgroep zijn door

een opeenvolgende instroom van Turkse en Marokkaanse leerlingen, jongeren uit Oost-Europa, Centraal-Azië en binnenkort Bulgaarse Romakinderen (reeds in bao). Hoewel een aantal van deze scholen zich telkens weer in de nieuwe culturen verdiept, staat het water hen aan de lippen.

Leefloners van +18 jaar tikken niet aan bij de GOK-indicatoren. In sommige scholen vormen zij de meest problematische groep, omdat noch hun ouders noch een beschermende instantie hen opvolgt.

Scholen die nog nauwelijks een evenwicht vinden tussen het aanbieden van kwaliteit en de toenemende instroom van GOK-leerlingen, beschouwen het ontbreken van toezicht op het GOK-luik 'inschrijvingsbeleid' als een hiaat.

Een aantal scholen vangt het afschaffen van de mentor-uren gedeeltelijk op binnen de GOK-werking.

#### **Wat gebeurde er met onze aanbevelingen na de eerste en de tweede GOK-cyclus?**

Het beleid heeft de aanbeveling van de onderwijsinspectie na de eerste GOK-cyclus (zie Onderwijs Spiegel 2004-2005) om het GOK-thema prominent op de beleidsagenda te houden ter harte genomen.

Maar de aanbeveling om een duidelijke en systematische communicatie op te zetten met scholen om de rijkdom van het omgaan met diversiteit te beklemtonen en de transfer van dit GOK-proces naar andere domeinen van de schoolontwikkeling te benadrukken, levert nog steeds weinig tastbare resultaten op. Scholen ervaren diversiteit vooral als een probleem en minder als een mogelijke meerwaarde voor het onderwijs. Ook in de derde GOK-cyclus is er voor heel wat scholen geen gecoördineerd en transparant aanbod van de GOK-nascholing. Ook nu blijft het onduidelijk of

de aangewende uren voldoende voordelen opleveren voor de doelgroepleerlingen. Scholen blijven het moeilijk hebben om de effecten bij de GOK-leerlingen op te volgen.

Scholen hebben de aanbevelingen in de Onderwijs-spiegel 2004-2005 goed gelezen. Scholen produceren over het algemeen minder documenten en de meeste documenten zijn doelgericht en doeltreffend. Scholen hebben geïnvesteerd in de professionalisering van de GOK-leerkrachten, maar talrijke personeelswissels remmen de efficiëntie. Scholen gaan bewuster om met hun autonomie, hoewel sommigen hun verantwoordingsplicht hierbij uit het oog dreigen te verliezen.

De aanbevelingen na de tweede GOK-cyclus in de Onderwijs-spiegel 2007-2008 werden vrij goed opgevolgd. Naast directies en GOK-coördinatoren, hebben nu ook heel wat leerkrachten voldoende nascholing gevolgd over GOK-thema's. De overheid zorgde voor een ruim aanbod inzake taalvaardigheidsonderwijs. Leerkrachten kregen de kans om de nodige kennis en competenties te verwerven. Toch is hun betrokkenheid bij het GOK- en het talenbeleid van de school niet altijd evenredig groot.

Scholen hebben de indruk dat er weinig initiatieven worden genomen om hen bij te staan in het formuleren van realistische en meetbare doelstellingen, het verzamelen van betrouwbare data en het opstellen van vragenlijsten met het oog op een betrouwbare zelfevaluatie. Het gevolg is dat ze het moeilijk blijven hebben om de effecten van hun werking aan te tonen.

De aanbeveling om een voortgangstoezicht mogelijk te maken in plaats van een controle post factum

wordt in 2011-2012 gerealiseerd in het basisonderwijs. De GOK-controle wordt dat schooljaar bij wijze van try-out opgenomen in de doorlichtingscyclus.

## Onze aanbevelingen

### Voor de overheid

- Versterk de interne kwaliteitszorg van scholen. Kwaliteit borgen is geen evidentie en het samenspel tussen interne zorg voor kwaliteit, begeleiding en extern toezicht loont bij het nastreven van verbetering.
- Vergroot de expertise op vlak van doelgerichtheid en monitoring van effecten en stel hanteerbare instrumenten ter beschikking.
- Blijf inzetten op doelgerichte communicatie over wat de overheid met het GOK-beleid wil nastreven en bereiken.

### Voor de school

- Gebruik de beschikbare gegevens (leerresultaten, onderwijsloopbaan, ...) om de voortgang van de doelgroepleerlingen te bewaken en ga ook de effecten na op leerkrachten- en schoolniveau.
- Stem het personeelsbeleid af op de deskundigheid inzake GOK en op plotse personeelwissels.

### Voor de leerkrachten

- Neem je eigen rol en verantwoordelijkheid in het GOK-beleid op, zodat er in de school een ruim draagvlak ontstaat voor de GOK-acties.
- Versterk vanuit je eigen kennis en ervaring de visie, de organisatie, de uitvoering en de evaluatie van het GOK-beleid.

## 2.2 VOETen van de grond? Scholen en het nieuwe VOET-concept<sup>8</sup>

*In september 2010 werden nieuwe vakoverschrijdende eindtermen (VOET) ingevoerd voor het secundair onderwijs. Om scholen de tijd te geven met deze vernieuwing te leren omgaan, nemen de inspectieteams bij een doorlichting tijdens de schooljaren 2010-2011 en 2011-2012 de VOET nog niet op in de doorlichtingsfocus. Vanuit onze stimulerende en ondersteunende rol brachten we wel in kaart hoe scholen de evolutie maken van het oude naar het nieuwe VOET-concept. We stelden ons daarbij de vraag of scholen hebben nagedacht over de mogelijkheden van dat nieuwe concept, of ze keuzes en plannen hebben gemaakt en of ze (eventueel) al acties hebben ondernomen.*

*De conclusies in een notendop: de nieuwe VOET brengen het thema duidelijk op tafel. De vernieuwde aandacht biedt kansen om het draagvlak te vergroten. Concrete plannen blijken echter vaak nog een stap te ver. Vele scholen bevinden zich in een verkennende fase en ervaren nood aan ondersteuning bij de integratie en de samenhang van het nieuwe kader.*

*Hoe ging de onderwijsinspectie te werk? We concretiseerden onze vragen aan de hand van de kwaliteitswijzer die we ook bij een doorlichting gebruiken voor de beoordeling van de procesvariabelen. Een inspecteur vulde de vragenlijst in na een gesprek met één of meer door de school aangeduide VOET-verantwoordelijken. Voor dit artikel verwerkten we 48 vragenlijsten. Het is bij de interpretatie van de resultaten belangrijk om het moment van de bevraging in acht te nemen: van vroeg in het schooljaar (oktober 2010) tot enkele weken voor de paasvakantie (maart 2011).*

### Onze vaststellingen

#### Aandacht voor doelgerichtheid

##### **Kennen scholen de nieuwe VOET?**

De directies van de ondervraagde scholen hadden allemaal kennisgenomen van het nieuwe VOET-concept. Uit de antwoorden is af te leiden dat in de meeste scholen (90 %) ook de leerkrachten op de hoogte zijn.

##### **Is er al sprake van een concrete planning?**

Meer dan de helft van de scholen meldt dat er al sprake is van een planning. De subvragen over waar (leerjaren, graden, onderwijsvormen) de planning concreet

<sup>8</sup> Zie publicatie 'VOET@2010. Nieuwe vakoverschrijdende eindtermen voor het secundair onderwijs' (AKOV, 2009).



wordt uitgewerkt, werden bijna niet beantwoord. Deze vragen over een concrete planning waren vermoedelijk nog niet relevant, aangezien de meeste scholen zich nog in een verkenningsfase bevinden. Wel geven de meeste scholen aan welke aandachtspunten zij meenemen bij de planning. Het inventariseren van de huidige VOET-werking in relatie tot het nieuwe concept en de intentie om het draagvlak bij het korps te verbreden, blijken de belangrijkste aandachtspunten. Enkele scholen willen bij de planning een procesmatige aanpak (inventariseren, evalueren, bijsturen en uitvoeren) nastreven.

#### **Welke inhoudelijke keuzes heeft de school gemaakt over de aanpak van het nieuwe VOET-concept?**

Scholen hebben vooral aandacht voor de stam, de contexten en leren leren. In mindere mate is er bij de inhoudelijke keuzes over de aanpak van het nieuwe VOET-concept aandacht voor ICT, TTV (technisch-technologische vorming) en integratie en samenhang<sup>9</sup>. Opvallend is dat sommige scholen bij de aanpak van het nieuwe VOET-concept de stam koppelen aan het opvoedingsproject.

## Aandacht voor ondersteuning

### Heeft de school zich ge(re)organiseerd in functie van de nieuwe aanpak?

De meeste scholen geven aan te beschikken over een structuur of organisatie met betrekking tot VOET. De helft van de scholen heeft deze structuur recent aangepast of helemaal vernieuwd.

In de meeste scholen krijgen de (graad)coördinatoren een belangrijke opdracht in de VOET-werking. Geregeld werkt men ook met een VOET-(kern)team. Een niet onbelangrijk aantal scholen werkt aan VOET binnen afzonderlijke werkgroepen en/of in de vakgroepen, zonder coördinatie van het geheel. Het valt op dat scholen zich in functie van de nieuwe VOET al meer hebben georganiseerd binnen projecten dan binnen de vakken. Binnen projecten lukt het blijkbaar beter en sneller om te registreren en bij te sturen. Men heeft daarvoor niet de responsabilisering van elk teamlid nodig. Een beperkt aantal scholen geeft aan zich bewust te zijn van de valkuil van formele registratie.

### Doet de school een beroep op externe ondersteuning?

In het kader van externe ondersteuning doen in deze beginfase opvallend veel scholen een beroep op hun pedagogische begeleidingsdienst (81 % van de bevroegde scholen).

*De vernieuwde VOET vormen een krachtige stimulans om nieuwe projecten op te zetten.*

### Waarvoor heeft de school ondersteuning nodig?

Meer dan de helft van de scholen formuleert nood aan ondersteuning voor 'integratie en samenhang'. Ze weten niet hoe ze dit moeten aanpakken en hoe ze

zicht kunnen krijgen op het geheel en op de mogelijke combinaties. Een derde van de bevroegde scholen wenst ondersteuning voor de gemeenschappelijke stam en de contexten. Er is veel nood aan voorbeelden van goede praktijk. Voor 'leren leren' wil men ondersteuning bij een aanpak over de vakken heen. Tot nog toe werkte men te veel in aparte lestijden of enkel in sommige vakken. Scholen antwoorden eensgezind dat 'technisch technologische vorming' ook in de eerste VOET-cyclus al moeilijk lag en niet goed werd aangepakt. Ook daarvoor vraagt men externe expertise. Voor 'ICT in de eerste graad' voelt men zich beduidend zekerder, ook al omdat deze eindtermen niet wijzigden. Scholen die hiervoor ondersteuning vragen, doen dat vooral voor het up-to-date houden van kennis en materiaal en voor het professionaliseren van minder ICT-minded leerkrachten.

