



Ministerie van de  
Vlaamse Gemeenschap

schooljaar 2003 - 2004

VERSLAG OVER DE TOESTAND VAN HET ONDERWIJS

# ONDERWIJSSPIEGEL



# onderwijsspiegel

*Verlag over de toestand van het onderwijs  
Schooljaar 2003-2004*



Ministerie van de  
Vlaamse Gemeenschap



## COLOFON

Samenstelling:  
*Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap*  
*Onderwijsinspectie*

Productcoördinatie:  
*Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap*  
*Afdeling Informatie en Documentatie Onderwijs*

Verantwoordelijke uitgever:  
*Peter Michielsens, coördinerend inspecteur-generaal*  
*Koning Albert II-laan 15 – 1210 Brussel*

Kaftontwerp:  
*Frieda Smellinckx – leerlinge van de Academie voor Beeldende Kunst Anderlecht*

Vormgeving kaft:  
*Gert Bogaerts*

Vormgeving binnenwerk en druk:  
*Drukkerij Enschedé-Van Muyswinkel*

Wettelijk depot:  
*D/2005/3241/012*

# Inhoud

Voorwoord .....	7
-----------------	---

## DEEL I

### THEMATISCHE ONDERZOEKEN

<b>1 OPVOLGING VAN DE LEERPLICHT .....</b>	<b>10</b>
<b>I ALGEMENE INLEIDING .....</b>	<b>10</b>
<b>II OPVOLGING VAN DE LEERPLICHT IN ERKENDE SCHOLEN .....</b>	<b>11</b>
1 De (geest van) de regelgeving in een kort overzicht .....	11
1.1 Inschrijving en regelmatige aanwezigheid .....	11
1.2 (Gewettigde) afwezigheid: vroeger en nu .....	11
1.3 Verantwoordelijkheid van de school, het CLB, de ouders en de leerling .....	12
1.4 Problematische afwezigheden .....	13
1.5 Sanctiemogelijkheden .....	13
2 Cijfergegevens over de omvang en de aard van afwezigheden in het secundair onderwijs .....	14
2.1 De steekproef .....	14
2.2 Globale indicatoren .....	15
2.3 Het gemiddelde aantal halve dagen afwezigheid per leerling .....	15
2.4 Problematisch afwezig versus afwezig wegens ziekte .....	15
2.5 Problematische afwezigheden (B-code) .....	16
2.6 Samenvattende tabel van deze globale indicatoren .....	16
2.7 Verschillen per onderwijsvorm en leerjaar .....	16
2.8 Verschillen per schoolstructuur .....	19
3 Een verdiepend onderzoek in 108 scholen uit basis- en secundair onderwijs .....	20
3.1 Een analyse- en beoordelingskader voor leerplichtopvolging .....	20
3.2 Samenstelling van de steekproef .....	21
3.3 De gevolgde werkwijze .....	22
3.4 Beschrijving van de vaststellingen .....	23
<b>III OPVOLGING VAN DE LEERPLICHT VIA HET HUISONDERWIJS IN VLAANDEREN .....</b>	<b>46</b>
1 Een korte toelichting bij de regelgeving .....	46
2 Huisonderwijs in het basisonderwijs .....	47
2.1 Cijfergegevens .....	47
2.2 Controle .....	49
3 Huisonderwijs in het secundair onderwijs .....	49
3.1 Cijfergegevens .....	49
3.2 Controle .....	54
4 Vaststellingen en knelpunten .....	54
4.1 Vaststellingen .....	54
4.2 Knelpunten .....	55
<b>IV SYNTHESE EN AANDACHTSPUNTEN .....</b>	<b>56</b>
<b>2 ICT-BEVRAGING .....</b>	<b>68</b>
<b>I HET FEITELIJK ONDERZOEK .....</b>	<b>72</b>
1 Enkele contextgegevens .....	72
1.1 Historiek .....	72
1.2 Opdracht van de minister .....	72
1.3 Operationalisering van de opdracht .....	73
1.4 Limieten van het onderzoek: hoe moet het gelezen worden .....	73
1.5 Opzet van de rapportering .....	74
2 Deelverslagen .....	75
2.1 Basisonderwijs .....	75
2.2 Secundair onderwijs .....	80
2.3 Volwassenenonderwijs .....	86

3	Aanbevelingen overheid	.93
4	Aanbevelingen scholen/centra	.94
<b>3</b>	<b>HET ONDERWIJS VAN HET FRANS IN HET BASISONDERWIJS EN DE AANSLUITING OP DE EERSTE GRAAD VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS</b>	<b>.95</b>
<b>I</b>	<b>PROBLEEMSTELLING EN WERKWIJZE</b>	<b>.95</b>
<b>II</b>	<b>ONDERZOEKSRESULTATEN</b>	<b>.96</b>
1	Context- en inputgegevens	.96
2	Kernproces	.96
2.1	Lesobservaties	.96
2.2	Gesprekken met leraren	.97
3	Onderling contact tussen scholen	.98
4	Kennis over elkaar	.99
5	Overgang naar de eerste graad van het secundair onderwijs	.99
6	Wederzijdse verwachtingen	.99
<b>III</b>	<b>CONCLUSIES</b>	<b>.100</b>
<b>IV</b>	<b>AANBEVELINGEN</b>	<b>.102</b>
1	Op macroniveau	.102
2	Op mesoniveau	.103
3	Op microniveau	.103

