

JAARLIJKS RAPPORT  
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE

ONDERWIJSSPIEGEL

2013

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 en eindredactie:**

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming  
Afdeling Informatie en Communicatie  
Redactieteam  
Nele Maes

**Verantwoordelijke uitgever:**

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

**Grafische vormgeving:**

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

**Drukwerk:**

Drukkerij Arte-Print

**Foto's:**

Thinkstock

**Wettelijk depot:**

D/2013/3241/064

**Copyright:**

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

# INHOUDSTAFEL

<b>Voorwoord</b>	<b>4</b>
<b>1. Doorlichtingen</b>	<b>7</b>
1.1 Doorlichtingen en adviezen 2011-2012	8
1.1.1. Van vooronderzoek tot advies	8
1.1.2. Onderwijsdoelstellingen in de doorlichtingsfocus	15
1.1.3. Procesvariabelen in de doorlichtingsfocus	40
1.2 Opvolgingsdoorlichtingen en adviezen 2011-2012	43
1.3 Paritaire colleges 2011-2012	44
<b>2. Onderzoeken in de kijker</b>	<b>47</b>
2.1. Leren en werken: onze bevindingen over de beleidsdoelen	48
2.2. Multidisciplinair handelen in een CLB: een zoektocht op de tast	59
2.3. Aanvangsbegeleiding in Vlaanderen	67
2.3.1 Over mensen van goede wil: aanvangsbegeleiding in de doorlichtingsverslagen	67
2.3.2 Ondersteuning voor beginnende leraren: zolang de voorraad strekt?	77
<b>3. Enkele andere opdrachten van de onderwijsinspectie</b>	<b>93</b>
3.1. Gelijkwaardigheid getuigschriften basisonderwijs	95
3.2. Programmaties so: verstarring dreigt	96
3.3. Controles huisonderwijs: kijken naar de kansen van leerlingen	98
3.4. Kunstinitiatie helpt risicokinderen groeien	102
<b>Tot slot</b>	<b>108</b>
<b>Samenvatting</b>	<b>110</b>



## Beste lezer,

Voor jou ligt het rapport van de onderwijsinspectie dat wij conform artikel 34 van het decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs jaarlijks aan het Vlaams Parlement bezorgen. Het verzamelt de resultaten van honderden kleinschalige onderzoeken die wisselende, kleine en middelgrote teams van onderwijsinspecteurs tijdens het schooljaar 2011-2012 in diverse onderwijsniveaus uitvoerden.

Na elk onderzoek volgt een grondig verslag waarin we rapporteren over de aangetroffen kwaliteit. Dat verslag informeert alle betrokkenen en adviseert de overheid over al of niet verdere erkenning.

De onderwijsinspectie controleert, maar wil ook stimuleren, beide met één doel: onderwijs van hoge kwaliteit voor onze leerlingen.

In 2012 kon je al kennismaken met de (ver)nieuw(d)e Onderwijsspiegel. Dit jaar gaan we verder op de ingeslagen weg: drie hoofdstukken met een waaier aan onderzoeksresultaten.

Het eerste deel biedt je de resultaten van onze doorlichtingen van het afgelopen schooljaar. Het is een gebald overzicht, dat niet meteen een antwoord geeft op de vraag naar de globale kwaliteit van het onderwijs in Vlaanderen. Maar de aandachtige lezer vindt er kwantitatieve en kwalitatieve informatie over tal van deelaspecten van het onderwijs. Deze informatie wordt rijker en stabielere als we ze samenvoegen met resultaten van voorgaande jaren.

Samenvoegen is precies wat we doen in het tweede deel. We brengen er bevindingen die we over meerdere jaren verzamelden, bijeen. Dat stelt ons in staat om diepgaander te rapporteren. Zo vind je in dit hoofdstuk een artikel over het stelsel van leren en werken, een bijdrage aan de geplande evaluatie van het decreet leren en werken. Een ander onderzoek gaat over multidisciplinair handelen in de centra voor leerlingenbegeleiding. Of hoe gevarieerd samenwerken kan zijn...

Tot slot komen we een belofte van vijf jaar geleden na. We onderzochten toen de aanvangsbegeleiding van de beginnende leraar en namen ons voor dat onderzoek te herhalen. Belofte maakt schuld en dus vind je in



twee artikels de resultaten. Enerzijds een artikel over wat we de afgelopen jaren in onze doorlichtingsverslagen schreven over de aanvangsbegeleiding in de scholen, centra en academies. Anderzijds de resultaten van het vervolgonderzoek van vijf jaar geleden: een kleinschalig maar relevant onderzoek, zeker in tijden waarin heel wat beginners afhaken en goed onderwijs meer dan ooit nood heeft aan goede leraren.

Dit jaar ligt de klemtoon op de digitale versie van de Onderwijsspiegel op [www.onderwijsinspectie.be](http://www.onderwijsinspectie.be). Dat betekent dat de instellingen de Onderwijsspiegel niet meer sowieso in hun brievenbus vinden. Wie wil, kan een gedrukt exemplaar bestellen via [www.vlaanderen.be/publicaties](http://www.vlaanderen.be/publicaties). Bovendien staat op [www.onderwijsinspectie.be](http://www.onderwijsinspectie.be) extra informatie, zoals een uitgebreid artikel over het stelsel van leren en werken en de resultaten van ons onderzoek naar het talenbeleid in de Vlaamse scholen.

We hopen dat dit rapport bijdraagt tot het verder kwaliteitsvol uitbouwen van ons Vlaams onderwijs.

We wensen je alvast veel leesplezier. Laat gerust weten wat je van deze Onderwijsspiegel vindt via [onderwijsinspectie@vlaanderen.be](mailto:onderwijsinspectie@vlaanderen.be).

Lieven Viaene  
Inspecteur-generaal

PS: Achteraan vind je een samenvatting van deze Onderwijsspiegel.

**Alle informatie over de  
Onderwijsspiegel 2013  
vind je terug op  
[www.onderwijsinspectie.be](http://www.onderwijsinspectie.be)**



ON  
DER  
WWIJS  
SIP  
GEL

01

[ DOORLICHTINGEN ]



1



# 1. DOORLICHTINGEN

## 1.1 Doorlichtingen en adviezen 2011-2012

### 1.1.1 Van vooronderzoek tot advies

Sinds de invoering van de gedifferentieerde doorlichting onderzoeken de onderwijsinspecteurs tijdens een doorlichting enkel de onderwijsdoelstellingen en de procesvariabelen die in de doorlichtingsfocus staan. Tijdens het vooronderzoek bekijkt het inspectieteam 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).

In 2011-2012 voerde de onderwijsinspectie 537 doorlichtingen uit. Voor 58 % van die instellingen bracht ze een gunstig advies uit. Voor 38 % van de instellingen was het advies gunstig beperkt in de tijd. De onderwijsinspectie volgt in dat geval de gevraagde verbetering na drie jaar op. Voor 4 % van de instellingen resulteerde de doorlichting in een ongunstig advies. Daarmee stelt de onderwijsinspectie de erkenning als instelling of de erkenning van één of meerdere structuuronderdelen in vraag. De procedure voorziet dat die instellingen een verbeteringsplan kunnen indienen.

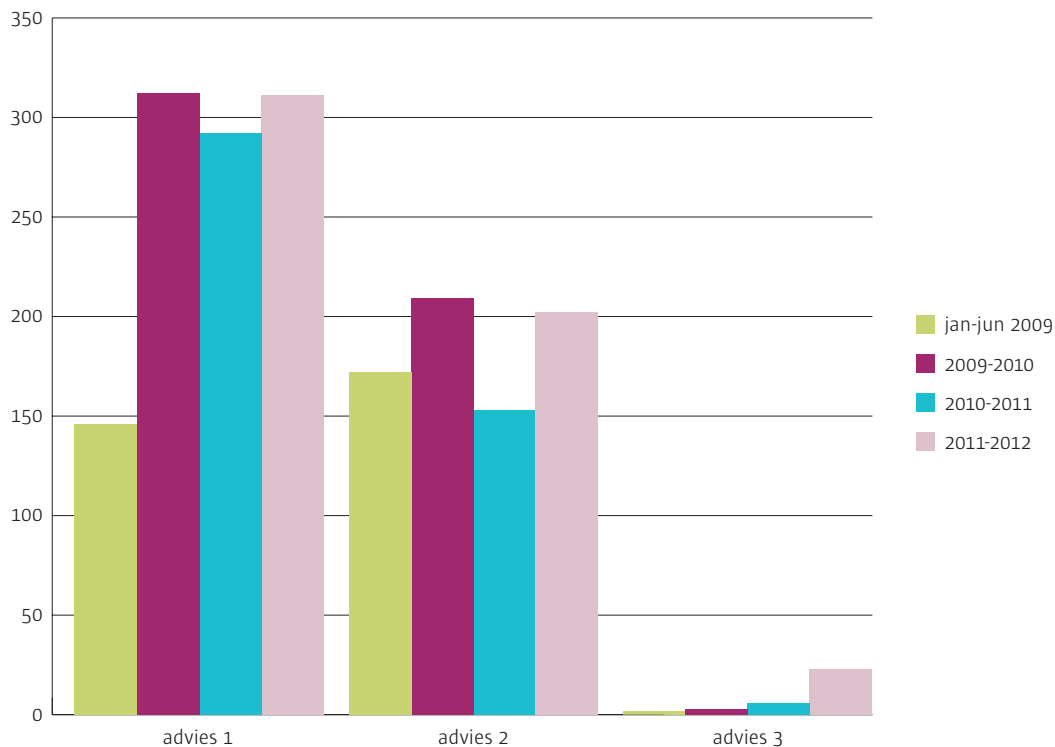
Aantal doorgelichte instellingen in 2011-2012		Advies 1	Advies 2	Advies 3
bao	320	222	91	7
bubao	29	15	10	4
buso	13	5	7	1
CBE	1	1	0	0
CLB	10	3	7	0
CVO	16	6	8	2
dbso	5	1	3	1
dko	14	8	6	0
so	129	50	71	8
<b>Totaal</b>	<b>537</b>	<b>311 (58 %)</b>	<b>203 (38 %)</b>	<b>23 (4 %)</b>

Figuur 1: Aantal doorgelichte instellingen en adviezen (2011-2012).



Sinds de start van de gedifferentieerde doorlichting (in januari 2009) sprak de onderwijsinspectie 1830 adviezen uit na een doorlichting: 1061 gunstige (58

%), 737 beperkt gunstige (40 %) en 32 ongunstige adviezen (2 %).

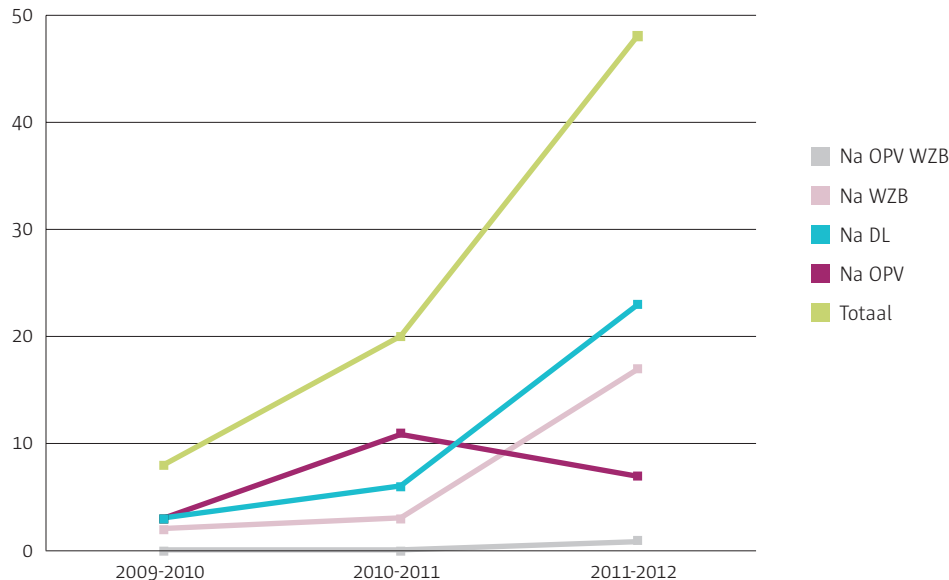


Figuur 2: Overzicht van de adviezen na doorlichting voor alle onderwijsniveaus (januari 2009 tot juni 2012).

Van de 32 ongunstige adviezen na een doorlichting noteren we er 23 in de loop van het schooljaar 2011-2012.

Als we niet enkel rekening houden met een ongunstig advies na een doorlichting (DL), maar ook met een ongunstig advies na een controle van de veiligheid, gezondheid en hygiëne (of WZB: welzijnsbeleid) en

met een ongunstig advies na een opvolging (OPV) van een beperkt gunstig advies of van een WZB-controle, dan zijn er sinds januari 2009 in totaal 76 ongunstige adviezen uitgesproken. In de periode van januari tot juni 2009 werden er geen ongunstige adviezen uitgebracht.



*Figuur 3: Overzicht van de ongunstige adviezen voor alle onderwijsniveaus (januari 2009 tot juni 2012).*

Bovenstaande figuur toont dat er in de periode januari 2009 - juni 2012 in totaal 21 keer een advies 3 is gegeven na opvolging van een advies 2. Dat zijn de meest problematische ongunstige adviezen, omdat in die instellingen de tekorten na drie schooljaren nog steeds niet zijn weggewerkt. Het wijst op weinig beleidskracht en onvoldoende kwaliteitszorg.

### Deliberatie over het advies

Een inspectieteam spreekt haar advies uit na het verzamelen en analyseren van alle vaststellingen die ze tijdens de doorlichting heeft gedaan. Het resultaat van die analyse wijst op een sterke of voldoende kwaliteit of op een onaanvaardbare kwaliteit. In dat laatste geval bespreekt het inspectieteam de aspecten van de beleidskracht die ze in de instelling heeft

vastgesteld, en beslist vervolgens over een opvolging van de noodzakelijke verbetering (een advies 2 of een advies 3) of over een deliberatie (toch een advies 1). Tijdens die afweging spelen een aantal factoren (met name de procesindicatoren van het Algemeen beleid) een doorslaggevende rol:

- Op het vlak van **leiderschap** is het belangrijk dat er voorbeelden zijn die aantonen dat de leiding al eerder (voor andere onderwijsdoelstellingen en CIPO-variabelen) verbeterinitiatieven nam en in staat bleek het verbeterproces zelfstandig en met succes af te ronden. Wanneer er een cultuur van samenwerking is met de pedagogische begeleiding of met andere externe ondersteuning en er voorbeelden zijn waaruit blijkt dat de leiding de eigen grenzen kent en ondersteuning zoekt als

dat nodig is, dan versterkt dat het vertrouwen in de beleidsvoering.

- Meestal betekent het dat in de instelling een **visie** leeft op de te bereiken kwaliteit van onderwijs en een mening over de aanpak van een verbeterproces. De mate waarin het beleid van de instelling zich verzekerd weet van de steun en betrokkenheid van het schoolteam, heeft een positieve invloed op het deliberatieproces.
- Naarmate de **besluitvorming** diffuus is en de beslissingsbevoegdheid verspreid zit, neemt het risico op onuitgevoerde voornemens toe. Dat geeft geen vertrouwen. Zeker niet wanneer voorbeelden uit vorige doorlichtingen en opvolgingen aantonen dat 'doen wat men zich voornam te doen' een probleem is.

- Weten wat men wil en hoe men eraan zal beginnen is belangrijk, maar niet voldoende. Zelfs wanneer het leiderschap sterk is, moeten de middelen om de verbetering mogelijk te maken aanwezig zijn, moet men prioriteiten durven leggen en concrete plannen effectief uitvoeren, evalueren en bijsturen. Daarom is de eigen systematische **zorg voor het bewaken en verbeteren van de onderwijskwaliteit** een belangrijke factor tijdens de deliberaties.

Een deliberatie wijst op vertrouwen in de beleidsvoering en in de systematische zorg voor kwaliteit van de instelling. In het geval van een ongunstig advies maken de onderwijsinspecteurs bovendien de afweging of de instelling de tekorten zelf kan wegwerken.



### De erkenningsvoorwaarde veiligheid, gezondheid en hygiëne.

Het kwaliteitsdecreet voorziet in de mogelijkheid om het toezicht op de erkenningsvoorwaarde 'veiligheid, gezondheid en hygiëne' gescheiden van de gewone doorlichting uit te voeren.

Aanvankelijk koos de onderwijsinspectie voor deze gescheiden aanpak. Maar wegens de beperkte per-

sonele middelen integreerde de onderwijsinspectie vorig schooljaar het toezicht op deze erkenningsvoorwaarde opnieuw in de doorlichting.

Omwille van de gescheiden aanpak tijdens de voorgaande schooljaren vond er in 2011-2012 nog een inhaalbeweging plaats van instellingen die al waren doorgelicht zonder een controle van de veiligheid, gezondheid en hygiëne.

Aantal WZB-controles 2011-2012		Advies 1	Advies 2	Advies 3
bao	528	346	176	6
bubao	43	23	18	2
buso	17	8	8	1
CBE	4	1	3	0
CLB	20	18	2	0
CVO	36	19	17	0
dbso	4	0	4	0
dko	28	4	22	2
so	188	108	74	6
<b>Totaal</b>	<b>868</b>	<b>527 (61 %)</b>	<b>324 (37 %)</b>	<b>17 (2 %)</b>

*Figuur 4: Resultaten van het toezicht op de veiligheid, gezondheid en hygiëne (2011-2012).*

In totaal werden de veiligheid, gezondheid en hygiëne afgelopen schooljaar 868 keer gecontroleerd. Voor de meerderheid van de instellingen eindigde dat in een gunstig advies. Zeventien instellingen kregen een ongunstig advies en moeten absoluut werk maken van een aantal belangrijke verbeteringen.

In principe gebeurt de opvolging van een tekort drie schooljaren na de controle. Dat geeft de instelling de tijd om het probleem op te lossen. Maar er zijn situaties waarin de onderwijsinspectie oordeelt dat de instelling meteen actie moet ondernemen.

74 instellingen kregen vorig schooljaar na een controle een beperkt gunstig advies, maar met de boodschap dat ze onmiddellijk ernstige tekorten moesten verbeteren. Uit een analyse van de verslagen blijkt dat die tekorten vooral te maken hebben met het brandpreventieverslag, de keuringsverslagen van de elektrische installaties en de toestand van de sanitaire installaties.

Als we inzoomen op deze tekorten voor brandveiligheid, zien we dat de instellingen sneller werk moeten maken van opmerkingen of inbreuken die de brand-

weer vaststelde. Die gaan meestal over tekorten betreffende de compartimentering, de toegankelijkheid van de evacuatiewegen en de nooduitgangen, de brandalarminstallatie, de nood- en veiligheidsverlichting.

In tal van gevallen merkt de onderwijsinspectie op dat het brandpreventieverslag niet meer is aangepast aan de actuele situatie. Een andere reden is dat de instelling niet voor iedere vestigingsplaats een brandpreventieverslag kan voorleggen of dat de verbeteracties niet zijn opgenomen in het globaal preventieplan of jaaractieplan. In twee situaties vroeg de onderwijsinspectie dringend actie nadat bleek dat de instelling geen gevolg gaf aan een ‘ongunstig’ brandpreventieverslag.

De vaststellingen in verband met de elektrische installaties zijn gelijklopend. Als een instelling na controle van bevoegde diensten belangrijke opmerkingen kreeg of wanneer er inbreuken werden vastgesteld, meestal verwijzend naar het AREI en het ARAB, maande het inspectieteam de instelling aan om werk te maken van de gesignaleerde tekorten. Bijvoorbeeld omdat schakelplannen van de verdeelborden ontbreken of omdat er elektrocutiegevaar is.

Bij de sanitaire installaties zijn de redenen uiteenlopend: van onvoldoende toiletten en het ontbreken van middelen voor handhygiëne tot een onaanvaardbaar gebrek aan hygiëne in de ruimte.

Het voorbije schooljaar waren nog andere redenen aanleiding voor een onmiddellijke verbetering. In ongeveer een kwart van de 74 verslagen handelt het

over de omgang met gevaarlijke producten, het aankoop- en indienststellingsbeleid en het voldoen aan de bewoonbaarheids- en comfortvoorwaarden.

Door geen inventaris van gevaarlijke producten bij te houden beheerst men onvoldoende de productenstroom en ontstaat er een onzorgvuldige omgang met gevaarlijke producten. Dat blijkt ook uit het niet reglementair opbergen van gevaarlijke producten en het ontbreken van een geactualiseerde en (door de arbeidsgeneesheer) ondertekende asbestinventaris.

Bij het aankoop- en indienststellingsbeleid werd de regelgeving soms slechts gedeeltelijk opgevolgd. Bijvoorbeeld omdat de indienststellingsverslagen ontbreken en de preventieadviseur in de vermelde gevallen onvoldoende actief betrokken is.

Vaststellingen in verband met de bewoonbaarheids- en comfortvoorwaarden niet oplossen gaf ook aanleiding tot een expliciete en dwingende vraag naar verbetering. Ook het beleid en de organisatie op vlak van veiligheid, gezondheid en hygiëne waren soms aanleiding voor enige druk. Zo schoten soms de organisatie van het welzijnsbeleid, het in kaart brengen van de te beheersen risico's (in het globaal preventieplan, het jaaractieplan of met behulp van risicoanalyses) en het evacuatiebeleid tekort.

De onderwijsinspectie begrijpt dat een volledig risicoloze school, academie of centrum een illusie is. Maar ze verwacht van elke instelling dat die minstens voor een deskundige risico-inschatting en -beheersing zorgt en dat ze ernstige tekorten op een daadkrachtige manier aanpakt.

### 1.1.2 Onderwijsdoelstellingen in de doorlichtingsfocus

Het overzicht van de uitgebrachte adviezen geeft samen met de toelichting bij het deliberatieproces een eerste indruk van de onderwijskwaliteit. Om dat beeld te verfijnen, bekijken we de kwaliteit van de onderliggende onderwijsdoelstellingen.

Of de kwaliteit goed is, bepaalt het inspectieteam door aan de hand van de leerplannen na te gaan of het opgelegde curriculum aangeboden en bereikt

is. Het team maakt een analyse van de uitgevoerde leerlingen- of cursistenactiviteiten (testen, toetsen, taken, opdrachten, werkstukken,...), observeert lessen en spreekt met het middenkader en de betrokken personeelsleden. Het inspectieteam gaat daarbij onder meer na of de evaluaties betrouwbaar en valide zijn, of de uitrusting voldoet en of de leerbegeleiding voldoende is afgestemd op de risicodoeleinden.

#### In het basisonderwijs (bao)

Onderwijsaanbod	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Kleuteronderwijs: lichamelijke opvoeding	48	38	10
Kleuteronderwijs: muzische vorming	103	94	9
Kleuteronderwijs: Nederlands	173	146	27
Kleuteronderwijs: wereldoriëntatie	151	136	15
Kleuteronderwijs: wiskundige initiatie	140	123	17
Lager onderwijs: Frans	32	28	4
Lager onderwijs: ICT	24	16	8
Lager onderwijs: leren leren	33	27	6
Lager onderwijs: lichamelijke opvoeding	31	21	10
Lager onderwijs: muzische vorming	95	57	38
Lager onderwijs: Nederlands	139	124	15
Lager onderwijs: sociale vaardigheden	26	22	4
Lager onderwijs: wereldoriëntatie	168	117	51
Lager onderwijs: wiskunde	125	114	11
<b>Totaal</b>	<b>1288</b>	<b>1063 (82,5 %)</b>	<b>225 (17,5 %)</b>

*Figuur 5: Aantal keren dat een geselecteerd item in bao al dan niet voldeed (2011-2012).*



De resultaten voor de steekproef 2011-2012 zijn vergelijkbaar met wat in we in 2010-2011 vaststelden. In het schooljaar 2011-2012 werd er in 320 scholen 1288 keer een leergebied onderzocht. Daarvan voldoet 82,5 %.

Wiskunde, wereldoriëntatie, Nederlands en - in mindere mate - muzische vorming worden zowel in de kleuterafdeling als in de lagere afdeling het meest in de doorlichtingsfocus geplaatst en dus grondig onderzocht tijdens het doorlichtingsbezoek.

De kleuterafdeling doet het in vergelijking met de lagere afdeling vooral beter voor wereldoriëntatie en muzische vorming. Uit de doorlichtingen blijkt onder meer dat de lagere afdeling onvoldoende voortbouwt op de werk- en organisatievormen van de kleuterafdeling. De procesmatige aanpak die kenmerkend is voor het kleuteronderwijs, vinden we in mindere mate terug in het lager onderwijs.

Het leergebied Nederlands krijgt in de lagere afdeling in 89 % van de gevallen een voldoende. De beleidsoptie om Nederlands als centraal aspect van het talenbeleid hoog op de agenda te plaatsen, werpt

blijkbaar vruchten af. We zien dat de gebruikte onderwijsleerpakketten voldoende nadruk leggen op de leerplandoelen en op het centraal stellen van taalvaardigheid met voldoende accent op communicatie. Dat het kleuteronderwijs voor Nederlands iets minder goed scoort dan het lager onderwijs (84 % voldoet) heeft onder meer te maken met de gewijzigde instroomkenmerken, die men in het kleuteronderwijs sterker voelt.

Het kleine verschil tussen de resultaten van wiskundige initiatie in het kleuteronderwijs (88 % voldoet) en wiskunde in het lager onderwijs (91 % voldoet) heeft onder andere te maken met het feit dat speelleersituaties nog te weinig herkend worden als aspecten van wiskundige initiatie.

Lichamelijke opvoeding staat in beide structuuronderdelen minder vaak in de doorlichtingsfocus. Uit de beperkte selectie die werd onderzocht, blijkt dat lichamelijke opvoeding in vergelijking met andere leergebieden in beide structuuronderdelen een minder goed resultaat behaalt. We volgen de komende jaren op of dat zo blijft.

### In het buitengewoon basisonderwijs (bubao)

Bij de beoordeling van de onderwijsdoelstellingen in het buitengewoon basisonderwijs speelt de kwaliteit van het proces van handelingsplanning een belang-

rijke rol. De kwaliteit van dit maatwerk weegt door bij het vormen van een oordeel over de kwaliteit van het onderwijsaanbod.

Onderwijsaanbod	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
ICT	1	0	1
Leren leren	5	2	3
Motorische ontwikkeling - lichamelijke opvoeding	7	6	1
Muzische vorming	4	2	2
Nederlands - communicatie	20	16	4
Sociaal-emotionele ontwikkeling - sociale vaardigheden	11	6	5
Wereldoriëntatie: dovenscultuur <sup>1</sup>	16	6	10
Wiskunde: functioneel rekenen - wiskundige initiatie	9	6	3
<b>Totaal</b>	<b>73</b>	<b>44 (60,3 %)</b>	<b>29 (39,7 %)</b>

*Figuur 6: Aantal keren dat een geselecteerd item in bubao al dan niet voldeed (2011-2012).*

De redenen voor een onvoldoende zijn grotendeels vergelijkbaar met wat we in de Onderwijspiegel van 2012 schreven: de sociaal-emotionele ontwikkeling of sociale vaardigheden komen te weinig doelgericht aan bod, terwijl de kinderen daar behoefte aan hebben. Het aanbod wereldoriëntatie mist een eigentijdse benadering en afstemming op de noden en leefwereld van de kinderen.

Meer specifiek voor Nederlands speelt hier meestal het onevenredig belang dat gehecht wordt aan de technisch-culturele vaardigheden zoals spelling en

technisch lezen ten nadele van de functionele vaardigheden zoals luisteren en spreken.

Muzische vorming wordt minder als een volwaardig leergebied ingevuld. Dat uit zich soms in minder onderwijstijd, soms in een minder kwaliteitsvolle invulling, soms in een gebrek aan continuïteit in de personeelsbezetting voor dit leergebied en soms in een weinig doelgerichte handelingsplanning. Kortom, de actuele en bredere kijk op dit leergebied is in het buitengewoon basisonderwijs minder doorgedrongen dan in het gewoon basisonderwijs. Het gebrek aan

<sup>1</sup> De benaming van de leergebieden kan verschillen naargelang de verschillende types. Zo krijgen wiskunde en wereldoriëntatie in sommige types een andere naam gezien de aard van de ontwikkelingsdoelen. Ook voor Nederlands is de benaming in sommige types verschillend (bijvoorbeeld communicatie).

een systematische vernieuwing onder invloed van de leerplanimplementatie laat zich hier voelen.

De tekorten gaven in vier doorlichtingen aanleiding tot een advies 3. De beslissing over het advies had hier op de eerste plaats te maken met het beleidsvoe-

rend vermogen. Meer specifiek ging het hier over een combinatie van een gebrek aan verbeter- en vernieuwingsbereidheid van de school met een grote nadruk op zorg en weinig aandacht voor het leren zelf.

### In het buitengewoon secundair onderwijs (buso)

Zeven van de dertien doorgelichte scholen voor buitengewoon secundair onderwijs hebben enkel een aanbod voor opleidingsvorm 3 (OV3). Dat verklaart

het overwicht van OV3-opleidingen in onderstaand overzicht.

Onderwijsaanbod	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
OV1 ASV	4	2	2
OV2: ASV	2	1	1
OV2: BGV	4	2	2
OV3: ASV	7	2	5
OV3: ASV integratiefase	3	1	2
OV3: werkplaatsschrijnwerker BGV	1	0	1
OV3: kappersmedewerker BGV	2	1	1
OV3: hoeklasser BGV	2	1	1
OV3: metselaar BGV	2	1	1
OV3: schilder-decorateur BGV	1	0	1
OV3: logistiek assistent in ziekenhuizen en zorginstellingen BGV	3	2	1
OV3: winkelhulp BGV	1	1	0
OV3: plaatslager BGV	1	0	1
OV3: bakkersgast BGV	1	1	0
OV3: BGV integratiefase	3	1	2
<b>Totaal</b>	<b>37</b>	<b>16 (43 %)</b>	<b>21 (57 %)</b>

Figuur 7: Aantal keren dat een geselecteerd item in buso al dan niet voldeed (2011-2012).

Het grote aantal 'voldoet niet' in verhouding tot het aantal 'voldoet' valt op. De onderwijsinspectie stelde vast dat heel wat scholen nog niet ten volle de ontwikkelingsdoelen en de opleidingsprofielen van OV3 hebben geïmplementeerd. Scholen die, zoals verwacht mag worden, dit proces reeds hebben afgerond, kregen dan ook vaker een voldoende.