## Aandacht voor doeltreffendheid

### Heeft de school al geëvalueerd welke aspecten uit de 'oude' VOET-praktijk ze kan overnemen in de nieuwe aanpak?

Net niet de helft van de scholen heeft op het moment van de bevraging een evaluatie van de oude VOET-praktijk gemaakt. Deze evaluatie heeft dan vooral be-

trekking op leren leren, ICT, stam en contexten en in veel mindere mate op 'integratie en samenhang' en TTV. Ongeveer twee op de drie scholen die een evaluatie maakten, deden dat voor bijna alle VOET. De andere scholen maakten een partiële oefening. Drie op de vier scholen die de vroegere VOET-werking screenen, hadden deze ook afgerond op het moment van de doorlichting. Andere scholen planden deze evaluatie klaar te hebben tegen het einde van het schooljaar. Enkele scholen hadden geen concrete timing vooropgesteld. Een viertal scholen had als gevolg van de evaluatie de VOET-aanpak al bijgestuurd.

### Aandacht voor ontwikkeling

#### Welke kansen ziet de school als gevolg van het nieuwe VOET-concept?

Bijna alle scholen (95 %) zien kansen in de vernieuwde VOET. Heel wat scholen zien kansen voor de interne VOET-werking. Zo ziet men mogelijkheden om de betrokkenheid van het korps voor het werken aan de VOET te vergroten of te hernieuwen. De VOET krijgt immers opnieuw meer aandacht, waardoor het draagvlak groter kan worden. Ook ziet men kansen om de vroegere aanpak van de VOET bij te sturen en te reactiveren. De vernieuwde VOET vormen bijvoorbeeld een krachtige stimulans om nieuwe projecten op te zetten en om bepaalde werkgroepen en projecten op school- of vakniveau een nieuw elan te geven. Verder voelen heel wat scholen een aantal kenmerken van de vernieuwde VOET als positief ondersteunend aan. Ze zijn bijvoorbeeld van mening dat de vernieuwde VOET eenvoudiger en transparanter zijn, dit ook binnen een overzichtelijk kader. Andere scholen menen dat de VOET meer vrijheid geven om eigen accen-

ten te leggen (ook over de graden heen) of zélf leerlijnen te bepalen. Ook voelen heel wat scholen aan dat concreet werken aan de VOET positieve kansen biedt om te werken aan de bredere schoolorganisatie, zoals een verdere realisatie van het eigen onderwijs- en opvoedingsproject.

Hierbij aansluitend menen een aantal scholen dat het eigentijdse en toekomstgerichte karakter van de VOET bijdraagt tot een aantal opdrachten van de school zoals het voorbereiden op het latere leven in een Europese context, het werken aan de totale ontwikkeling van jongeren, het voorbereiden op levenslang leren. Een kanttekening bij deze conclusies is dat deze gegevens enkel aangeven dat de meeste scholen verschillende kansen zien - wat uiteraard op zich een belangrijke basis vormt om op een positieve wijze met de vernieuwde VOET aan de slag te gaan. Het betekent echter niet dat de scholen deze kansen al op een gerichte wijze aan het waarmaken zijn. De andere gegevens uit de bevraging geven trouwens aan dat een meer concrete uitwerking, gelinkt aan effectieve schoolstructuren, nog maar geleidelijk aan op gang komt.

#### Communiqueert de school over de nieuwe aanpak?

Ongeveer de helft van de scholen geeft aan met andere scholen gecommuniceerd te hebben op vlak van de vernieuwde VOET. Dit gebeurde vooral via de scholengemeenschap of via nascholing op het niveau van de scholengemeenschap. Ze doen dit voor de uitwisseling van expertise, voor de noodzakelijke afstemming over de graden heen, om binnen de scholengemeenschap op termijn een gelijkgerichte aanpak te verkrijgen en om het draagvlak te verbreden.



### Welke professionaliseringsinitiatieven nemen de scholen?

Bijna alle scholen (94 %) namen initiatieven tot professionalisering inzake de VOET. Bij de initiatieven voor het volledige schoolteam valt op dat bijna de helft van de scholen de pedagogische begeleidingsdiensten heeft ingeschakeld. De professionalisering vindt vooral plaats via een pedagogische studiedag of via een personeelsvergadering. Af en toe vond er ook een studiedag plaats op het niveau van de scholengemeenschap. De professionalisering wordt soms ook ondersteund door VOET-brochures te verdelen.

We kunnen samenvatten dat de meeste scholen de eerste stappen hebben gezet op vlak van professionalisering inzake de vernieuwde VOET. Het gaat hierbij vooral nog om eerder informerende initiatieven met een beperkte diepgang. Een meer gerichte professionalisering, bijvoorbeeld via aansturing van de vakgroepen, gebeurt veel minder. De directieleden en het middenkader zijn zich wel intensiever aan het nascholen. Dit kan uiteraard een basis vormen voor een verdere interne multiplicatie en een meer gerichte aansturing van de vakgroepen en individuele personeelsleden.

### Onze conclusies

Een eerste opvallende vaststelling is een vernieuwde aandacht voor de VOET. Het nieuwe ordeningskader biedt volgens bijna alle scholen nieuwe kansen. Scholen zetten ook stappen om met deze eindtermen aan de slag te gaan. Als we kijken hoe groot die stappen concreet zijn, dan stellen we vast dat scholen zich in een verkennende, oriënterende fase bevinden. Er is immers nog weinig concrete planning gelinkt aan het

nieuwe VOET-concept, iets minder dan de helft evalueerde de oude praktijk in functie van de nieuwe eindtermen en de professionalisering bevindt zich op een informatief niveau.

Op het vlak van inventariseren, plannen maken of acties uitvoeren, hebben scholen vooral aandacht voor de eindtermen van contexten, stam en leren leren. Scholen voelen zich zekerder bij het omgaan met de afzonderlijke elementen van dit ordeningskader dan bij de integratie en samenhang ervan. Ze ervaren dit als moeilijker en de nood aan ondersteuning is hiervoor het meest uitgesproken. Een andere vaststelling is dat de invulling van VOET via vakken minder aan de orde is dan het werken met projecten.

Wat de interne organisatie betreft, maken scholen vooral gebruik van hun bestaande organisatie en structuur om aan de nieuwe VOET te werken, al dan niet in een min of meer aangepaste of vernieuwde vorm.

Vrij nieuwe vaststellingen zijn dat scholen de VOET-werking koppelen aan hun opvoedingsproject en dat ze voor de VOET samenwerken binnen de scholengemeenschappen.

## 2.3 Talenbeleid in de Vlaamse scholen: streven naar meer diepgang en groter bereik<sup>10</sup>

*Het onderzoek waarover we hier rapporteren, is een vervolg van het vorige onderzoek over talenbeleid in de Vlaamse scholen. Ook in 2011-2012 onderzoeken we dit thema in de Vlaamse scholen. Door verschillende jaren het talenbeleid na te gaan in de scholen die we doorlichten, kunnen we op langere termijn wellicht evoluties vaststellen. Op dit moment noteren we enkel een paar opvallende vaststellingen. Zo blijkt dat meer scholen de talige beginsituatie van hun leerlingen in kaart brengen. En meer scholen sturen visie, organisatie en aanpak van hun talenbeleid bij. Anderzijds heeft circa 40 % van de scholen nog steeds weinig of geen initiatief genomen om een talenbeleid uit te werken.*

*In de loop van het schooljaar 2009-2010 onderzocht de onderwijsinspectie het talenbeleid in de Vlaamse scholen<sup>11</sup>. We herhaalden dit onderzoek beknopt tijdens het schooljaar 2010-2011. Hierdoor krijgen we zicht op de wijze waarop Vlaamse scholen werk maken van het talenbeleid. Elke school krijgt tijdens het onderzoek ook feedback over haar talenbeleid. Deze aanpak beantwoordt aan de beleidsnota (2009) en aan de nieuwe talennota ‘Samen grenzen verleggen’ (2011) van minister Pascal Smet. Daarin roept hij de scholen op om met behulp van een talenbeleid te werken aan de verbetering van de taalvaardigheid van het Nederlands (met bijzondere aandacht voor niet-Nederlandstalige leerlingen) en van de vreemdetalenkennis van hun leerlingen. Het talenbeleid moet ervoor zorgen dat alle leerlingen voor alle vakken betere resultaten kunnen halen.*

### Waar en hoe keek de onderwijsinspectie naar talenbeleid?

Afgelopen schooljaar onderzochten we het talenbeleid:

- in 171 van de 1696 scholen in het basisonderwijs (bao) die niet gelegen zijn in centrumsteden, noch in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (niet-centrumscholen);
- in 75 van de 528 scholen in het bao die gelegen zijn in centrumsteden, waartoe ook Antwerpen en Gent worden gerekend (centrumscholen);
- in 32 van de 603 niet-centrumscholen in het secundair onderwijs (so);
- in 25 van de 360 centrumscholen in het so.

De inspecteurs beoordeelden verschillende items op een vijfpuntenschaal. Ze gebruikten hierbij twee criteria: de kwaliteit en het bereik bij leerlingen en leerkrachten van de visie, afspraken en initiatieven. Voor meer uitleg over de methodologie verwijzen we naar de Onderwijsspiegel 2009-2010.

### Onze vaststellingen

#### Aandacht voor doelgerichtheid

De helft van de scholen heeft een visie op het talenbeleid uitgewerkt, maar zonder duidelijke doelstellingen. Vooral in centrumscholen zijn deze doelen niet duidelijk gericht op de leeransen van leerlingen die thuis een andere taal spreken.

<sup>10</sup> Een uitgebreid verslag van dit onderzoek vind je op [www.onderwijsinspectie.be](http://www.onderwijsinspectie.be).

<sup>11</sup> Zie *Onderwijsspiegel 2009-2010*.

### **Aandacht voor ondersteuning**

Ongeveer 60 % van de centrumsscholen ondersteunt het talenbeleid. Het gaat dan bijvoorbeeld om de aanstelling van een coördinator talenbeleid, de oprichting van een werkgroep talenbeleid, maar ook om afspraken met alle leerkrachten.

In de niet-centrumsscholen in het so treffen we een nog iets betere situatie aan (69 % van de scholen). In het bao is er minder aandacht voor deze structuren (54 % van de scholen). Minstens 70 % van de scholen brengt de schoolse taalvaardigheid voor Nederlands in kaart.

Opvallend is dat de verschillen tussen centrum- en niet-centrumsscholen beperkt zijn, ondanks de verschillen in instroom van leerlingen met anderstalige achtergrond. De belangrijkste verklaring hiervoor is dat de meeste scholen beschikken over systemen om de taalachterstanden van hun leerlingen in kaart te brengen. Uiteindelijk merken we dat meer dan 80 % van de scholen initiatieven neemt om leerlingen met een grote taalachterstand op een gepaste wijze te begeleiden.