## DEEL II

# ACTUELE KNELPUNTEN IN HET ONDERWIJS

<b>1</b>	<b>DE KNELPUNTEN ROND DE OPLEIDING 'VERZORGENDE' BINNEN OPLEIDINGSVORM 3 IN HET BUITENGEWOON ONDERWIJS</b>	<b>.106</b>
<b>I</b>	<b>SITUERING</b>	<b>.106</b>
<b>II</b>	<b>PROBLEEMSTELLING</b>	<b>.106</b>
<b>III</b>	<b>KWALITEITSVOLLE OPLEIDINGEN</b>	<b>.107</b>
<b>IV</b>	<b>STAGES EN PRAKTIJK OP VERPLAATSING</b>	<b>.108</b>
<b>V</b>	<b>TEWERKSTELLING</b>	<b>.108</b>
<b>VI</b>	<b>BESLUIT</b>	<b>.109</b>
<b>VII</b>	<b>ADVIES</b>	<b>.109</b>
<b>2</b>	<b>HOE ZIT HET MET DE PLANLAST?</b>	<b>.110</b>
<b>I</b>	<b>SITUERING</b>	<b>.110</b>
1	Doorlichtingen voorbereiden: planlast vermijden	.110
2	Lerarenadministratie: misverstanden over planlast?	.110
3	Communiceren om planlast te vermijden	.110
<b>II</b>	<b>VRAGEN VAN LERAREN</b>	<b>.111</b>
1	Bezoekersaantal	.111
2	Globaal overzicht van de gestelde vragen	.111
2.1	Vragen naar een doorlichtingsverslag	.111
2.2	Niet beantwoorde vragen	.111
2.3	Beantwoorde vragen	.112
3	Genuanceerd overzicht van de aspecten waarop werd ingegaan	.112
<b>III</b>	<b>EERSTE CONCLUSIES</b>	<b>.113</b>
1	Gevraagde informatie	.113
2	Vraagstellers	.114
3	Terugkerende vragen	.114
4	Administratieve belasting van leraren en directies	.114
<b>IV</b>	<b>LESSEN VOOR DE TOEKOMST</b>	<b>.114</b>
1	Communicatie	.114
2	Afstemming	.114
3	Professionaliteit	.114

## DEEL III

# SCHOOLDOORLICHTINGEN

<b>1</b>	<b>SCHOOLDOORLICHTINGEN 2003 - 2004</b>	118
<b>I</b>	<b>BASISONDERWIJS</b>	118
1	Overzicht	118
1.1	Aantal	118
1.2	Uitgebrachte adviezen	118
1.3	Opvolgingscontroles	118
2	Commentaar	118
2.1	Schooldoorlichtingen	118
2.2	Adviezen bij schooldoorlichtingen	119
3	Opvolgingscontroles	121
<b>II</b>	<b>DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS</b>	121
1	Overzicht	121
2	Commentaar	122
<b>III</b>	<b>SECUNDAIR ONDERWIJS</b>	122
1	Overzicht	122
1.1	Aantal	122
1.2	Uitgebrachte adviezen	122
2	Commentaar	123
3	Opvolgingscontroles	123
<b>IV</b>	<b>VOLWASSENENONDERWIJS</b>	124
1	Overzicht	124
2	Commentaar	124
2.1	Regelgeving	124
2.2	Studiepeil	125
2.3	Veiligheid en welzijn	125
3	Opvolgingscontroles	125
<b>2</b>	<b>CENTRA VOOR BASESEDUCATIE DOORGELICHT 2001 - 2004</b>	126
	<b>Situering</b>	126
<b>I</b>	<b>EEN WIJZIGENDE BELEIDSCONTEXT</b>	126
<b>II</b>	<b>OPLEIDINGEN EN DOELGROEPEN IN DE CENTRA</b>	126
<b>III</b>	<b>NAAR EEN KWALITATIEVE ANALYSE</b>	128
1	Visie en doelgerichtheid	128
2	Organisatiebeleid	129
3	Personeelsbeleid	129
4	Logistiek beleid	130
5	Opleidingsaanbod	131
6	Cursistgerichtheid	131
7	Evaluatie	132
<b>IV</b>	<b>RESULTATEN</b>	132
<b>V</b>	<b>AANDACHTSPUNTEN VOOR HET ONDERWIJSBELEID</b>	133



# Voorwoord

Elk jaar opnieuw levert de onderwijsinspectie een bijzondere inspanning om een 'onderwijsspiegel' die naam waardig als jaarverslag aan de buitenwereld aan te bieden. In principe is de onderwijsinspectie ertoe gehouden een jaarverslag aan de Vlaamse parlementsleden te bezorgen. Maar de onderwijsinspectie houdt er aan om van dat obligate verslag een werkstuk te maken waar ook bredere onderwijskundige en schoolorganisatorische aspecten aan bod komen.