De algemene en sociale vorming (ASV) van OV3 krijgt in vijf van de zeven onderzoeken een onvoldoende. Het grootste knelpunt blijft hier het bepalen van de leerinhouden aan de hand van een handelingsplanning. Uit de leerlijnen die scholen zelf opstellen, blijkt

### In de centra voor basiseducatie (CBE)

De onderwijsinspectie lichtte vorig schooljaar slechts één centrum voor basiseducatie door. Het voldeed

regelmatig dat een aanzienlijk deel ontwikkelingsdoelen systematisch niet nagestreefd worden, met een onevenwichtig onderwijsaanbod als gevolg.

In de integratiefase was voornamelijk het onvoldoende maatwerkgerichte aanbod de reden voor een tekort bij twee van de drie scholen. Men werkt er nog te veel klassikaal en als zuivere verlenging van de kwalificatiefase. Scholen houden hierdoor te weinig rekening met de vastgestelde tekorten van individuele leerlingen op de werkvloer en zorgen zo onvoldoende voor de transitie naar de arbeidsmarkt.

voor alle onderzochte onderwijsdoelstellingen.

Onderwijsaanbod	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet
ICT	1	1
NT2: richtgraad 1	1	1
Wiskunde	1	1
<b>Totaal</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

*Figuur 8: Aantal keren dat een geselecteerd item in het CBE al dan niet voldeed (2011-2012).*

### In de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB)

Begeleidingsaanbod	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Infrastructuur: taken kwaliteitsvol uitvoeren en privacy garanderen	9	0	9
Openingstijden: reglementering inzake openingstijden en -periodes	3	3	0
Leerlinggebonden activiteiten: leren en studeren	4	4	0
Leerlinggebonden activiteiten: onderwijsloopbaan	3	3	0
Leerlinggebonden activiteiten: psychisch en sociaal functioneren	5	5	0
Leerlinggebonden activiteiten: afwezigheidsproblemen	5	5	0
Leerlinggebonden activiteiten: zorgvragen preventieve gezondheidszorg	3	3	0
Preventie gezondheidszorg: algemene consulten	4	4	0
Preventie gezondheidszorg: gerichte consulten	2	2	0
Preventie gezondheidszorg: bijzondere consulten	4	1	3
Preventie gezondheidszorg: profylaxe	3	3	0
Preventie gezondheidszorg: vaccinaties	4	4	0
Schoolondersteuning: informatieverstrekking	3	1	2
Schoolondersteuning: draaischijffunctie	3	3	0
Schoolondersteuning: deelname in overleg over afwezigheden	3	3	0
Schoolondersteuning: projecten rond prioritaire doelgroepen	5	4	1

Schoolondersteuning: definitieve uitsluiting als tuchtmaatregel voorkomen	2	2	0
Kwaliteitsbeleid conform CLB-decreet	8	7	1
Buo: aanwijsbaar multidisciplinair team	5	5	0
Deelname aan en samenwerking met LOP	3	3	0
Decreet rechtspositie minderjarigen respecteren	3	3	0
<b>Totaal</b>	<b>84</b>	<b>68 (81 %)</b>	<b>16 (19 %)</b>

*Figuur 9: Aantal keren dat een geselecteerd item in de CLB's al dan niet voldeed (2011-2012).*



De voornaamste tekorten in de centra hebben nog steeds te maken met het ontbreken van aangepaste infrastructuur voor de uitvoering van de preventieve gezondheidszorg. Dat geldt zowel voor consulten in het medisch circuit van het CLB als voor algemene consulten in lokalen die de school ter beschikking stelt.

Het CLB-decreet bepaalt dat er naast algemene (AC) en gerichte consulten (GC) in het buitengewoon onderwijs ook bijzondere consulten (BC) moeten worden aangeboden. De centra die niet voldeden, voerden geen bijzonder consult uit bij de instap in het buitengewoon onderwijs en daarna ook niet om de twee jaar. Eén centrum voorzag wel een bijzonder consult na het laatste algemene consult, dus vanaf de leeftijd van 17 jaar.

Alle centra registreerden in LARS, maar allemaal op een verschillende wijze. Ofwel registreerden ze de algemene en gerichte consulten die in het buitengewoon onderwijs uitgevoerd werden (als AC en GC), ofwel werden alle consulten buitengewoon onderwijs (ook de algemene en gerichte) als bijzonder consult bestempeld. Centra wezen erop dat de regelgeving voor interpretatie vatbaar is en dat de registratie in LARS voor problemen zorgt. In juni 2012 verduidelijkt de administratie de regelgeving inzake de bijzondere consulten.

Zowel het CLB-decreet als het BVR 'Operationele doelstellingen' geven aan de centra de opdracht om in het kader van de informatieverstrekking over het on-

derwijsaanbod en de aansluiting op de arbeidsmarkt samen met de school acties te organiseren rond studie- en beroepskeuze. De centra moeten actief participeren aan de uitvoering van de acties. Twee centra kregen een onvoldoende omdat de informatieverstrekking niet altijd gebeurt zoals de regelgeving voorschrijft. Aan leerlingen en ouders op objectieve en neutrale wijze informatie geven bleek onvoldoende gegarandeerd. Zo weigerden meerdere scholen van een werkgebied om in te gaan op het aanbod van het CLB. Ze motiveerden deze weigering niet in het beleidsplan of beleidscontract en de afstemming tussen school en CLB voldeed niet.

Bij de kwaliteit van schoolondersteuning is de conclusie 'voldoet niet' vooral te wijten aan onvoldoende ondersteuning van het beleid van de school. Er is geen actieve betrokkenheid bij de GOK-werking in de scholen<sup>2</sup>.

Het CLB-decreet legt regels op voor het voeren van een kwaliteitsbeleid. De onderwijsinspectie merkt een positieve evolutie, maar de uitvoering blijft nog steeds een moeilijke opgave. Een onvoldoende wijst op tekorten in de kwaliteitsplannen of het kwaliteitshandboek. Kwaliteitsplannen voldoen niet altijd aan de vereisten van het decreet. Verbeterinitiatieven blijven nog te vaak ad hoc wegens niet of te weinig verankerd in het kwaliteitsbeleid van het centrum. Het kwaliteitshandboek blijkt niet in overeenstemming met de regelgeving.

2 Zie "Kansenbevordering als opdracht van een CLB: wat ziet de onderwijsinspectie?" in *Onderwijsspiegel* 2012.

### In de centra voor het volwassenenonderwijs (CVO)

Onderwijsaanbod	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Algemene vorming	1	1	0
Bijzondere educatieve noden	1	1	0
Grafische technieken	2	0	2
Handel	5	1	4
Harde technische sectoren	13	9	4
Huishoudelijk	6	5	1
ICT	14	8	6
Lichaamsverzorging	2	2	0
Mode	6	4	2
NT2	17	13	4
Personenzorg	1	1	0
Talen	57	30	27
Toerisme	1	1	0
Voeding	4	4	0
<b>Totaal</b>	<b>130</b>	<b>80</b> <b>(61,5 %)</b>	<b>50</b> <b>(38,5 %)</b>

Figuur 10: Aantal keren dat een geselecteerd item in de CVO's al dan niet voldeed (2011-2012).

In het studiegebied ICT werden veertien opleidingen in zeven centra doorgelicht. Het valt op dat vrij veel centra de structuur en de inhoud van de opleidingsprofielen 'Informatica: toepassingssoftware' en 'Informatica: toepassingssoftware verkort' onvoldoende respecteren. Ze bieden modules aan met een inhoud die oorspronkelijk niet is voorzien, en soms ook modules waarvoor de centra geen onderwijsbevoegdheid hebben (bijvoorbeeld digitale fotografie). Door af te wijken van de vooropgestelde doelstellingen en inhoud bereiken ze de initiële leerplandoelstellingen niet. Diverse centra willen inspelen op de nood aan opleidingen over nieuwe media (bijvoorbeeld tabletcomputers) of nieuwe trends in de communica-

tietechnieken (bijvoorbeeld sociale media), maar zien zich daarin gehinderd door de verouderde opleidingsprofielen. Men slaagt er bijgevolg niet altijd in om de nieuwe inhoud te enten op de verouderde modules, waardoor ze de voorgeschreven leerplandoelstellingen onvoldoende bereiken.

Bedrijfsbeheer onderging binnen het studiegebied Handel enkele belangrijke wijzigingen. Naar aanleiding van een gewijzigd opleidingsprofiel werd een nieuw netoverschrijdend leerplan voor Bedrijfsbeheer ingevoerd, samen met een aangepast structuurschema. We stellen vast dat het blijkbaar een moeilijk proces is om van een cognitief gericht onderwijs over



te schakelen naar competentiegericht leren. Er worden vooral bijsturingen gevraagd op het vlak van het volledig behandelen van de juiste leerplandoelstellingen, het gericht nastreven van de sleutelvaardigheden en het bewaken van de validiteit van de evaluaties. Een positieve evolutie is de opstelling van het ondernemingsplan, waarbij de ICT-vaardigheden van de cursisten uitvoerig aan bod komen. Ook de verdediging van dat plan voor een jury met interne of externe leden is een positieve trend.

Voor NT2 vormen de vier onvoldoendes een uitzondering. Doorgaans slagen de centra erin om de doelen te bereiken. Dat neemt niet weg dat er verbeterpunten zijn. Gewoonlijk is er te weinig structurele aandacht voor strategieën die het functioneel leerproces van de cursisten moet ondersteunen.

De grootste uitdaging voor het NT2-veld is de flexibilisering van de leertrajecten, zodat niet alleen kwantitatief maar ook inhoudelijk een aanbod wordt gerealiseerd dat de behoeften dekt. De meeste centra zijn zich op dat vlak van hun maatschappelijke opdracht bewust en zoeken flexibiliseringsmogelijkheden binnen de bestaande kaders, maar ervaren die als ontoereikend.

De cluster opleidingen vreemde talen bevat een zeer uitgebreid aanbod, waarvan we elk schooljaar een representatief staal onderzoeken. In de steekproef 2011-2012 kreeg 53 % van de onderzochte opleidingen vreemde talen een onvoldoende en 47 % een voldoende. Die resultaten zijn te wijten aan een combinatie van factoren. De evaluatiepraktijk is vaak niet afgestemd op de leerplandoelstellingen en beantwoordt niet aan de vooropgestelde moeilijkheidsgraad. Dat geldt voor luister-, lees- en schrijfvaardigheid. Er is te weinig variatie in tekstsoorten en opdrachten om deze vaardigheden op een representatieve manier te toetsen. De evaluaties lees- en luistervaardigheid dagen cursisten ook onvoldoende uit om hun luister- en leesstrategieën in te zetten. Daarnaast stelt de onderwijsinspectie vast dat de kwaliteit van het onderwijsaanbod soms sterk varieert van leraar tot leraar binnen hetzelfde centrum. De leerinhouden vertonen hiaten op het vlak van leerplanrealisatie. Het gebruik van multimedia om vorm te geven aan een aantrekkelijk en uitdagend talenonderwijs is nog niet algemeen ingeburgerd. In de hogere richtgraden is de verticale leerlijn tussen de opleidingen van richtgraad 3 en 4 niet altijd duidelijk.

### In het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso)

Onderwijsaanbod	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Administratief medewerker	2	1	1
Algemene vorming (PAV)	5	1	4
Bediener werktuigmachines	1	1	0
Bedrijfsbeheer	1	0	1
Dakdekker leien en pannen	1	1	0

Grootkeukenmedewerker	1	0	1
Hulpkok	1	1	0
Hulpmechanici personenwagens	1	0	1
Keukenmedewerker	5	2	3
Kok	1	1	0
Lasser	3	3	0
Lasser-monteerder BMBE	1	1	0
Lasser-monteur	3	3	0
Logistiek assistent in ziekenhuizen en verzorgingsinstellingen	1	0	1
Logistiek helper in de zorginstellingen	3	1	2
Machinaal houtbewerker	2	2	0
Metselaar	2	1	1
Meubelmaker	1	1	0
Monteur	1	1	0
Onderhoudsmonteur machines	1	1	0
Onderhoudswerker gebouwen	1	1	0
Rigger-monteerder	1	0	1
Schilder	2	1	1
Schilder-decorateur	1	1	0
Verzorgende	1	0	1
Winkelbediende	3	1	2
Zaalmedewerker	2	0	2
<b>Totaal</b>	<b>48</b>	<b>26 (54 %)</b>	<b>22 (46 %)</b>

*Figuur 11: Aantal keren dat een geselecteerd item in dbso al dan niet voldeed (2011-2012).*

Het artikel over “leren en werken” (zie deel 2 van deze schooljaar 2011-2012. Onderwijs Spiegel) bevat ook de resultaten van het

### In het deeltijds kunstonderwijs (dko)

Onderwijsaanbod	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Woord	56	50	6
Dans	34	27	7
Muziek	139	128	11
Beeldende kunst	16	16	0
<b>Totaal</b>	<b>245</b>	<b>221 (90 %)</b>	<b>24 (10 %)</b>

*Figuur 12: Aantal keren dat een geselecteerd item in een studierichting dko al dan niet voldeed (2011-2012).*

De onvoldoendes in de studierichting Woord gelden voor toneel, voordracht en welsprekendheid. Alle onvoldoendes hebben te maken met een gebrek aan leerlijnen en het niet bereiken van de leerplanrealisaties. In een academie werd het vak welsprekendheid niet meer ingericht. In een aantal gevallen waren er onregelmatigheden bij de toepassing van de toelatingsperiodes en bij de jurysamenstelling voor bepaalde vakken.

In de studierichting Dans vielen zeven onvoldoendes. Het gaat hier om alle vakken die in de studierichting Dans worden georganiseerd. In de meeste gevallen worden een aantal leerplandoelstellingen niet aangeboden en onvoldoende of niet gerealiseerd. Een academie biedt in het vak 'artistieke training' en in het vak 'dans en muziek' andere doelstellingen en een andere leerinhoud aan dan de leerplannen voorschrijven.

Het overgrote deel van de in 2011-2012 onderzochte vakken van de studierichting Muziek voldoet. De redenen voor de vastgestelde tekorten lopen uiteen. Samengevat:

- de richtlijnen en de doelstellingen van de officiële leerplannen onvoldoende respecteren;
- de leerplandoelen niet bereiken bij een voldoende aantal leerlingen;
- beginnende leraren onvoldoende screenen, begeleiden en coachen;
- onnauwkeurigheden bij de administratieve verwerking niet opvolgen, zodat sommige opties/vakken wel opgegeven worden, maar in werkelijkheid niet gegeven worden;
- de onderwijstijd niet respecteren;
- een ontoereikende of niet aangepaste infrastructuur.

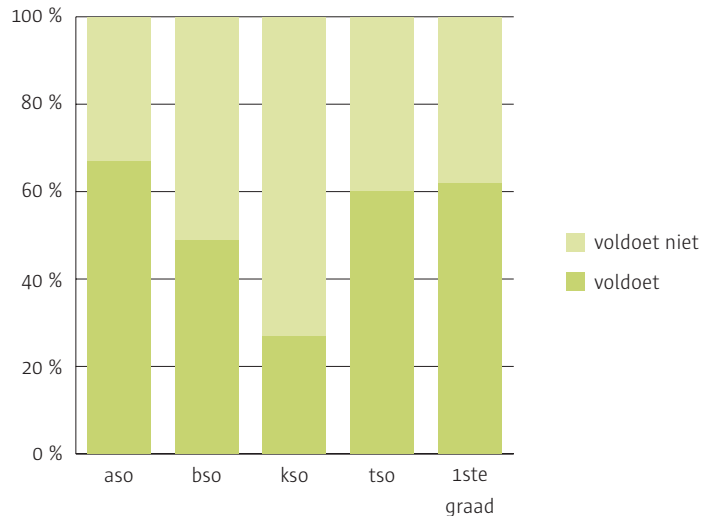
### In het voltijds secundair onderwijs (so)

Omwille van de complexe structuur van het secundair onderwijs geven we je stap voor stap inzicht in de resultaten van de doorlichtingen. We geven eerst de resultaten van de verschillende onderwijsvormen, vervolgens geven we de resultaten van de eerste graad en de verschillende studiegebieden. Omdat er in het aso maar twee studiegebieden zijn (aso en sport), rapporteren we voor het aso ook over de studierichtingen. Analoog gaan we voor de eerste graad even in op het onderliggende detail van de basisopties en de beroepsvoorbereidende leerjaren. Zo krijgen we een eerste beeld van de kwaliteit van het onderzochte onderwijsaanbod.

Vermits elke studierichting in het secundair is opgebouwd uit een gedeelte basisvorming en een specifiek gedeelte, willen we weten of het uitgebrachte advies vooral een gevolg is van tekorten in de basisvorming of in de specifieke vorming of in beiden. Beide onderdelen hebben immers een andere finaliteit. De basisvorming is vooral gericht op de ontwikkeling tot kritische burger. Hiervoor zijn er eindtermen geschreven. Dit gedeelte bevat de maatschappelijke opdracht die elke school heeft om alle leerlingen goed voor te bereiden op hun latere instap in de samenleving.

Het specifiek gedeelte in de tweede, maar vooral in de derde graad bereidt voor op het vervolgonderwijs of op een instap in het beroepsleven. Door de resultaten tot op dit niveau weer te geven, zien we waar de knelpunten zich situeren: in het algemeen vormend luik of in het doorstromings- of beroepsgerichte luik.

### Resultaten van de onderzochte items per onderwijsvorm



Figuur 13: Overzicht van het % (on)voldoendes per onderwijsvorm (2011-2012).

Voor alle onderliggende en onderzochte structuuron- grad. Welke studiegebieden (of studierichtingen voor-  
derdelen krijgen de onderwijsvormen bso en kso signi- aso) spelen hier een bepalende rol?  
ficant minder voldoende dan het aso, tso en de eerste

### Resultaten van de 1<sup>ste</sup> graad en van de studiegebieden in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad

Er werden 1006 structuuronderdelen onderzocht. 61 % kreeg een voldoende, 39 % voldeed niet.

Overzicht per OV/studiegebied	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
<b>Graad 1</b>	<b>376</b>	<b>233</b>	<b>143</b>
<b>OKAN</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
<b>Aso</b>	<b>287</b>	<b>193</b>	<b>94</b>
Algemeen secundair onderwijs	286	193	93
Sport	1	0	1
<b>Bso</b>	<b>168</b>	<b>84</b>	<b>84</b>
Auto	12	7	5
Bouw	11	9	2
Bso 3 - Naamloos leerjaar	2	0	2
Decoratieve technieken	8	3	5
Handel	20	9	11
Hout	17	8	9
Koeling en warmte	4	2	2
Land- en tuinbouw	1	1	0
Lichaamsverzorging	11	7	4
Mechanica-elektriciteit	28	12	16
Mode	12	4	8
Personenzorg	29	18	11
Voeding	13	4	9

Overzicht per OV/studiegebied	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
<b>Kso</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>8</b>
Ballet	2	0	2
Beeldende kunsten	6	2	4
Podiumkunsten	3	1	2
<b>Tso</b>	<b>162</b>	<b>98</b>	<b>64</b>
Auto	3	3	0
Bouw	6	5	1
Chemie	9	6	3
Handel	41	27	14
Hout	6	2	4
Land- en tuinbouw	2	2	0
Lichaamsverzorging	5	4	1
Mechanica-elektriciteit	51	25	26
Mode	4	3	1
Personenzorg	28	19	9
Textiel	1	1	0
Toerisme	1	0	1
Voeding	5	1	4
<b>Totaal</b>	<b>1006</b>	<b>611 (61 %)</b>	<b>395 (39 %)</b>

Figuur 14: Aantal keren dat een geselecteerd item in het so al dan niet voldeed (2011-2012).

Voor de studiegebieden Hout, Mechanica-elektriciteit en Voeding neigen zowel in bso als tso naar een onvoldoende. Dat is minder uitgesproken voor Handel en Mode (wel in bso, niet in tso).

Personenzorg en Lichaamsverzorging krijgen relatief veel onvoldoendes, maar het globale beeld is eerder positief. Chemie (enkel in tso) en Auto in het bso sluiten hierbij aan.

Aso	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
Algemeen secundair onderwijs	286	193	93
Economie	25	18	7
Economie-moderne talen	28	19	9
Economie-wetenschappen	1	1	0
Economie-wiskunde	21	15	6
Grieks	2	2	0
Grieks-Latijn	14	8	6
Grieks-wetenschappen	2	2	0
Grieks-wiskunde	3	2	1
Humane wetenschappen	34	21	13
Latijn	17	15	2
Latijn-moderne talen	20	11	9
Latijn-wetenschappen	15	9	6
Latijn-wiskunde	15	9	6
Moderne talen-wetenschappen	23	16	7
Moderne talen-wiskunde	10	6	4
Rudolf Steinerpedagogie	4	0	4
Wetenschappen	25	21	4
Wetenschappen-wiskunde	24	18	6
Yeshiva	3	0	3
Sport	1	0	1
Sportwetenschappen	1	0	1
<b>Totaal</b>	<b>287</b>	<b>193</b> <b>(67 %)</b>	<b>94</b> <b>(33 %)</b>

Figuur 15: Aantal keren dat een geselecteerde studierichting in het aso al dan niet voldeed (2011-2012).

Voor het studiegebied aso werden er 33 % onvoldoendes uitgereikt. De meeste studierichtingen schommelen rond het gemiddelde van 33 %. De studierichtingen Latijn-moderne talen (45 %), Grieks-Latijn (43 %) en

Latijn-wetenschappen, Latijn-wiskunde en Moderne talen-wiskunde (elk 40 %) situeren zich boven het aso-gemiddelde.

Voor de 1ste graad levert dit volgende details op.

Graad 1	Aantal keer in de doorlichtingsfocus	Voldoet	Voldoet niet
1A	83	55	28
Agro- en biotechnieken	1	1	0
Artistieke vorming	2	2	0
1B	33	22	11
Ballet	1	0	1
Bouw - Hout	2	2	0
Bouw- en houttechnieken	8	5	3
Creatie en vormgeving	4	3	1
Decoratie - Hout	1	1	0
Decoratie - Kantoor en verkoop	2	1	1
Decoratie - Verzorging-voeding	1	1	0
Elektriciteit - Metaal	5	4	1
Grieks-Latijn	15	9	6
Haarzorg - Kantoor en verkoop	1	0	1
Haarzorg - Mode	1	1	0
Haarzorg - Verzorging-voeding	5	3	2
Handel	22	16	6
Hotel-bakkerij-slagerij	4	2	2
Hotel-voeding	3	2	1
Hout - Metaal	4	4	0
Hout - Verzorging-voeding	2	2	0
Industriële wetenschappen	13	7	6
Kantoor en verkoop - Mode	1	1	0
Kantoor en verkoop - Verzorging-voeding	13	4	9
Latijn	41	23	18
Mechanica-elektriciteit	17	8	9
Mode - Verzorging-voeding	8	7	1
Moderne wetenschappen	51	32	19
Nijverheid	7	3	4



Rudolf Steinerpedagogie	1	0	1
Sociale en technische vorming	20	11	9
Techniek-wetenschappen	2	1	1
Yeshiva	1	0	1
<b>Totaal</b>	<b>376</b>	<b>233 (62 %)</b>	<b>143 (38 %)</b>

*Figuur 16: Aantal keren dat een geselecteerd item in de eerste graad al dan niet voldeed (2011-2012).*

Samengevat: de eerste leerjaren A en B krijgen in 33 % van de onderzochte instellingen een onvoldoende. De basisoptie Mechanica-elektriciteit steekt er met 53 % onvoldoendes bovenuit, gevolgd door Latijn (44 %) en Grieks-Latijn (40 %) en Moderne wetenschappen (37 %).

### **Wat is de impact van de vakken van de basisvorming en van de specifieke vorming?**

Voor elke instelling die uiteindelijk een advies 2 of een

advies 3 kreeg, gingen we de aanleiding voor het tekort na: situeert het tekort zich in de basisvorming of in de specifieke vorming? Het verschil in aantallen tussen figuur 16 en 17 is te wijten aan onvoldoendes die uiteindelijk gedelibereerd werden. De deliberaties die leidden tot een advies 1, vind je niet terug in figuur 17. Het gaat over 29 deliberaties: negen keer in de 1ste graad, tien keer in aso, twee keer in kso en acht keer in tso.

	Advies 2				Advies 3			
	Aantal adviezen	Alleen vakken BV	Alleen vakken SV	Vakken BV en SV	Aantal adviezen	Alleen vakken BV	Alleen vakken SV	Vakken BV en SV
<b>1<sup>ste</sup> graad</b>	<b>95</b>	<b>73</b>	<b>20</b>	<b>2</b>	<b>40</b>	<b>34</b>	<b>6</b>	
1 <sup>ste</sup> graad	94	72	20	2	39	33	6	
OKAN	1	1			1	1		
<b>Aso</b>	<b>80</b>	<b>43</b>	<b>14</b>	<b>23</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
Aso	79	43	14	22	4	2	1	1
Sport	1			1				

<b>Bso</b>	<b>70</b>	<b>33</b>	<b>27</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Auto	5	2	1	2				
Bouw	2		2					
Bso 3	1		1		1		1	
Decoratieve technieken	3	1	2		2	2		
Handel	7	4	1	2	4	3		1
Hout	7	4	3		2		1	1
Koeling en warmte	2	1	1					
Lichaamsverzorging	4		4					
Mechanica-elektriciteit	14	8	5	1	2		1	1
Mode	8	3	4	1				
Personenzorg	8	6	1	1	3	2		1
Voeding	9	4	2	3				
<b>Kso</b>	<b>6</b>	<b>3</b>		<b>3</b>				
Beeldende kunsten	4	2		2				
Podiumkunsten	2	1		1				
<b>Tso</b>	<b>48</b>	<b>26</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>5</b>		<b>3</b>
Bouw	1	1						
Chemie	3	1		2				
Handel	5	1	2	2	3	2		1
Hout	4	2	2					
Lichaamsverzorging	1		1					
Mechanica-elektriciteit	23	14	7	2	2			2
Mode	1		1					
Personenzorg	6	3	3		3	3		
Voeding	4	4						

Figuur 17: Invloed van de basisvorming en specifieke vorming op de kwaliteit van de onderwijsdoelstellingen per studiegebied (2011-2012).

Als we de cijfers in bovenstaande figuur bekijken, zien we het volgende:

- De adviezen 2 en 3 zijn in aso voor iets meer dan de helft te wijten aan vakken van de basisvorming. Wanneer we het aandeel van de basisvorming uit de kolom ‘vakken BV en SV’ meenemen, komen we zelfs aan meer dan 80 %. Naar analogie komen we voor vakken uit de specifieke vorming uit op iets minder dan 20 %, respectievelijk 46 %. Onderliggend zijn het vooral de studierichtingen uit de 2de graad samen met Steinerpedagogie die hier doorwegen wat het aandeel ‘alleen vakken BV’ betreft. De studierichting Humane wetenschappen die in de twee graden voorkomt, vertoont een 50-50 verhouding voor basis- en specifieke vorming.
- In bso spelen de vakken van de basisvorming eveneens voor bijna de helft mee en voor 64 % als we het aandeel van de derde kolom mee in rekening brengen. De vakken uit de specifieke vorming spelen voor ongeveer één derde mee en samen met het specifieke aandeel uit de derde kolom komen we uit op ongeveer de helft.
- In kso zijn de absolute aantallen te klein om met percentages te werken. De cijfers spreken hier voor zich.
- In tso is het aandeel van de vakken uit de basisvorming iets meer dan de helft. Samen met het aandeel uit kolom 3 geeft dit ongeveer 70 %. De specifieke vorming weegt door voor bijna 30 % en samen met het aandeel uit kolom 3 geeft dit ongeveer 45 %.

In de 1ste graad weegt het aandeel van de vakken van de basisvorming zwaar door (80 %), maar dat is be-

grijpelijk vermits de vakken van de basisvorming hier meer dan 80 % van het totale aanbod uitmaken. In de leerjaren 1A en 1B is dat zelfs 100 %. In het 2de leerjaar wijken enkel de basisoptie Mechanica-elektriciteit en het beroepsvoorbereidend leerjaar Kantoorverkoop + verzorging-voeding af, omdat het specifieke gedeelte hier sterk doorweegt.

Bij wijze van voorbeeld gaan we nu wat dieper in op de basisvorming (aan de hand van een paar onderliggende vakken) en op de specifieke vorming van twee studiegebieden uit bso en tso (aan de hand van een selectie van enkele studierichtingen).

### Basisvorming

#### Project algemene vakken (PAV)

In het bso worden de meeste vakken van de basisvorming onder de vorm van PAV aangeboden. Omdat ook voor deze leerlingen een brede basisvorming belangrijk is, geven we hier wat meer toelichting.

Uit analyse van de doorlichtingsverslagen blijkt dat tekorten in de leerplanrealisatie vooral betrekking hebben op de doelstellingendomeinen functionele taalvaardigheden, functionele informatieverwerving en -verwerking, organisatiebekwaamheid en het maatschappelijk en ethisch bewustzijn.

Het aanbod en de evaluatie van taalvaardigheden missen vaak de nodige functionaliteit. Spreek-, luister- en gespreksvaardigheden komen onvoldoende doelgericht aan bod. Het te strikt volgen van het leerboek of het onvoldoende (kunnen) inzetten van ICT of andere informatiebronnen verhinderen de ontwikkeling van functionele informatieverwerving en -verwerking. Zelfstandig werk en groepswork verlopen niet altijd op grond van doelgerichte leerstrategieën

(bijvoorbeeld toepassing OVUR-strategie). Daardoor verwerven de leerlingen niet het gewenste niveau van organisatiebekwaamheid. De tekorten voor maatschappelijk en ethisch bewustzijn hebben veelal te maken met onvoldoende aandacht voor de dienstverlening in de eigen regio. De invalshoek is soms te theoretisch en onvoldoende gericht op toepassing in probleemstellende en authentieke contexten. Leerlijnen die de progressie van het beheersings- en verwerkingsniveau bij de leerlingen bepalen, ontbreken vaak. Mede daardoor is er op dit vlak onvoldoende differentiatie tussen de tweede graad, de derde graad en het derde leerjaar van de derde graad merkbaar. In vele gevallen is de evaluatie qua inhoud en vorm onvoldoende afgestemd op de leerplandoelen en de aanbevelingen in de leerplannen.

### Talen

Tekorten voor talen hebben vaak te maken met de tekstsoorten. Zowel voor Engels, Frans als Nederlands scoort 'tekstsoorten' opvallend vaak onvoldoende. Het gaat voornamelijk over het gebrek aan informatieve teksten. Andere tekstsoorten blijven onderverteenwoordigd.