### **Nederlands als instructietaal**

Ongeveer de helft van de onderzochte scholen in het bao en so neemt initiatieven. Zo maken ze afspraken over het gepast inspelen op de noden van de leerlingen. Ze stimuleren ook interactie tussen de leerlingen. Vaak gaat het om algemene afspraken, minder om het bewust werken aan Nederlands als instructietaal, bijvoorbeeld door extra aandacht te geven aan een goed begrip van de gebruikte Nederlandse termen. Het beperkte karakter van de afspraken maakt dat aandacht voor dit belangrijke aspect van een talenbeleid afhangt van de leerkracht. Bovendien heeft de

*40 % van de scholen die een talenbeleid uitwerken, moeten nog belangrijke stappen zetten.*



andere helft van de scholen nog weinig tot geen werk gemaakt van Nederlands als instructietaal. Vooral de centrumsscholen in het so staan voor de dringende uitdaging om hun visie, afspraken en structuren op het vlak van het werken aan Nederlands als instructietaal aan te passen aan hun leerlingenpubliek.

### **Nederlands voor de communicatie**

Zowel in het bao als in het so maakt meer dan 70 % van de scholen afspraken over het gebruik van Standaardnederlands door de leerlingen. Het probleem is dat deze afspraken nog weinig worden opgevolgd. Verder besteden bijna alle scholen aandacht aan de kwaliteit van de communicatie met de ouders in de briefwisseling, op de website, tijdens de oudercontacten.

Toch neemt een aantal centrumsscholen nog weinig maatregelen om de gehanteerde taal aan te passen aan wat leerlingen en ouders goed kunnen begrijpen. Heel wat scholen (ca. 60 %) zijn zich bewust van het belang om breder te werken aan Nederlands als onderdeel van een talenbeleid. Vaak bieden ze mogelijkheden om deel te nemen aan initiatieven die het gebruik van het Nederlands voor de communicatie bevorderen (zoals toneel, vertellen, bibliotheekbezoek, briefschrijfactivaties). Toch voert het merendeel van de scholen hierover nog geen duidelijk beleid.

### **Aandacht voor doeltreffendheid**

Slechts 35 % van de scholen in het bao heeft aandacht voor de evaluatie van het talenbeleid, zowel op het vlak van de uitvoering ervan door de leerkrachten als op het vlak van de organisatie van het talenbeleid in de school. In het so maken vooral de niet-centrumsscholen (circa 60 %) meer werk van de evaluatie van

het talenbeleid. In de centrumsscholen is er een gelijkwaardige situatie als in het bao. Nochtans bieden de initiatieven die een aantal van deze scholen nemen, een nog te beperkt antwoord op de uitdagingen.

### **Aandacht voor ontwikkeling**

Vergeleken met het onderzoek in 2009-2010 stuurt een groter aantal scholen in het bao en so (circa 50 %) hun visie, organisatie en aanpak van het talenbeleid bij. Toch blijven in heel wat gevallen de scholen en leerkrachten nog aan het begin van een ontwikkelingstraject staan. Een belangrijke voorwaarde om deze ontwikkeling te ondersteunen is dat leerkrachten voldoende kansen krijgen om het talenbeleid mee vorm te geven. In ongeveer de helft van de scholen van het bao en so creëert men deze kansen. Ook hier merken we een mogelijke positieve evolutie vergeleken met het vorige onderzoek.

Verder zorgt meer dan de helft van de scholen in het basis- en secundair onderwijs ervoor dat de leerkrachten scholing over talenbeleid volgen. Toch merken we dat deze professionalisering vaak nog beperkt blijft tot de directie, een beperkt aantal leerkrachten of bepaalde teams van leerkrachten die het talenbeleid coördineren. Dit heeft als gevolg dat sommige leerkrachten (door hun vooropleiding of de gevolgde nascholing) over een sterke basis beschikken, terwijl dit voor andere leerkrachten minder het geval is.

## Onze conclusies

Op basis van ons beknopt onderzoek in 2010-2011 komen we tot gelijkaardige conclusies als bij het meer uitgebreide onderzoek van 2009-2010.

60 % van de Vlaamse scholen is een talenbeleid aan het uitwerken. Vaak gaat dit gepaard met de ontwikkeling van een relevante visie, gekoppeld aan een aantal ondersteunende initiatieven om deze visie ook in de praktijk te kunnen omzetten. Het gaat er dan vooral om:

- te komen tot afspraken op het vlak van het werken aan Nederlands als instructietaal; ervoor te zorgen dat men voldoende zicht krijgt op de taalsituatie van de leerlingen (en dus op de nood aan bijkomende ondersteuning en remediëring);
- te zorgen voor meer structurele remediëring bij talige noden;
- te zorgen voor enkele structuren in de school die het talenbeleid ondersteunen (zorgcoördinatoren, leerlingvolgsysteem, coördinator talenbeleid of een werkgroep talenbeleid);
- concrete initiatieven te nemen op het vlak van Nederlands voor de communicatie en op het vlak van Nederlands en moderne vreemde talen als vakken;
- de professionalisering inzake talenbeleid te stimuleren;
- het talenbeleid kritisch in vraag te durven stellen en te verbeteren waar nodig.

Binnen deze groep van ongeveer 60 % van de scholen zijn er echter nog grote verschillen. Slechts ongeveer 20 % van alle scholen heeft een talenbeleid uitge-

werkt met voldoende diepgang en bereik. Het gaat dan om voorbeelden van goede praktijk.

Dit betekent echter ook dat de 40 % scholen die bezig zijn met de uitwerking van een talenbeleid, nog belangrijke stappen moeten zetten. Opvallend is dat voor een van de belangrijkste aspecten van het talenbeleid, namelijk het werken aan Nederlands als instructietaal, de afspraken vaak beperkt zijn en de opvolging achterwege blijft. Dit maakt dat de essentiële preventieve aandacht voor Nederlands als instructietaal nog altijd in te grote mate leerkracht-afhankelijk is.

Dit vervolgonderzoek wijst echter wel al, in vergelijking met het onderzoek van 2009-2010, op enkele mogelijke positieve evoluties. Zo brengen intussen meer scholen de talige beginsituatie van hun leerlingen in kaart (circa 90 %) en sturen meer scholen in het baot en so hun visie, organisatie en aanpak van het talenbeleid bij (circa 50 %), in een groter aantal gevallen ook na een meer uitgebreide evaluatie van het talenbeleid. Verder creëert een groter aantal scholen (circa 50 %) kansen om deel te nemen aan de ontwikkeling van het talenbeleid.

Een volgende conclusie echter is dat er ook nog heel wat scholen zijn (ongeveer 40 %) die geen of zeer weinig stappen hebben ondernomen voor het uitwerken van een talenbeleid.

Aangezien talenbeleid een belangrijk deelaspect vormt van leerbegeleiding - problemen op het vlak van taal maken het moeilijker voor leerlingen om leerdoelen te bereiken - wordt steeds duidelijker dat deze scholen hun verantwoordelijkheid moeten nemen.

Uiteraard speelt de context van de school hierbij een belangrijke rol. Het is duidelijk dat in bepaalde scholen de instroom van taalzwakke leerlingen (bijvoorbeeld van allochtone afkomst, maar ook uit cultureel of educatief zwakkere milieus) veel beperkter is, waardoor het talenbeleid daar minder diepgaand wordt uitgewerkt. Toch moeten ook deze scholen alert zijn voor mogelijke leerproblemen die te maken hebben met taal en dus een breed talenbeleid uitwerken. Zo voorkomen ze niet alleen dat bepaalde leerlingen ongemerkt en onterecht te weinig leerkansen krijgen, maar zorgen ze er ook voor dat taalsterke leerlingen op een gepaste wijze worden uitgedaagd.

Anderzijds wordt duidelijk dat bepaalde scholen juist voor een grotere uitdaging staan. Deze scholen vinden we meer terug in de categorie van de centrum-scholen.

Nieuw ten aanzien van het onderzoek talenbeleid van 2009-2010, is dat nu ook een aantal centrumscholen van het so werden onderzocht<sup>12</sup>. Uit de beschikbare gegevens blijkt dat het talenbeleid in deze scholen, rekening houdend met de uitdagingen waarop ze een antwoord moeten bieden, minder diepgaand en met een minder breed bereik werd uitgewerkt dan in de niet-centrumscholen. Uit verdere gegevens blijkt dat de afspraken en structuren vaak nog onvoldoende zijn aangepast aan het leerlingenpubliek en dat ze tegen de verwachtingen in toch nog weinig investeren in talenbeleid. Het is duidelijk dat zeker in deze scholen de uitwerking van een doelgericht talenbeleid zich opdringt.

<sup>12</sup> We merken hierbij echter op dat het gaat om een nog te beperkt aantal scholen om te kunnen spreken van een representatieve steekproef. Deze gegevens moeten we dus aanvullen met het onderzoek van 2011-2012.

## [ Onze aanbevelingen ]

### Voor de overheid

- De overheid verwacht de uitwerking van een talenbeleid. Ze verwacht ook een uitstekende beheersing van het Nederlands en, afhankelijk van het onderwijsniveau, een degelijke beheersing van één, twee of meer vreemde talen. Blijf over deze verwachtingen communiceren en volg de implementatie van deze doelstellingen in de scholen verder op.
- Ondersteun de uitwerking van voldoende (diepgaande) nascholingsprogramma's op het vlak van talenbeleid, met aandacht voor zowel beleidsaspecten als de wijze waarop leerkrachten (Nederlands, moderne vreemde talen, de andere leergebieden/vakken) concreet werk kunnen maken van het talenbeleid in hun klassen.

### Voor de school

- Evalueer het (al dan niet aanwezige) talenbeleid in verhouding tot de uitdagingen voor jouw school.
- Durf de eigen visie, organisatie en aanpak van het gevoerde talenbeleid grondig bijsturen.
- Ondersteun waar nodig het volledige schoolteam (via professionalisering, begeleiding, ...).

### Voor de leerkrachten

- Zorg ervoor dat je de schoolvisie op het talenbeleid kent en dat je voldoende betrokken bent bij de ontwikkeling ervan.
- Besteed in alle leergebieden of vakken voldoende aandacht aan Nederlands als instructietaal. Fouten en gebrek aan inzicht zijn immers vaak te wijten aan tekorten bij de leerlingen op het vlak van de beheersing van het Nederlands en niet aan onvoldoende capaciteiten of inzet.
- Verzamel mee gegevens over de resultaten van het taalleren van elke leerling. Onderzoek mee wat de eventuele noden zijn, zowel van de taalsterke als de taalzwakke leerlingen. Probeer na te gaan of jouw aanpak in de klas een positieve impact heeft.