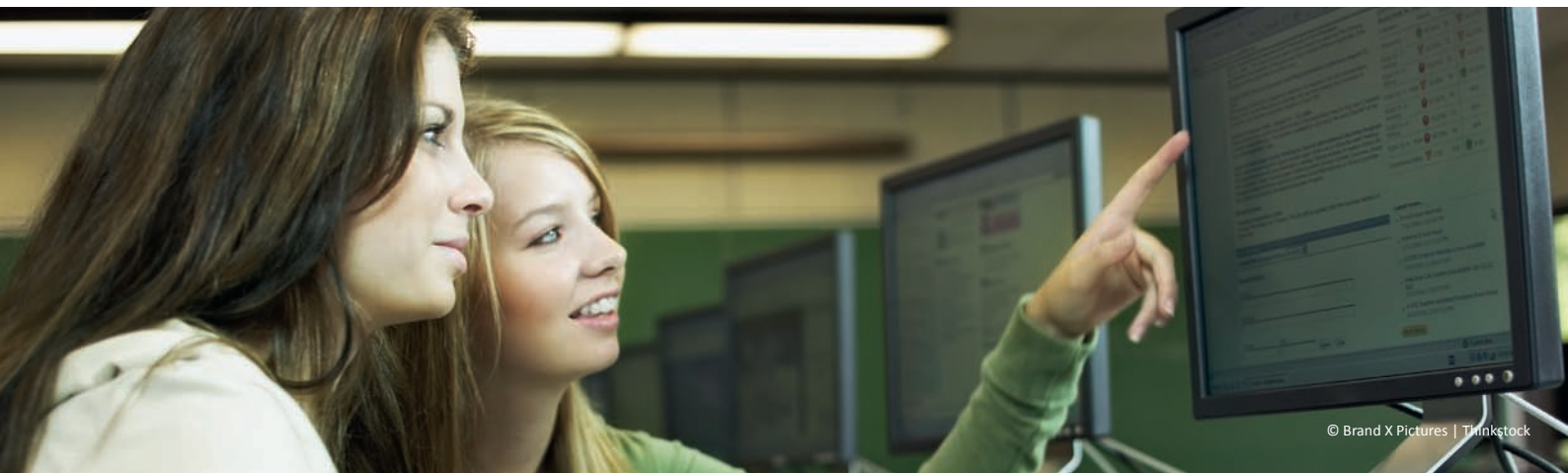
In de eerste graad gaan de tekorten meestal over het niet opbouwen van grammatica in samenhang met lectuur.

Nederlands scoort opvallend zwak in het bso. Slechts weinig scholen bieden nog Nederlands aan. Doorgaans gaat het over aanvullend Nederlands naast Project algemene vakken (PAV). Het zijn niet de meest vaardigheidsgerichte scholen die Nederlands naast PAV aanbieden, en dat kan het zwakke resultaat verklaren.

Voor Frans zijn er vooral onvoldoendes voor schrijven, spreken en tekstsoorten. Dat verschilt van Nederlands en Engels, waar naast tekstsoorten (voor de drie talen een probleem) vooral de evaluatie minder scoort.

Vooraf in tso is er een zwakke score voor Frans waarbij in de eerste plaats het achterwege blijven van de productieve vaardigheden een probleem is. In de Onderwijsspiegel van 2012 wezen we al op tekorten voor Frans als gevolg van een weinig vaardigheidsgerichte aanpak en laag beheersingsniveau.

Voor Grieks en Latijn situeren de tekorten zich voornamelijk in de derde graad. Het betreft dan een lacune in de behandeling van auteurs of genres.



## Frans en de overgang van het basisonderwijs naar de 1ste graad secundair onderwijs

*In de eerste graad van het secundair onderwijs valt op dat de realisatie van de onderwijsdoelen Frans zwak zijn. Is er een verband tussen de realisatie van de onderwijsdoelen Frans in het basisonderwijs en in de eerste graad so? Op deze vraag zoeken we een antwoord. Verder onderzoek volgt, maar hier krijg je alvast een eerste voorzichtig beeld.*

*Frans werd in het schooljaar 2011-2012 in het basisonderwijs vaker doorgelicht dan in 2010-2011, maar in verhouding tot sommige andere leergebieden komt het weinig aan bod. De nieuwe eindtermen (1 september 2010) zijn daar een verklaring voor: een gedoogperiode geeft de scholen tijd om zich aan de nieuwe situatie aan te passen. De doorlichtingen van het voorbije schooljaar tonen een voorzichtige evolutie op het vlak van mondeling taalgebruik, maar er blijven indicaties van een overwegend kennisgerichte aanpak. De (gefaseerde) invoering van een geactualiseerd onderwijsleerpakket garandeert niet noodzakelijk een onderwijspraktijk met voldoende mondelinge interactie en mondeling taalgebruik. Er is nood aan een praktijkgerichte professionalisering voor de leraren van de derde graad.*

*Frans stond in de eerste graad A-stroom 33 keer in de doorlichtingsfocus. In 65 % van deze scholen*

*voldoet de leerplanrealisatie. In de scholen waar de leerplanrealisatie niet voldoet, is het tekort vooral te wijten aan drie factoren:*

- *Er wordt niet gericht gewerkt aan de realisatie van de eindtermen voor spreken, mondelinge interactie en schrijven.*
- *Spraakkunst en woordenschat worden nog onvoldoende functioneel onderwezen en niet in betekenisvolle contexten opgebouwd en ingeefend.*
- *De evaluatie laat onvoldoende toe om na te gaan of de leerlingen de eindtermen voor alle vaardigheden bereikt hebben.*

*In de eerste graad B-stroom werd Frans acht keer in de doorlichtingsfocus geplaatst. In 1B en 2BVL worden de ontwikkelingsdoelen voldoende nagestreefd. Het aanbod is doorgaans vaardigheidsgericht en de communicatieve aanpak staat voldoende centraal.*

*Een eerste voorzichtige conclusie: in beide niveaus is er sprake van onvoldoende mondeling taalgebruik en een overwegend kennisgerichte aanpak. In hoeverre zijn de resultaten in het basisonderwijs de oorzaak van de gelijkaardige situatie in de 1ste graad so? Dat vraagt meer gericht onderzoek.*

## Specifieke vorming

Voor de toelichting bij de specifieke vorming selecteerden we twee studiegebieden met relatief veel onvoldoendes (zie figuur 14).

### Studiegebied **Mechanica-elektriciteit**

#### *Basisoptie Mechanica-elektriciteit eerste graad A en Beroepenveld Metaal-elektriciteit / Nijverheid in de eerste graad B*

De realisatie van de leerplandoelstellingen in de doorgelichte scholen geeft een divers beeld. In de helft van de scholen worden de meeste leerplandoelstellingen in voldoende mate gerealiseerd en is het studiepeil goed. Er is in deze scholen een voldoende tot sterke mate van integratie van de theoretische en de praktische leerinhouden merkbaar. De werkopdrachten en de werkvormen voldoen aan de vereisten van het leerplan.

Er zijn ook scholen die de vertaalslag naar de nieuwe leerplandoelstellingen onvoldoende maken. Ze houden te weinig rekening met de visie van het leerplan. Door de doelstellingen en de daaraan gekoppelde leerinhouden op te delen in de traditionele vakken ontstaat een onevenwicht in het aanbod en in de realisatie en de evaluatie ervan. CAE- en CAD-tekenen met eenvoudige programma's zijn op sommige scholen nog een probleem.

De meeste scholen beschikken over ruime werkplaatsen of vaklokalen. In een aantal gevallen zijn de lokalen niet altijd geschikt om geïntegreerd, projectmatig en vernieuwend te werken. De uitrusting varieert van minimaal tot zeer ruim. Het gebruik van ICT ter ondersteuning van de leerplanrealisatie wordt nog te

weinig benut. De ICT-infrastructuur met aangepaste software ontbreekt meestal of is niet altijd ter beschikking.

Alle doorgelichte scholen geven aan dat ze permanent evalueren. In werkelijkheid is er meestal een mix van gespreide en summatieve evaluatie. Ze evalueren vooral product- en kennisgericht. Een aantal scholen staat al verder in proces- en zelfevaluatie. Over het algemeen gebruiken ze de evaluatie zelden om het leertraject bij te sturen.

#### *Elektrische installaties in de tweede en derde graad bso*

De meeste doorgelichte scholen voldoen vrijwel volledig aan de leerplandoelstellingen. Het onderwijs kent er voldoende diepgang. Een aantal scholen behalen onvoldoende de doelstellingen voor geïntegreerd werken doordat ze de specifieke leerplandoelstellingen en de bijhorende leerinhouden opnieuw clusteren in 'klassieke' vakken (technologie, praktijk, theorie elektriciteit en technisch tekenen elektriciteit). De invulling van de geïntegreerde proef en de stageactiviteiten zijn meestal afgestemd op het profiel van de studierichting en heel wat leerlingen stromen vlot door naar de arbeidsmarkt.

De meeste scholen beschikken over voldoende leer-middelen voor de realisatie van de leerplandoelen en ze worden ook efficiënt ingezet. Niet kunnen beschikken over voldoende en moderne ICT-uitrusting in vaklokalen maakt het moeilijker om het geïntegreerd werken in de praktijk te brengen. De meeste scholen zijn gestart met de omvorming van 'klassieke' leslokalen en werkplaatsen tot moderne vaklokalen.

De leerlingenevaluatie verloopt eerder traditioneel, zeker in de theoretische vakken. Bij de praktijkvakken is er een aanzet tot zelfevaluatie. De afstemming op het proces, op het inzicht en het in kaart brengen van de individuele leervorderingen zijn nog een werkpunt. Competentiegericht evalueren en het bijsturen van het dagdagelijkse onderwijsleerproces op basis van deze gegevens gebeuren sporadisch.

De vakgroepen vergaderen op regelmatige basis over vooral materiële en organisatorische onderwerpen. Inhoudelijke aspecten van het kernproces, zoals het uitzetten van leerlijnen om de integratie van theorie en praktijk te bevorderen of afspraken over evaluatie, komen nog onvoldoende aan bod. De initiatieven tot eigen professionalisering zijn leraargebonden, veeleer vaktechnisch en zelden pedagogisch-didactisch gericht. Het beleid volgt de leerplanrealisatie meestal niet systematisch en gestructureerd op. De verantwoordelijkheid voor de bewaking van de leerplanrealisatie wordt bij de leraren/vakgroep gelegd. De vakgroepen worden slechts in beperkte mate aangestuurd door het beleid.

### ***Elektromechanica in de tweede en de derde graad tso***

De verkaveling van de leerplandoelen over de klassieke technische vakken zoals mechanica en elektriciteit (en varianten) is een zwak punt voor de leerplanrealisatie in bijna alle scholen. Dat zet de horizontale samenhang tussen de verschillende leerplancomponenten en het gevraagde geïntegreerd werken onder druk. De gebrekkige realisatie van de leerplandoelen rond labo-opdrachten (experimenteel werken) is dikwijls een struikelblok. De geïntegreerde proef en de

evaluatie ervan zijn meestal kwaliteitsvol. De integratie van de verschillende vakgebieden en onderdelen in de opgaven van de geïntegreerde proef blijft voor veel scholen nog een werkpunt. In twee van de vijf doorgelichte scholen was de leerplanrealisatie onvoldoende. De belangrijkste reden is het niet aanbieden of niet realiseren van een substantieel aantal leerplandoelstellingen.

Op één uitzondering na volstaan in alle doorgelichte scholen de infrastructuur, de minimale uitrusting en de beschikbare verbruiksmaterialen om kwaliteitsvol onderwijs aan te bieden. ICT-integratie is overal aanwezig, maar de kwaliteit ervan is leraarafhankelijk. Het ontbreekt vaak nog aan voldoende geschikte lokalen waar meer geïntegreerd gewerkt kan worden. Blijvend investeren in technologische ontwikkelingen is voor de meeste scholen een financiële uitdaging.

De leerlingenevaluatie verloopt traditioneel. Ze is sterk reproductief, vooral gericht op kennis en daardoor soms onvoldoende afgestemd op de te bereiken leerplandoelstellingen. Voor de evaluatie van vaardigheden en attitudes zijn vele scholen nog zoekende. Er is slechts een beperkte aandacht voor eigentijdse evaluatiemethodes geënt op recente leerplanconcepten zoals competentiedenken en geïntegreerd werken.

Meestal worden de leerlingen tijdens de lessen en bij het uitvoeren van opdrachten goed begeleid. De vakdeskundigheid van de leraren is vaak een sterk punt. Het cursusmateriaal is dikwijls zelf ontwikkeld. De gehanteerde werkvormen zijn veelal klassiek. Interactieve benaderingen en differentiatie zijn niet ingeburgerd. De leraren doen ernstige inspanningen voor de

remediëring. De initiatieven tot professionalisering zijn leraargebonden. Het uitgangspunt is meestal de betrokken vakdiscipline, pedagogisch-didactische nascholingen zijn beperkt.

De vakgroepwerking beperkt zich hoofdzakelijk tot organisatorische en technische invalshoeken. Als kwaliteitsinstrument voor het betrokken onderwijsproces is de vakgroep onvoldoende sturend. Verder blijkt dat in geen van de doorgelichte scholen het beleid de leerplanrealisatie consequent opvolgt.

### ***Industriële wetenschappen in de tweede en derde graad tso***

Uit de analyse van de doorlichtingsverslagen blijkt meermaals dat de geïntegreerde leerplannen opgesplitst worden in deelvakken. Het gevolg: de horizontale samenhang en de leerplanrealisatie raken zoek. Het bereikte niveau van de leerinhouden voor de afzonderlijke vakken is meestal behoorlijk. De integratie van ICT is voldoende, maar toch nog sterk leraarafhankelijk. Een werkpunt in de meeste scholen is het gebruik van activerende werkvormen. Het beleid volgt de leerplanrealisatie niet systematisch en gestructureerd op. De verantwoordelijkheid hiervoor wordt meestal bij het lerarenteam gelegd.

De didactische materiële uitrusting in de verschillende scholen voldoet grotendeels aan de minimale vereisten van het leerplan. De opdrachten voor de geïntegreerde proeven zijn meestal voldoende kwalitatief en representatief voor de studierichting. Positief is ook dat heel wat van de doorgelichte scholen diverse initiatieven nemen ter ondersteuning van de

relaties met het bedrijfsleven. De kijkstage wordt als een meerwaarde voor de opleiding gezien.

De evaluatie is in de meeste scholen weliswaar valide, maar gebeurt nog steeds erg traditioneel en in hoofdzaak kennisgericht. Procesevaluatie wordt hierbij nog onvoldoende uitgewerkt. De meeste leraren gebruiken een leerboek of cursus, soms aangevuld met kopieën. Zij vertrekken echter nog te vaak vanuit de leerinhouden in plaats van de leerdoelen. De meeste leerlingen stromen door naar het vervolgonderwijs en behalen in het eerste jaar een behoorlijk resultaat.

Op enkele uitzonderingen na is de vakgroepwerking weinig dynamisch. Naast de bespreking van praktische en organisatorische thema's komen pedagogisch-didactische elementen van het onderwijsleerproces, zoals het ontwikkelen van leerlijnen en het hanteren van activerende werkvormen, zelden aan bod. Nascholingsactiviteiten zijn in veel scholen in hoofdzaak vakgebonden.

### **Studiegebied hout**

#### ***Hout in de tweede graad en Houtbewerking in de derde graad bso***

In de doorgelichte scholen voldoen de meeste structuuronderdelen. Dat betekent dat de implementatie van het geïntegreerd werken doorgaans sterk tot uiting komt in de onderwijspraktijk en dat de leerplandoelstellingen in voldoende mate worden gerealiseerd. De professionele ingesteldheid en de vakbekwaamheid van veel leraren vormen hierbij de cruciale hoeksteen.

De bewustwording om duurzaam wonen en bouwen op te nemen in het lessenpakket neemt toe, net als de keuze voor uitsluitend functionele en realiteitsge-



bonden oefeningen. De invulling van de geïntegreerde proeven varieert en weerspiegelt meestal het profiel van de studierichting. Doorgaans schenken de lerarenteams veel aandacht aan de afstemming en de doorstroming naar de arbeidsmarkt.

Bij een 'voldoet niet' liggen meestal het onvoldoende realiseren van de leerplandoelstellingen en uitzonderlijk nog het werken met onveilige machines aan de basis. Ook per individuele leerling de bereikte competenties aantonen blijft een aandachtspunt.

Er is een duidelijke evolutie naar hedendaagse en veilige machine-infrastructuur. De attitude om de werkomgeving veiliger te organiseren neemt toe. De zorg om het vaklokaal in te richten als een krachtige leeromgeving is sterk schoolafhankelijk, maar evolueert in positieve zin. CAD/CAM/CNC-voorzieningen en ICT-mogelijkheden zijn in heel wat scholen behoorlijk tot uitstekend.

De toepassing van een geschikt evaluatiesysteem zit bij sommige scholen nog in een ontwikkelingsfase.

Evalueren in functie van de optimalisering en de bijsturing van het onderwijsleerproces is niet altijd zichtbaar. Het evaluatiesysteem is in vele gevallen onvoldoende vernieuwend en te weinig afgestemd op het leerlingenpubliek van het bso. De evaluatie van kennis neemt nog een te centrale plaats in. Aangezien de leerplandoelstellingen niet altijd het uitgangspunt zijn, komt de validiteit van de evaluatie in het gedrang. Kwaliteitscriteria voor de projecten blijven soms uit.

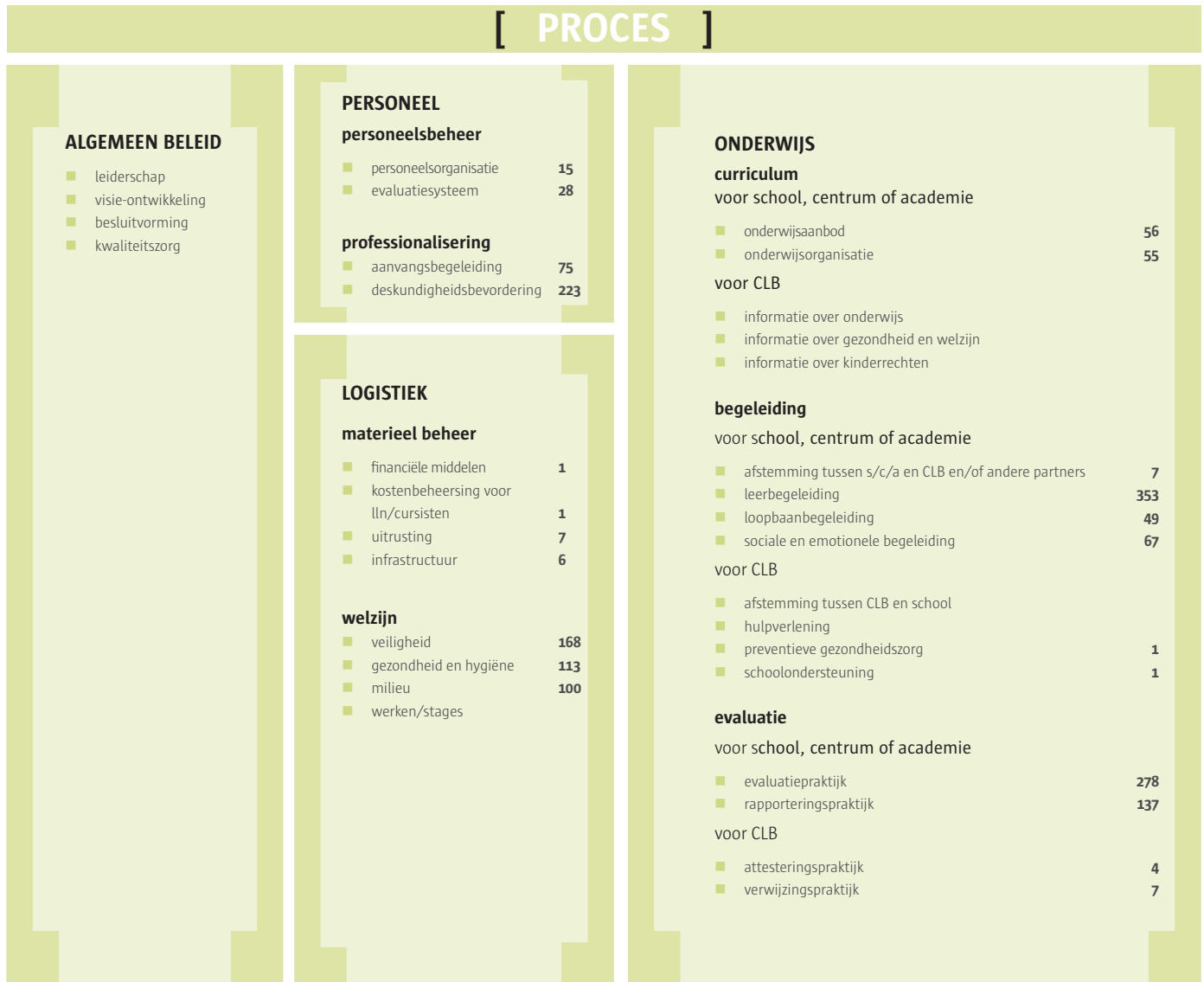
Sommige studierichtingen schenken veel aandacht aan het bevorderen van de creativiteit en de motivatie van de leerlingen. Het ontwikkelen van een verzorgde cursus op maat van het beoogde beheersingsniveau is in veel scholen een aandachtspunt. In de werkplaats is de methodiek veelal sterk gedifferentieerd. Voor het aanbrenge van theoretisch-technische inhoud is de werkvorm doorgaans traditioneel. De scholen voorzien doorgaans behoorlijk in remediëring.

### 1.1.3 Procesvariabelen in de doorlichtingsfocus

In de volgende afbeelding van het CIPO-referentiekader zie je hoe vaak een procesvariabele het voorbije schooljaar in de doorlichtingsfocus stond. Het cijfer is het totaal voor de verschillende onderwijsniveaus<sup>3</sup>.

We merkten het in de Onderwijsspiegel 2012 al op: bepaalde procesvariabelen staan vaker dan andere in

de doorlichtingsfocus. Dat wijst niet noodzakelijk op de zwakke kwaliteit ervan. Het is een indicatie van de sleutelrol die ze bij de kwaliteitsbevordering en bewaking van het onderwijs en de leerlingenbegeleiding vervullen.



Figuur 18: Aantal keren dat procesvariabelen uit het CIPO-referentiekader in de doorlichtingsfocus stonden (2011-2012).

**Top 4 van onderzochte procesvariabelen  
(januari 2009 - juni 2012)**

Leerbegeleiding: 966 keer onderzocht

Evaluatiepraktijk: 821 keer onderzocht

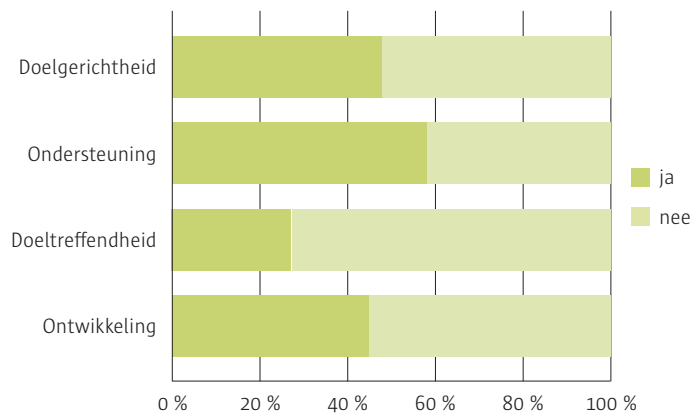
Deskundigheidsbevordering: 597 keer onderzocht

Rapporteringspraktijk: 461 keer onderzocht

De sterkte of de zwakte van een CIPO-procesvariabele beoordelen we aan de hand van een kwaliteitswijzer: vanuit vier invalshoeken kijken onderwijsinspecteurs naar een proces. Samen bepalen de invalshoeken de kracht van het proces. We beschouwen een proces als sterk wanneer het opzet en de uitvoering ervan blijken te geven van doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid en ontwikkeling. In dat opzicht is het niet enkel een invalshoek van waaruit we naar het proces kijken, maar ook een criterium om het te beoordelen. De onderwijsinspecteurs registreren of er al dan

niet aandacht is voor de vier kwaliteitsaspecten. We beschouwen het werken aan deze vier kwaliteitsaspecten als een onderdeel van de systematische zorg voor kwaliteit die van elke onderwijsinstelling wordt verwacht.

De steekproef van de onderwijsinstellingen en de geselecteerde processen leveren in 2011-2012 een vergelijkbaar beeld als in 2010-2011. Scholen, centra en academies leveren doorgaans een duidelijke inspanning om ondersteuning te bieden aan leerlingen en leraren (58 % ja). De doelgerichtheid (48 % ja) kan nauwkeuriger. Er is een ontwikkelingsdynamiek zichtbaar, maar die blijkt te wisselvallig om sterk te scoren (45 % ja). De grote uitdaging blijft het verhogen van de doeltreffendheid waarmee processen worden opgezet (27 % ja). Het is nodig om met veel meer oog voor effecten te plannen en te handelen, en om vervolgens ook na te gaan of de gekozen aanpak werkelijk effect heeft.



Figuur 19: Kwaliteit van de processen aan de hand van de vier kwaliteitsaspecten (2011-2012).

De keuze voor een kwaliteitswijzer waarbij we registreren of er al dan niet aandacht is voor een kwaliteitsaspect, resulteert in een scherp oordeel. Onze

boodschap hierbij: doeltreffendheid blijft een belangrijk aandachtspunt bij het opzetten van onderwijsprocessen, en dit met oog voor differentiatie waar nodig.

## 1.2 Opvolgingsdoorlichtingen en adviezen 2011-2012

In het schooljaar 2011-2012 voerde de onderwijsinspectie in totaal 251 opvolgingsbezoeken uit. 78 op-

volgingen dateren nog van het einde van de tweede doorlichtingsronde (2008-2009).

Opvolgingsdoorlichtingen		Advies 1	Advies 3
bao	118	114	4
bubao	10	9	1
buso	11	11	0
CBE	1	1	0
CLB	5	5	0
CVO	9	9	0
dbso	2	2	0
dko	9	9	0
so	86	84	2
<b>Totaal</b>	<b>251</b>	<b>244</b> <b>(97 %)</b>	<b>7</b> <b>(3 %)</b>

*Figuur 20: Overzicht van de opvolgingsdoorlichtingen (2011-2012).*

In 97 % van de opvolgingen was het tekort in voldoende mate geremedieerd en sloot de opvolgingsdoorlichting af met een gunstig advies. Zeven onderwijsinstellingen kregen na een opvolgingsdoorlichting

echter een ongunstig advies. Alle zeven dienden ze een verbeteringsplan in. Zes ervan werden goedgekeurd, een werd afgekeurd<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Op [www.onderwijsinspectie.be](http://www.onderwijsinspectie.be) vind je de criteria die de onderwijsinspectie gebruikt om de Vlaamse Regering te adviseren bij de beoordeling van een verbeteringsplan.

### 1.3 Paritaire colleges 2011-2012

Na een ongunstig advies bij een doorlichting, een opvolgingsdoorlichting of een controle van de woonbaarheid, veiligheid en hygiëne treedt de procedure tot intrekking van de erkenning van de instelling of van een structuuronderdeel in werking. Hierna zijn er twee mogelijkheden:

- Mogelijkheid 1: de instelling kan bij de Vlaamse Regering een opschorting van deze procedure vragen voor een periode van één tot drie jaren. Dat doet ze op basis van een uitgewerkt verbeteringsplan. Ofwel wordt het verbeteringsplan goedgekeurd en volgt er een paritair college tijdens de laatste drie maanden van de termijn van opschorting. Ofwel wordt het verbeteringsplan afgekeurd en volgt er een paritair college binnen de drie maanden na de afkeuring.
- Mogelijkheid 2: de instelling dient geen verbeteringsplan in en er volgt binnen de drie maanden een doorlichting door een paritair college.

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

Tot nu toe dienden alle instellingen met een ongunstig advies een verbeteringsplan in om de tekorten binnen een bepaalde termijn weg te werken. Door te kiezen voor een verbeteringsplan bekommt de instelling uitstel voor een zelf te bepalen termijn (maximum drie jaar) en ondernemen ze meteen actie om de kwaliteit te verbeteren.

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

Paritaire colleges		Advies 1	Advies 2
bao	1	1	0
so	2	1	1
<b>Totaal</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

*Figuur 21: Overzicht van de paritaire colleges (2011-2012).*

Afgelopen schooljaar kregen drie scholen een paritair college op bezoek, omdat hun termijn voor opschorting afliep in 2011-2012. Dat resulteerde twee keer in

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





ON  
DER  
WIJS  
SCAP  
GEL

02

[ ONDERZOEKEN IN DE KIJKER ]





## 2. ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

### 2.1 Leren en werken: onze bevindingen over de beleidsdoelen

*Niet alle jongeren vinden hun draai in het voltijds secundair onderwijs. Voor hen kan het stelsel van leren en werken een uitweg bieden. Of toch niet? Het landschap van leren en werken is divers, maar oogt niet fraai. Doel en resultaat van het gevolgde traject zijn vaak onduidelijk. Als de overheid echt een alternatief wil aanbieden met een gelijkwaardige studiebekrachtiging, dan moet ze de verdere ontwikkeling opvolgen en ondersteunen. Soms heb je gewoon een strenge boswachter nodig. Of op zijn minst een bekwame gids.*

*Op 1 september 2008 trad een nieuw decreet betreffende het stelsel van leren en werken in werking met trajecten op maat, het voltijds engagement, volwaardige kwalificaties en afstemming tussen het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso), de deeltijdse vorming en de leertijd als belangrijke doelstellingen. Het decreet voorzag ook meteen een evaluatie in 2013. Met dit artikel wil de onderwijsinspectie haar steentje bijdragen aan de beleidsevaluatie. Ze baseert zich hiervoor op de jaarlijkse doorlichtingen in het dbso en een recente try-out van de deeltijdse vorming en de leertijd.*

#### Leren en werken: doelgroep, centra en studiebewijzen<sup>5</sup>

Naast het voltijds secundair onderwijs kunnen jongeren vanaf 15 of 16 jaar overstappen naar het stelsel van leren en werken. Ze kunnen daarvoor terecht in de centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs (CDO), de centra voor deeltijdse vorming (CDV) en de centra voor vorming van zelfstandigen en kleine en middelgrote ondernemingen (de leertijd binnen Syntra).

De **CDO's** organiseren het deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso). Deze centra kunnen autonoom zijn, maar zijn meestal verbonden aan een school voor voltijds gewoon secundair onderwijs.

In het deeltijds beroepssecundair onderwijs wordt de component leren altijd aangevuld met een component werkplekleren. Samen vormen ze een voltijds engagement van minimaal 28 uren per week. De component werkplekleren wordt – in afwachting van en als voorbereiding op tewerkstelling – ingevuld met een voortraject of een brugproject. Sinds het schooljaar 2007-2008 is daar de mogelijkheid van een persoonlijk ontwikkelingstraject (POT) bijgekomen.