## 2.4 Onderwijs in gemeenschapsinstellingen: recht op onderwijs gegarandeerd?

*Ook jongeren die in een gemeenschapsinstelling verblijven, hebben recht op onderwijs. Hoe gebeurt dat in de praktijk? Wat met onderwijsdoelen en de criteria voor huisonderwijs? De onderwijsinspectie onderzocht drie gemeenschapsinstellingen en kreeg daarbij een zicht op de inspanningen die zij leveren om hun jongens en meisjes zo goed mogelijk onderwijs te bieden.*

### Drie instellingen, drie vragen

In een BVR van 27 juni 1990 krijgt de onderwijsinspectie de opdracht om na te gaan of de gemeenschapsinstellingen voor de aanwezige jongeren voldoen aan de leerplicht. Het onderwijs dat zo'n gemeenschapsinstelling verschaft, valt op dit moment juridisch onder de noemer huisonderwijs.

In september 2011 onderzocht een inspectieteam 'De Grubbe' in Everberg (15 jongens), 'De Kempen' in Mol (120 jongeren) en 'De Zande' in Beernem (46 meisjes) en Ruiselede (80 jongens).

Het onderzoek geeft een antwoord op drie vragen:

- Zijn de nagestreefde onderwijsdoelen gelijkwaardig aan de doelen die leiden tot het bereiken van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen?
- Leidt het onderwijs tot meer kennis en vaardigheden?
- Voldoet het verstrekte onderwijs aan de decretale criteria voor huisonderwijs?

### Ontwikkelingsdoelen en eindtermen

Op de eerste vraag antwoordt de onderwijsinspectie genuanceerd positief. De leerkrachten selecteren

overwegend leerinhouden voor zowel de theoretische vakken als voor de praktijkvakken met het oog op maatschappelijke integratie en zelfredzaamheid. Bij het aanbieden van de leerstof toetsen de leerkrachten niet systematisch de gelijkwaardigheid en overeenstemming met de decretale Vlaamse eindtermen of ontwikkelingsdoelen. De onderwijsinspectie verwacht toch dat de instellingen minstens de ontwikkelingsdoelen voor de eerste graad B-stroom so nastreven.

Als de jongere toestemming geeft en de school van herkomst voldoende meewerkt, worden er afspraken gemaakt om voor sommige vakken het begonnen leertraject verder te zetten.

Voor het ganse aanbod streven de instellingen de vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen na, zij het overwegend impliciet.

### Kennis en vaardigheden

Voor de tweede vraag, onderzochten de inspecteurs of de instelling:

- het onderwijs afstemt op de leerbehoefte van de leerling;



- geschikte leermiddelen gebruikt;
- voldoende tijd besteedt aan het onderwijs (min. 14 uur/week en dit voor 26 weken);
- regelmatig het bereiken van de leerdoelen evalueert.

In één instelling is de verblijfsduur vaak zo kort dat de schoolse beginsituatie amper of niet wordt verkend. Door de systematiek van handelingsplanning stemmen de andere twee instellingen het onderwijs wel structureel af op de leerbehoefte van de leerling.

Zo kiezen in één instelling de jongeren na één maand oriëntatieperiode voor een welbepaald traject. Ze kiezen voor een voltijdse schoolloopbaan, voor een combinatie van leren en werken, voor begeleid zelfstandig wonen en werken of voor een traject voor anderstaligen. Jongeren die ouder zijn dan 14 jaar, kunnen ook kiezen voor een individueel begeleidingstraject.

Ondanks de intensieve begeleiding door het opvoedend en onderwijzend personeel, is individuele leerbegeleiding en onderwijs op maat van de leerling in die instelling moeilijk haalbaar. Dit omwille van de bijna dagelijkse nieuwe instroom van 'moeilijke' jongeren. De instelling probeert toch te differentiëren aan de hand van een ergo-klas (voor jongeren met minder cognitieve mogelijkheden) en aan de hand van een proeftuinproject, met name de behandelunit (een modulair samengesteld traject dat gericht is op responsabilisering en toenemende zelfstandigheid).

In de andere instelling is de analyse van de beginsituatie zeer divers, zowel qua duur, vorm als inhoud. Er zijn weinig afspraken over de te observeren leerinhouden van de instaptoetsen van de theoretische vakken en voor de testen van de praktijkvakken. De handelingsplanning is er enigszins verstoord doordat

men er de geïndividualiseerde selectie van de doelen of leerinhouden te weinig concretiseert bij het begin van het onderwijsaanbod. De meeste leerkrachten passen de leerinhouden aan de mogelijkheden en de noden van de jongeren wel aan in de loop van het onderwijstraject.

Leermiddelen zijn overal voldoende aanwezig, maar qua infrastructuur zijn er duidelijke verschillen tussen de instellingen: van kleine, troosteloze leslokalen tot ruime en goed uitgeruste (praktijk)lokalen.

De drie instellingen bieden op weekbasis voldoende onderwijstijd aan binnen een heel gestructureerde leeromgeving.

In alle instellingen vullen de leerkrachten ter voorbereiding van de evaluatie het leerlingendossier in. Die evaluaties zijn vaak algemeen en beschrijven veelal de inzet en het gedrag van de jongere. Een systematische evaluatie op doelenniveau is beperkt doordat de instellingen de doelen weinig expliciteren bij het begin van het onderwijstraject.

### **De instellingen voldoen allemaal aan de criteria van huisonderwijs**

De derde vraag krijgt voor de drie gemeenschapsinstellingen een positief antwoord. Ze voldoen alle drie aan de decretale criteria voor huisonderwijs, wat betekent dat het verstrekte onderwijs:

- 1° gericht is op de ontplooiing van de volledige persoonlijkheid en de talenten van het kind;
- 2° het kind voorbereidt op een actief leven als volwassene;

- 3° eerbied heeft voor de culturele waarden van het kind zelf en van de anderen;
- 4° het respect voor de grondrechten van de mens bevordert.

### Onze conclusie

Voor de onderwijsinspectie leveren de drie gemeenschapsinstellingen duidelijke inspanningen om het onderwijs zo te organiseren en aan te bieden dat zo veel mogelijk jongeren meer kennis en vaardigheden verwerven tijdens hun verblijf in de instelling.

## 2.5 Een medaille voor de Vlaamse topsportscholen? Onderzoek naar de kwaliteit van de schoolse vorming

*Van 28 maart tot 26 mei 2011 onderzocht de onderwijsinspectie de kwaliteit van de schoolse vorming in de zes Vlaamse topsportscholen. Het onderzoek was geen doorlichting en noemen we om die reden een screening. Het globaal en het bijzonder topsportconvenant en de algemene regelgeving fungeerden als referentiekader. Het resultaat? Een voldoende voor leerplanrealisatie en relatief veel leerlingen met een A-attest. Toch zijn er ook knelpunten: een schaalvergroting dringt zich op en scholen moeten afspraken en regelgeving naleven.*

### Krijgen topsportleerlingen kwaliteit?

Uitgangspunt voor de screening was de onderzoeksvraag: slagen de topsportscholen erin om binnen de contouren van het topsportconvenant (verkorte curriculumtijd, verminderde aanwezigheidsplicht) de onderwijsdoelen van de overheid te realiseren? Krijgen de topsportleerlingen aan een topsportschool hetzelfde kwaliteitsvolle onderwijs als andere leerlingen, zodat hun doorstro-

ming gegarandeerd blijft en ze met voldoende slaagkansen het vervolgonderwijs kunnen aanvatten?

Het volledige rapport bespreekt de kenmerken van de topsportscholen, de resultaten van de schoolse vorming, het algemeen beleid en de kwaliteitsbewaking in de topsportscholen en formuleert aanbevelingen voor onder meer de overheid en de topsportscholen<sup>13</sup>.

### Gefragmenteerd onderwijsaanbod

Het onderwijsaanbod in de topsportscholen is gefragmenteerd. Geen enkele topsportschool biedt een volledig studieaanbod Topsport aan. Hierdoor is een optimale leerlingeneriëntering onmogelijk. Het ge-

*Globaal gezien realiseren de scholen de leerplannen voor de topsportrichtingen in voldoende mate en op een gepast niveau.*

<sup>13</sup> We merken hierbij echter op dat het gaat om een nog te beperkt aantal scholen om te kunnen spreken van een representatieve steekproef. Deze gegevens moeten we dus aanvullen met het onderzoek van 2011-2012.

ringe aantal topsportleerlingen (495 leerlingen) is verspreid over zes topsportscholen. Dat betekent een weinig efficiënte besteding van de beschikbare middelen.

### Resultaten van de topsportleerlingen

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de leerplanrealisatie voor de onderzochte vakken in de derde graad aso en tso Topsport.

Onderwijsvorm/graad/ studierichting	Basisvorming/ specifieke vorming	Vak	Aantal scholen	Voldoet	Voldoet niet
Aso derde graad	Basisvorming	Engels	6	5	1
		Nederlands	6	4	2
		Wiskunde	6	6	
Topsport-moderne talen	Pool Moderne talen	Engels	5	2	3
Topsport-wetenschappen	Pool Wetenschappen	Biologie	6	3	3
		Chemie	6	3	3
		Fysica	6	3	3
Topsport-wiskunde	Pool Wiskunde	Wiskunde	2	2	
Tso derde graad Topsport	Basisvorming	Aardrijkskunde	6	6	
		Engels	6	3	3
		Nederlands	6	4	2
		Wiskunde	6	4	2

Figuur 18: Leerplanrealisatie derde graad aso en tso Topsport (2010-2011).

### Een voldoende voor de leerplanrealisatie

Globaal gezien realiseren de scholen de leerplannen voor de topsportrichtingen in voldoende mate en op een gepast niveau. Wanneer voor sommige vakken de leerplanrealisatie niet voldoet, ligt dit niet aan de topsportspecifieke context. De oorzaken zijn dezelfde als bij niet-topsportstudierichtingen: gebrek aan leerplangerichtheid, het ontbreken van de minimaal vereiste leermiddelen of een evaluatiepraktijk die onvoldoende representatief is voor de leerplannen.

Het verminderd aantal contacturen als gevolg van de reductie van de curriculumtijd en de topsportgerelateerde afwezigheden worden voldoende gecompenseerd. Het is echter niet altijd duidelijk welke bijdrage de lesgevers in de sportspecifieke trainingsarbeid leveren bij het nastreven van de vakoverschrijdende eindtermen. In het specifieke gedeelte is de realisatie van de specifieke eindtermen Topsport - en meer bepaald die van de onderzoekscompetentie - vaak problematisch.

### Topsportleerlingen scoren, maar minder in het hoger onderwijs

Het percentage topsportleerlingen met een A-attest ligt hoger dan het Vlaamse gemiddelde. Er zijn weinig tekorten en bijna geen hieraan gerelateerde B- of C-attesten.

De participatiegraad van de oud-leerlingen uit de topsportrichtingen aan hoger onderwijs is hoger dan het Vlaamse gemiddelde. Hun studiesucces ligt echter significant lager dan dat van de gemiddelde Vlaamse leerling.

### Algemeen beleid en kwaliteitsbewaking in de topsportscholen

De aansturing van de topsportschool gebeurt door de directie in samenwerking met de topsportschoolcoördinator.