<sup>5</sup> Voor meer informatie: [www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/dbso](http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/dbso).

Jongeren kunnen in het deeltijds beroepssecundair onderwijs volgende studiebewijzen behalen:

- een attest van verworven competenties
- een deelcertificaat voor een module
- een certificaat voor een opleiding
- een getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs
- een studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs
- een diploma van secundair onderwijs
- een getuigschrift over de basiskennis van het bedrijfsbeheer

Het zijn de **CDV's** die de POT's organiseren. Een POT is een traject voor kwetsbare jongeren in problematische situaties. Via intensieve individuele begeleiding en aangepaste activiteiten worden de zelfredzaamheid en het maatschappelijk functioneren van de jongeren verhoogd. Het doel: herintreden in een arbeidsgericht onderwijsstraject. Het decreet onderscheidt drie soorten POT: 13 u., 15 u. en 28 u.

Jongeren kunnen in het centrum deeltijdse vorming een attest verworven competenties behalen.

Jongeren die een praktische opleiding wensen en een beroep als zelfstandige overwegen, kunnen een leerovereenkomst afsluiten met een ondernemer-opleider binnen het systeem van de **leertijd**. De leerovereenkomst voorziet in vier dagen praktijkopleiding bij een kleine of middelgrote onderneming of zelfstandige en in een dag theoretische vorming per week in een Syntra-lesplaats. Enkel jongeren die een werkplek hebben om de praktijkopleiding te volgen, kunnen de leertijd aanvangen.

Jongeren kunnen in de leertijd volgende studiebewijzen behalen:

- een certificaat voor een opleiding
- een getuigschrift leertijd voor een opleidingstraject
- een getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs
- een studiegetuigschrift van het tweede leerjaar van de derde graad van het secundair onderwijs
- een diploma van secundair onderwijs
- een getuigschrift over de basiskennis van het bedrijfsbeheer



## De vragen van de onderwijsinspectie

De CDO's worden al sinds het schooljaar 2009-2010 doorgelicht door de onderwijsinspectie. In de CDV's en een centrum van een Syntra organiseerde de onderwijsinspectie afgelopen schooljaar een try-out<sup>6</sup>.

Op basis van de resultaten van deze doorlichtingen en try-outs geven we in dit artikel beknopt onze feedback op de drie beleidsdoelen van het decreet: trajecten op maat, het voltijds engagement en een volwaardige kwalificatie.



Figuur 22: Onderzoeksvragen voor de CDO's, CDV's en Syntra.

6 Op de website van de onderwijsinspectie vind je een uitgebreid artikel over de resultaten van de doorlichtingen en de try-outs.

## Wie werd doorgelicht? Wie getry-out?

Voor het dbso beantwoorden we bovenstaande vragen op basis van de doorlichtingen die we in de schooljaren 2009-2010, 2010-2011 en 2011-2012 uitvoerden in 16 centra (waarvan één autonoom). We onderzochten 65 lineaire en 41 modulaire beroepsopleidingen. In elk centrum (16) werd project algemene vakken (PAV) onderzocht en twee keer ook het vak bedrijfsbeheer.

Voor Syntra grijpen we terug naar de try-out die we uitvoerden in één van de vijf centra die de leertijd aanbieden. We evalueerden er op verschillende campussen het vak algemene vorming alsook vijf beroepsgerichte opleidingen. Nadien organiseerde de onderwijsinspectie samen met het betrokken centrum en Syntra Vlaanderen voor de overige centra een ‘ronde van Vlaanderen’ om de aanbevelingen van de onderwijsinspectie en de verbeteracties van Syntra Vlaanderen en het lokale centrum toe te lichten.

Tijdens de try-out in de CDV's controleerden we in zes van de zeven aanbieders van een POT<sup>7</sup> de erkenningsvoorwaarden.

## Onze vaststellingen

### **Een traject op maat van elke jongere met trajectbegeleiding: wat is de kwaliteit van de intake, screening, inschaling, trajectbepaling en trajectbegeleiding?**

#### *Centra deeltijds onderwijs*

De doorlichtingen wijzen uit dat de screening (een geïndividualiseerde beginsituatieanalyse van de jon-

gere) doorgaans niet steunt op voldoende valide gegevens, onvoldoende diagnostische informatie oplevert voor een degelijk trajectadvies en te weinig helpt om individuele doelstellingen en werkpunten in het trajectadvies te concretiseren. Het begeleidingsteam slaagt er doorgaans onvoldoende in om de arbeidsrijpheid van de jongeren correct in beeld te brengen en de jongeren bij aanvang een geschikt trajectbegeleidingsplan aan te reiken.

In bijna alle centra gebeurt een screening van de beginsituatie van de jongeren voor algemene vorming. In de meerderheid van de gevallen is deze screening weinig valide. De resultaten worden zelden doelgericht ingezet voor de samenstelling van klasgroepen, voor differentiatie of remediëring of voor het uittekenen en opvolgen van individuele leertrajecten.

#### *Centra deeltijdse vorming*

Het gemotiveerd verslag van de CLB-medewerker bevat meestal beperkte informatie. De reden van aanmelding en de motivatie voor een POT leveren weinig concrete gegevens op om met deze jongeren aan de slag te gaan. Ook de keuze voor het aantal uren POT wordt onvoldoende gemotiveerd. Enkele centra vermelden in het gemotiveerd verslag wel een voorstel van aanpak. Al deze verslagen zijn conform de regelgeving omdat ze zowel het aantal uren POT als de startdatum vermelden. Dat minimum geeft echter weinig houvast voor de concrete uitwerking van een POT.

Alle centra organiseren en participeren, in samenwerking met het CDO en CLB, aan een eerste rondetafelgesprek. Het gesprek is vastgelegd in het decreet. Hierbij leren alle betrokkenen elkaar kennen, ze ma-

<sup>7</sup> Met uitzondering van PROFO dat pas in september 2011 werd opgericht.

ken praktische afspraken en leggen ieders verantwoordelijkheid vast. De betrokkenheid van de jongere en zijn ouders is essentieel.

Bij de start van een POT voert elk CDV een eigen screening uit om de inhoud van het individuele traject te bepalen. Voor deze screening gebruiken de centra meerdere zelf ontwikkelde of bestaande methodieken, zoals intakeformulieren, knipperlichtenlijst, competentietests, taal- en wiskundetests, screeningsinstrument van de VDAB, observatieperiode, ...

Sommige centra plannen na de intake een proefperiode om de jongere verder te observeren en op basis van de aanwezige gegevens de werkpunten en individuele doelen te herformuleren of bij te sturen.

Alle centra stellen voor elke jongere een trajectbepaling met een trajectplan op. In de meeste centra zien we in de trajectbepaling een vertaling van individuele doelen. De toepassing kan nog gelijkgericht, zodat maatwerk overal en voor elke jongere even goed zichtbaar wordt.

### *Leertijd*

De leertrajectbegeleiding wordt gerealiseerd door zowel personeelsleden van Syntra Vlaanderen als van Syntra. De huidige aanpak leidt te weinig tot een leertraject op maat van elke jongere. De begeleiding beperkt zich vooral tot de administratieve en gedragsgebonden begeleiding van de jongere. De verworven beroepscompetenties op de werkplek worden zelden of nooit in kaart gebracht. Ook hier ontbreekt een systeem dat verschillende soorten informatie integreert, overzichtelijk en actueel houdt. Daardoor is de uit-

werking van een geïndividualiseerd leertraject voor elke jongere nog geen evidentie.

### **Het voltijds engagement: leveren de centra een maximale inspanning om het voltijds engagement te realiseren?**

#### *Centra deeltijds onderwijs*

Een deel van de centra slaagt er niet voldoende in om zo veel mogelijk jongeren een voltijds engagement te bieden. In vijf centra lag het percentage jongeren voor wie er geen voltijds engagement is, op het ogenblik van de doorlichting tussen 30 en 49 procent. De centra wijten dat aan een ontoereikend aanbod aan voortrajecten, brugprojecten en reguliere tewerkstelling. Een viertal centra gebruikt eigen lesuren om het voltijds engagement gedeeltelijk verder in te vullen.

In ongeveer de helft van de doorgelichte centra is het spijbelgedrag problematisch. Het aantal afwezigheden loopt vaak op tot meer dan 50 procent. Afwezigheden hebben een negatieve invloed op de continuïteit en de opvolging van het leer- en begeleidingsaanbod: het ontbreken van de noodzakelijke arbeids- en schoolse vaardigheden gaat vaak samen met een hoog afwezigheidspercentage van de jongeren.

Uit de doorlichtingen blijkt dat de begeleiding - belangrijk om het voltijds engagement te realiseren - vaak doelgerichtheid en doeltreffendheid mist. De centra slagen er niet altijd in om gepast om te gaan met de complexe socio-emotionele situatie van de jongeren.

### *Centra deeltijdse vorming*

Tijdens de try-out bleek dat alle centra inspanningen leveren om het voltijds engagement te garanderen. De aanklampende zorg, de intensieve individuele begeleiding en de samenwerking met externe organisaties dragen daar duidelijk toe bij.

Afwezigheden worden door de centra opgevolgd en doorgegeven aan het CDO waar de jongere ingeschreven is. Alle centra hebben afspraken of procedures in functie van aanklampende zorg. Bij afwezigheid worden de jongeren direct gecontacteerd en gebeuren er zo nodig huisbezoeken. Een centrum houdt de aanwezigheidsgegevens over meerdere jaren op centrumniveau bij en stuurt op basis daarvan de aanklampende zorg bij. De begeleiders leveren vele inspanningen om de jongeren zo veel mogelijk aanwezig te laten zijn. Met de jongeren worden hierover concrete afspraken gemaakt (bijvoorbeeld huishoudelijk reglement, engagementsverklaring, schoolreglement). De samenwerking met het CDO en CLB is in bijna alle centra intensief. In een centrum is de werking tussen CDV en CLB voor de opvolging van de afwezigen te weinig op elkaar afgestemd.

### *Leertijd*

Het voltijds engagement kwam tijdens de try-out van de leertijd minder op het voorplan, omdat een voltijds programma in de leertijd altijd een voorwaarde is voor inschrijving in het systeem. Maar ook hier blijft het een opgave om de afwezigheden en tussentijdse verbrekingen te bewaken en op te volgen.

### **Een volwaardige kwalificatie: wat is de kwaliteit van het onderwijsaanbod, van de uitrusting, van het evaluatiebeleid en van de studiebekrachtiging?**

#### *Centra deeltijds onderwijs*

De **opleiding** omvat drie onderdelen: algemene vorming, beroepsgerichte vorming en werkplekleren. Ze sluiten over het algemeen onvoldoende op elkaar aan. Het gaat doorgaans om gescheiden sporen. De activiteiten tijdens de reguliere tewerkstelling of het brugproject zijn weinig complementair aan de vorderingen in de beroepsgerichte vorming. Een goed overzicht van wat zich in het werkplekleren, de algemene vorming en de beroepsgerichte vorming afspeelt, ontbreekt. De doelen, acties en vorderingen die binnen deze drie onderdelen ontstaan, komen niet samen in een globaal trajectplan of een centraal leerlingendossier of een ander instrument dat jongeren, leraren en begeleiders helpt om het overzicht te behouden en afstemming te bewaken. Het verband en de samenwerking tussen de te verwerven competenties en leerdoelen in het bedrijf en in het centrum worden nog niet voldoende geconcretiseerd en op elkaar afgestemd.

Enkele centra hebben planningsdocumenten ontwikkeld om de leer- en loopbaanbegeleiding doelgerichter aan te pakken en op te volgen. Daarin wordt het leren strikter aan de leerplandoelstellingen algemene vorming en de competenties beroepsgerichte vorming gekoppeld. Deze instrumenten bieden perspectief voor meer samenwerking en samenhang, maar mogen dan weer het geïntegreerde karakter van de beroepsopleiding niet uit het oog verliezen.

De relatie van de leerdoelen met de doelstellingen werkpleklers moeten ook duidelijk zijn. De klassenraad volgt meestal de jongeren in de loop van het jaar op en verzamelt gegevens. In een aantal gevallen worden enkel de houding en het gedrag van de jongeren ter sprake gebracht en soms vindt er geen gestructureerd overleg plaats in het perspectief van leerbegeleiding en remediëring, attestering of studiebekrachtiging.

Ook de **uitrusting** of de **infrastructuur** zijn pijnpunten. Voor meerdere centra voldoen de uitrusting of de infrastructuur niet. Wanneer het centrum volledig is ingebed in de voltijdse school of een autonoom materieel beleid voert, is de logistieke omkadering meestal beter. Voor sommige aspecten van de opleiding kan een kwaliteitsvolle component werkpleklers garanderen dat alle opleidingsdoelen ondanks een zwakke uitrusting van het centrum toch aan bod komen. Maar dan moet er sprake zijn van een geïntegreerde beroepsopleiding en dat is lang niet altijd het geval.

De **leerlingenevaluatie** is in de meeste centra zorgwekkend. Van een beleidsmatige aansturing en opvolging van de evaluatiepraktijk is in de meeste centra geen sprake.

Voor de algemene vorming is de evaluatie zelden afgestemd op het leerplanconcept en bijgevolg niet voldoende valide. Ook voor de beroepsgerichte vorming is de evaluatie slechts uitzonderlijk voldoende afgestemd op de opleidingsdoelen en de te verwerven competenties. De competenties die de leerlingen binnen de component werkpleklers verwerven, worden vaak nog niet als een geïntegreerd deel van de totale opleiding beschouwd en mee in de evaluatie opge-

nomen. In het individuele traject worden de leervorderingen doorgaans niet op een transparante wijze weergegeven.

Ondanks de overwegend vaardigheidsgerichte leerplan- en opleidingsdoelen passen centra zelden vormen van permanente evaluatie toe. Daarnaast beoordelen ze meestal algemene attitudes en gaan ze voorbij aan het beoordelen van attitudes die aansluiten bij de leerplan- en opleidingsdoelstellingen.

Uiterst zelden wenden centra de evaluatie aan om te remediëren of de onderwijspraktijk te verbeteren. Vaak zijn er ook geen duidelijke en objectieve deliberatiecriteria. De verworven competenties liggen onvoldoende aan de basis van de studiebekrachtiging. Dit leidt tot de conclusie dat de evaluatie en de daaraan verbonden **studiebekrachtiging** onvoldoende objectief en valide zijn.

Vaak zijn de motivering van de studiebekrachtiging en de formuleringen op de uitgereikte attesten van verworven competenties zo zwak dat zij een inbreuk op de regelgeving vormen.

#### *Centra deeltijdse vorming*

Het POT biedt in alle centra **een divers aanbod** bestaande uit een combinatie van groepsgerichte vorming en individuele begeleidingsmomenten op maat van elk jongere. De zes centra vinden de procesbegeleiding belangrijker dan de productgerichtheid. Er is in alle centra een sterke aandacht voor een aanbod waarbij het opdoen van succeservaringen vooropstaat. Het aanbod is overal gericht op het versterken van de persoonlijke en sociale vaardigheden en attitudes. Alle centra organiseren activiteiten in groep:

atelierwerking, workshops, vorming of cursussen, sportieve, creatieve en culturele activiteiten.

De organisatie van het aanbod verschilt van centrum tot centrum. De meeste centra beschikken over meerdere lesplaatsen verspreid over Vlaanderen, met een verschillende organisatie en inhoud van het aanbod tot gevolg. De keuze van het aanbod houdt zo veel mogelijk rekening met de context en input van de leerlingstromen. Het profiel van het centrum wordt sterk bepaald door de historiek, de interesses van de begeleiders en de aanwezige uitrusting.

In enkele centra is er een vast aanbod waaruit de jongeren kunnen kiezen. In kleinere vestigingsplaatsen bepaalt de begeleider de dagindeling. In andere centra wordt het aanbod in blokken aangereikt waarbij de jongeren naast een vast aanbod of enkele vaste blokken vrij kiezen uit een aanvullend aanbod. Indien de jongeren interesses hebben die het CDV niet aanbiedt, zoeken bijna alle centra een **maatgerichte invulling**. Hiervoor werken ze samen met externe partners (bijvoorbeeld: kleuterschool, extra taalondersteuning, hondenschool). Dit geldt ook voor initiatieven in functie van een individuele studieoriëntering zoals doorstroomdagen of kennismakingsdagen (bijvoorbeeld: werken in een rusthuis).

Het valt op dat de meeste centra niet differentiëren bij de invulling van de component werken (13 u.), de component leren (15 u.) of beide (28 u.). Slechts in één lesplaats van één CDV krijgen de groepen die 28 u. volgen, een andere invulling. Het aanbod komt in de meeste centra tot stand onder invloed van de aan-

wezige uitrusting en infrastructuur, de interesses van de begeleiders en de jongereninstroom.

Alle centra reiken voor elke jongere een **attest** van verworven competenties/bekwaamheden uit. De regelgeving vermeldt dat een attest van verworven competenties de stappen van het POT die met vrucht werden doorlopen, gedetailleerd moet vermelden. We stelden vast dat de inhoud van deze attesten verschilt van centrum tot centrum. De attesten vermelden vooral gedragscompetenties en attitudes, wat in een POT kan worden verwacht. Maar voor zover er omwille van de aard van de activiteiten vaktechnische en beroepsgerichte competenties zouden verworven zijn, wordt dat veel minder vermeld.

#### *Leertijd*

Na het vooronderzoek werden de volgende leerprestaties voor verder onderzoek geselecteerd:

- de algemene vorming in de tweede graad, de derde graad en het derde leerjaar van de derde graad;
- de beroepsgerichte vorming van de opleidingen Administratief medewerker (polyvalent en KMO), Assistent podiumtechnieken, Garagehouder-hersteller, Installateur centrale verwarming, Aanvuller-kassier en Winkelbediende.

Voor de **algemene vorming** worden de leerplandoelstellingen onvoldoende gerealiseerd. Het centrum opteert voor een thematische aanpak van de lessen, die voldoende afgestemd zijn op de leefwereld van de leerlingen. Hierbij krijgen vooral de functionele vaardigheden onvoldoende aandacht. Opvallend is een tekort aan doelgerichte differentiatie tussen de



leerplandoelen van de tweede graad en van de derde graad. De aansturing van de leraren vereist verbetering en opvolging. Er zijn verschillende randfactoren die de leerplanrealisatie bemoeilijken. De evaluatie van de leerplandoelstellingen is onvoldoende valide. Sterk is wel de intense socio-emotionele begeleiding door de leraren tijdens de lessen.

De opleidingen **Administratief medewerker**, **Aanvuller-kassier** en **Winkelbediende** zijn naar structuur, inhoud en evaluatie rudimentair uitgewerkt. Er is vrijwel geen differentiatie tijdens de lessen. De verworven praktische vaardigheden en gedragscompetenties op de werkplek worden onvoldoende in kaart gebracht. De didactische uitrusting voldoet. De evaluatie is onvoldoende valide.

De opleiding **Assistent podiumtechnieken** stelt het centrum voor grote didactische uitdagingen. Momenteel wordt de realisatie van de opleiding gehypothetiseerd door het ontbreken van gepaste didactische infrastructuur, aangepast cursusmateriaal en een niet valide evaluatie.

Het opleidingstraject **Garagehouder-hersteller** is zowel naar structuur als naar inhoud en evaluatie duidelijk uitgewerkt, maar de toepassing ervan staat nog niet op punt. De gebrekkige doorstroming van informatie en de gebrekkige wisselwerking met de

werkplek hebben een negatieve impact op de realisatie van het opleidingsprogramma.

De nog niet-gescreende opleiding<sup>8</sup> **Installateur centrale verwarming** mist de nodige didactische en inhoudelijke vernieuwingen om van een kwaliteitsvolle opleiding te kunnen spreken.

De **evaluatiepraktijk** is hoofdzakelijk productgericht en onvoldoende afgestemd op de te bereiken competenties en kernopdrachten van de opleiding. De evaluatie van de bereikte competenties verloopt aan de hand van toetsen en examens, die overwegend peilen naar kennis. Voor de beoordeling van de vakgebonden vaardigheden en attitudes zijn onvoldoende criteria afgesproken. Bovendien worden de verworven competenties op de werkvloer (4/5 van de opleidingstijd) te weinig geobjectiveerd en, tenzij bij deliberatie, niet meegenomen in de eindbeoordeling.

De rapportering van de bereikte resultaten verloopt via een rapport dat enkel cijfergegevens bevat over resultaten van taken, toetsen, examens en afwezigheden. Over het samenspel van functionele kennis, vaardigheden en attitudes wordt niet gerapporteerd. Het rapport is nog onvoldoende een middel om het leerproces van de leerling bij te sturen.

## Onze conclusies

Ons oordeel was tijdens de doorlichtingen en de try-outs kritisch, omdat het decreet de lat hoog legt. De beleidsdoelen (voltijds engagement, een traject op maat en kwalificeren) zijn dan ook voor elke jongere die in het stelsel van leren en werken instapt, bijzonder belangrijk als concretisering van het recht op onderwijs. Dat jongeren succeservaringen opdoen, een band met de school en begeleiders ontwikkelen en een kwalificatie behalen, is ook van maatschappelijk belang.

De omstandigheden waarin aan deze doelen moet worden gewerkt, zijn lang niet voor elke leraar of begeleider optimaal.

Als de overheid met dit stelsel een alternatieve en flexibele leerweg wil aanbieden met een gelijkwaardige studiebekrachtiging, dan moet ze de verdere ontwikkeling van dit aanbod opvolgen en ondersteunen. Het is voor de centra ook geen evidentie om flexibele trajecten kwaliteitsvol te organiseren. Huisvesting en uitrusting, maar ook de regionale mogelijkheden op vlak van werkplekieren en de beschikbaarheid/bereikbaarheid van een POT, bepalen mee het succes waarmee ze een leerling op het juiste moment het juiste aanbod doen.

Deze bijdrage komt er na vijf jaar decreet leren en werken. Dat is gezien het omvattende en ingrijpende vernieuwingsproces vroeg en dus moeten we nog wat geduld hebben. Maar geduld alleen zal niet volstaan.

*Als de overheid met dit stelsel een alternatieve leerweg wil aanbieden, moet ze de verdere ontwikkeling van dit aanbod opvolgen en ondersteunen.*

Aan de professionalisering en ondersteuning van wie in het stelsel van leren en werken functioneert, is nog heel wat werk. We mogen van de jongeren en hun ouders engagement en medewerking verwachten. Zij moeten op hun beurt kunnen rekenen op een duidelijk opleidings-

traject met een professionele trajectbegeleiding. Er is tijd nodig om het decreet verder te implementeren. We zijn dan ook benieuwd naar de geplande evaluatie van het decreet en naar de evolutie die we tijdens de opvolging van de tekorten en tijdens de toekomstige doorlichtingen zullen zien.



# Onze aanbevelingen

## Voor de overheid

### *Voor de trajecten op maat*

- Ondersteun de ontwikkeling van instrumenten die niet eenzijdig gericht zijn op het bepalen van een geschikte werkervaring (component werkplekleren), maar ook het meest geschikte onderwijsaanbod helpen bepalen (component leren).
- Voorzie in middelen om informatie over de bereikte opleidingsdoelen, gemaakte vorderingen en bereikte competenties overdraagbaar te maken.

### *Voor het voltijds engagement*

- Evalueer de impact van de verschillende statuten van leerlingen op het bereiken van een voltijds engagement.
- Bewaak het aanbod werkplekleren, want een ontoereikend en onvoldoende kwaliteitsvol aanbod werkplekleren ondergraaft het stelsel van leren en werken van onderuit.

### *Voor de kwalificatie*

- Ondersteun de ontwikkeling van een efficiënt leerlingenvolgsysteem, gekoppeld aan een competentiegericht evaluatiesysteem, dat toelaat om de vorderingen in PAV, BGV en op de werkplek in te brengen en af te toetsen aan de gevolgde curricula.

## Voor de centra

- Optimaliseer het aanbod van trajecten op maat: intake, screening, inschaling, trajectbepaling en trajectbegeleiding vragen elk een specifieke aanpak en zijn onmisbaar in en bepalend voor een kwaliteitsvol opleidings- en vormingstraject.
- Blijf investeren in bijzondere aandacht voor het maximaliseren van het voltijds engagement. Stem het beleid binnen uw centrum hier expliciet op af.
- Wees kritisch bij het uitreiken van diploma's en getuigschriften. Check consequent de kwaliteit van het onderwijsaanbod, de aanwezigheid van de noodzakelijke materiële uitrusting en de consistentie van het evaluatiebeleid.

## 2.2 Multidisciplinair handelen in een CLB: een zoektocht op de tast

*CLB's zijn verplicht om multidisciplinair te werken: personeelsleden uit verschillende disciplines werken samen bij de begeleiding van de leerlingen. Gebrek aan richtlijnen, visie, formeel overleg en vorming maken dat multidisciplinair handelen in de praktijk een heel diverse invulling krijgt. Resultaat: de CLB's doen hun best, maar zijn zoekende. De onderwijsinspectie keek de voorbije vijf jaar naar het multidisciplinair handelen van 30 CLB's. Een verslag van een work in progress...*

### MDH onder de loep

De regelgever verplicht het multidisciplinair handelen (MDH) als werkingsprincipe in de centra voor leerlingenbegeleiding (CLB)<sup>9</sup>. Multidisciplinair handelen kun je definiëren als een beroepsmatige samenwerking van mensen uit verschillende disciplines waarbij ieder zijn eigen expertise inbrengt. 'Multidisciplinair' heeft betrekking op een aantal disciplines en om een activiteit te doen slagen is deelname van al deze disciplines en coördinatie op alle niveaus tussen de deelnemende personen noodzakelijk.

De personeelsformatie in een CLB bestaat uit een basisformatie (een arts, een directeur, twee maatschappelijk werkers, twee paramedisch werkers, twee psycho-pedagogisch consultants en een administratief werker), eventueel aangevuld met een ervaringsdeskundige of een intercultureel bemiddelaar. Samen moeten zij de leerlingenbegeleiding multidisciplinair uitbouwen. De CLB-regelgeving vermeldt echter nergens wat dat inhoudt en op welke wijze ze dat concreet moeten realiseren.

Voor de meeste centra is MDH een zorg. De onderwijsinspectie stelt vast dat de centra het begrip op een

verschillende manier invullen. Ze beschouwen het als een essentieel werkingsprincipe, maar hebben moeite met zowel de organisatorische als de inhoudelijke realisatie. Dat blijkt uit de doorlichtingen die de onderwijsinspectie sinds het begin van de derde doorlichtingsronde (2007-2008 voor de CLB's) tot afgelopen schooljaar (2011-2012) in 30 CLB's uitvoerde.

Tot en met schooljaar 2010-2011 onderzochten externe deskundigen in vijftien CLB's het MDH.

Een achttal mensen uit hogescholen en universiteiten die vertrouwd waren met de werking van een CLB, namen een- tot viermaal deel aan een doorlichting als externe deskundige.

De externe deskundigen bekeken in meerdere of mindere mate volgende kwaliteitskenmerken van MDH:

- Heeft het centrum een visie op multidisciplinair samenwerken?
- Stelt het centrum criteria voor MDH voorop?
- Voorziet het centrum structureel in multidisciplinair overleg?
- Welk effect heeft de organisatiestructuur op het MDH?

9 Zie CLB-decreet van 1-12-1998, art. 4, art. 6 en art. 11.

- Verloopt het multidisciplinair overleg op een methodische en systematische manier?
- Is er bij het vormings-, trainings- en opleidingsbeleid aandacht voor de aspecten van MDH en voor specialisaties?
- Is er een basishouding aanwezig voor MDH?
- Voorziet het centrum een procesevaluatie?

Andere elementen (zoals de testotheek, handelingsgericht werken, ...) werden door minder dan de helft van de externe deskundigen onderzocht.

In de overige vijftien doorlichtingen bekeek het inspectieteam MDH tijdens de doorlichting.

## Onze vaststellingen

### Beperkte visie

Sommige CLB's hebben een visie, andere niet. Ofwel is de visie opgenomen in een algemene visietekst, ofwel is er een visietekst over teamwerking waarvan MDH deel uitmaakt, ofwel is de visietekst gedateerd. Door het ontbreken of onduidelijk zijn van een visie wordt MDH verschillend ingevuld. Het is voor de medewerkers niet altijd duidelijk wat zij moeten begrijpen onder begrippen zoals multidisciplinariteit en interdisciplinariteit en wat ze betekenen in de praktijk. Bovendien weten zij niet altijd welke verwachtingen zij kunnen stellen ten aanzien van een disciplinaire inbreng van collega's.

Bepaalde CLB's hebben een werkgroep om MDH gestalte te geven of nemen dit op in een kwaliteitsplan. Concrete doelstellingen en termijnen ontbreken echter vaak.

### Wanneer multidisciplinair handelen?

Enkele centra stellen criteria op voor multidisciplinair teamoverleg (MDTO): soms voor de intake en de vraagverheldering, soms voor een andere fase van handelingsgericht werken (HGW). We stellen vast dat de verschillende disciplines te weinig betrokken worden bij de strategiefase. MDTO leidt nog te weinig tot het verdelen van de onderzoeksvraag (wie onderzoekt welke hypothese?).

Soms verwijzen de criteria naar thema's of problematieken. Zo benadert nagenoeg elk CLB-team een attestering voor buitengewoon onderwijs of een geval van kindermishandeling meestal multidisciplinair.

Door het ontbreken van criteria worden cases op een teamoverleg besproken als degene die de vraag kreeg, 'vastzit', of als de vraag een medische component inhoudt, of om 'brandjes te blussen'. Na het MDTO heeft de casusaanbrenger vaak nog een grote beslissingsvrijheid.

Vragen van scholen voor schoolondersteuning komen zelden op een MDTO. Voor de ondersteuning van het gezondheidsbeleid wordt enerzijds nog te veel de verantwoordelijkheid gelegd bij de (para)medische medewerkers, terwijl zij voor andere thema's niet worden aangesproken.

### Mono als het kan, multi als het moet

Een aantal centra voorzien MDTO of teamoverlegmomenten structureel in de planning. Omdat er niet steeds bepaald is waarvoor de overlegmomenten dienen, wordt dit moment eerder benut om elkaar te informeren (meldcasus) dan om te overleggen (vraagcasus). Heel wat centra voorzien MDTO, maar hanteren nog het principe 'mono als het kan, multi als het moet'. Uit de gesprekken blijkt ook dat sommige

casusbesprekingen door één discipline worden gevoerd. Enkele centra organiseren multidisciplinair overleg op een andere wijze, namelijk per niveau, of per regio. Dit biedt de mogelijkheid om met meerdere collega's uit verschillende schoolteams een casus te bespreken.

Naast het formeel overleg vindt er ook veel informeel overleg en collegiale consultatie plaats (vaak tussen de psycholoog of pedagoog en de maatschappelijk werker), vaak zonder neerslag in het multidisciplinair dossier (MDD).

#### **Het effect van de organisatiestructuur**

De wijze waarop het personeel wordt ingezet, heeft een invloed op het verloop van het teamoverleg. De meeste centra kiezen voor een multidisciplinair samengesteld schoolteam met een contactpersoon (vaak de psycholoog of pedagoog en in het secundair onderwijs ook de maatschappelijk werker). Die beslist wat op een teamoverleg aan bod komt. Een te grote autonomie van de contactpersoon leidt tot verschillen in de uitvoering en in de kwaliteit. Is het kiezen voor één ankerfiguur per school niet tegengesteld aan het interdisciplinair denken? Indien de functie van contactpersoon al is uitgeschreven is dit niet steeds in functie van MDH. Het grote aantal schoolteams zorgt voor problemen bij het betrekken van alle disciplines bij het overleg. We stellen nog een sterke opdeling vast tussen de medische en niet-medische discipline. Als verklaring wordt vaak de verplichte opdracht van de (para-)medische discipline aangehaald.

*Centra hebben nog heel wat werk om MDH zijn verdiende plaats te geven binnen de leerlingenbegeleiding*

We stellen vast dat slechts drie van de bezochte centra hun basisformatie uitbreiden door medewerkers aan te werven uit een andere discipline zoals een ervaringsdeskundige, een intercultureel bemiddelaar of medewerkers met een diploma lerarenopleiding. Het

betrekken van deze medewerkers bij het MDTO is wisselend.

Meerdere CLB's kiezen voor een horizontale werking, wat de verdere uitbouw van multidisciplinair werken ten goede komt. Bij een verticale splitsing moeten de medewerkers de ontwikkeling van een kind volgen van peutertijd tot en met adolescentie, en dat vergt heel wat deskundigheid.

Scholen verwachten snel een antwoord en vragen steeds meer permanentie door de CLB-medewerker in de school. Dit werkt drempelverlagend voor de leerlingen en hun ouders, maar kan het MDH in het gedrang brengen.

De aanwezigheid van vele deeltijds werkenden biedt niet steeds een voordeel voor het MDH door een beperkte aanwezigheid van deze medewerkers en omdat, bij een vast moment voor teamoverleg met verplichte aanwezigheid op het centrum, een deel van hun werktijd voor hen wordt ingevuld.

De betrokkenheid van een directie(team) bij het personeel is evenzeer van belang en heeft een positief

effect op het welbevinden van de medewerkers. Een multidisciplinair samengestelde staf of directieteam stimuleert de aandacht voor alle disciplines.

### **Weinig systematiek en methodiek**

De meeste centra voorzien ondersteuning voor de multidisciplinaire teamwerking. Sommige centra beschikken over een leidraad of maken centrumafspraken over het overleg en het noteren van gegevens. Die afspraken worden niet steeds op dezelfde wijze gebruikt en opgevolgd. Geregeld werkt men met een agenda of een concrete vraag aan het team zodat de teamleden zich kunnen voorbereiden. Of de overlegmomenten nu structureel ingepland zijn of aan de vrijheid van de teamleden worden overgelaten, er is zelden voldoende tijd. We stellen weinig systematiek en methodiek vast bij het concretiseren, analyseren, reageren en evalueren (care) van signalen en hulpvragen.

Na het overleg maakt het team al dan niet een verslag op of noteert het afspraken in het leerlingendossier. De wijze waarop men momenteel de gegevens in het dossier verwerkt, garandeert geen multidisciplinaire aanpak. Wat men noteert is erg verschillend, blijkt uit de gesprekken met de medewerkers. Het cliëntperspectief en de hypothesevorming komen te weinig aan bod en de verantwoording van genomen beslissingen worden zelden of nooit genoteerd.

De fysieke inplanting van de medewerkers in een CLB faciliteert of belemmert het MDH (clean desk, bureau delen met teamlid, ...). Daarnaast bevorderen goed uitgeruste lokalen en infrastructuur een goed teamoverleg: voldoende computers, beschikbaarheid van informatiebronnen en gegevens over het netwerk, ...

### **MDH kun je leren**

Om multidisciplinair te kunnen samenwerken, is zowel inhoudelijke expertise als kennis over MDH nodig. We stellen vast dat de inbreng van de disciplines op een MDTO vaak afhankelijk is van het thema en van de competenties van de teamleden.

De expertise inzake MDH is niet overal in dezelfde mate aanwezig. Eenzelfde theoretische en attitudevorming voor alle disciplines kan voor eenzelfde denkkader zorgen.

Vele CLB's vullen vorming eerder individueel in en minder in team, maar evolutie is merkbaar.

De meeste centra bewaken dat er vorming over de verschillende domeinen gevolgd wordt binnen zo veel mogelijk teams en dat die ook doorgegeven wordt op structureel voorziene momenten of dat de informatie beschikbaar wordt gesteld voor alle medewerkers.

Het ontbreken van gegevens over de aard, de intensiteit en de afhandeling van de vragen van cliënten maakt het moeilijk een doelgericht vormingsaanbod te realiseren.

### **Een goede basishouding**

In de meeste centra is er een basishouding aanwezig voor een goede teamwerking. In centra met een open communicatie verloopt de samenwerking iets makkelijker. We zien er verantwoordelijkheidszin, wederzijds respect, collegiale betrokkenheid en een helpende attitude. Ondanks deze basishouding merken we vaak een individuele, persoonlijke invulling van MDH onder andere door de wijze waarop het georganiseerd is in het centrum en omwille van de vele vragen die een CLB-medewerker krijgt.

### **Weinig evaluatie**

Om MDH binnen een team te kunnen evalueren, moeten de CLB's zich een minimum aantal vragen stellen waarop ze nu meestal geen antwoord hebben. Vragen zoals (1) hoeveel vragen ontvangt een team?, (2) kan men op al die vragen ingaan?, (3) zijn er criteria om een dossier al dan niet te activeren?, (4) hoeveel dossiers zijn er actief? en (5) wanneer komt een dossier op een teamoverleg? Weinig centra bouwen een systematische evaluatie in van het teamoverleg en het MDH.

### **Handelingsgericht werken als bondgenoot**

De meeste centra zijn gestart met de methodiek van handelingsgericht werken (HGW). HGW vraagt om een multidisciplinaire benadering van problemen en is op die manier een belangrijke bondgenoot voor de optimalisatie van het multidisciplinaire denken. HGW biedt kansen voor een gestructureerde en systematisch uitgebouwde hulpverlening met ruime betrokkenheid van alle partners, maar wordt nog niet in alle CLB's op die manier ingezet.

### **Testotheek**

In alle centra is een testotheek aanwezig. De meeste testen zijn psychologisch, cognitief of gericht op vaardigheden. Het ontbreekt aan instrumenten gericht op gezins- en familiekenmerken.





### Onze conclusies

Multidisciplinair samenwerken binnen een CLB is een work in progress, zoals een externe deskundige het verwoordde. Centra zijn zoekende om het werkingsprincipe de invulling te geven die het toekomt.

Een duidelijke visie en aansturing is nog niet aanwezig. Het ene centrum vindt dat er multidisciplinair wordt gewerkt als er twee disciplines samenkomen terwijl het andere centrum van oordeel is dat alle aanwezige disciplines in het centrum moeten deelnemen aan een overleg.

De meeste centra kiezen voor een traditioneel teamconcept waarbij het multidisciplinair overleg zich meestal op dit niveau situeert. De veelheid aan teams waaraan medewerkers moeten deelnemen maakt een inhoudelijk sterk multidisciplinair overleg haast onmogelijk. Het gevolg hiervan is dat er veel informeel overleg is tussen bepaalde disciplines. CLB's die het multidisciplinair werken op een hoger niveau laten plaatsvinden (per niveau of regionaal) hebben organisatorisch wat meer ruimte.

Bijna alle centra werken met een contactpersoon voor de school. Bestaat daarmee niet het gevaar dat we van deze 'allrounders' verwachten dat ze zich ten dele beroepsspecifieke kennis van andere disciplines eigen maken?

De meeste centra bouwen een teamoverleg structureel in. De ruimte die voorzien wordt, is vaak beperkt.

Bovendien weten de medewerkers niet duidelijk welke cases ze op een teamoverleg moeten bespreken. Door het ontbreken van criteria is het de contactpersoon die op basis van eigen competenties of complexiteit van de vraag bepaalt of hij de hulpvraag al dan niet voorlegt aan de collega's. Gezien het meestal de psycho-pedagogische en de maatschappelijke discipline zijn die de taak van contactpersoon opnemen, blijft de inbreng vaak beperkt tot twee disciplines. De inbreng van de (para)medische medewerkers is in die gevallen minimaal.

Heel wat centra hebben een hoog percentage van deeltijds werkenden. Bovendien vragen scholen steeds meer om permanentie in de school. Dat belemmert het multidisciplinair handelen.

We stellen ons de vraag of binnen het huidige teamconcept de nodige deskundigheid aanwezig is om alle hulpvragen te beantwoorden. Werken de CLB's voldoende samen met hun netwerkpartners? Niet alleen inhoudelijk maar ook om het multidisciplinair handelen efficiënt te laten verlopen, ontbreken momenteel vorming en referentiekaders.

Conclusie: hoewel CLB's heel wat inspanningen doen, realiseren ze het multidisciplinair handelen onvoldoende systematisch. Er is dus nog heel wat werk aan de winkel om multidisciplinair handelen als werkingsprincipe zijn verdiende plaats te geven binnen het geheel van de leerlingenbegeleiding.

### Wanneer is er (g)een multidisciplinaire reflex?

- Bij Leren en studeren komt MDH moeilijk(er) tot stand, wegens tijdsgebrek, omdat andere domeinen voorrang krijgen of omdat de psycho-pedagogische discipline (P-discipline) zich sterk genoeg voelt.
- Wat betreft psychisch en sociaal functioneren (PSF) is veel afhankelijk van de expertise van de contactpersoon, ook vaak de P-discipline. In vele gevallen is het de ankerpersoon/schoolverantwoordelijke/ontvanger die bepaalt welke vragen op een teamoverleg aan bod komen. We stellen vast dat er tussentijds (informeel) overleg is, meestal tussen de psycho-pedagogische consulenten en de maatschappelijk werkers. De structureel voorziene momenten worden benut voor informatieoverdracht en praktische afspraken. Er zijn in de meeste centra geen criteria of centrumafspraken voor MDH in het kader van PSF.
- In het kader van attesteringspraktijk doen de centra dan weer meer beroep op de teamleden, vooral bij complexe problematieken. Toch blijft het ook hier de contactpersoon die bepaalt of er een multidisciplinair overleg plaatsheeft, dan wel of het overleg zich beperkt tot enkele disciplines. Wanneer de P-discipline beslist tot verder onderzoek gaat er soms collegiale consultatie van de eigen discipline aan vooraf. In de centra waar een attestering een teambeslissing moet zijn, overlegt men vooral multidisciplinair bij de vraagverheldering en in de beslissingsfase.
- Bij een verwijzing naar externe hulpverlening doen de centra meestal een poging om alle disciplines te betrekken.
- Een beperkt aantal centra stelden enkele criteria op voor multidisciplinair teamoverleg, o.a. attest buo, diagnosestelling, crisissituatie, vermoeden van kindermishandeling, ontwikkelingsvragen en verwijzing naar een kinderpsychiater. In de praktijk wordt dat niet steeds toegepast. Indien er geen afspraken zijn, houden medewerkers een multidisciplinair teamoverleg wanneer ze zelf vastzitten of bij een complexe problematiek. Het betrekken van de (para) medische discipline is wisselend en hangt af van het teamconcept waarvoor de organisatie gekozen heeft.
- Naast het formeel overleg is er heel veel informeel overleg, meestal zonder neerslag in het dossier.

## Onze aanbevelingen

### Voor de overheid

- Creëer duidelijkheid over het begrip 'multidisciplinair handelen'.
- Stel minimale criteria op voor welke casussen multidisciplinair overleg aangewezen is. Hierbij kan men zich richten naar het thema of het procesverloop.
- Creëer een gebruiksvriendelijk elektronisch dossier om het proces van het MDH in de hulpverlening te faciliteren.

### Voor de CLB's

- Werk een eenduidige visie op MDH uit, opdat iedereen hetzelfde begrijpt en ernaar handelt. Neem MDH als denkkader op naast HGW.
- Neem het teamconcept en de rol van de contactpersoon in functie van MDH onder de loep.
- Verfijn de criteria om te bepalen wanneer een casus op het teamoverleg moet komen.
- Informeer de scholen duidelijk over wat MDH voor een centrum en voor een cliëntgerichte benadering inhoudt. Verwijs naar MDH in het beleidsplan of -contract en in het schoolreglement.
- Houd een minimum aan data bij, zodat in kaart kan gebracht worden welke vragen het CLB krijgt, welke een multidisciplinaire benadering vereisen en welke deskundigheid daarvoor nodig is. Bouw vervolgens een vormingsbeleid uit dat gericht is op de verdere ontwikkeling van de expertise van de verschillende disciplines en teams én op het delen van die expertise met elkaar.

## 2.3 Aanvangsbegeleiding in Vlaanderen

*Goed begonnen is half gewonnen. Kennen Vlaamse leraren een goede start? Of is er alleen ondersteuning voor wie zelf vragen stelt? Deze Onderwijsspiegel zoomt in op de begeleiding van de beginnende leraren. Eerst vernemen we wat onze screening van de doorlichtingsverslagen op de procesvariabele ‘aanvangsbegeleiding’ aan het licht bracht. Dan volgen de resultaten van het vervolgonderzoek naar de opvang van de beginnende leraar.*

### 2.3.1 Over mensen van goede wil: aanvangsbegeleiding in de doorlichtingsverslagen

*De onderwijsinspectie heeft de doorlichtingsverslagen van de schooljaren 2010-2011 en 2011-2012 op de procesvariabele ‘aanvangsbegeleiding’ gescreend. Wat blijkt? De afschaffing van de mentoruren heeft een kloof gecreëerd tussen scholen die de leemte met eigen investeringen vullen, en scholen die terugkeerden naar de oude structuren. Ofwel: visie, systematiek en een persoonlijke benadering versus informele ondersteuning met nadruk op goede wil en verantwoordelijkheidszin bij de betrokkenen.*

#### Aanvangsbegeleiding als procesvariabele

Aanvangsbegeleiding is een van de procesvariabelen van de indicator ‘professionalisering’. Voor de onderwijsinspectie omvat deze indicator alle initiatieven die een school neemt om de kennis en vaardigheden van haar personeelsleden te verbeteren en verder te ontwikkelen. Deze indicator en variabele maken deel uit van het CIPO-referentiekader, zeg maar de bril waarmee de onderwijsinspecteurs naar scholen, centra en academies kijken en de kwaliteit van het onderwijs in deze instellingen beoordelen.

De onderwijsinspecteurs onderzoeken de kwaliteit van de aanvangsbegeleiding niet tijdens elke doorlichting. Of ze deze procesvariabele al dan niet gron-

dig onderzoeken, hangt af van de inschatting van de kwaliteit van deze variabele tijdens het vooronderzoek. Dit artikel doet dus enkel uitspraken over de aanvangsbegeleiding op basis van de doorlichtingen waar deze procesvariabele ook effectief in de doorlichtingsfocus stond tijdens de schooljaren 2010-2011 en 2011-2012.

Ook de aanvangsbegeleiding van medewerkers in de centra voor leerlingenbegeleiding komt hier aan bod. Daarom spreken we telkens over ‘teamlid’ in plaats van over ‘leraar/medewerker’.

### Hoe vaak stond aanvangsbegeleiding in de doorlichtingsfocus?

Tijdens het schooljaar 2010-2011 voerde de onderwijsinspectie 451 doorlichtingen uit. In 46 van deze doorlichtingen stond aanvangsbegeleiding in de focus, wat neerkomt op 10 % van het totaal aantal doorlichtingen. Tijdens het schooljaar 2011-2012 lichtten de onderwijsinspecteurs 537 instellingen door. In 75 van deze doorlichtingen (14 %) stond aanvangsbegeleiding in de doorlichtingsfocus.

De bespreking van de procesvariabele aanvangsbegeleiding in dit artikel steunt dus op 121 doorlichtingen (12 % van alle doorlichtingen van september 2010 tot juni 2012).

Je krijgt een overzicht van wat de onderwijsinspecteurs de afgelopen twee schooljaren schreven in hun doorlichtingsverslagen over de aanvangsbegeleiding of 'de manier waarop de instelling nieuwe personeelsleden informeert en ondersteunt'.

	2010-2011			2011-2012		
	Doorlichtingen	In doorlichtingsfocus	%	Doorlichtingen	In doorlichtingsfocus	%
bao	292	13	4	320	18	6
bubao	21	6	28	29	5	17
buso	7	5	71	13	6	46
CLB	8	4	50	10	5	50
CVO	16	2	6	16	6	37
dko	22	11	50	13	10	77
so	78	5	6	129	25	19
<b>Totaal<sup>10</sup></b>	<b>444</b>	<b>46</b>	<b>10</b>	<b>530</b>	<b>75</b>	<b>14</b>

Figuur 23: Aanvangsbegeleiding in de doorlichtingsfocus tijdens de schooljaren 2010-2011 en 2011-2012.

### De aanvangsbegeleiding in relatie tot de kwaliteitswijzer

De processen in een instelling staan steeds in functie van de onderwijsdoelstellingen en omvatten de initiatieven die een instelling neemt om output te realiseren. De processen hebben voor de school dus een ondersteunende functie om de onderwijsdoelstellingen te bereiken.

Om de processen te beoordelen, stellen de onderwijsinspecteurs telkens de volgende onderzoeksvraag: in

welke mate onderzoekt en bewaakt de instelling op een systematische manier de kwaliteit van de processen zodat deze bijdragen tot het respecteren van de erkenningsvoorwaarden en meer bepaald het nastreven of bereiken van de onderwijsdoelstellingen?

Toegepast op de aanvangsbegeleiding betekent dit dus dat onderwijsinspecteurs nagaan in welke mate de instelling zelf op een systematische manier de kwaliteit van haar aanvangsbegeleiding onderzoekt en bewaakt zodat ze bijdraagt tot het bereiken van de onderwijsdoelstellingen.

10 In CBE en dbso stond aanvangsbegeleiding tijdens de schooljaren 2010-2011 en 2011-2012 niet in de doorlichtingsfocus.

De onderwijsinspecteurs gebruiken de kwaliteitswijzer om na te gaan in welke mate elke variabele in de doorlichtingsfocus bijdraagt tot de interne kwaliteitszorg van de instelling. Dit instrument bestaat uit vier kwaliteitsaspecten: doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid en ontwikkeling.

Voor de aanvangsbegeleiding gaat het inspectieteam dan na of de instelling aandacht heeft voor:

- doelgerichtheid: welke visie heeft de instelling op de begeleiding van beginnende teamleden? Welke verwachtingen stelt ze voorop?
- ondersteuning: welke middelen zijn er om de nieuwe teamleden wegwijs te maken in de school

en hen te begeleiden? Wie is bij de aanvangsbegeleiding betrokken?

- doeltreffendheid: hoe krijgt de instelling zicht op de effecten van de aanvangsbegeleiding? Geeft het beginnende teamlid feedback?
- ontwikkeling: stuurt de instelling de aanvangsbegeleiding bij? Vergroot ze haar expertise inzake aanvangsbegeleiding?

Figuur 24 geeft een overzicht per onderwijsniveau van het aantal keer dat de onderwijsinspecteurs oordeelden dat de aanvangsbegeleiding doelgericht, ondersteunend, doeltreffend of ontwikkelingsgericht was tijdens de schooljaren 2010-2011 en 2011-2012.

	Jaar	In doorlichtingsfocus	Doelgericht	Ondersteuning	Doeltreffend	Ontwikkeling
bao	2010-2011	13	8	9	9	7
	2011-2012	18	12	15	8	13
bubao	2010-2011	6	4	5	3	5
	2011-2012	5	3	3	2	1
buso	2010-2011	5	4	3	2	4
	2011-2012	6	4	4	2	5
CLB	2010-2011	4	2	4	2	2
	2011-2012	5	4	5	0	3
CVO	2010-2011	2	2	2	0	1
	2011-2012	6	5	5	3	5
dko	2010-2011	11	7	7	3	3
	2011-2012	10	8	7	7	5
so	2010-2011	5	3	3	3	3
	2011-2012	25	13	12	10	10
<b>Totaal</b>	<b>2010-2011</b>	<b>46</b>	<b>30</b>	<b>33</b>	<b>22</b>	<b>25</b>
	<b>2011-2012</b>	<b>75</b>	<b>49</b>	<b>51</b>	<b>32</b>	<b>42</b>

Figuur 24: De kwaliteit van de aanvangsbegeleiding tijdens de schooljaren 2010-2011 en 2011-2012 op basis van de kwaliteitswijzer.

Instellingen die op geen enkel kwaliteitsaspect scoren (figuur 25), bevinden zich voor de onderwijsinspectie 'aan het begin van een ontwikkelingsproces' (11 instellingen op 121). Dit geldt voor 2010-2011 voor een school gewoon basisonderwijs, een school buitengewoon secundair onderwijs en drie instellingen deeltijds kunstonderwijs. Voor 2011-2012 bevinden voor

aanvangsbegeleiding twee instellingen van het buitengewoon basisonderwijs, een school van het buitengewoon secundair onderwijs, een centrum voor volwassenenonderwijs en twee instellingen deeltijds kunstonderwijs zich aan het begin van een ontwikkelingsproces.

	2010-2011	2011-2012
bao	1	0
bubao	0	2
buso	1	1
CVO	0	1
dco	3	2

*Figuur 25: Instellingen die zich voor aanvangsbegeleiding aan het begin van een ontwikkelingsproces bevinden.*

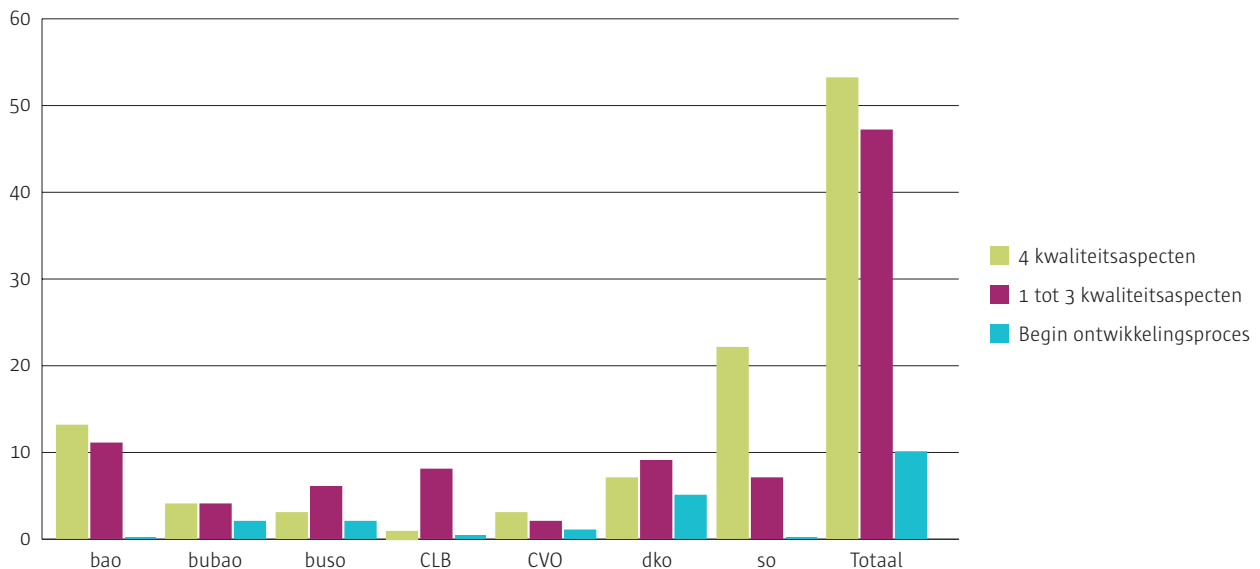


### Wat schreef de onderwijsinspectie in de doorlichtingsverslagen?

Bij deze bespreking maken we een onderscheid tussen instellingen waar de aanvangsbegeleiding:

- op de vier kwaliteitsaspecten steunt;
- op één tot drie kwaliteitsaspecten steunt;
- aan het begin van het ontwikkelingsproces staat.

Figuur 26 geeft een overzicht van deze indeling. Hieruit kunnen we afleiden dat het merendeel van de gescreende doorlichtingsverslagen een kwaliteitsvolle tot zeer kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding toont en dat een kleine minderheid van de instellingen deze procesvariabele nog moet ontwikkelen.



Figuur 26: Kwaliteit van de aanvangsbegeleiding tijdens de schooljaren 2010-2011 en 2011-2012 op basis van de kwaliteitswijzer.

### De aanvangsbegeleiding steunt op de vier kwaliteitsaspecten

In instellingen waar de aanvangsbegeleiding steunt op de vier kwaliteitsaspecten, omschrijven de onderwijsinspecteurs deze procesvariabele als een betekenisvolle pijler om kwaliteitsvol onderwijs te realiseren.

Deze instellingen hebben een uitgesproken visie op de begeleiding van nieuwe teamleden. De visie vormt het uitgangspunt om een aanvangsbeleid te ontplooiën dat in alle facetten van de schoolwerking oog heeft

voor de vooropgestelde doelen en verwachtingen, de uitvoering van concrete acties en de evaluatie om bij te sturen of te borgen wat goed is. Op schoolniveau zijn er duidelijke procedures en structuren waarop nieuwe teamleden kunnen terugvallen. Nieuwe teamleden zelf zijn zeer tevreden over de manier waarop ze worden begeleid en waarderen de inspanningen om hen snel wegwijs te maken in de instelling. In al deze instellingen maakt de aanvangsbegeleiding ook integraal deel uit van het professionaliseringsbeleid.



Wat typeert de instellingen waar de aanvangsbegeleiding doelgericht, ondersteunend, doeltreffend en ontwikkelingsgericht is?

- Het zijn instellingen waar nieuwe teamleden aan de hand van allerlei praktische en concrete informatiebronnen en contacten wegwijs worden gemaakt in het reilen en zeilen van de school. Sommige instellingen organiseren hiervoor specifieke onthaaldagen voor nieuwe teamleden, vaak op niveau van de scholengemeenschap of -groep of op initiatief van het schoolbestuur.
- Deze instellingen kiezen ervoor om, ondanks het wegvallen van de formele mentoruren, blijvend te investeren in een structurele aanvangsbegeleiding. Deze investering is vaak noodzakelijk omwille van een blijvende instroom van nieuwe teamleden. Afhankelijk van de organisatie is er een mentor op schoolniveau of zijn er meerdere mentoren op niveau van de scholengemeenschap of scholengroep.
- In deze instellingen ziet het personeel het mentoraat als een teamopdracht. In instellingen van het secundair onderwijs krijgen beginnende teamleden naast een mentor, vaak ook een collega toegewezen voor vakspecifieke ondersteuning.
- In deze instellingen schoolde de mentor zich bij om de aanvangsbegeleiding op zich te nemen en volgt hij de nieuwe teamleden op aan de hand van klasbezoeken en formele en informele overlegmomenten. Vaak gebruiken de instellingen methodieken om beginnende teamleden aan te zetten tot kritische zelfreflectie en de uitwerking van een persoonlijk ontwikkelingsplan. Tussen alle betrokkenen is er een transparante afstemming van opdrachten en taken.
- In deze instellingen vormen de functiebeschrijvingen de basis voor zowel de begeleiding als de evaluatie. De mentoren peilen naar de individuele behoeften van de beginnende teamleden om de aanvangsbegeleiding op maat af te stemmen op de noden. Ook de beginnende teamleden zelf krijgen de kans om de aanvangsbegeleiding te evalueren.

**Sterktes van de instellingen waar de aanvangsbegeleiding doelgericht, ondersteunend, doeltreffend en ontwikkelingsgericht is**

- een uitgesproken visie en transparante structuren en procedures
- op individuele noden afgestemde aanvangsbegeleiding
- een gezamenlijke en gedeelde opdracht van de directeur, de mentor, de zorgleraren en de parallelcollega's
- een persoonlijk ontwikkelingsplan voor het beginnende teamlid bij aanvang van de loopbaan

### **De aanvangsbegeleiding steunt op een, twee of drie kwaliteitsaspecten**

In instellingen waar de onderwijsinspectie voor de aanvangsbegeleiding drie van de vier kwaliteitsdragers aantrof, zijn er weinig kwaliteitsverschillen in de aanvangsbegeleiding in vergelijking met de instellingen die scoren op alle vier de kwaliteitsdragers.

Vaak nemen in deze instellingen teamleden die niet aan een klas gebonden zijn (zorgcoördinatoren, begeleidsondersteuners, ambulante leraren, ...), de opdracht van mentor bijkomend op in hun takenpakket. Dit gebeurt dan wel steeds met een duidelijk mandaat. De gemandateerde mentor blijft zich nascholen in zijn opdracht als begeleider van nieuwe teamleden. In enkele situaties is het de directeur die ook de taak van mentor op zich neemt. In de concrete dagelijkse praktijk kunnen nieuwe teamleden ook rekenen op de ondersteuning van collega's om zich de specificiteit van de schoolwerking eigen te maken.

Wanneer drie van de vier kwaliteitsaspecten de aanvangsbegeleiding ondersteunen, is de aanvangsbegeleiding meer dan voldoende kwaliteitsvol: altijd doelgericht en bijna altijd gericht op verdere ontwikkeling van de onderwijskwaliteit. Het ontbrekende kwaliteitsaspect is meestal ondersteuning of doeltreffendheid, wat dan eventueel leidt tot een aanbeveling om de aanvangsbegeleiding verder te optimaliseren. Enkele van de aanbevelingen die we in de doorlichtingsverslagen terugvonden, zijn:

- bij het ontbreken van het kwaliteitsaspect 'ondersteuning':
  - De instelling kan de begeleidende rol van mentor voor de aanvangsbegeleiding meer

afbakenen (niet als evaluator, wel als ondersteuner).

- bij het ontbreken van het kwaliteitsaspect 'doeltreffendheid':
  - De instelling kan meer aandacht besteden aan de effectiviteit van de aanvangsbegeleiding.
  - De instelling kan objectieve gegevens verzamelen over de doeltreffendheid van de aanvangsbegeleiding.
  - De instelling kan de samenhang en de gelijkgerichtheid van de aanvangsbegeleiding optimaliseren.
  - De instelling kan de aanvangsbegeleiding systematisch evalueren op tevredenheid en doeltreffendheid.
  - De instelling kan de didactische vakbekwaamheid van nieuwe teamleden opvolgen en eventueel bijsturen.