De beperkte concretisering van de visie biedt leerkrachten weinig houvast voor hun pedagogisch-didactisch handelen binnen de sportspecifieke context en voor een toekomstgerichte uitbouw van de topsportschool.

Hoewel in de meeste topsportscholen geen specifieke functiebeschrijvingen en geen specifiek professionaliseringsbeleid bestaan, zijn de meeste leerkrachten topsportvriendelijk en flexibel.

De onderwijsorganisatie is zeer complex door de reductie van het curriculum, de uiteenlopende en lange afwezigheden van de topsportleerlingen, het roosteren van de sportspecifieke vorming, de kleinschaligheid en het groot studieaanbod in aso Topsport. Alle topsportscholen leven de bepalingen van het topsportconvenant na, behalve als het gaat om de curriculumtijd en de samenstellingen met niet-topsportklassen. Samenstellingen bemoeilijken immers de leerplanrealisatie en de individuele studiebegeleiding.

De scholen komen niet tegemoet aan de vraag van de sportsector om geïndividualiseerde leertrajecten of geïnformateerde studiepakketten op maat aan te bieden. In enkele scholen bestaan wel interessante experimenten met een modulaire organisatie van de leerstof en/of evaluatie.

De meeste scholen beschikken niet over een specifieke evaluatiepraktijk. Ze werken met het klassieke systeem van examens en toetsen. Daartegenover staat dat in alle scholen de planning van de evaluatie flexibel is.

De kwaliteitsbewaking is in de meeste scholen niet gebaseerd op kwaliteitsdoelen die specifiek zijn uitgeschreven voor de topsportstudierichtingen.



## [ Onze aanbevelingen ]

### **Voor de overheid**

- Maak werk van een schaalvergroting zodat deskundigheid en middelen gebundeld worden en samenstellingen overbodig worden. Herleid de tweepolige studierichtingen in de derde graad aso tot een éénpolige studierichting aso Topsport.

### **Voor de topsportscholen**

- Werk een visie op topsportonderwijs uit en zet ze om in operationele doelen. Leef de regelgeving na in verband met de curriculumtijd en de afspraken in verband met het vermijden van samenstellingen en het aanbieden van geïndividualiseerde leertrajecten.



# ON DER WIJS SPEL GEL

03

[ ENKELE ANDERE OPDRACHTEN  
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE ]

1

### 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 2010-2011.

Controle bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne: <b>333</b>	Toezicht Nederlandstalig onderwijs in het buitenland: <b>79</b>	Controles projecten Kunstininitiatie bao-dko: <b>21</b>
Controle huisonderwijs: <b>135</b>	Leerplanadvisering: <b>208</b>	Advisering CABO: <b>1300</b>
Advisering gecombineerd onderwijs: <b>139</b>	Advisering programmaties: <b>298</b>	Advisering maatwerk: <b>160</b>
Diplomagerichtheid opleidingsprofielen: <b>13</b>	Advisering nuttige ervaring: <b>2349</b>	Toekennen getuigschrift basisonderwijs in het buitengewoon basisonderwijs: <b>507</b>
Onderzoek erkenning van een nieuwe instelling of een structuuronderdeel ervan: <b>33</b>	Onderzoek afwijkende schoolorganisatie: <b>14</b>	Toestaan van afwijkingen op de eindtermen: <b>2</b>
Gelijkwaardigheid buitenlandse diploma's: <b>347</b>	Onderzoek tijdelijke vestigingsplaatsen: <b>121</b>	Onderzoek materiële toestand: <b>46</b>

*Figuur 19: Aantal adviezen en dossiers andere opdrachten (2010-2011).*



Jaarlijks berichten we in de Onderwijsspiegel over enkele van die andere opdrachten. Dit jaar rapporteren we over de controle van de bewoonbaarheid, veilig-

heid en hygiëne, de advisering van de leerplannen, van de dossiers nuttige ervaring, van het gecombineerd onderwijs, van maatwerk en van de CABO.

### 3.1 Bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne onder de loep

#### 333 instellingen gecontroleerd

Toen de onderwijsinspectie met de gedifferentieerde doorlichtingen startte, besliste ze om het onderzoek van het welzijnsbeleid afzonderlijk van de doorlichting uit te voeren. Afgelopen schooljaar onderwierpen we 333 instellingen aan een onderzoek van de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne. Al deze instellingen kregen tijdens het schooljaar 2009-2010 een inspectieteam over de vloer voor een onderwijskundige doorlichting.

#### Inschaling van 0 tot 4

We gebruikten voor deze controle een identiek instrument voor alle instellingen: voor de verschillende aspecten van het welzijnsbeleid werden de scholen ingeschaald van een niveau 0 (onaanvaardbaar) tot een niveau 4 (voorbeeld van goede praktijk).

Een waardering op niveau 0 of 1 kan leiden tot een beperkt gunstig advies (advies 2) of een ongunstig advies (advies 3).

#### Helft krijgt gunstig advies

In 54 % van de onderzochte instellingen leidde de controle tot een gunstig advies. In 45 % van de onderzochte instellingen leidde dit tot een advies 2 en in drie instellingen van het basisonderwijs tot een advies 3. Dit betekent dat we in deze instellingen ernstige inbreuken vaststelden in verband met de organisatie van het veiligheids- en welzijnsbeleid, de bewoonbaarheid van de schoolinfrastructuur, de veiligheid van de woon- en leefomgeving, de hygiëne, gezondheid en milieuzorg.

### Cijfers 2010-2011

	Advies 1	%	Advies 2	%	Advies 3	%	Totaal
bao	127	58 %	89	41 %	3	1 %	219
bubao	10	50 %	10	50 %			20
buso	3	33 %	6	67 %			9
CLB			1	100 %			1
CVO	1	25 %	3	75 %			4
dbso	1	25 %	3	75 %			4
dko			2	100 %			2
so	38	51 %	36	49 %			74
<b>Totaal</b>	<b>180</b>	<b>54 %</b>	<b>150</b>	<b>45 %</b>	<b>3</b>	<b>1 %</b>	<b>333</b>

Figuur 20: Adviezen per onderwijsniveau voor de controle bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne (2010-2011).

### Waarom een beperkt gunstig advies?

De meest voorkomende tekorten die aanleiding geven tot een waardering op het niveau 0, zijn:

#### Voor het basisonderwijs:

- het aankoop- en indienststellingsbeleid
- het EHBO-beleid
- de sanitaire installaties
- de brandveiligheid
- het omgaan met gevaarlijke producten

#### Voor het buitengewoon basisonderwijs:

- het aankoop- en indienststellingsbeleid
- het EHBO-beleid
- de brandveiligheid
- het omgaan met gevaarlijke producten
- de veiligheid van de toestellen

- de veiligheid van de elektrische installatie(s) en liften

#### Voor het buitengewoon secundair onderwijs:

- het omgaan met gevaarlijke producten
- de brandveiligheid
- de bewoonbaarheid
- de veiligheid van de toestellen
- de evacuatie

#### Voor het centrum voor leerlingenbegeleiding:

- de organisatie van het welzijnsbeleid
- het aankoop- en indienststellingsbeleid
- de brandveiligheid
- de evacuatie
- beschikken over een asbestinventaris

**Voor de centra voor volwassenenonderwijs:**

- de brandveiligheid
- het omgaan met gevaarlijke producten
- het aankoop- en indienststellingsbeleid
- de veiligheid van de toestellen
- de voedselmiddelenhygiëne
- de werking van het comité voor preventie en bescherming op het werk (CPBW)
- de samenwerking met de externe dienst preventie en bescherming op het werk

**Voor het deeltijds beroepssecundair onderwijs:**

- de veiligheid van de elektrische installatie(s) en liften
- de bewoonbaarheid
- de sanitaire installaties
- de werking van het comité voor preventie en bescherming op het werk (CPBW)



**Voor het deeltijds kunstonderwijs:**

- de veiligheid van de toestellen
- de veiligheid van de elektrische installatie(s) en liften
- het omgaan met gevaarlijke producten
- de sanitaire installaties
- het EHBO-beleid
- de bewoonbaarheid
- het bestuur van de instelling

**Voor het secundair onderwijs:**

- de sanitaire installaties
- het omgaan met gevaarlijke producten
- aankoop- en indienstarringsbeleid
- de brandveiligheid
- de veiligheid van de elektrische installatie(s) en liften

## 3.2 Nieuwe leerplannen?

### De onderwijsinspectie geeft advies

#### Van minimumdoel tot leerplan: de rol van de onderwijsinspectie

De overheid ontwikkelt minimumdoelen die als basis dienen voor de leerplannen. De inrichtende machten, netten of koepels kunnen leerplannen indienen waarin ze minstens die minimumdoelen verwerken.

De onderwijsinspectie brengt advies uit over de leerplannen. Drie adviezen zijn mogelijk: een definitieve goedkeuring, een tijdelijke goedkeuring of een negatief advies. Voor ons advies gebruiken we criteria die de overheid heeft vastgelegd (BVR, 10 november 2006). De adviezen gaan naar de minister van Onderwijs, die uiteindelijk beslist.

#### Cijfers 2010-2011

	Ingediend	Definitieve goedkeuring	%	Tijdelijke goedkeuring	%	Negatief advies	%
bao	1	1	100 %				
CBE	4	4	100 %				
CVO	68	22	32 %	46	68 %		
dko	4	4	100 %				
so	131	111	85 %	15	11 %	5	4 %
<b>Totaal</b>	<b>208</b>	<b>142</b>	<b>68 %</b>	<b>61</b>	<b>29 %</b>	<b>5</b>	<b>2 %</b>

*Figuur 21: Advisering leerplannen per onderwijsniveau (2010-2011).*

68 % van de ingediende leerplannen werd meteen goedgekeurd. Vijf leerplannen so kregen een negatief advies. Naar aanleiding van deze negatieve adviezen kwam de beroepscommissie leerplannen secundair onderwijs samen. Van de vijf leerplannen kreeg er één een definitieve goedkeuring, twee andere een definitieve goedkeuring mits het engagement om de gevraagde aanpassingen binnen de twee schooljaren uit te voeren en de laatste twee kregen een tijdelijke goedkeuring.

### **Waarom nieuwe leerplannen?**

Nieuwe eindtermen of opleidingsprofielen, onderwijskundige evoluties en technologische innovatie zijn de belangrijkste aanleiding om nieuwe leerplannen in te dienen.

Meer specifiek adviseerde de onderwijsinspectie voor het vwo vooral leerplannen talen die aan een niveau van het Europees referentiekader (ERK) moesten gekoppeld worden. De vorige Onderwijs Spiegel 2009-2010 besteedde hier uitgebreid aandacht aan. In het secundair onderwijs zorgde een herschikking binnen het studiegebied Land- en tuinbouw voor een toevloed aan nieuwe leerplannen.