Er is echter wel een duidelijk en opvallend verschil tussen instellingen waar de kwaliteit van de aanvangsbegeleiding steunt op drie kwaliteitsaspecten en instellingen waar deze slechts steunt op één of twee kwaliteitsaspect(en).

De eerste groep instellingen (waar de kwaliteit van de aanvangsbegeleiding steunt op drie kwaliteitsaspecten) investeert vaak eigen middelen om toch nog een formele mentor te kunnen aanstellen, daar waar dit in de tweede groep niet gebeurt. De kwaliteitsverschillen worden dus duidelijker als de aanvangsbegeleiding op één of twee kwaliteitsaspecten steunt.

Om deze kwaliteitsverschillen in kaart te brengen, focussen we hieronder op de instellingen waar de aan-

vangingsbegeleiding slechts steunt op één of twee kwaliteitsaspecten. De daling van de kwaliteit wijten de betrokken instellingen vooral aan het wegvallen van de mentoruren, waardoor ook bestaande structuren niet meer functioneren.

Uit de doorlichtingsverslagen valt echter af te leiden dat vaak ook een weinig sturend intern beleid mee aan de basis ligt van een minder kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding. Hierdoor zijn teamleden vaak op zichzelf aangewezen, omdat structurele ondersteuning op schoolniveau ontbreekt. Dit uit zich dan in een vage visie, geen duidelijke informatiedocumenten over het wat en hoe van de school enzovoort. Deze instellingen hebben over het algemeen weinig of geen aandacht voor de effecten van de aanvangsbegeleiding. De evaluatie ervan verloopt niet formeel en is niet gericht op ontwikkeling van de onderwijskwaliteit.

In de centrumsteden zijn de afgelopen jaren nieuwe basisscholen opgericht om het hoofd te bieden aan het capaciteitsprobleem. In deze scholen is aanvangsbegeleiding erg belangrijk omdat het aantal perso-

neelsleden jaar na jaar groeit. Net zoals de andere procesvariabelen is ook de aanvangsbegeleiding in deze scholen volop in ontwikkeling.

Wat typeert de instellingen waar de kwaliteit van de aanvangsbegeleiding enkel doelgericht of ondersteunend of doeltreffend of ontwikkelingsgericht is?

- Deze instellingen formuleren geen sluitend antwoord op het verdwijnen van de mentoruren. De aanvangsbegeleiding kent hierdoor een informeel karakter en gebeurt weinig doelgericht. Door het ontbreken van duidelijke doelen mist de aanvangsbegeleiding vaak ook doeltreffendheid.
- De instellingen vallen terug op oude structuren zoals die bestonden voor de invoering van de mentoruren en verengen aanvangsbegeleiding vaak tot het beantwoorden van vragen die het beginnende teamlid zelf stelt. Ietwat kort door de bocht komt het erop neer dat een beginnend teamlid dat niets vraagt, ook nauwelijks ondersteuning krijgt.
- Deze instellingen hebben geen uitgesproken visie op aanvangsbegeleiding of de bestaande visie is dode letter geworden. Vaak hebben ze een beleid

#### **Sterktes van de instellingen waar de aanvangsbegeleiding op één of twee kwaliteitsaspecten steunt**

- een ander, meer informeel ondersteuningsaanbod
- de aandacht voor het welbevinden en zelfvertrouwen van nieuwe teamleden
- de collegiale ondersteuning

#### **Zwaktes van de instellingen waar de aanvangsbegeleiding op één of twee kwaliteitsaspecten steunt**

- een intentionele visie ontbreekt of is niet meer actueel
- de ondersteuning is occasioneel en gebeurt ad hoc
- de beginsituatie van het nieuwe teamlid wordt niet in kaart gebracht
- de formele opvolging van nieuwe teamleden valt weg
- de evaluatie van het proces en de effecten van de aanvangsbegeleiding gebeurt niet
- de aanvangsbegeleiding mist doelgerichtheid en doeltreffendheid

dat de aanvangsbegeleiding weinig aanstuurt, waardoor teamleden bij elkaar ondersteuning zoeken.

- Deze instellingen doen een beroep op het zelfsturend vermogen van de beginnende teamleden en rekenen op de verantwoordelijkheidszin van deze teamleden.
- Deze instellingen stellen eventueel bestaande ondersteuningsmaterialen voor nieuwe teamleden (zoals informatiebrochures en vademecums) ter beschikking, maar actualiseren ze weinig of niet.
- Deze instellingen zien een verdere ontwikkeling van de aanvangsbegeleiding niet haalbaar zonder mentoruren en beschouwen het niet langer als prioriteit. Beginnende teamleden krijgen hierdoor weinig ondersteunende vorming.

### **De aanvangsbegeleiding staat aan het begin van het ontwikkelingsproces**

In enkele instellingen bevindt de aanvangsbegeleiding zich aan het begin van een ontwikkelingsproces (zie figuur 25). Dit betekent niet dat de beginnende teamleden in al deze instellingen aan hun lot worden overgelaten, maar wel dat de aanvangsbegeleiding hier vooral op de goodwill van collega's steunt. Als die er niet is, moeten beginnende teamleden zelf hun weg zoeken, wat in de praktijk vooral neerkomt op het initiatief van het beginnende teamlid.

De aanvangsbegeleiding gebeurt hier dus veeleer vanuit een collegiale ondersteuning en niet vanuit een richtinggevende visie waar het beleid duidelijke doelen vooropstelt. In deze instellingen is dan ook geen sprake van een doeltreffende aanvangsbegeleiding waardoor ze ook geen ondersteunende waarde heeft voor de kwaliteit van het onderwijs in de instellingen.

In een instelling waar de aanvangsbegeleiding aan het begin van een ontwikkelingsproces staat, zoeken nieuwe teamleden ondersteuning bij de directeur en teamleden waarmee ze nauw samenwerken, maar er zijn geen formele structuren die de aanvangsbegeleiding aansturen. Er is ook weinig systematiek en eenduidigheid over de wijze waarop de instelling nieuwe teamleden vormt. In verscheidene van deze instellingen gaat het beleid ervan uit dat de aanvangsbegeleiding vraaggestuurd moet verlopen. Concreet betekent dit dat een nieuw teamlid zelf de vragen stelt wanneer hij problemen ervaart. Als er informatiebronnen beschikbaar zijn, moet het beginnende teamlid daarin zelf een antwoord zoeken op de vragen waarmee hij zit.

In deze instellingen zijn de beginnende teamleden minder tevreden over de ondersteuning die weinig tegemoetkomt aan hun verwachtingen. In instellingen

### **Aanbevelingen voor instellingen die voor de aanvangsbegeleiding aan het begin van een ontwikkelingsproces staan**

- Bouw een doelgerichte professionalisering uit voor nieuwe teamleden gericht op een systematische en planmatige aanvangsbegeleiding.
- Zorg voor een brede professionaliteit, participatie en betrokkenheid van het personeel bij het schoolbeleid.
- Stem de opdracht van de 'mentor' af op de verwachtingen van de beginnende teamleden.

gen met een gespecialiseerde onderwijsvorm (zoals buo) geven ze ook aan onvoldoende operationele ondersteuning te krijgen voor de realisatie van de eigen klaspraktijk. Opvallend is ook dat in deze instellingen het professionaliseringsbeleid in zijn geheel, waarvan de aanvangsbegeleiding een aspect is, vaak weinig kwaliteitsvol verloopt.

### Onze conclusies

Algemeen leiden we uit de doorlichtingsverslagen af dat in het merendeel van de instellingen de aanvangsbegeleiding kwaliteitsvol is uitgebouwd. Nogal wat verslagen maken melding van een aanvangsbegeleiding die kan dienen als voorbeeld van goede praktijk. Nader onderzoek van de verslagen leert dat het stuk voor stuk instellingen zijn waar:

- (1) de aanvangsbegeleiding uitgaat van een duidelijke, transparante visie;
- (2) de mentor een specifieke opleiding volgde;
- (3) er een trajectbegeleiding is op maat van de beginnende teamleden;
- (4) er een duidelijk onderscheid is tussen de begeleiding en de evaluatie van deze teamleden.

Instellingen waar de aanvangsbegeleiding op de vier kwaliteitsaspecten steunt, hebben een uitgesproken visie op de aanvangsbegeleiding en transparante structuren waarin de aanvangsbegeleiding concreet vorm krijgt. De tevredenheid van de beginnende teamleden over de wijze waarop de instelling hen

ondersteunt, is zeer groot, wat het welbevinden van deze teamleden sterk bevordert. Instellingen waar de kwaliteit van de aanvangsbegeleiding op drie kwaliteitsaspecten steunt, hebben nog groeipotentieel om de aanvangsbegeleiding te optimaliseren door meer aandacht te besteden aan de ondersteuning of de doeltreffendheid ervan. Toch is ook hier de aanvangsbegeleiding kwaliteitsvol uitgebouwd. Ze is eveneens doelgericht vanuit een richtinggevende visie en gericht op de verdere ontwikkeling van de kwaliteit van het onderwijs in de instelling.

Vaak is het breekpunt voor de kwaliteit van de aanvangsbegeleiding het al dan niet inzetten van specifieke uren voor het mentorschap. Door het afschaffen van deze uren zijn er twee groepen instellingen ontstaan: zij die geen antwoord bieden op de afschaffing van de uren en zij die eigen middelen investeren om de aanvangsbegeleiding kwaliteitsvol te blijven organiseren. Dit hangt ontegensprekelijk samen met het al dan niet beschikken over een visie. Instellingen die zelf investeren in de aanvangsbegeleiding doen dit, afhankelijk van de schaalgrootte, met middelen van de scholengemeenschap of -groep of op schoolniveau. In enkele situaties gebeurt dit op vrijwillige basis door een geëngageerd teamlid.

De aanbevelingen die je leest bij het vervolgonderzoek naar de aanvangsbegeleiding van de beginnende leraren, sluiten aan bij deze screening van de doorlichtingsverslagen 2010-2011 en 2011-2012.

### 2.3.2 Ondersteuning voor beginnende leraren: zolang de voorraad strekt?

*Start je als beginnende leraar in een grote school, samen met andere nieuwelingen en in het buitengewoon of secundair onderwijs? Dan maak je het meest kans op een uitgewerkte aanvangsbegeleiding. Zelf vragen stellen is essentieel, maar niet altijd evident. Dat blijkt uit gesprekken van de onderwijsinspectie met 47 beginnende leraren, directieleden en begeleiders uit 14 scholen. Opvallend is het effect van de mentoruren. Heel wat scholen teren nog steeds op het systematische aanbod dat enkele jaren geleden werd uitgewerkt, en op het blijvende engagement van de toenmalige mentoren. Dat maakt de ondersteuning uiterst kwetsbaar.*

#### Vervolgonderzoek aanvangsbegeleiding: hoe en waarom?

In de Onderwijsspiegel 2006-2007 onderzocht de onderwijsinspectie een eerste maal de aanvangsbegeleiding in onze Vlaamse scholen. Dat onderzoek was een gevolg van verschillende vernieuwingsinitiatieven die toen op stapel stonden: de hervorming van de lerarenopleiding, de inschakeling van mentoren en de uitbouw van de aanvangsbegeleiding voor beginnende leraren. De onderwijsinspectie ging dat schooljaar met een kwantitatief en een kwalitatief onderzoek na hoe de beginnende leraar werd begeleid bij zijn eerste opdracht in het werkveld.

Met dit vervolgonderzoek gaat de onderwijsinspectie na wat er intussen voor de beginnende leraar is veranderd. Door besparingsmaatregelen werden de mentoruren intussen wel afgeschaft.

Het onderzoek is geen grootschalig evaluatieonderzoek. Op initiatief van de Vlaamse overheid voeren verschillende wetenschappelijke instellingen al grootschalige impactstudies uit<sup>11</sup>.

De onderwijsinspectie beperkt het vervolgonderzoek tot een kwalitatief onderzoek van de aanvangsbegeleiding in het leerplicht-onderwijs. We starten dit artikel met een beschrijving van het verloop van het vervolgonderzoek. Nadien geven we onze vaststellingen over de aanvangsbegeleiding anno 2012. En ook al wijzigde sinds 1 september 2010 de context, we formuleren in onze conclusie toch een antwoord op de vragen van vijf jaar geleden. We sluiten af met enkele aanbevelingen.

*In 2007 beloofde de onderwijsinspectie om na vijf jaar na te gaan of de toenmalige vernieuwingen (mentoruren, een vernieuwde lerarenopleiding) hun sporen zouden nalaten in de aanvangsbegeleiding van beginnende leraren. De onderwijsinspectie houdt woord en nam de aanvangsbegeleiding anno 2012 onder de loep. Ondanks het verdwijnen van de mentoruren zoekt ze een antwoord op de vraag van toen: hoe verloopt de aanvangsbegeleiding vijf jaar na de hervormingen?*

*1 september 2006: invoering van de mentoruren*

*1 september 2010: afschaffing van de mentoruren*

## Deelnemers en vragen

### 14 scholen

Het vervolgonderzoek bestaat uit vergelijkende case-studies. We onderzochten de aanvangsbegeleiding anno 2012 in zeven scholen van het gewoon basisonderwijs (bao), in twee scholen van het buitengewoon basisonderwijs (bubao), in vier scholen van het gewoon voltijds secundair onderwijs (zowel algemeen secundair onderwijs (aso), technisch secundair onderwijs (tso) als beroepssecundair onderwijs (bso)) en in één school van het buitengewoon secundair onderwijs (buso). In totaal namen we in veertien scholen interviews af.

Omdat het om een vervolgonderzoek gaat, klopten we aan bij de achttien scholen die vijf jaar geleden ook deelnamen. Toen hielden we al rekening met de geografische spreiding, de onderwijsvorm en het onderwijsnet waartoe de school behoort. Vier scholen namen nu niet deel omdat ze geen beginnende leraren hadden.

### 47 respondenten

Naast de beginnende leraar interviewden we de directeur en de persoon die binnen de school verantwoordelijk is voor de aanvangsbegeleiding.

In totaal interviewden we 47 personen:

- 15 beginnende leraren;
- 15 directieleden;
- 15 begeleidende personeelsleden;
- 2 begeleiders bovenschools niveau.

De achtergrond van de beginnende leraren liep sterk uiteen: van absolute beginner over ‘beginner’ met korte ervaring in een andere school tot zij-instromer met ervaring op de arbeidsmarkt.

### De vragen

Voor de gesprekken gebruikten we een interviewgids met zowel open als gesloten vragen<sup>12</sup>. We peilden daarin naar verschillende aspecten die we onder de volgende vragen kunnen groeperen:

- Waaruit bestaat de aanvangsbegeleiding en hoe krijgt deze vorm?
- Wie is betrokken bij de aanvangsbegeleiding en welke middelen besteedt de school aan de aanvangsbegeleiding?
- Krijgt de beginnende leraar een haalbare opdracht bij zijn eerste werkervaring?
- Waar heeft de beginnende leraar vooral nood aan bij zijn eerste stappen in het onderwijsveld?
- Evalueert de school haar aanvangsbegeleiding?
- Werkt de school met externe ondersteuning voor de aanvangsbegeleiding?

## Resultaten van het onderzoek: de aanvangsbegeleiding anno 2012

### Wat en hoe?

#### *In het basisonderwijs*

In de zeven bezochte basisscholen gebeurt de aanvangsbegeleiding overwegend individueel, vraaggestuurd en ad hoc.

In drie scholen krijgen de beginnende leraren in groep aanvangsbegeleiding. Zeker in relatief kleine basisscholen starten immers niet elk jaar meerdere leraren op hetzelfde moment.

**“Directeur, bao: Ik heb gemerkt door nu zo veel beginnende leraren te hebben dat we naar een systeem moeten zoeken.**

Geen enkele bezochte basisschool kent een formele, aanbodgestuurde aanvangsbegeleiding: er is geen traject volgens een draaiboek met vastgelegde info- en overlegmomenten. Enkele scholen kenden ten tijde van de mentoruren wel zo'n traject.

De aanvangsbegeleiding krijgt in al deze scholen vooral vorm vanuit noden die zich op een bepaald moment voordoen, bijvoorbeeld naar aanleiding van een eerste oudercontact of een eerste rapport. De begeleiding verloopt er vraaggestuurd: vanuit de vragen van de beginnende leraren zelf. Maar daar speelt de persoonlijkheid van de beginner een belangrijke rol: durft hij of zij vragen te stellen?

**“Mentor, bao: De lerende heeft dus zelf de sleutel in de hand. Iedereen krijgt dezelfde kansen, maar niet iedereen neemt dezelfde kansen.**

Op één school na krijgt elke beginnende leraar een onthaal door de directie en een onthaalbrochure met vooral praktische informatie. In één school is deze brochure - met het wegvallen van de mentoruren - niet meer helemaal actueel. Alle praktische informatie is doorgaans ook te consulteren via het intranet van de school.

Klasbezoeken door de mentor zijn zeldzaam. Als het toch gebeurt, is het op vraag van de beginnende leraar of wanneer de start problematisch verloopt. Hetzelfde geldt voor formele feedback: hoewel verschillende beginnende leraren aangaven graag meer feedback te krijgen, krijgen ze die enkel wanneer er problemen zijn.

Klasbezoeken door de directeur vinden in zes van de zeven basisscholen plaats met het oog op de evaluatie van de beginnende leraar.

**“Beginnende leraar, bao: Ik mis tussentijdse feedback om te horen hoe het gaat, wat mijn werkpunten zijn.**

In twee van de bezochte scholen loopt de aanvangsbegeleiding langer dan één jaar.

In één school is aanvangsbegeleiding opgenomen in het schoolwerkplan, in een andere school is de visietekst over de aanvangsbegeleiding opgenomen in de onthaalbrochure.

Hospiteren (lessen van andere leraren bijwonen) komt zelden voor en gebeurt meestal op initiatief van de beginnende leraar.

Voor vervangers of leraren die in de loop van het jaar instappen, gebeurt de aanvangsbegeleiding gelijkaardig: er is een onthaalgesprek en vanaf dan ligt het initiatief om vragen te stellen bij de beginner zelf.



### *In het buitengewoon basisonderwijs*

De beginnende leraren in de twee bezochte bubao-scholen worden ook in groep begeleid: in de ene school gebeurt dit schoolintern, in de andere school zet de scholengemeenschap een begeleiding op.

In deze scholen kunnen we duidelijk spreken van een traject. Beide scholen halen zelf aan dat er omwille van de grootte van de school, het type van leerlingen en de grote instroom van beginners een nood ontstond aan een meer geformaliseerde aanvangsbegeleiding op basis van een draaiboek met procedures.

Een onthaaldag, een onthaalbrochure en een louter begeleidend klasbezoek door de mentor behoren tot het standaardpakket.

Hospiteren gebeurt er even weinig als in het gewoon basisonderwijs.

Voor vervangers is er een verkort, aangepast traject voorzien waarbij de focus ligt op de klaspraktijk en de toegewezen leerlingengroep, en niet zozeer op rapporten of klassenraden.

### *In het secundair onderwijs*

Na een onthaalmoment met een rondleiding en een algemene kennismaking (meestal eind augustus) start in de vier bezochte secundaire scholen een traject in groep met vaste thematische infomomenten (over jaarplannen, klasmanagement, het evaluatiebeleid van de school, de projecten en werkgroepen op school, ...). De aanvangsbegeleiding is in de vier scholen uitgeschreven in een document.

Deze scholen maken nog steeds gebruik van de procedures die dateren uit de periode van de beschikbare

mentoruren. Concreet betekent dit het aanreiken van een onthaalbrochure, gekoppeld aan een stappenplan en een reflectie voor de starters over hun functioneren.

In twee scholen doet de mentor enkel op vraag van de beginner een klasbezoek. De mentoren wijzen hierbij op hun strikt begeleidende rol. Er volgt een verslag met het oog op zelfreflectie en een ontwikkelingstraject. De directeur wordt niet op de hoogte gebracht van de bevindingen.

In een andere school krijgt de beginnende leraar drie-maal bezoek in de klas: de mentor of de peter/meter doet dit op vraag, de pedagogische begeleider komt aangekondigd, de directeur komt onaangekondigd. Telkens volgt een gesprek.

In de vier scholen loopt het traject langer dan één jaar. Na een intensieve begeleiding in het eerste jaar verloopt de aanvangsbegeleiding in het tweede jaar meer vraaggestuurd en op maat.

*“Directeur, so: De aanvangsbegeleiding heeft geen specifieke einddatum. Iemand die hier vijf jaar is en nog op een mentor beroep wil doen, kan dit.*

Eén directeur wijst ook op het belang van de begeleiding en coaching van ervaren leraren.

Ook in alle bezochte secundaire scholen blijkt hospiteren nog geen gemeengoed. Eén school vond zelfs geen collega's bereid om een beginner hun les te laten observeren.

Voor vervangers organiseren de scholen telkens een onthaalmoment. Nadien sluiten ze verder aan bij het uitgestippelde jaarprogramma.

#### *In het buitengewoon secundair onderwijs*

De bezochte buso-school maakt ruim tijd voor de aanvangsbegeleiding. Er is een langlopend programma met meerdere contactmomenten binnen en buiten de school tijdens de twee eerste schooljaren. Zo zijn er in het eerste jaar acht groepsvergaderingen op school voor informatie-uitwisseling en intervisie (in het tweede jaar zijn er twee contactmomenten), vier vergaderingen met de scholengemeenschap in de vorm van workshops en intervisie (in het tweede jaar zijn er drie contactmomenten) en ten slotte een drietal klasbezoeken door de mentor, gevolgd door een bespreking.

“*Mentor, buso: Aanvangsbegeleiding is een proces. Het gaat om het opbouwen van een relatie en vertrouwensband met de beginnende leraar. Je begeleidt een hele persoon. Dat vergt de nodige tijd, voorbereiding en ruimte.*”

#### **Welke middelen voor wie?**

##### *In het basisonderwijs*

Na de afschaffing van de mentoruren nemen verschillende personen de aanvangsbegeleiding als bijkomende opdracht op zich. In drie basisscholen is de aanvangsbegeleiding in het mandje van de zorgcoördinator terechtgekomen. Hij zorgt vooral voor de coördinatie van de aanvangsbegeleiding, terwijl de

klasihoudelijke begeleiding voornamelijk door de parallelleleraar gebeurt.

In een andere school neemt een leraar de aanvangsbegeleiding erbij. Zij is vier uur vrijgesteld in BPT-uren voor beleidsondersteuning en begeleiding van de stagiairs. Terwijl zij de beginnende leraar vooral ondersteunt bij het administratieve luik van de opdracht, spelen voor de klasihoudelijke vragen de parallelleleraar en de zorgcoördinator een belangrijke rol.

In de laatste twee scholen vervult de directeur beide rollen, zowel van begeleider als evaluator. Daar is er van aanvangsbegeleiding op zich niet langer sprake.

#### *In het buitengewoon basisonderwijs*

In de bezochte bubao-scholen krijgt aanvangsbegeleiding expliciete aandacht en staat er een hele ploeg klaar om de beginners te begeleiden. Zo geeft in een school de mentor vorm aan de algemene schoolinterne begeleiding, geeft de teamverantwoordelijke (een psycholoog) vorm aan de curriculumgebonden begeleiding en aan de aspecten van pedagogisch-didactisch handelen, is de directie er voor de evaluatie en de formele feedback en beantwoorden de parallelleleraren de spontane vragen. Diezelfde school reserveert hiervoor steeds een toenemend aantal uren, met name acht lestijden. De andere school beschikt niet over vrijgestelde mentoruren, maar investeert wel, net als elke andere bubao-school van de scholengemeenschap, in een mentorencel op niveau van de scholengemeenschap.

“*Directeur, bubao: Ik zou de aanvangsbegeleiding graag als een verzekerd aanbod zien, zeker zolang ik iemand heb die dat met die bezieling en met die effecten doet.*”

*In het secundair onderwijs*

Ook in de secundaire scholen nemen verschillende teamleden een rol op als begeleider van de beginnende leraren: de mentor (voor de coördinatie), de technisch adviseur (voor het onthaal, de rondleiding en de informatieoverdrachten), de peter of meter en de collega's van de vakgroep (voor de ondersteuning in het eigen vakgebied). De scholen waken hierbij over een strikte scheiding tussen begeleiden en evalueren.

De mentor beschikt telkens over een specifieke functiebeschrijving en volgde in het verleden ook een mentorenopleiding.

“*Directeur, so: Een goede, langdurige opleiding voor mentoren is absoluut noodzakelijk.*

“*Mentor over mentorschap, so: Het geeft mij een plaats in de school. Het geeft mij ook een goed gevoel. Ik sta als leraar op een andere manier in de school, ja. Ik geef heel graag les, maar ik ben ook graag mentor. Zo denk ik ook na over onderwijs.*

Drie van de vier scholen investeren in specifieke uren voor de aanvangsbegeleiding.

*In het buitengewoon secundair onderwijs*

De bezochte buso-school besteedt geen specifieke uren aan de aanvangsbegeleiding. De opdracht van mentor is opgenomen in het takenpakket van de orthopedagoog. Al zijn initiatieven van coaching en in-

tervisie zijn bedoeld om de beginners te begeleiden. Het evalueren gebeurt er door de directeur en de technisch adviseur.

**Haalbare opdracht?***In het basisonderwijs*

Zeven van de acht geïnterviewde beginnende leraren vonden hun eerste opdracht min of meer haalbaar. De klemtoon lag immers op het lesgeven. Ze hadden nog geen (eind)verantwoordelijkheid in een werkgroep. Eén beginner kon zelfs een beroep doen op een collega om taken over te nemen zoals het schrijven van de rapporten, het bijhouden van het leerlingvolgsysteem, het begeleiden van het multidisciplinair overleg en het leiden van de oudercontacten.

Eén beginner had het moeilijk doordat zij een lesopdracht had in een ander niveau: als kleuteronderwijzeres werkte ze ook halftijds in de lagere afdeling.

Eén beginnende leraar beschouwde haar aanstelling in de school waar ze stage had gelopen, als een heuse voorsprong.

“*Beginnende leraar, bao: Ja, ik vind het wel aangenaam om op een stageschool te kunnen beginnen als jonge leraar en dan te mogen doorgroeien.*

*In het buitengewoon basisonderwijs*

Ook in een van de twee door ons bezochte bubao-scholen nam een collega het bijhouden van de agenda en het leiden van het oudercontact over. Op die manier kon de beginner zich volledig concentreren op de inrichting en de aanpak van de klas.

### *In het secundair onderwijs*

Voor één beginner, afkomstig uit de private sector, was de opdracht zonder meer haalbaar. Twee anderen waren dankbaar dat ze geen druk voelden om meteen in een werkgroep te zetelen: de ene beginner moest immers een vak geven waar ze niet voor was opgeleid, de andere had geen ervaring met de stagebegeleiding van leerlingen. Deze opdracht was ook niet aan bod gekomen in de gevolgde lerarenopleiding.

De laatst geïnterviewde beginner ten slotte werd in zijn tweede jaar al belast met een beleidsondersteunende functie en was nog bezig met de lerarenopleiding.

### *In het buitengewoon secundair onderwijs*

Voor de beginnende leraar in de bezochte buso-school was de opdracht haalbaar: ze was geen klastitularis en droeg geen specifieke verantwoordelijkheid in de werkgroep waar ze lid van was.

### **Nood aan ondersteuning**

“*Collega-leraar van een beginnende leraar, bao: Ze (de beginnende leraren) hebben meer weet van didactiek en dan vooral van verschillende werkvormen en de toepassing daarvan. Zij kennen technieken en werkvormen die beginnende leraren vroeger niet kenden, ik ook niet.*

### *In het basisonderwijs*

De geïnterviewde beginnende leraren in het basisonderwijs kunnen ondersteuning gebruiken bij:

- praktisch-administratieve zaken uitvoeren, zoals het invullen van de agenda, van het aanwezigheidsregister of van het leerlingvolgsysteem;
- een goede didactiek aanwenden, bijvoorbeeld de specifieke didactiek in het eerste leerjaar;
- de leerlingen zorgbreed begeleiden: differentiëren, voorbereiden van een multidisciplinair overleg, omgaan met leerlingen met leerproblemen of autismespectrumstoornis, met anderstalige leerlingen of met kansarme leerlingen;
- oudercontacten houden en omgaan met (andertalige) ouders;
- werken met een digitaal bord;
- observaties uitschrijven in het kleuteronderwijs;
- evaluatiebeleid voeren: hoe rapporten invullen;
- het neteigen leerplan doorgronden en jaarplannen opmaken;
- de pedagogische visie van de school behartigen;
- zich aanpassen aan de verschillende schoolculturen (voor beginnende leraren die in verschillende scholen een opdracht vervullen).

“*Directeur, bao: De aanpassing aan de diverse schoolculturen voor beginnende leraren die op verschillende scholen werken, is niet gemakkelijk. Wij proberen de mensen bij ons fulltime aan het werk te krijgen.*

### *In het buitengewoon basisonderwijs*

Zowel de beginnende leraren die de bachelor-na-bacheloropleiding buitengewoon onderwijs volgden, als de directies erkennen de meerwaarde van deze opleiding. Toch voelt één beginnende leraar zich ondanks

deze opleiding niet voldoende voorbereid op de praktijk van kinderen met gedragsproblemen.

De geïnterviewde beginnende leraren in de buitengewoon basisonderwijs kunnen verder ondersteuning gebruiken bij:

- de doorgedreven differentiatie in het buitengewoon basisonderwijs;
- het klasmanagement en de tuchtproblematiek;
- de selectie van leerdoelen en het opstellen van handelingsplannen;
- het evaluatiebeleid: hoe bewegingsopvoeding evalueren;
- de omgang met kinderen met autismespectrumstoornis.

#### *In het secundair onderwijs*

De geïnterviewde beginnende leraren in de secundaire scholen kunnen ondersteuning gebruiken bij:

- praktische info buiten de lessen: de evaluatiepraktijk, de werking van de elektronische leeromgeving (ELO), de organisatie van de school enzovoort;
- inhoudelijke ondersteuning en vraag om uitwisseling van materiaal;
- differentiatie in de lessen en inschatten van het niveau van elke leerling;
- gebruik van actieve werkvormen in theorielessen;
- aanpassing aan de verschillende schoolculturen;
- stagebegeleiding;
- klasmanagement en tuchtproblematiek.