### **De risico's van eigen onderwijsdoelen**

In het secundair onderwijs zijn er voor bso en tso, met uitzondering van tso Topsport, geen specifieke eindtermen geformuleerd. De overheid draagt de onderwijsverstrekkers in dat geval op om zelf onderwijsdoelen te formuleren. Deze situatie bestaat al sinds 2002. Wanneer de onderwijsverstrekkers eenzelfde referentiekader hanteren, zoals een beroepsprofiel van de SERV, is de gelijkwaardigheid van de doelen

voor eenzelfde opleiding, ongeacht de onderwijsverstrekker, nog enigszins gegarandeerd. Maar wanneer er geen referentiekader voorhanden is, ontstaan verschillen die mettertijd groter worden.

De studierichting Sociale en technische wetenschappen in tso is daar een voorbeeld van. Omdat zo veel leerlingen die studierichting volgen, brengen we deze casus onder de aandacht. Eind vorig schooljaar nodigden we de onderwijsverstrekkers uit voor een informeel overleg. Daarin presenteerden we cijfergegevens en vaststellingen uit de doorlichtingen. De inhoudelijke invulling varieert sterk, afhankelijk van de onderwijsverstrekker. Dezelfde vlag dekt verschillende ladingen. Dit zorgt voor onduidelijkheid en verwarring en hierover is de onderwijsinspectie bezorgd.

### **Vage onderwijsdoelen creëren onzekerheid**

Een andere te volgen evolutie, zowel in het secundair als in het volwassenenonderwijs, is de toenemende competentiegerichte formulering van onderwijsdoelen in de leerplannen. Dat is zeker positief. Anderzijds zorgen een aantal vage formuleringen voor onzekerheid in scholen en centra. Als bijvoorbeeld formuleringen zoals “de belangrijkste huidaandoeningen kunnen vaststellen” geen verdere verduidelijking krijgen, leiden ze tot zeer uiteenlopende interpretaties. Wellicht kunnen criteria voor het formuleren van competenties dit oplossen.

### 3.3 Oog voor nuttige ervaring

#### Praktijkervaring loont

Wie als leerkracht aan de slag wil, kan in sommige gevallen zijn praktijkervaring als werknemer of als zelfstandige laten meetellen voor de berekening van zijn geldelijke anciënniteit of voor het vergroten van zijn onderwijsbevoegdheid.

Deze ‘nuttige’ ervaring kan men aanvragen voor technische, praktische en een aantal kunstvakken in het secundair onderwijs en het volwassenenonderwijs. De onderwijsinspectie adviseert de ingediende dossiers als gunstig of ongunstig. Wie niet akkoord gaat met het advies, kan een herziening aanvragen.

#### Cijfers 2010-2011

	so	vwo
Aantal dossiers	1806	543
Aantal herzieningsaanvragen	79	13
Herzieningsaanvragen in %	4 %	2 %

*Figuur 22: Adviezen en herzieningsaanvragen nuttige ervaring (2010-2011).*

Van de 1806 dossiers die voor nuttige ervaring in so werden ingediend, diende 4 % van de aanvragers een herziening in. Voor vwo was dit 2 %.

#### Beoordeling van de dossiers: veel werk, niet eenvoudig

Het is voor de onderwijsinspectie niet altijd eenvoudig om louter op papier te oordelen over een voorwaarde die mee toegang verschaft tot het beroep van leerkracht. Daarom zijn alternatieve beoordelingsmethodes, zoals elders verworven competenties of kwalificaties (EVC en EVK), het overwegen waard.

Het aantal dossiers nuttige ervaring is een aanzienlijke opdracht voor de inspecteurs secundair en volwassenenonderwijs. De invoering van het modulaire systeem in het volwassenenonderwijs heeft de druk ook vergroot, omdat veel aanvragen tot op het modulenniveau gaan. Bovendien is het wenselijk een andere regeling te treffen voor de behandeling van aanvragen nuttige ervaring voor het hbo5. Deze komen nog steeds bij de onderwijsinspectie toe, terwijl zij hier niet bevoegd is voor de kwaliteitscontrole.

### 3.4 Gecombineerd onderwijs: een goed(gekeurd) project en je bent vertrokken

#### Een project voor extra financiering/ subsiëring

Sinds het decreet van 15 juni 2007 kunnen centra voor volwassenenonderwijs (CVO's) gecombineerd onderwijs organiseren: een combinatie van contact-onderwijs en afstandsonderwijs.

Het decreet bevat kwaliteitscriteria voor het cursusmateriaal, de didactische middelen, de evaluatie en de opvolging van de cursisten. Ook extra financiering of subsidiëring komen aan bod. Om van die bijkomende financiering/subsiëring te kunnen genieten, heeft het centrum een positief advies van de onderwijsinspectie nodig.

Bij een gunstige beoordeling kan het centrum haar project gedurende vijf jaar voortzetten zonder bijkomende externe kwaliteitscontrole.

#### Cijfers 2010-2011

65 CVO's dienden één of meerdere projecten gecombineerd onderwijs in. In totaal gaat het om 267 projecten. Geen enkel centrum voor basiseducatie (CBE) diende een project in. Van de 267 aanvragen ging ruim 62 % over een opleiding van het niveau secundair volwassenenonderwijs (svwo). De overige 38 % zijn aanvragen voor opleidingen SLO (specifieke lerarenopleiding) en hbo (hoger beroepsonderwijs). De onderwijsinspectie brengt enkel advies uit over de projecten op het niveau svwo.



Studiegebied	Aanvragen	Niet ingericht	Gunstig	%	Ongunstig	%
Algemene vorming	13	2	7	64 %	4	36 %
Auto	1		1			
Bijzondere educatieve noden	1	1				
Chemie	2	1	1			
Grafische technieken	5	1	2	50 %	2	50 %
Handel	31	5	16	62 %	10	38 %
ICT	28	5	21	91 %	2	9 %
Mechanica-elektriciteit	8	3	3	60 %	2	40 %
NT2	7		5	71 %	2	29 %
Personenzorg	14	1	12	92 %	1	8 %
Talen richtgraden 1 + 2	35	6	15	52 %	14	48 %
Talen richtgraden 3 + 4	3	1	2			
Toerisme	1	1				
Voeding	17		17			
<b>Totaal</b>	<b>166</b>	<b>27</b>	<b>102</b>	<b>73 %</b>	<b>37</b>	<b>27 %</b>

*Figuur 23: Overzicht van het aantal (on)gunstige adviezen per studiegebied en van het aantal aangevraagde, maar niet ingerichte projecten (2010-2011).*

Van de 166 projecten in het swvo werden er dus effectief 139 onderzocht<sup>13</sup>. 27 projectaanvragen werden niet ingericht. Geen enkel project had betrekking op een lineaire opleiding.

### Meer kwalitatieve projecten, meer goedkeuringen

Bijna driekwart van de onderzochte projecten kreeg een gunstig advies. De centra in kwestie kregen dus de toelating om de projecten gedurende vijf opeenvolgende schooljaren verder te organiseren zonder bijkomend onderzoek en met een bonus van 120 %

financiering of subsidiëring. Deze indrukwekkende stijging van het aantal goedgekeurde projecten van 44 % in 2007-2008 naar 73 % in 2010-2011 wijst op een duidelijke algemene kwaliteitstoename<sup>14</sup>.

De kwaliteitscontroles door de onderwijsinspectie op basis van transparante criteria, samen met de ondersteunende maatregelen van de overheid, hebben de centra ertoe aangezet om zelf de kwaliteit van hun projecten beter te bewaken. Daarnaast blijkt dat de centra ervaring krijgen met het aspect afstandsonderwijs en dat de knowhow bij de lesgevers elk jaar toeneemt.

<sup>14</sup> Voor één project was een onderzoek niet aan de orde, omdat het gedeelte afstandsonderwijs minder dan 25% bleek te zijn.

<sup>15</sup> Het cijfer van 44 % omvat de gunstige adviezen voor zowel het niveau swvo als het niveau hbo, terwijl het percentage van 73 % enkel de gunstige adviezen voor het niveau swvo omvat.



### 3.5 CBE en opleidingen op maat

#### Maatwerk

Het decreet voor het volwassenenonderwijs van 15 juni 2007 biedt de centra voor basiseducatie (CBE's) de mogelijkheid tot 'maatwerk'. Met dat maatwerk kunnen CBE's op vraag van derden een flexibel aanbod bieden. De CBE's kunnen daarvoor doelen selecteren uit bestaande opleidingen. Een maatwerkopleiding moet voor minstens zes cursisten worden georganiseerd en moet de goedkeuring van het LOC

(lokaal overlegcomité) krijgen. In tegenstelling tot de door de overheid vastgelegde modules en opleidingen, is maatwerk niet certificeerbaar. De cursist krijgt dus geen certificaat.

De onderwijsinspectie adviseert de aangevraagde maatwerkopleidingen binnen de opgelegde termijn van tien werkdagen. Een aanvraag krijgt een gunstig of een ongunstig advies.

#### Cijfers 2010-2011

	Aantal LUC	% aanvragen	Gunstig	%	Ongunstig	%
Limburg Midden-Noord	327.466	17,5 %	26	93 %	2	7 %
Brugge-Oostende-Westhoek	261.846	16 %	20	77 %	6	23 %
Halle-Vilvoorde	305.308	15 %	20	83 %	4	17 %
Antwerpen	816.950	12 %	17	89 %	2	11 %
Zuid-Oost-Vlaanderen	155.318	7,5 %	9	75 %	3	25 %
Leuven-Hageland	303.297	6 %	10	100 %		
Mechelen-Klein Brabant-Rupelstreek	277.837	6 %	9	100 %		
Kempen	157.879	5 %	8	86 %		
Gent-Meetjesland-Leieland	312.690	4 %	6	80 %	1	14 %
Brussel	212.120	3 %	4	100 %	1	20 %
Waas en Dender	156.000	3 %	5	100 %		
Kortrijk-Roeselare	144.604	2,5 %	4	100 %		
Limburg Zuid	130.010	2 %	3	88 %		
<b>Totaal</b>	<b>3.561.325</b>	<b>100 %</b>	<b>141</b>	<b>88 %</b>	<b>19</b>	<b>12 %</b>

Figuur 24: Adviezen maatwerk in verhouding tot de grootte van een CBE, uitgedrukt in lesurencursist (2010-2011).

Vanaf het schooljaar 2007-2008 namen de maatwerk-aanvragen toe, maar sinds het vorige schooljaar is het aantal aanvragen lichtjes gedaald. Dit komt wellicht doordat er de afgelopen jaren gewerkt is aan flexibelere opleidingen voor de basiseducatie. Hierdoor kunnen centra meer en meer door de overheid vastgelegde modules aanbieden om aan vragen van derden tegemoet te komen.

De onderwijsinspectie keurde 88 % van de 160 aanvragen voor maatwerk goed.

### Verschillen in aanvragen

Er zijn grote verschillen in de hoeveelheid maatwerk die de centra aanvragen. Om een beeld te geven van de grootte van een CBE - in het volwassenenonderwijs uitgedrukt in lesuren cursist (LUC's) - en de verhouding tot het aantal maatwerkaanvragen geven we in bovenstaande tabel ook percentages weer. Het CBE-Antwerpen is bijvoorbeeld het grootste CBE in Vlaanderen, maar voor maatwerkaanvragen staat het op de vierde plaats. Het CBE-Brugge-Oostende-Westhoek is slechts een middelgroot centrum, maar vraagt in verhouding veel maatwerk aan.

### Waarom een ongunstig advies?

Van alle aanvragen kreeg 12 % een ongunstig advies. We noemen hieronder de meest voorkomende redenen.

- De selectie van de doelen is onvoldoende relevant of consistent. Dit betekent dat het centrum geen doelen uit andere modules of opleidingen selecteerde die beter aansluiten bij de algemene doelstelling van het maatwerk.

- Het aantal uren is te beperkt om de doelen te realiseren
- De visie op evalueren is te weinig concreet uitgewerkt. Er zijn bijvoorbeeld geen beoordelingscriteria of het is niet duidelijk of het centrum evalueert aan de hand van observaties, dagelijks werk, huistaken, ... of een combinatie daarvan.
- Het centrum houdt geen rekening met opmerkingen uit een eerder advies. Soms krijgt een centrum het voordeel van de twijfel. De aanvraag kan bijvoorbeeld nog wat tekorten vertonen, maar de opleiding is dermate relevant dat de onderwijsinspectie toch een gunstig advies geeft. Het is - zeker in het geval van een nieuwe opleiding of partner - niet evident voor een centrum om alles op voorhand juist in te schatten. Het blijft immers een moeilijke doelgroep waarvan de leerbaarheid niet altijd te voorspellen is. In het advies formuleren we dan vragen en opmerkingen waar het centrum bij een volgende aanvraag rekening mee moet houden.

### 3.6 CABO: onderwijs voor kinderen met een handicap

#### Als naar school gaan niet evident is...

Voor sommige leerplichtige kinderen en jongeren is het omwille van een handicap niet mogelijk om in een school les te volgen. Deze leerlingen hebben, na een gunstig advies van de Commissie van Advies voor het Buitengewoon Onderwijs (CABO) recht op permanent onderwijs aan huis. De CABO kan ook op verzoek van de ouders vrijstelling van leerplicht verlenen. Deze vrijstelling kan zowel tijdelijk als permanent toegekend worden.

De CABO geeft advies voor de overstap van een kind van het gewoon naar het buitengewoon onderwijs en omgekeerd, voor de oriëntatie van een leerling binnen het buitengewoon onderwijs naar een aangepast niveau (kleuter, lager of secundair onderwijs), type of opleidingsvorm.

De CABO behandelt ook de aanvragen om na de leeftijd van 21 jaar buitengewoon onderwijs te volgen. Voor de leerlingen van opleidingsvorm 1 en 2 van het buitengewoon secundair onderwijs neemt de subcommissie, opgericht in de schoot van elke CABO, deze bevoegdheid over. Dit advies is slechts één jaar geldig. In de subcommissie zetelen naast enkele leden van de CABO ook vertegenwoordigers van het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (VAPH).



### Organisatie en samenstelling van de CABO: mannen gezocht

Er is één CABO per provincie. Een coördinerend inspecteur is voorzitter van de CABO, onderwijsinspecteurs fungeren als ondervoorzitter en secretaris. Verder bestaat de commissie uit acht leden aangewezen onder de personeelsleden van de scholen voor buitengewoon onderwijs, de CLB's of de pedagogische begeleidingsdiensten van de onderwijskoepels. Verschillende disciplines moeten vertegenwoordigd zijn in de commissie. De helft van de leden behoort tot het personeel van de officiële scholen en centra, de andere

helft behoort tot het personeel van de gesubsidieerde vrije scholen en centra.

De CABO is een adviescommissie. De samenstelling van de commissie moet dus voldoen aan de voorwaarden uit het genderdecreet, onder meer een evenwichtige verdeling van mannen en vrouwen. Hoogstens twee derde van de leden mag van hetzelfde geslacht zijn. De secretarissen ondervinden steeds meer moeilijkheden om een voldoende aantal mannen in de commissie te laten zetelen en de samenstelling van de CABO conform het genderdecreet in te vullen.

### Cijfers 2010-2011

	Aantal definitieve vrijstellingen leerplicht	Aantal tijdelijke vrijstellingen leerplicht	Aantal positieve adviezen permanent onderwijs aan huis
bao	153	33	7
so	39	5	24
<b>Totaal</b>	<b>192</b>	<b>38</b>	<b>31</b>

Figuur 25: Adviezen CABO vrijstelling leerplicht en permanent onderwijs aan huis (2010-2011).

De CABO's beslisten 153 kinderen uit het bao en 39 leerlingen uit het so definitief vrij te stellen van leerplicht. Daarnaast kregen 33 kinderen uit het bao en 5 leerlingen uit het so tijdelijke vrijstelling van leer-

plicht. Aan zeven leerlingen uit het bao en 24 leerlingen uit het so verleenden de commissies een positief advies voor permanent onderwijs aan huis.

	Gunstig	Ongunstig
Antwerpen	227	
Limburg	191	1
Oost-Vlaanderen	283	
Vlaams-Brabant	111	
West-vlaanderen	227	1
<b>Totaal</b>	<b>1039</b>	<b>2</b>

Figuur 26: Adviezen CABO verlenging leerrecht buo 21+ (2010-2011).

Ook verleenden de commissies een gunstig advies aan 1039 aanvragen om buo te volgen na de leeftijd van 21 jaar (283 aanvragen in Oost-Vlaanderen, 228 in West-Vlaanderen, 227 in Antwerpen, 192 in Limburg en 111 in Vlaams-Brabant). Twee aanvragen kregen een ongunstig advies.

### **Steeds meer aanvragen voor permanent onderwijs aan huis**

Het permanent onderwijs omvat vier lessen per week. Na overleg beslist de klassenraad welke vakken aan huis worden onderwezen en geeft finaal een verklaring van de verworven bekwaamheden. De leerling kan geen diploma behalen.

Het permanent onderwijs aan huis wordt georganiseerd door een school voor buitengewoon onderwijs (buo). Om hiervoor in aanmerking te komen, moet de jongere voldoen aan de toelatingsvoorwaarden voor het buo. Dit betekent zowel voldoen aan de leeftijdsvoorwaarden als beschikken over een inschrijvingsverslag van het CLB of een bevoegde instelling. Normaaliter moet de dichtstbijzijnde school het permanent onderwijs aan huis aanbieden, maar wanneer het type en de onderwijsvorm voor die specifieke leerling niet in die school aanwezig is, wijkt men hiervan af. De CABO's krijgen steeds meer aanvragen om permanent onderwijs aan huis te voorzien voor leerlingen die in een residentiële setting verblijven.

### **Buo na de leeftijd van 21 jaar: moeilijkere doorstroming, complexe procedure**

De leerlingen in het geïntegreerd onderwijs die ouder zijn dan 21, moeten sinds 1 september 2011 niet langer een beslissing van de CABO krijgen om na die

leeftijd verder van de voordelen van het buo te kunnen genieten.

Leerlingen uit opleidingsvorm (OV) 3 en 4 die na de leeftijd van 21 nog verder schoollopen, hebben nog steeds een beslissing van de CABO nodig om ingeschreven te kunnen blijven in het buso. Het gaat om een beperkte groep jongeren: twaalf voor OV3 en twee voor OV4.

Voor de leerlingen van OV1 en OV2 van het buso beslist de subcommissie om het leerrecht te verlengen. Voor deze groep zien we de aanvragen jaar na jaar stijgen. Het beperkt aantal beschikbare plaatsen in de naschoolse opvang speelt hier zeker mee. Hierdoor blijven er meer leerlingen ouder dan 21 jaar in het buso. Dit weegt ook al op de scholen bubao. De overgang naar de aansluitende school buso is immers niet meer zo vanzelfsprekend.

De aanvraagprocedure is complex voor de scholen. De administratieve verwerking door de secretaris van de subcommissie is arbeidsintensief. Het werken met de CRZ-fiche<sup>15</sup> heeft het er voor alle betrokkenen niet eenvoudiger op gemaakt.



## TOT SLOT: Concrete doelen voor duidelijkere effecten

Tot zover onze eerste Onderwijsspiegel nieuwe stijl.  
Zoveel vaststellingen, zoveel conclusies, zoveel aanbevelingen.  
Maar welke boodschap is er te onthouden? Is er een **rode draad**?

Een uitspraak doen over de kwaliteit van ons Vlaams onderwijs is een genuanceerd verhaal, zoals dit rapport ook toont. De eigenheid van elke instelling is immers bepalend voor de manier waarop de onderwijsinspectie haar onderzoek voert (een gedifferentieerde doorlichting op basis van een doorlichtingsfocus) en voor het resultaat van een onderzoek, maar nuanceert tegelijk dat resultaat.

Algemeen zien we dat twee derde van de doorgelichte scholen, centra en academies afgelopen schooljaar een onvoorwaardelijk gunstig advies kreeg. Toch bevestigen de vaststellingen in de bijkomende onderzoeken het beeld dat we tijdens de doorlichtingen krijgen. Het blijft voor de instellingen moeilijk om concrete **doelen** voorop te stellen en op basis daarvan de **effecten** op te volgen bij alle leerlingen of bij specifieke doelgroepen. De talrijke **acties** die scholen opzetten - onder meer in het kader van een GOK- of een talenbeleid - tonen een grote bereidwilligheid, maar de overheid kan helpen door te investeren in instrumenten om doelen gericht te bepalen en effecten in beeld te brengen.



Werken aan de kwaliteit van onderwijs stopt nooit.

We hopen dat dit rapport jou als beleidsmaker, directeur, leerkracht handvatten biedt. Om het voor elke leerling en cursist zo **goed** mogelijk te doen.

Dit rapport houdt ook onze eigen organisatie een **spiegel** voor. Ook wij gaan aan de slag met de cijfers en de bevindingen. En werken verder aan onze eigen kwaliteitszorg.

Volgend jaar hoor je dan ook opnieuw van ons.

Dus graag tot dan of tot binnenkort in jouw school, centrum of academie!

## De onderwijsinspectie

Wil je reageren op dit rapport?  
Mail naar meldpunt.  
[onderwijsinspectie@  
vlaanderen.be](mailto:onderwijsinspectie@vlaanderen.be).

# SAMENVATTING

## DOORLICHTINGEN

### *Doorlichtingen en adviezen 2010-2011*

Afgelopen schooljaar lichtte de onderwijsinspectie 451 instellingen door. 65 % kreeg een advies 1 of een onvoorwaardelijk gunstig advies. 34 % kreeg een advies 2. Dit is ook een gunstig advies, maar onder voorbehoud. Dit wil zeggen dat de instelling bepaalde aspecten moet remediëren binnen een termijn van drie schooljaren.