“*Beginnende leraar, so: De lerarenopleiding is vooral theoretisch opgevat, aso-gestuurd en te weinig op maat van de diverse niveaus.*

#### *In het buitengewoon secundair onderwijs*

Voor de geïnterviewde beginner in de school voor buitengewoon secundair onderwijs is er ondersteuning welkom voor:

- aanpassing aan de schoolcultuur: de cultuur en de sfeer verschilt per vestigingsplaats en per opleidingsvorm;
- klasmanagement en tuchtproblematiek: de beginner meer wapenen tegen problematische, ‘agressieve’ situaties en een realistischer beeld geven van de leerlingen in het buitengewoon secundair onderwijs.

#### **Evaluatie van de aanvangsbegeleiding**

##### *In het basisonderwijs*

Voor de geïnterviewde basisscholen kunnen we kort zijn: er is geen formele evaluatie van de aanvangsbegeleiding. Bijsturingen gebeuren na signalen en tussentijds.

Ten tijde van de mentoruren gebeurde dit in één school wel formeel, samen met alle mentoren van de scholengemeenschap en de coördinerende directeur. Eén geïnterviewde beginnende leraar noteerde en evalueerde haar eerste ervaringen om deze door te geven aan de volgende beginners in de school.

“*Beginnende leraar, bao: Moesten we als beginners wat meer kansen krijgen om met elkaar te overleggen, zou dat onze instap misschien nog versterken, ja.*

### *In het buitengewoon basisonderwijs*

In de scholen voor buitengewoon basisonderwijs gebeurt de evaluatie formeler dan in de gewone basisscholen.

In een school bevroegt de mentor de beginners schriftelijk op het einde van het schooljaar over het gevolgde begeleidingstraject. De evaluatie peilt vooral naar de tevredenheid en de verdere noden. De mentor bespreekt de aanvangsbegeleiding ook met de directie en de teamverantwoordelijke. De laatste vijf jaren is de formele vormgeving van het mentorschap in deze school toegenomen. Mentorenwerking is er onmisbaar geworden.

In de andere school is er schoolintern een informele evaluatie van de aanvangsbegeleiding: als er een probleem opduikt, wordt het gesignaleerd en wordt er waar mogelijk bijgestuurd. Op het niveau van de scholengemeenschap is er wel een formele evaluatie, zowel bij de groep van mentoren als bij de beginnende leraren.

“ *Mentor, bubao: Aanvangsbegeleiding is nu niet meer weg te denken. Als er een nieuwe collega komt, weet iedereen onmiddellijk wat er te gebeuren staat. De trein staat al onmiddellijk op het spoor van de eerste dag of zelfs daarvoor.*

### *In het secundair onderwijs*

In twee van de vier bezochte secundaire scholen gebeurt de evaluatie informeel. In de ene school stellen de mentor en de technisch adviseur hun eigen optreden bij de aanvangsbegeleiding in vraag. De andere school maakt na elke infosessie tijd om bij de beginners te polsen naar hun bevindingen en mogelijke bijsturingen.

In de overige twee scholen gebeurt de evaluatie iets formeler: met een formulier in het midden of op het einde van het jaar. In één school leidde dat al tot verschillende bijsturingen: een onthaaldag in augustus in plaats van in september, minder groepsvergaderingen in september, een lichter programma in het tweede jaar en een gedifferentieerd programma voor beginners die van een andere school komen.

“ *Mentor, so: Vermits wij ons niet inlaten met de evaluatie van de beginnende leraren, kunnen wij ook niet direct de effecten (van de aanvangsbegeleiding) inschatten. Alhoewel, als we zien dat de beginnende leraren hun weg vinden op onze school, is dat toch ook een goed effect, nietwaar?*

### *In het buitengewoon secundair onderwijs*

In de bezochte buso-school ligt de evaluatie vast in het draaiboek van de scholengemeenschap: de beginnende leraar vult in het midden en op het einde van het schooljaar een vragenlijst in. Het beleidsteam bekijkt ook jaarlijks alle visies en procedures, inclusief die van de aanvangsbegeleiding.

### **Externe ondersteuning voor de aanvangsbegeleiding**

#### *In het basisonderwijs*

De bezochte basisscholen werken niet samen met hun scholengemeenschap voor de aanvangsbegeleiding van hun beginnende leraren. Eén directeur haalt daarvoor de te verschillende schoolprofielen aan als oorzaak.

Twee scholen sturen hun beginners wel een halve dag naar een infosessie over de visie van het onderwijsnet, waar ze ook informatie krijgen over praktisch-administratieve aspecten.

#### *In het buitengewoon basisonderwijs*

In één bezochte school komen alle beginnende leraren van het buitengewoon basisonderwijs samen in de scholengemeenschap om ervaringen te delen en te leren van elkaar. Oudercontacten en algemene communicatieve vaardigheden zijn daar enkele van de onderwerpen. Ook de mentoren komen bijeen op niveau van de scholengemeenschap. Zij beschouwen dat als een absolute meerwaarde: een klankbord om te leren van elkaar.

#### *In het secundair onderwijs*

Voor twee van de bezochte secundaire scholen beperkt de samenwerking met de scholengemeenschap zich voor aanvangsbegeleiding tot een vorming voor de mentoren: drie samenkomsten per jaar in de ene school, één samenkomst per jaar in de andere school.

Eén bezochte secundaire school ziet een samenwerking voor de aanvangsbegeleiding op niveau van de scholengemeenschap niet zitten omwille van te grote cultuurverschillen tussen de verschillende scholen.

Deze school, een middenschool, werkt voor de begeleiding van haar beginners wel samen met de secundaire school die op dezelfde campus is gelegen.

De vierde school werkt meer samen met de pedagogische begeleidingsdienst dan met de scholengemeenschap: de pedagogisch begeleider brengt ook een klasbezoek aan de beginnende leraar en houdt aansluitend een feedbackgesprek. Deze school houdt de aanvangsbegeleiding schoolintern, omdat ook zij de begeleiding als eigen aan de schoolcultuur ervaart.

**“Directeur, so: Eigenlijk zien we de aanvangsbegeleiding meer schoolintern, omdat het ook wel schoolcultuurgebonden is, nietwaar?”**

#### *In het buitengewoon secundair onderwijs*

De bezochte school voor buitengewoon secundair onderwijs werkt voor haar aanvangsbegeleiding vrij intens samen met de scholengemeenschap: niet alleen komen de visie en strategie van de scholengemeenschap, de beginners van de school nemen ook deel aan het tweejarig begeleidingstraject van de scholengemeenschap (met workshops en intervisie over diverse thema's als leer- en karakterstoornissen of klasmanagement).

### **Onze conclusies: van een ad-hocbeleid naar een meer gestructureerd beleid ... en terug**

#### **Kleine school versus grote school**

Anno 2012 hebben alle bezochte scholen aandacht voor de begeleiding van hun beginnende leraren. De invulling en de intensiteit van de begeleiding zijn

echter behoorlijk verscheiden. Het hangt gewoonlijk af van diverse contextfactoren zoals het onderwijsniveau, de schoolgrootte en het aantal beginnende leraren. Hoe specifiek het leerlingenpubliek, hoe groter de school en hoe meer beginners, hoe groter de behoefte aan aanvangsbegeleiding en hoe beter de uitwerking van deze begeleiding. Zo bleek tijdens ons onderzoek de begeleiding het meest uitgewerkt in de secundaire scholen en in de scholen van het buitengewoon onderwijs.

### **Informele begeleiding versus een formeel traject**

In het gewoon basisonderwijs stoelt de aanvangsbegeleiding grotendeels op collegialiteit, op vragen van de beginnende leraar en op informele gesprekken. De klemtoon ligt op praktische zaken.

In de secundaire scholen en in de scholen van het buitengewoon onderwijs kunnen we toch spreken van een meer formeel begeleidingstraject: er zijn vaste contact- en informatiemomenten volgens een draaiboek.

### **Mentoruren versus eigen uren**

Tot voor 1 september 2010 had elke ondervraagde school één of meerdere mentoren. Dit waren teamleden die gedurende de voorziene tijd, de zogenaamde mentoruren, op structurele wijze de beginnende leraren een doelgerichte ondersteuning aanboden. Om die opdracht uit te voeren volgden de meeste mentoren een bijkomende opleiding.

De opleiding heeft in verschillende scholen gezorgd voor een meer planmatige beleidsvoering: de mentoren implementeerden draaiboeken met stappenplannen en procedures in de scholen.

Het wegvallen van de mentoruren zorgde dan ook voor enige terugval in de aanpak en organisatie van de aanvangsbegeleiding.

De bezochte secundaire scholen bouwen meer dan de bezochte basisscholen verder op de deskundigheid die tijdens de periode van de mentoruren werd verworven. Deze secundaire scholen zijn ook eerder bereid om BPT-uren uit het lestijdenpakket te nemen om de aanvangsbegeleiding te organiseren. Dat aantal uren is wel steeds kleiner dan het pakket officiële uren waarover scholen in het verleden konden beschikken.

### **Eén mentor versus meerdere begeleiders**

De bezochte scholen rekenen sterk op collegiale ondersteuning voor de informele en vaak vraaggestuurde aanvangsbegeleiding. Terwijl de directeur instaat voor het eerste onthaal van de beginnende leraren, zijn het vooral collega's die de beginners ondersteunen en hulp bieden. In de bezochte basisscholen gaat het vooral om parallelleeraren, in de secundaire scholen om leraren die hetzelfde vak geven en in het buitengewoon onderwijs om collega's van dezelfde afdeling.

De bezochte scholen met technische richtingen kennen het mentoraat deels toe aan de technisch adviseur. Ze doen dat vaak uit veiligheidsoverwegingen en vanuit documenten van de interne dienst voor preventie en bescherming op het werk. De technisch adviseur duidt de beginnende leraar op de risico's, bespreekt de veiligheidsregels, de persoonlijke beschermingsmiddelen enzovoort.



### **Begeleiden versus evalueren**

De scholen hebben aandacht voor de grens tussen de begeleiding en de evaluatie van de beginnende leraren. In de kleinere basisscholen neemt de directeur vaak beide taken voor zijn rekening. De meeste bezochte scholen slagen er wel in om de begeleiding en de beoordeling duidelijk van elkaar te onderscheiden.

### **Zwemmen versus verdrinken**

Basisscholen geven beginnende leraren niet per definitie een haalbare opdracht. Vooral deeltijdse opdrachten vinden de beginners haalbaar, omdat ze dan kunnen terugvallen op een duopartner die hen ondersteunt bij een aantal taken. Opdrachten die een combinatie zijn van verschillende taken, worden als minder haalbaar ervaren. Ook leraren die starten in een ander onderwijsniveau dan in datgene waarvoor ze zijn opgeleid, vinden dat een moeilijke opdracht.

Ook in het buitengewoon basisonderwijs stappen beginners gewoon in in de opdracht die vrijkomt. Voor bepaalde aspecten krijgen ze soms een vrijstelling: een parallelcollega die bijvoorbeeld de planning opmaakt. Of bij specifieke gelegenheden als oudercontacten assisteert een ervaren leraar of de orthopedagoog de beginner.

In het secundair onderwijs is de haalbaarheid van de opdrachten voor de beginnende leraar heel gevarieerd. Sommige beginners geven eenzelfde vak in verschillende parallelklassen. Anderen combineren lesopdrachten in verschillende scholen of in diverse vakgebieden. Nog anderen krijgen een vak of een opdracht waarvoor ze in de lerarenopleiding niet zijn

opgeleid, bijvoorbeeld de stagebegeleiding van leerlingen.

De meeste scholen belasten hun beginners niet met bijkomende taken buiten de lesopdracht. Ze moeten niet meteen werkgroepen leiden of andere verantwoordelijkheden buiten de klas opnemen.

### **Sterk versus zwak**

Op welk vlak de beginnende leraar in de klas ondersteuning nodig heeft, verschilt sterk van persoon tot persoon. Zo voelt de ene beginner zich sterk in klasmanagement, terwijl de andere veel ondersteuning vraagt bij de aanpak van de leerlingen in de klas. Opvallend is wel dat de meesten zich sterk voelen in de (vak)inhoud en het beheersen van de leerstof.

Ook de nood aan ondersteuning bij het persoonsgebonden functioneren is sterk afhankelijk van de persoon. Hier wijzen meerdere geïnterviewden op het belang van een open team met hechte banden tussen de personeelsleden.

### **Behouden versus bijsturen**

De mate waarin scholen of scholengemeenschappen de aanvangsbegeleiding evalueren, is zeer divers. Bij scholen die geen structurele aanvangsbegeleiding organiseren, is evalueren uiteraard niet aan de orde. De bevroegde scholen die wel aanvangsbegeleiding organiseren, hebben nog weinig traditie om de aanvangsbegeleiding systematisch te evalueren. Uit de gesprekken blijkt dat er vóór de afschaffing van de mentoruren wel systematische evaluaties van de aanvangsbegeleiding gebeurden. Nu gebeurt dat vooral informeel en ad hoc.

Scholen die aanvangsbegeleiding op het niveau van de scholengemeenschap organiseren, en de grote secundaire scholen evalueren de aanvangsbegeleiding wel op een meer systematische wijze. Sommigen maken hierbij gebruik van vragenlijsten of beginnende leraren krijgen de mogelijkheid om schriftelijke feedback te geven op het begeleidingstraject.

### **Schoolintern versus samenwerkingsverband**

Wanneer scholen de aanvangsbegeleiding in een ruimere context (pedagogisch geheel, scholengemeenschap, ...) organiseren, bieden ze een meer doelgerichte begeleiding van beginnende leraren aan tijdens een beperkt aantal uren. Wel is de investering van deze uren (BPT-uren, uren beleidsondersteuning of samengelegde punten van de scholengemeenschap) afhankelijk van (jaarlijkse) beleidskeuzes.

Sterke samenwerkingsverbanden binnen de scholengemeenschap komen blijkbaar vooral voor in het buitengewoon onderwijs. Volgens de bevroegde directeurs komt dat door het gebrek aan afstemming van de initiële opleiding op het doelpubliek van de school en de zorg om het behoud van de leraren. Aanvangsbegeleiding is er dus niet alleen een investering in een persoon, maar ook in de school.

De bezochte scholen die zelf geen sterk beleid voeren voor de aanvangsbegeleiding, zijn ook niet geneigd om dat op een bovenscholens niveau te doen. De aanvangsbegeleiding verloopt er ad hoc en weinig doelgericht. Beginnende leraren moeten zelf vragen stellen wanneer ze problemen hebben. Afhankelijk van de beginner is dat al dan niet een probleem: wie zelfzeker is en gemakkelijk een vraag stelt, wordt sterker,

maar wie onzeker is en dat niet zo gemakkelijk doet, riskeert te laat of niet aan bod te komen.

### **Drie vragen, één antwoord**

Hebben de vernieuwingen een impact gehad? Ervaart de beginnende leraar de praktijkschok minder? Vangt een degelijke aanvangsbegeleiding de knelpunten op? Op die vragen beloofden we vijf jaar geleden een antwoord.

Uit het kwalitatieve onderzoek blijkt dat er ten tijde van de mentoruren gedurende enkele jaren in (bijna) alle scholen sprake was van een gestructureerde en systematische aanvangsbegeleiding.

De aandacht voor aanvangsbegeleiding is zeker gebleven in de bezochte scholen, maar is nu vooral in de basisscholen erg vrijblijvend.

Zolang de vroegere 'gesubsidieerde' mentor nog het mentorschap opneemt of als personeelslid in de school werkzaam is, stoelt die aanvangsbegeleiding nog op de cultuur en realisaties die de school in het verleden opbouwde. Maar verschillende scholen vrezden de dag dat de expertise en de ervaring verdwijnt. De beginnende leraren ervaren de praktijkschok nog even intens als voorheen en zijn vragende partij voor een formeel traject, met vaste momenten van feedback en dit zowel in groep als individueel. Het is voor hen niet altijd evident om zelf vragen te stellen.

# Onze aanbevelingen

Op basis van onze vaststellingen uit het vervolgonderzoek over de aanvangsbegeleiding, komen we tot onderstaande aanbevelingen.

## Voor de overheid

- Reserveer middelen om de begeleiding van de leraren te verbreden naar de hele loopbaan.
- Investeer structureel in aanvangsbegeleiding op niveau van de scholengemeenschap: voorzie in gekleurde uren voor de aanvangsbegeleiding.
- Investeer blijvend in nascholingsgelden voor mentorenopleidingen.

## Voor de lerarenopleidingen

- Verplicht de studenten om stage te lopen in diverse schoolcontexten zoals in het buitengewoon onderwijs, een school in grootstedelijke context, in methodeonderwijs, ...
- Bereid de beginnende leraren voor op contacten met (kansarme, anderstalige) ouders.

## Voor de scholengemeenschappen of scholengroepen

- Werk een formeel, gestructureerd begeleidingstraject uit voor de beginnende leraren van de scholengemeenschap of de scholengroep.
- Organiseer coaching van de mentoren.

## Voor de school

- Neem je verantwoordelijkheid op in het begeleiden van beginnende leraren, ook bij kortlopende opdrachten.
- Maak het onderscheid tussen begeleiding en evaluatie.
- Werk niet enkel vraaggestuurd.
- Bied hospiteerkansen aan.
- Verbreed de begeleiding van leraren naar de volledige loopbaan.
- Bied naast wegwijs- en werkbegeleiding ook leerbegeleiding in groep aan.
- Actualiseer de documenten en afspraken aangaande aanvangsbegeleiding.
- Zoek een samenwerkingsverband op.
- Erken de beginnende leraar in zijn mogelijkheden, talenten en groeicompetentie.

**Voor de beginnende leraren**

- Kies voor verschillende stageplaatsen: buitengewoon onderwijs, school in grootstedelijke context, methodeonderwijs, ...
- Stel vragen.
- Vraag hospiteerkansen.
- Reflecteer regelmatig over je ervaring en deel ze met anderen.
- Leg prioriteiten en geef jezelf tijd om te groeien.

**Talenbeleid in de Vlaamse scholen**

In de loop van het schooljaar 2009-2010 onderzocht de onderwijsinspectie uitgebreid het talenbeleid in de Vlaamse scholen. We herhaalden dit onderzoek beknopt in 2010-2011 en nu opnieuw tijdens het schooljaar 2011-2012. Hierdoor krijgen we zicht op de wijze waarop de scholen werk maken van het talenbeleid.

Opvallend: er is weinig evolutie op het vlak van talenbeleid. Zeer weinig. Zelfs in scholen waar de noden van de leerlingen groot zijn, is er vaak nog steeds te weinig diepgang en is het bereik van het beleid te beperkt.

Voor wie meer wil weten: een uitgebreid artikel vind je op [www.onderwijsinspectie.be](http://www.onderwijsinspectie.be).  
En ook volgend jaar rapporteren we over het talenbeleid in de Vlaamse scholen.



# ONDERWIJSGEGEEL

03

[ ENKELE ANDERE OPDRACHTEN  
VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE ]

]

### 3. ENKELE ANDERE OPDRACHTEN VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE

Het kwaliteitsdecreet van 8 mei 2009 (art. 32) geeft de onderwijsinspectie volgende opdrachten:

- advies verlenen bij de opname van instellingen in de erkenning;
- doorlichtingen van instellingen uitvoeren;
- alle andere opdrachten die haar worden toegekend bij decreet of besluit van de Vlaamse Regering.

Onderstaande tabel biedt een overzicht van de andere opdrachten en toont hoeveel adviezen of dossiers de onderwijsinspectie behandelde in het schooljaar 2011-2012.

Advisering artistieke context topcultuurtalenten: <b>2</b>	Toezicht Nederlandstalig onderwijs in het buitenland: <b>76</b>	Controles projecten Kunstinitiatie bao-dko: <b>21</b>
Controles huisonderwijs: <b>59</b>	Opgvolgingscontroles huisonderwijs: <b>14</b>	Advisering CABO: <b>1087</b>
Advisering gecombineerd onderwijs: <b>261</b>	Advisering programmaties so: <b>265</b>	Advisering maatwerk: <b>68</b>
Hernemingen maatwerk: <b>30</b>	Advisering nuttige ervaring: <b>2933</b>	Herzieningsaanvragen nuttige ervaring: <b>121</b>
Leerplanadvisering: <b>234</b>	Onderzoek afwijking schoolorganisatie: <b>4</b>	Toestaan van afwijkingen op de eindtermen: <b>1</b>
Gelijkwaardigheid buitenlandse studiebewijzen: <b>109</b>	Onderzoek tijdelijke vestigingsplaatsen: <b>99</b>	Onderzoek materiële toestand: <b>55</b>
Advisering dossiers bekwaamheidsbewijzen: <b>50</b>	Concordantie van opleidingen vwo: <b>3</b>	Diplomagerichtheid van opleidingen vwo: <b>83</b>
Toekennen getuigschrift basisonderwijs in het buitengewoon basisonderwijs: <b>471</b>	Bijzondere projecten onderwijsontwikkelingen bubao: <b>30</b>	
Onderzoek erkenning van een nieuwe instelling of een structuuronderdeel ervan: <b>20</b>	Controles erkenning en subsidiëring internaten: <b>7</b>	

*Figuur 27: Aantal adviezen en dossiers andere opdrachten (2011-2012).*

Jaarlijks berichten we in de Onderwijsspiegel over enkele van die andere opdrachten. Dit jaar rapporteren we over de toekenning van het getuigschrift basisonderwijs in het buitengewoon basisonderwijs, over de

programmaties in het secundair onderwijs, over de controles huisonderwijs en de controles kunstinitiatie.

### 3.1 Gelijkwaardigheid getuigschriften basisonderwijs

#### Gelijkwaardige doelen als voorwaarde

In het buitengewoon basisonderwijs kunnen schoolbesturen van erkende scholen een getuigschrift basisonderwijs uitreiken.

De klassenraad van een bubao-school kan beslissen om het getuigschrift basisonderwijs uit te reiken aan regelmatige leerlingen die het buitengewoon lager onderwijs hebben voltooid. Daarvoor moeten ze de leerdoelen hebben bereikt die door de onderwijsinspectie als gelijkwaardig aan die van het gewoon

lager onderwijs worden beschouwd. De klassenraad bepaalt of de leerling of leerlingengroep de gelijkwaardig verklaarde doelen voldoende heeft bereikt.

De onderwijsinspectie oordeelt voor elke aanvraag of de leerdoelen van het gevolgde handelingsplan gelijkwaardig zijn aan de leerdoelen van het gewoon lager onderwijs. Die beoordeling gebeurt op basis van een aanvraag- en verantwoordingsformulier. De onderwijsinspectie bezorgt voor 20 juni haar beslissing aan de school.

#### Cijfers 2011-2012

Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6	Type 7	Type 8	Totaal	Aantal scholen
38	3	96	23	18	1	23	269	471	81

*Figuur 28: Aantal dossiers gelijkwaardigheid getuigschriften basisonderwijs (2011-2012).*

Het aantal te beoordelen dossiers blijft nagenoeg identiek aan het aantal van vorige jaren, net als het aantal scholen dat ons aanvraag- en verantwoordingsformulieren bezorgt.

Opvallend voor het schooljaar 2011-2012 zijn de drie dossiers voor leerlingen uit type 2. Het is de eerste keer dat de onderwijsinspectie dossiers van dat type ontvangt.

In vergelijking met de vorige schooljaren krijgt de onderwijsinspectie minder dossiers (10 %) voor leerlingen type 8. Tegelijkertijd is er een lichtere stijging van de aanvragen voor leerlingen uit type 4, type 5 en type 7.

Het aantal aanvragen voor leerlingen uit type 1, 3 en 6 blijft gelijk aan de aantallen van de vorige schooljaren.



Voor het schooljaar 2011-2012 werden alle aanvragen 'gelijkwaardigheid getuigschriften basisonderwijs'

positief beoordeeld. Vier scholen moesten enkele formaliteiten in orde brengen.

## 3.2 Programmaties so: verstarring dreigt

### Programmatie: vroeger en nu

Tot de programmatiestop als gevolg van het decreet van 18 december 2009<sup>33</sup> waren de scholengemeenschappen verantwoordelijk voor bijna alle programmaties. Alleen voor de programmatie van totaal nieuwe structuuronderdelen en structuuronderdelen die slechts beperkt mochten worden aangeboden (de S-richtingen), moest een schoolbestuur bij de overheid aankloppen. Sinds het schooljaar 2010-2011 moet de Vlaamse Regering echter elke aanvraag goedkeuren.

### Cijfers

De programmatiestop heeft een dubbel doel. Enerzijds mag de begroting niet extra belast worden, anderzijds gaat het om een bewarende maatregel met het oog op de hervorming van het secundair onderwijs. Alleen om uitzonderlijke redenen is programmeren nog mogelijk. Ondanks deze rem is het aantal aanvragen niet significant gedaald, zoals onderstaand overzicht van de aantallen per type aantoonst. Eén van de redenen is dat scholen elk jaar een aantal geweigerde aanvragen opnieuw indienen.

Type programmatie	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Structuuronderdeel uit het voltijds so	243	240	209
Structuuronderdeel dbso	9	18	14
Omvorming	7	10	11
Overheveling	8	9	17
Programmatie van scholen	21	16	14
<b>Totaal</b>	<b>288</b>	<b>293</b>	<b>265</b>

*Figuur 29: Aantal aanvragen programmaties so (2010-2013).*

### Rationeel studieaanbod versus denken vanuit de eigen school

Scholengemeenschappen bestaan in het secundair onderwijs sinds 1981. Sinds 1998<sup>14</sup> is één, zo niet de voornaamste, opdracht: afspraken maken over een rationeel studieaanbod. Een aantal scholengemeenschappen lossen die verwachting van de overheid zeker in. In andere scholengemeenschappen, vooral die

met scholen die onder verschillende schoolbesturen vallen, domineert vaak nog het denken vanuit de eigen school. Dat bemoeilijkt een efficiënt en rationeel gebruik van de middelen en blijft niet zonder gevolgen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit onderstaand overzicht van een regio waarin meerdere scholen bijkomend studierichtingen met de component Grieks willen programmeren.

Bestaand aanbod Grieks met leerlingenaantallen in oktober 2010 en 2011											
Graad + jaar	Aanbod	school 1		school 2		school 3		school 4		school 5	
		2010	2011	2010	2011	2010	2011	2010	2011	2010	2011
II, 2	Grieks	1	1	9	1	NA	NA	NA	NA	NA	NA
	Gri-Latijn	11	26	14	10	9	9	4	4	17	7
III, 1	Gri-wet	2	1	NA*	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
	Gri-wis	4	4	5	10	NA	NA	NA	NA	NA	NA
	Gri-Lat	5	3	3	3	2	3	3	2	0	8
III, 2	Gri-wet	1	2	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
	Gri-wis	4	4	6	5	NA	NA	NA	NA	NA	NA
	Gri-Lat	5	6	3	3	4	1	4	3	5	0
Vraagt bijkomend aan											
		Gri-mt		Gri-wet		Gri-wis		Gri-wis		Grieks (II)	
						Gri-wet		Gri-wet			

Figuur 30: Illustratie programmatieaanvraag (\*NA = niet in het aanbod).

Dit voorbeeld illustreert perfect hoe het denken vanuit de eigen school - in plaats vanuit de scholengemeenschap - kan leiden tot een weinig efficiënte aanwending van de middelen. Nochtans benadrukken alle in dit voorbeeld betrokken schoolbesturen in hun aanvraag dat het bijkomend programmeren geen financiële impact heeft, aangezien de leerlingen voor alle vakken samengezet kunnen worden. En

toch is hier sprake van een mattheuseffect, doordat het om leerlingen gaat die overwegend weinig zorg behoeven en die bijna altijd in kleine tot minuscule lesgroepen minstens het vak Grieks kunnen volgen. Zoiets moet de school onvermijdelijk compenseren door elders grote leerlingengroepen te organiseren. Een redenering vanuit de scholengemeenschap leert dat het samenbrengen van de leerlingen die voor

14 Decreet secundair onderwijs, nadien in de codex secundair onderwijs geïntegreerd (zie art. 57, 1°).

Grieks kiezen in één of twee scholen in plaats van vijf, alleen al een besparing van uren zou kunnen opleveren, uren die elders efficiënter ingezet zouden kunnen worden.

### **Gevaar voor verstarring**

De programmatiestop is zijn vierde schooljaar ingegaan. Dat schept perspectieven op een rationeel aanbod met het oog op de hervorming van het secundair onderwijs. In een aantal gevallen remt de stop echter

scholen en scholengemeenschappen in hun ontwikkeling. De schoolbesturen en scholengemeenschappen zijn in de huidige situatie niet meer in de mogelijkheid om hun onderwijsaanbod te optimaliseren, in te spelen op wijzigende lokale situaties of zich te herprofilieren. Een verstarring van het onderwijslandschap binnen het secundair onderwijs als gevolg van een te lang doorgedreven programmatiestop is niet denkbeeldig.

## **3.3 Controles huisonderwijs: kijken naar de kansen van leerlingen**

*Vlaanderen kent de leerplicht, maar geen schoolplicht. Kinderen kunnen dus ook thuis onderwijs krijgen. De regelgever stelt wel enkele minimumeisen: het huisonderwijs is gericht op de ontplooiing van de volledige persoonlijkheid en de talenten van het kind en op de voorbereiding van het kind op een actief leven als volwassene; het huisonderwijs bevordert het respect voor de grondrechten van de mens en voor de culturele waarden van het kind zelf en van anderen (Wet betreffende de leerplicht, 29 juni 1983, art. 1, §6). Diezelfde regelgever geeft de onderwijsinspectie de opdracht om het verstrekte huisonderwijs te controleren. Houdt het huisonderwijs voldoende rekening met de talenten van de leerling? Zijn de gebruikte leermiddelen wel geschikt? In 2012 voerden we van maart tot juni 59 controles uit. Daarvan scoorden 22 dossiers een onvoldoende.*

*Wij willen die leerlingen detecteren die binnen het systeem van huisonderwijs onvoldoende kansen krijgen.*

### **Wanneer en hoe controleert de onderwijsinspectie het huisonderwijs?**

In de loop van het schooljaar 2011-2012 bezorgden de ouders van 976 kinderen en jongeren een ‘verklaring

van huisonderwijs’ aan het Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi).

Via een steekproef gaat de onderwijsinspectie na of dat huisonderwijs voldoet. Ze trekt die steekproef op basis van criteria die duiden op een mogelijk risico, met name een bedreiging van het leerrecht van het kind:

- drie jaar huisonderwijs zonder controle;
- de leerling is jonger dan 12 jaar en voor de eerste maal ingeschreven voor huisonderwijs;

- de leerling is 16 jaar bij de eerste inschrijving voor huisonderwijs;
- controle in opdracht van het kabinet of na ernstige, externe signalen (bijvoorbeeld van een CLB, politie of bijzondere jeugdzorg);
- opvolging van een controle die eindigde met een onvoldoende.

Het tijdstip en de plaats van de controle worden afgesproken met de ouders. De leerlingen moeten bij de controle aanwezig zijn.

Tijdens een controle van het huisonderwijs zoekt het inspectieteam een antwoord op de volgende twee hoofdvragen:

1) Zijn de nagestreefde onderwijsdoelen gelijkwaardig aan de Vlaamse ontwikkelingsdoelen en eindtermen in de vastgelegde leergebieden/vakken? Indien neen, bekijkt het inspectieteam of de ongelijkwaardigheid een negatieve invloed heeft op:

- de ontplooiing van de volledige persoonlijkheid en de talenten van het kind en op de voorbereiding van het kind op een actief leven als volwassene;
- het bevorderen van het respect voor de grondrechten van de mens en voor de culturele waarden van het kind en van de anderen.

2) Leidt het onderwijs tot meer kennis en vaardigheden? Het inspectieteam beantwoordt hierbij de volgende vier subvragen:

- Is het onderwijs afgestemd op de leerbehoefte van de leerling, gepland, gestructureerd?
- Worden er geschikte leermiddelen gebruikt?

- Wordt er voldoende tijd besteed aan het onderwijs?
- Wordt het bereiken van de leerdoelen regelmatig geëvalueerd?

Elk inspectieteam komt via deliberatie tot een eindoordeel: het huisonderwijs voldoet of voldoet niet. De ouders ontvangen het verslag met het eindoordeel en een beknopte onderbouwing.

### Meer controles voor secundair onderwijs

De onderwijsinspectie startte in 2012 met de steekproef op basis van criteria die wijzen op een mogelijk risico. Voordien onderzocht ze jaarlijks 100 à 140 leerlingen. Meer dan driekwart van de leerlingen behoorde tot het basisonderwijs. Door de steekproef op risicovolle situaties toe te spitsen, verschoof het zwaartepunt van de bezoeken van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs.

De onderwijsinspectie wil jaarlijks een vergelijkbaar aantal leerlingen bezoeken (100 à 140), maar met een duidelijkere aanwezigheid van leerlingen uit het secundair onderwijs. Hier wil de onderwijsinspectie ook kort op de bal spelen. Dat werpt zijn vruchten af, omdat het leerlingen die om de verkeerde redenen voor huisonderwijs kiezen (bijvoorbeeld om te ontsnappen aan de opvolging van hun spijbelproblematiek), aanspoort om een geschikte school te vinden.

### 59 controles, 22 keer 'onvoldoende'

In het schooljaar 2011-2012 heeft de onderwijsinspectie tijdelijk geen controles huisonderwijs uitgevoerd wegens de bouw van een nieuwe databank. Vanaf maart tot juni 2012 werden 27 leerlingen geselecteerd

voor een bezoek op basis van het criterium ‘externe signalen’. Nog 32 leerlingen tikten aan voor de andere risicocriteria. In totaal zijn er in die beperkte periode 59 controles uitgevoerd: 37 controles draaiden uit op een voldoende, 22 controles op een onvoldoende. In hetzelfde schooljaar kregen 14 gezinnen al een tweede inspectieteam over de vloer. In 9 gevallen werd het huisonderwijs opnieuw als onvoldoende beoordeeld. Deze leerlingen moesten zich het volgende schooljaar opnieuw in een erkende school inschrijven.

Het ligt voor de hand dat de resultaten van deze steekproef, die vooral gericht is op risicovolle situaties, negatiever zijn dan bij een willekeurige steekproef. De

bevindingen van de verschillende inspectieteams bij een eerste controle bevestigen dat. Deze bevindingen geven in geen geval een beeld van de algemene kwaliteit van het huisonderwijs in Vlaanderen.

Dat is ook niet de opzet van de onderwijsinspectie. Wij willen die leerlingen detecteren die binnen het systeem van huisonderwijs onvoldoende kansen krijgen om zich te ontplooiën en zich voor te bereiden op een actief leven als volwassene. Voor die leerlingen is het immers belangrijk dat ze zo snel mogelijk opnieuw kunnen aansluiten in een geschikt leertraject waar die kansen wel worden gegarandeerd.

### Resultaten 2011-2012

En wat waren nu de bevindingen van de verschillende inspectieteams bij de eerste controle?

<b>De onderwijsdoelen die met het verstrekte huisonderwijs worden nagestreefd, zijn gelijkwaardig aan de Vlaamse ontwikkelingsdoelen en eindtermen.</b>	<b>Ja</b>	<b>Neen</b>
Het onderwijs is voldoende gericht op de ontplooiing van de volledige persoonlijkheid en de talenten van het kind en op de voorbereiding van het kind op een actief leven als volwassene.	38	21
Het onderwijs bevordert voldoende het respect voor de grondrechten van de mens en voor de culturele waarden van het kind zelf en van de anderen.	44	15
<b>Het verstrekte huisonderwijs leidt tot meer kennis en vaardigheden.</b>	<b>Ja</b>	<b>Neen</b>
Het onderwijs is afgestemd op de leerbehoefte.	38	21
Het onderwijs is gepland.	38	21
Het onderwijs is gestructureerd.	39	20
De leermiddelen zijn geschikt voor het bereiken van de leerdoelen.	44	15
Er wordt voldoende tijd besteed aan het onderwijs.	38	21
Er is een regelmatige evaluatie van het bereiken van de leerdoelen.	38	21

Figuur 31: Resultaten controles huisonderwijs (2011-2012).

### Geen gelijkwaardige onderwijsdoelen

De onderwijsinspectie gaf het huisonderwijs een onvoldoende wanneer voor het basisonderwijs bepaalde (domeinen van) leergebieden en voor het secundair onderwijs bepaalde vakken (van de basisvorming en van een opleidingsgedeelte van een studierichting) niet of slechts sporadisch aan bod kwamen. Een volledig aanbod garandeert immers een brede vorming.

In enkele uitzonderlijke gevallen (bijvoorbeeld bij een stoornis als autisme) waren er voor de leerlingen in het huisonderwijs geen aangepaste activiteiten en geen deskundige begeleiding.

### Geen verhoging van de kennis en vaardigheden

Voor de onderwijsinspectie was het verstrekte huisonderwijs onvoldoende als de ouders niet konden aantonen dat het huisonderwijs gepland en gestructureerd plaatsvond (bijvoorbeeld aan de hand van een weekschema of agenda met een overzicht en planning van de te behandelen leerstof), als de leerinhouden onduidelijk waren, als de leerplannen geen uitgangspunt bleken om structuur te brengen in het huisonderwijs, als er geen verwerking van het cursusmateriaal was of als er geen registratie van de leervorderingen was.

### En wat dan?

Wanneer het huisonderwijs voldoet, is de ouder in orde met de wetgeving op de leerplicht. Indien het huisonderwijs niet voldoet, volgt er een tweede controlebezoek door een ander inspectieteam. Wanneer dat team tot dezelfde negatieve conclusie komt, kunnen de ouders niet meer aan de leerplicht voldoen via huisonderwijs en moeten zij de leerling inschrijven in een erkende school.



### 3.4 Kunstinitiatie helpt risicokinderen groeien

#### Kunstinitiatie: wat en voor wie?

De tijdelijke projecten kunstinitiatie gingen van start in het schooljaar 2005-2006<sup>15</sup>. De projecten kaderen in het gelijkemansbeleid van de Vlaamse Regering. De doelgroep: leerlingen lager en secundair onderwijs met risico op schoolse achterstand. In de praktijk waren er geen projecten voor kleuters of leerlingen secundair onderwijs.

Met deze projecten wil de Vlaamse Regering:

- het zelfbeeld bevorderen bij leerlingen met risico op schoolse achterstand;
- de cultuurcompetentie bij deze doelgroep verhogen;
- de betrokkenheid van de buurt en de ouders bij de school te vergroten.

Het project verwezenlijkt deze doelstelling door:

- een artistieke begeleiding van de betrokken minderjarigen door kunstenaars;
- de professionalisering van leraren van een school voor basisonderwijs of secundair onderwijs inzake de integratie van muzische vorming in een interculturele schoolomgeving;
- de organisatie van een kunstinitiatie die nauw aansluit bij de leefwereld van de betrokken minderjarigen.

Het project wordt uitgewerkt in een samenwerkingsovereenkomst tussen scholen voor basis- of secundair onderwijs en de volgende partners:

- een instelling voor deeltijds kunstonderwijs;
- een erkende professionele culturele organisatie;
- een buurtgerichte organisatie.

In oktober 2008 rapporteerde de onderwijsinspectie al over de resultaten van deze projecten<sup>16</sup>.

Zoals de regelgeving voorziet, stellen de projecten telkens een jaarplanning op en sluiten ze het schooljaar af met een zelfevaluatie. Beide documenten worden aan de onderwijsinspectie bezorgd. Tijdens de schooljaren 2009-2010 en 2010-2011 volgde de onderwijsinspectie de projecten hoofdzakelijk op op basis van deze documenten. Op het einde van het schooljaar 2011-2012 controleerde de onderwijsinspectie de 21 projecten ook ter plaatse<sup>17</sup>.

In wat volgt, bespreken we in welke mate deze projecten aandacht hadden voor de vier kwaliteitsaspecten van de kwaliteitswijzer: doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid en ontwikkeling. Bij elk van deze aspecten is er aandacht voor de actuele situatie en voor de voornaamste evoluties sinds 2008. Tot slot volgen een aantal conclusies.

<sup>15</sup> Zie hoofdstuk VIII van het GOK-decreet van 28 juni 2002 en het besluit van de Vlaamse regering van 31 maart 2006 en artikel 5 van het decreet houdende enkele dringende maatregelen voor het deeltijds kunstonderwijs van 10 juli 2008.

<sup>16</sup> Zie [www.onderwijsinspectie.be](http://www.onderwijsinspectie.be) (Andere opdrachten).

<sup>17</sup> Oorspronkelijk waren er 25 projecten geselecteerd. Cijfers voor de resultaten van 2008 slaan alleen op de resultaten van de 21 projecten die hun werking voortgezet hebben en eind schooljaar 2011-2012 opnieuw gecontroleerd werden.

## Doelgerichtheid

### Situatie 2011-2012

In welke mate sloten de doelstellingen van de projectplannen aan bij de regelgeving?			
niet of in beperkte mate	gedeeltelijk	in ruime mate	zeer uitgesproken
0	2	11	8

In welke mate besteedden de projectplannen aandacht aan volgende, in het decreet vermelde strategieën?				
	niet of in beperkte mate	deels	in ruime mate	uitgesproken
Artistieke begeleiding door kunstenaars	0	2	9	10
Professionalisering van leraren inzake de integratie van muzische vorming in een interculturele schoolomgeving	0	6	10	5
Aansluiting bij de leefwereld van de doelgroep	1	2	12	6

De projecten moesten niet alle strategieën uit het decreet volgen. Meest opvallend is dat in zes plannen minder aandacht ging naar de professionalisering van leraren betreffende de integratie van muzische vorming in een interculturele schoolomgeving.

In hun feedback waardeerden de inspecteurs de projectplannen vooral omdat ze:

- aandacht besteedden aan het motiveren van leerlingen, leraren en de externe betrokkenen om de doelstellingen te bereiken;
- krijtlijnen uitzetten voor de organisatie van de samenwerking tussen leraren en externe betrokkenen;

- rekening hielden met de resultaten van vroegere evaluaties.

De aanbevelingen sporen vooral aan om de doelstellingen in de plannen nog operationeler te formuleren. De aandacht voor eindtermen en leerplannen in de plannen werd zesmaal gewaardeerd en zevenmaal aanbevolen.

#### **Evolutie: betere aansluiting bij de projectdoelen**

Bij de opvolging van de projecten tijdens de twee vorige schooljaren bleek dat de eerste keer vijf en de tweede keer zes projectplannen niet of maar gedeeltelijk aansloten bij sommige decretaal vastgelegde projectdoelen. Dat gold bij de evaluatie in 2011-2012 slechts voor twee plannen.



## Ondersteuning

### Situatie 2011-2012

In welke mate werden volgende strategieën gerealiseerd?				
	helemaal niet	in beperkte mate	in ruime mate	(nagenoeg) helemaal
Artistieke begeleiding door kunstenaars	1	2	9	9
Professionalisering van leraren inzake de integratie van muzische vorming in een interculturele schoolomgeving	0	12	4	5
Aansluiting bij de leefwereld van de doelgroep	1	3	12	5

Bij de controlebezoeken bleek dat geplande strategieën soms niet voldoende gerealiseerd werden. Meest opvallende vaststelling: zes plannen waarvan de onderwijsinspectie in eerste instantie vond dat ze in ruime mate aandacht besteedden aan de strategie voor de professionalisering van leraren, werden uiteindelijk op dat punt slechts in beperkte mate gerealiseerd.

### Evolutie

De kwaliteit waarmee de strategieën werden ingezet, loopt gelijk met die van 2008. Het voornaamste verschil situeert zich op het vlak van de aansluiting bij de leefwereld van de kinderen. Nu kregen slechts vijf in plaats van negen projecten de hoogste waardering. Terwijl twaalf projecten de tweede hoogste waardering kregen tegenover negen projecten in 2008.

Naar aanleiding van het inspectierapport van 2008 onderzochten werkgroepen hoe een structureel netwerk tot stand zou kunnen komen met het oog op expertise-uitwisseling tussen verschillende partners. Onder meer de projecten kunstinitiatie en de projecten 'nascholing en wisselwerking muzische vorming'

namen deel aan deze werkgroepen. In april 2010 rapporteerden deze werkgroepen over hun bevindingen<sup>18</sup>.

In het schooljaar 2011-2012 werkten er elf projecten kunstinitiatie zo goed als niet meer samen met het project 'nascholing en wisselwerking muzische vorming'. Bij drie projecten was er een vrij vage samenwerking. Bij zeven projecten was er nog altijd sprake van een (erg) duidelijke samenwerking.

Het aantal projecten waarbij de externe projectpartners eerder los van het schoolteam een min of meer eigen deelproject realiseerden, steeg sinds 2008 van nul naar drie. Bij vier projecten beperkte de samenwerking met externe partners zich hoofdzakelijk tot hand- en spandiensten. Dat aantal bleef sinds 2008 nagenoeg ongewijzigd.

Daar waar in het schooljaar 2007-2008 achttien projecten een beroep deden op de begeleiding, beperkte dit zich in 2011-2012 tot drie projecten.

## Doeltreffendheid

### Situatie 2011-2012

De onderwijsinspectie was van oordeel dat alle projecten voldeden aan de minimumvereisten om hun werking voort te zetten<sup>19</sup>.

In welke mate werden blijkt uit de controle van de zelfevaluatie dat de vooropgestelde doelstellingen bereikt werden voor:				
	niet	in beperkte mate	in ruime mate	(nagenoeg) helemaal
de verbetering van het zelfbeeld	0	3	13	5
de cultuurcompetentie	1	3	15	2
het betrekken van buurt en ouders	1	11	6	3

Meest opvallend is dat elf projecten zich grotendeels beperkten tot toonmomenten om ouders en buurt te betrekken.

Muziek, woord en drama, dans en beeldende kunst kwamen in twaalf tot zestien projecten minstens betekenisvol aan bod. Moderne media werden het minst ingeschakeld. Niettemin stond in zes projecten het gebruik van video centraal en twee projecten maakten gebruik van radio.

### Evolutie: doelen iets minder bereikt

De resultaten voor het bereiken van de doelen zijn over de hele lijn iets zwakker dan in 2008. Het voornaamste verschil slaat op het betrekken van ouders en buurt. Nu kregen drie in plaats van zeven projecten daarvoor de hoogste waardering. Terwijl elf pro-

jecten slechts de derde hoogste waardering kregen tegenover zeven in 2008.

Het tweede voornaamste verschil betreft het vergroten van de cultuurcompetentie. Nu kregen slechts twee in plaats van vijf projecten daarvoor de hoogste waardering, terwijl vijftien projecten de tweede hoogste waardering kregen tegenover twaalf in 2008.

In vergelijking met 2008 verdubbelde het aantal projecten dat betekenisvol aandacht aan dans besteedde.

Van de huidige nog lopende projecten scoorden er in 2008 tien minder dan behoorlijk voor het leggen van een link tussen het project en de eindtermen. Nu zijn er dat maar zeven meer. Op dit punt scoorden in 2008 slechts drie projecten uitstekend, nu zijn dat er zes.

<sup>19</sup> Een van de projecten kreeg omwille van contextgegevens een beperkt gunstig advies. Indien de werking ervan op het einde van het schooljaar 2012-2013 niet significant is verbeterd, zal de onderwijsinspectie voorstellen om dit project niet langer extra middelen toe te kennen.

## Ontwikkeling

### Situatie 2011-2012

In welke mate bevestigde het controlebezoek door de onderwijsinspectie de conclusies die het project trok uit de zelfevaluatie betreffende het bereiken van de doelstellingen?			
helemaal niet	in beperkte mate	in ruime mate	(nagenoeg) helemaal
2	1	12	6

In welke mate leidde de zelfevaluatie tot waardevolle conclusies voor de toekomstige projectwerking?			
helemaal niet	in beperkte mate	in voldoende mate	in grote mate
4	1	12	4

In welke mate is het leerlingvolgsysteem of zijn de observaties van de school door de inbreng van het project verrijkt met een muzische component of met een karakterisering van het zelfbeeld?			
omzeggens niet	op een beperkte wijze	betekenisvol	voorbeeldfunctie
12	3	5	1

### Evolutie

De artistieke meerwaarde wanneer de kunstenaars de school zouden verlaten, zal in twaalf projecten vermoedelijk voor minstens een langere tijd aanwezig blijven. In 2008 gold dat voor negen projecten.

De invloed van het project op het leerlingvolgsysteem blijft in vergelijking met 2008 nagenoeg ongewijzigd.

### Conclusies

De conclusies van de evaluatie in 2011-2012 sluiten in sterke mate aan bij de aanbevelingen van het inspectierapport van 2008.

De professionaliseringsstrategie is minder populair en succesrijk geworden. Naast werken met een structureel netwerk voor expertise-uitwisseling kunnen projecten overwegen om samen met hun externe projectpartners vorm te geven aan een schooleigen professionele leergemeenschap. Om daarin te slagen moet de samenwerking met externe partners uiteraard verder gaan dan hand- en spandiensten of deelprojecten zonder nauwe betrokkenheid van de rest van de schoolgemeenschap.

Bij de opstart van een professionele leergemeenschap is ondersteuning door de pedagogische begeleiding bovendien uiterst zinvol.

Op basis van de verzamelde gegevens lijkt het voor die professionalisering in de eerste plaats zinvol om te zoeken en te leren op welke wijze ouders en buurt meer actief betrokken kunnen worden bij het schoolleven in het algemeen en de ontwikkeling van het zelfbeeld en de cultuurcompetentie van de leerlingen in het bijzonder. Dit actief betrekken van ouders en buurt kan er dan meteen voor zorgen dat deze projecten nog beter aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen.

De ontwikkeling van cultuurcompetentie en van een harmonisch zelfbeeld vinden nog altijd in weinig leerlingvolgsystemen een plaatsje. De nood aan de ontwikkeling en inventarisatie van zinvolle en haalbare instrumenten daarvoor blijft bestaan.

De huidige extra middelen blijken nog altijd noodzakelijk voor de blijvende realisatie van de doelstellingen van deze projecten.

Een belangrijk aantal van deze projecten zijn voorbeelden van goede praktijk en tonen aan dat kunstinitiatieprojecten geschikte toegangswegen kunnen zijn voor een onderwijs dat beter is afgestemd op een multiculturele samenleving.

### *Limburg: waar muziek en beeld kinderen doen groeien*

*Een basisschool in Limburg werkt al jaren aan kunstinitiatie. Vanuit een doordachte visie streeft ze samen met verschillende partners naar werkvormen waarbij muzisch handelen een middel is om een kritische houding en persoonlijke smaak te ontwikkelen bij haar leerlingen.*

*Het verhogen van het zelfbeeld van de kinderen is een belangrijk doel. Om de doelen te bereiken linkt de school het kunstproject aan taalvaardigheid.*

*Door de samenwerking met partners professionaliseren de teamleden zich permanent en is er veel aandacht voor zelfevaluatie op basis van het doorlopen proces.*

*Voor de leerlingen, in hoofdzaak kinderen van allochtone afkomst uit eerder kansarme buurten, is muzisch bezig zijn een belangrijk middel voor integratie. Belangrijk accent ligt op het proces van sociale interactie en muzisch communiceren. En ook het betrekken van de buurt en de ouders is een belangrijk gegeven.*

*De school treedt met tal van haar projecten naar buiten met resultaten die mogen gezien worden. De invulling van het 'koor' reikt verder dan zang: de leerlingen ervaren alle mogelijkheden met ritmie, stem en de wisselwerking ertussen.*

*Naast het koor werken de leerlingen in de mooie omgeving van hun schoolgebouw een volledige tentoonstelling uit met hun creaties 'beeld'. Creaties die getuigen van een veelheid aan materialen en technieken, en van een uitzonderlijk hoog kunstzinnig niveau zijn. Maar nog treffender is de fierheid van de leerlingen over hun werken, de respectvolle wijze waarop ze elkaars werk benaderen en vooral de positieve en lovende woorden die ze uiten over de aanpak en hun begeleiders.*

*Creatief succes en waardering ervaren doet deze kinderen groeien in hun mens-zijn in de soms moeilijke situaties waarin velen van hen zich bevinden. Een niet direct meetbaar, maar voelbaar effect van dit project. De basis van dit alles ligt in het geloof van directie, personeel en partners in de absolute meerwaarde van het project voor de persoonlijke ontplooiing van haar leerlingen.*



## TOT SLOT: zorg voor leerlingen én voor leraren

Tot zover de tweede editie van onze Onderwijsspiegel nieuwe stijl.

We gingen verder op de ingeslagen weg, met opnieuw een flinke stap vooruit: het overzicht van de doorlichtingen in so bood je meer details, verschillende artikels stoelden op vaststellingen van meer dan één schooljaar en we losten een belofte in van vijf jaar geleden.

Er kwamen meteen nieuwe beloftes. In een van de volgende edities mag je dan ook een bijdrage verwachten over:

- lichamelijke opvoeding in het basisonderwijs: waarom onderzoeken we dat leergebied minder en wat is de verklaring voor een zwakker resultaat?
- Frans in het bao en het so: is er een mogelijk verband tussen de realisatie van de onderwijsdoelen Frans in het bao en in de eerste graad so?
- het talenbeleid in de Vlaamse scholen: krijgen we andere resultaten te zien?

Een opvallende rode draad doorheen verschillende artikels is de aan- of afwezigheid van ‘zorg’:

- zorg voor de vaak kwetsbare jongeren die instappen in het stelsel van leren en werken. Een zorg die absoluut terecht en noodzakelijk is, maar die niet ten koste mag gaan van de leerplanrealisatie.
- zorg voor een volwaardige leerlingenbegeleiding: zijn de CLB-medewerkers zich voldoende bewust van de impact van het multidisciplinair handelen op de kwaliteit van hun dienstverlening?
- zorg voor onze beginnende leraren, die het niet altijd onder de markt hebben bij een eerste werkervaring. Een zorg waar we als overheid, als school en als ouder elk onze verantwoordelijkheid in hebben.



- zorg voor de leerlingen binnen het systeem van huisonderwijs, zodat ook zij alle kansen krijgen.
- zorg voor leerlingen met een risico op schoolse achterstand die door een project kunstinitiatie een sterker zelfbeeld krijgen.

We hopen dat naast de cijfers ook de kwalitatieve analyses je heel wat informatie en inspiratie bieden. Maar bovenal wil dit rapport bijdragen aan het debat over de kwaliteit van onderwijs. Een debat waar we volgend jaar graag een vervolg aan breien.

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

## De onderwijsinspectie

Niet vergeten: wil je meer weten over de doorlichtingen en try-outs die we uitvoerden in de CDV's, CDO's en Syntra? Of over het jaarlijkse onderzoek over talenbeleid? Op [www.onderwijsinspectie.be](http://www.onderwijsinspectie.be) vind je van deze twee onderzoeken een uitgebreider artikel.

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

# SAMENVATTING

## DOORLICHTINGEN

### *Doorlichtingen en adviezen 2011-2012*

In 2011-2012 voerde de onderwijsinspectie 537 doorlichtingen uit. Voor 58 % van die instellingen bracht ze een gunstig advies uit (advies 1). Voor 38 % van de instellingen was het advies gunstig beperkt in de tijd (advies 2). Voor 4 % van de instellingen resulteerde de doorlichting in een ongunstig advies (advies 3). Voor de onderwijsinstelling is het beleidsvoerend vermogen in die laatste groep niet gegarandeerd.

De tekorten die aanleiding gaven tot een advies 2 of een advies 3, zijn niet nieuw:

- Voor basisonderwijs schort er in de lagere afdeling vooral voor muzische vorming en voor wereldoriëntatie nog wat aan de leerplanrealisatie.
- Voor so valt op dat de tekorten in basisonderwijs en kso zich voornamelijk situeren in de vakken van de basisvorming. Zo situeren de tekorten voor PAV in het basisonderwijs zich vooral in de domeinen functionele taalvaardigheden, functionele informatieverwerking en -verwerking, organisatiebekwaamheid en het maatschappelijk en ethisch bewustzijn. In vele gevallen ontbreken ook de leerlijnen en is de evaluatie onvoldoende afgestemd op de leerplandoelen en de aanbevelingen in de leerplannen.
- Voor vwo vallen de mindere resultaten van de opleidingen vreemde talen op. Dat is grotendeels te wijten aan een manke evaluatiepraktijk en een ontoereikend onderwijsaanbod.
- In verschillende CLB's ontbreekt nog altijd een aangepaste infrastructuur voor de uitvoering van de preventieve gezondheidszorg.
- In dko hebben de tekorten overwegend te maken met het niet aanbieden of onvoldoende realiseren van de leerplandoelen en met een gebrekkige infrastructuur.

Opvallend is de toename van de ongunstige adviezen na een doorlichting: van 0,5 % in schooljaar 2009-2010 naar 4 % in

schooljaar 2011-2012. Die toename was te verwachten. Het kwaliteitsdecreet van 8 mei 2009 geeft de instellingen waar het echt mank loopt, immers een tweede kans: een verbeteringsplan en externe hulp. Een kans die de instellingen in kwestie met beide handen grijpen.

En dan de resultaten voor de controle van de veiligheid, gezondheid en hygiëne. 61 % van de instellingen krijgt een onvoorwaardelijk gunstig advies. Voor bijna vier op de tien instellingen is er dus nog werk aan de winkel. De onderwijsinspectie vervult hier een moeilijke rol: enerzijds richten de onderwijsinspecteurs zich vooral op onderwijskundige aspecten, anderzijds vragen ze ook aandacht voor het welzijnsbeleid. De uitrusting en de infrastructuur in een instelling hebben immers een onmiskenbare impact op de leerplanrealisatie.

## ONDERZOEKEN IN DE KIJKER

### *Stelsel van leren en werken: nood aan opvolging en ondersteuning door de overheid*

De onderwijsinspectie evalueert in een notendop drie beleidsdoelen van het decreet betreffende het stelsel van leren en werken: de trajecten op maat, het voltijds engagement en de kwalificatie. Ze doet dat aan de hand van drie jaar doorlichten in het basisonderwijs en try-outs in de CDV's en bij Syntra.

De resultaten? Niet elk centrum voert een adequate screening uit. Niet elk traject is dus een vertaling van de individuele doelen van de jongere. Ook realiseren niet alle centra het voltijds engagement. Enerzijds is het aanbod aan voortrajecten, brugprojecten en reguliere tewerkstelling ontoereikend. Anderzijds is het spijbelgedrag in sommige centra problematisch. De onderwijsinspectie stelt zich ten slotte ook vragen over de objectiviteit en validiteit van de evaluatie en van de studiebekrachtiging.

Kortom, er ligt voor de centra nog heel wat werk op de plank. En hoewel het decreet erg recent is ingevoerd en we dit ingrijp-

pende vernieuwingsproces nog wat tijd moeten geven, hebben de jongeren én hun ouders recht op een duidelijk, aangepast opleidingstraject met een correcte studiebekrachtiging.

### *Multidisciplinair handelen (MDH) in een CLB: een work in progress*

De CLB's vullen MDH op dit moment erg divers in. Een duidelijke visie en aansturing zijn er nog niet overal. Ook de expertise inzake MDH is niet overal in dezelfde mate aanwezig. Wel is er in de meeste centra een basishouding aanwezig voor een goede samenwerking. Toch merkt de onderwijsinspectie vaak een individuele, persoonlijke invulling van MDH, onder andere door de wijze waarop het georganiseerd is in het centrum en omwille van de vele vragen die een CLB-medewerker krijgt.

### *Aanvangsbegeleiding: de context bepaalt de uitwerking*

Hoe specifiekere het leerlingenpubliek, hoe groter de school en hoe meer beginners, hoe groter de behoefte aan aanvangsbegeleiding en hoe beter de uitwerking van deze begeleiding. Dat is het resultaat van een kwalitatief onderzoek van de onderwijsinspectie in 14 scholen van het leerplichtonderwijs. Vaak teert de begeleiding echter nog op het systematische aanbod dat de scholen ten tijde van de mentoruren hebben uitgewerkt. En dat maakt de ondersteuning uiterst kwetsbaar.

## ENKELE ANDERE OPDRACHTEN VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE

### *Programmaties so: verstarring dreigt*

Het aantal programmatieaanvragen is ondanks de programmatiestop niet significant gedaald. Nochtans scheidt de programmatiestop perspectieven op een rationeel aanbod met het oog op de hervorming van het secundair onderwijs. Anderzijds maakt een te lang doorgedreven programmatiestop het de schoolbe-

sturen en schoolgemeenschappen onmogelijk om hun aanbod te optimaliseren, in te spelen op wijzigende lokale situaties of zich te herprofilen.

### *Controles huisonderwijs: niet altijd een volledig aanbod of voldoende gepland en gestructureerd*

Het ligt voor de hand dat de resultaten van een steekproef die gebaseerd is op 'risicocriteria', eerder negatief zijn. De bevindingen van de inspectieteams die in 2011-2012 59 controles uitvoerden, bevestigen dat: bij de meeste controles biedt het huisonderwijs geen gelijkwaardige onderwijsdoelen aan, noch zorgt het voor een verhoging van de kennis en vaardigheden.

### *Projecten kunstinitiatie: kinderen doen groeien*

De driejaarlijkse controle van de projecten kunstinitiatie toont aan dat deze projecten geschikte toegangswegen kunnen zijn voor een onderwijs dat beter is afgestemd op een multiculturele samenleving. Toch blijft het nodig om samen te werken met externe partners en ook de ouders en de buurt actiever te betrekken.