### *Welke tekorten moeten de scholen, centra en academies wegwerken?*

- In de basisscholen schort er vooral voor de leergebieden muzische vorming, lichamelijke opvoeding en wereldoriëntatie nog wat aan de leerplanrealisatie. Een deel van de doorlichte scholen passen voor die leergebieden de visie, de uitgangspunten en de doelen van het leerplan onvoldoende toe en moeten meer aandacht schenken aan gradatie, samenhang en een doelgerichte evaluatie.
- In het secundair onderwijs hebben de tekorten over het algemeen te maken met een gebrekkige leerplanrealisatie in combinatie met onvoldoende uitrusting, ongeschikte infrastructuur en ongeldige evaluatie.
- De centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs moeten de evaluatiepraktijk en loopbaanbegeleiding beter bewaken alsook de algemene vorming in bepaalde trajecten.
- Voor de CVO's zijn de beperkt gunstige adviezen voornamelijk toe te schrijven aan tekorten voor de opleiding Lichaamsverzorging en voor de opleidingen die onder de noemer Harde technische sectoren vallen.
- Voor de CLB's is de belangrijkste reden voor een advies 2 het ontbreken van een geschikte infrastructuur voor de uitvoering van de preventieve gezondheidszorg. Dit is niet nieuw.

- In het deeltijds kunstonderwijs zijn de tekorten voor de dansopleidingen grotendeels toe te schrijven aan een gebrekkige infrastructuur. De resultaten voor Woord, Beeldende Kunst en Muziek zijn goed.

### *Wat lezen we over evaluatiepraktijk in de doorlichtingsverslagen 2010-2011?*

De onderwijsinspectie vertrekt bij een doorlichting van de resultaten van de instelling. Niet zo evident aangezien er in Vlaanderen geen centrale examens bestaan en elke school autonoom beslist over haar evaluatie. Inspecteurs nemen tijdens een doorlichting dan ook regelmatig de evaluatiepraktijk onder de loep.

Een analyse van de doorlichtingsverslagen van afgelopen schooljaar bevestigt een aantal signalen waar de onderwijsinspectie al eerder op wees. Het ontbreekt de instellingen nog te vaak aan een duidelijke visie op kwaliteitsvolle evaluatiepraktijk en de afstemming van de evaluatie op de leerplandoelen blijft moeilijk. Ook het ontbreken van transparante criteria voor het uitreken van een getuigschrift basisonderwijs en het niet of onvoldoende motiveren van B- en C-attesten in het secundair onderwijs zijn blijvende aandachtspunten.

### *Hoe realiseren de CLB's hun opdrachten inzake kansenbevordering?*

Kansen van leerlingen bevorderen is een van de prioritaire opdrachten van de CLB's. Niet elk kind komt immers met dezelfde kansen naar school. De CLB's bieden veel individuele zorg voor prioritaire doelgroepen en kansarmen. Maar deze zorg is minder gericht op de ondersteuning van de school als geheel. Dat blijkt uit een doorlichting van de werking van vijftien centra. De centra kunnen nog groeien in het verzamelen, gebruiken en in kaart brengen van nuttige gegevens en in de betrokkenheid bij de uitvoering van het GOK-beleid in de scholen.



## ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

### *GOK in bubao: alle scholen krijgen een gunstig advies*

De 89 gecontroleerde scholen voor buitengewoon basisonderwijs kregen bij hun eerste GOK-controle allemaal een gunstig advies. Deze scholen hebben immers al een lange traditie van werken met doelgroep leerlingen. Maar de stabiliteit binnen het GOK-team, aandacht voor effectmeting en voldoende ondersteuning en nascholing kunnen nog beter.

### *GOK in buso en so: zelfevaluatie en effectmeting blijven aandachtspunten*

De eerste GOK-controles in het buitengewoon secundair onderwijs leverden een goed resultaat op: 47 van de 51 scholen (92 %) kregen een gunstig advies. Voor de so-scholen zijn de resultaten van de derde GOK-controle identiek: een gunstig verslag voor 342 van de 372 scholen (92 %).

Een aantal aspecten van de GOK-werking zijn opvallend verbeterd sinds de opstart van GOK in Vlaanderen. Scholen slagen er nu beter in om bij aanvang van de GOK-cyclus een grondige beginsituatieanalyse te maken van het leerlingenprofiel en van het ontwikkelde beleid in functie van het nastreven van maximale slaagkansen voor hun leerlingen. Ze betrekken hierbij ook meer het schoolteam. Ze zetten ook doelgerichte acties op om de doelstellingen te bereiken, maar hebben het nog moeilijk om effecten in kaart te brengen. De doelen zijn ook niet altijd concreet geformuleerd bij de aanvang van de GOK-cyclus. Veel scholen bepalen bovendien onvoldoende wat de te verwachten resultaten zijn na drie jaar en op welke wijze ze de effecten zullen meten.

### *De nieuwe VOET: scholen in een verkennende fase*

Van oktober 2010 tot maart 2011 ging de onderwijsinspectie tijdens de doorlichtingen na hoe scholen de overstap maken van het oude naar het nieuwe VOET-concept. De nieuwe VOET brengen het thema duidelijk op tafel. De vernieuwde aandacht biedt kansen om het draagvlak te vergroten. Concrete plannen blijken echter vaak nog een stap te ver. Vele scholen bevinden zich in een verkennende fase en ervaren nood

aan ondersteuning bij de integratie en samenhang van het nieuwe kader.

### *Talenbeleid: streven naar meer diepgang en groter bereik*

Het beknopt vervolgonderzoek Talenbeleid leidt tot gelijkaardige conclusies als bij het uitgebreide onderzoek van 2009-2010. 60 % van de onderzochte scholen is een talenbeleid aan het uitwerken. Binnen deze groep zijn er echter nog grote verschillen. 40 % heeft geen of zeer weinig stappen gezet voor het uitwerken van een talenbeleid.

Het vervolgonderzoek wijst echter wel al op enkele mogelijke positieve evoluties. Zo brengen intussen meer scholen de talige beginsituatie van hun leerlingen in kaart en sturen meer scholen in het bao en so hun visie, organisatie en aanpak van het talenbeleid bij, in een groter aantal gevallen ook na een meer uitgebreide evaluatie van het talenbeleid. Verder creëert een groter aantal scholen kansen om deel te nemen aan de ontwikkeling van het talenbeleid.

Nieuw ten aanzien van het onderzoek van 2009-2010, is dat nu ook een beperkt aantal centrumsscholen van het so werden onderzocht. Het talenbeleid blijkt in deze scholen minder diepgaand en met een minder breed bereik uitgewerkt dan in de niet-centrumsscholen. Uit verdere gegevens blijkt dat de afspraken en structuren vaak nog onvoldoende zijn aangepast aan het leerlingenpubliek en dat ze tegen de verwachtingen in toch nog weinig investeren in talenbeleid.

### *Het onderwijs in de gemeenschapsinstellingen*

In september 2011 ging de onderwijsinspectie na of de drie gemeenschapsinstellingen De Grubbe, De Kempen en De Zande voor de aanwezige jongeren voldoen aan de leerplicht. De bevindingen zijn genuanceerd positief. Bij het aanbieden van de leerstof toetsen de leerkrachten immers niet systematisch de gelijkwaardigheid en overeenstemming met de decretale Vlaamse eindtermen of ontwikkelingsdoelen. Maar ondanks de vaak moeilijke context waarin het opvoedend en onderwijzend personeel werkt, leveren de instellingen duidelijk inspanningen om zo veel mogelijk jongeren meer kennis en vaardigheden te laten verwerven tijdens hun verblijf in de instelling.

### *De schoolse vorming in de topsportscholen*

Van 28 maart tot 26 mei 2011 onderzocht de onderwijsinspectie de kwaliteit van de schoolse vorming in de zes Vlaamse topsportscholen. Globaal gezien realiseren de scholen de leerplannen voor de topsportrichtingen in voldoende mate en op een gepast niveau. Wanneer voor sommige vakken de leerplanrealisatie niet voldoet, ligt dit niet aan de topsportspecifieke context. De oorzaken zijn dan dezelfde als bij niet-topsportstudierichtingen: gebrek aan leerplangerichtheid, het ontbreken van de minimaal vereiste leermiddelen of een evaluatiepraktijk die onvoldoende representatief is voor de leerplannen.

## ANDERE OPDRACHTEN VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE

### *Controle bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne*

Voor de controle van de bewoonbaarheid, veiligheid en hygiëne kreeg 54 % van de onderzochte instellingen (180/333) een gunstig advies. In 45 % van de onderzochte instellingen leidde de controle tot een advies 2 en in drie instellingen van het basisonderwijs tot een advies 3.

### *Advisering leerplannen*

68 % van de ingediende leerplannen werd meteen goedgekeurd (142/208). 29 % (61 aanvragen) kreeg een tijdelijke goedkeuring. Vijf leerplannen so kregen een negatief advies. De onderwijsinspectie drukt haar bezorgdheid uit over het ontbreken van specifieke eindtermen voor bso en tso, hetgeen voor zeer uiteenlopende leerplannen zorgt (bijvoorbeeld voor de studierichting Sociale en technische wetenschappen).

### *Advisering nuttige ervaring*

Het is voor de onderwijsinspectie niet altijd eenvoudig om louter op papier te oordelen over een voorwaarde die mee toegang verschafft tot het beroep van leerkracht in het secundair of volwassenenonderwijs. Daarom zijn alternatieve beoordelingsmethodes, zoals elders verworven competenties of kwalificaties (EVC en EVK), het overwegen waard.

### *Advisering gecombineerd onderwijs*

De onderwijsinspectie bracht in 2010-2011 advies uit over 139 aanvragen. Bijna driekwart van de onderzochte projecten kreeg een gunstig advies. Er is duidelijk sprake van een kwaliteitstoename. De kwaliteitscontroles door de onderwijsinspectie op basis van transparante criteria, samen met de ondersteunende maatregelen van de overheid, hebben de centra ertoe aangezet om zelf de kwaliteit van hun projecten beter te bewaken. Daarnaast blijkt dat de centra ervaring krijgen met het aspect afstandsonderwijs en dat de knowhow bij de lesgevers elk jaar toeneemt.

### *Advisering maatwerk*

Vanaf het schooljaar 2007-2008 namen de maatwerkaanvragen in de CBE's toe, maar sinds het vorige schooljaar is het aantal aanvragen lichtjes gedaald. Dit komt wellicht doordat er de afgelopen jaren gewerkt is aan flexibelere opleidingen voor de basiseducatie. De onderwijsinspectie keurde 88 % van de aanvragen voor maatwerk goed (141/160).

### *Advisering CABO*

De CABO's beslisten afgelopen schooljaar 192 leerlingen definitief vrij te stellen van leerplicht. Daarnaast kregen 38 leerlingen tijdelijke vrijstelling van leerplicht. Aan 31 leerlingen verleenden de commissies een positief advies voor permanent onderwijs aan huis. Ook verleenden de commissies een gunstig advies aan 1039 aanvragen om buo te volgen na de leeftijd van 21 jaar.