In een *eerste deel* worden drie belangrijke rapporten opgenomen.

Eerst een bijdrage over de naleving van de leerplicht en daar nauw aan gelieerd de problematiek van het huisonderwijs. We hebben ons niet beperkt tot een analyse, maar formuleren aandachtspunten en aanbevelingen waar de scholen, de centra voor leerlingenbegeleiding en het beleid iets kunnen aan hebben.

In een tweede bijdrage wordt gerapporteerd over een bevraging over de ICT-omgeving in de scholen. We hebben op dat vlak nog een lange weg af te leggen, maar het is niet allemaal kommer en kwel.

Een derde bijdrage peilt naar problematische aspecten bij de overgang van basisonderwijs naar secundair onderwijs. In deze studie zoomen we in op de wijze waarop die overgang verloopt voor het vak Frans. De bevindingen zijn interessant en een onderzoek naar de problematiek voor andere vakken is zeker aangewezen.

In een *tweede deel* worden enkele kortere rapporten en verslagen opgenomen die tijdens het voorbije werkjaar in de actualiteit stonden. Naast een bijdrage over opleidingsvorm 3, opleiding tot 'verzorgende', in het buitengewoon secundair onderwijs brengen we verslag uit over de planlastproblematiek. Leerkrachten en directies hebben niet altijd een goed inzicht in wat werkelijk van hen verwacht wordt en ze zoeken de bron van het vele administratieve werk heel dikwijls bij de inspectie. Dat is onterecht. In het kader van de beleidsopties van de onderwijsminister -nl. het terugdringen van planlast in de scholen- is lezing van de voorzichtige aanbevelingen nuttig.

Het *derde deel* tenslotte brengt een overzicht van de resultaten van de schooldoorlichtingen (aantallen, soort uitgebrachte adviezen, opvolging,...). Het overzicht m.b.t. basiseducatie is uitgebreider omdat het een globaal beeld brengt van deze sector, na doorlichting van alle centra.

Indien dit jaarverslag inspiratie kan bieden aan beleidsmakers, directies en leerkrachten dan zijn we in ons opzet geslaagd. Veel leesgenot!

De onderwijsinspectie





# DEEL I

## THEMATISCHE ONDERZOEKEN

1. OPVOLGING VAN DE LEERPLICHT

2. ICT-BEVRAGING

3. HET ONDERWIJS VAN HET FRANS IN HET BASISONDERWIJS EN  
DE AANSLUITING OP DE EERSTE GRAAD VAN  
HET SECUNDAIR ONDERWIJS

# 1 OPVOLGING VAN DE LEERPLICHT

## I ALGEMENE INLEIDING

Recht op onderwijs is een fundamenteel recht, inzonderheid voor minderjarige kinderen en jongeren. Dit recht werd o.a. opgenomen in het internationaal verdrag van de rechten van het kind. In de discussienota (oktober 2004) van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming, Frank Vandenbroucke, wordt dit zelfs verruimd tot een levenslang basisrecht op kwaliteitsonderwijs en vorming.

Omdat enerzijds algemeen erkend wordt dat voor minderjarigen dit recht op onderwijs fundamenteel is en omdat anderzijds precies deze groep een dergelijk recht het minst gemakkelijk afdwingbaar kan maken, heeft de regelgever dit recht gespiegeld. Er is leerplicht. D.w.z. dat het de ouders <sup>(1)</sup> zijn die de plicht hebben ervoor te zorgen dat hun minderjarigen aan de leerplicht voldoen. Op deze wijze wil de overheid erover waken dat dit fundamenteel recht op onderwijs voor ieder kind gevrijwaard wordt.

Behalve het recht op onderwijs is in onze grondwet ook de vrijheid van onderwijs als een fundamenteel recht opgenomen. Deze vrijheid van onderwijs werd in Vlaanderen ruim geïnterpreteerd. Leerplicht wordt niet gelijkgesteld aan schoolplicht.

Op basis van dit grondwettelijk recht kennen wij in Vlaanderen:

- vrijheid van inrichting van onderwijs: iedereen die dat wil kan in Vlaanderen onderwijs aanbieden. (Indien dit onderwijs in aanmerking wil komen voor erkenning en voor opname in de toelageregeling, dan dient aan een aantal voorwaarden voldaan te worden);
- vrijheid van keuze van onderwijs: ouders kunnen uit het bestaande aanbod zelf de school kiezen die zij willen;
- vrijheid om zelf het onderwijs te verzorgen voor zijn/haar kind(eren) via huisonderwijs.

Concreet komt het er op neer dat ouders aan de leerplicht voldoen door hun minderjarige kinderen in te schrijven in een door de overheid erkende school of in het huisonderwijs.

Het eenvoudige feit van het bestaan van de leerplicht is echter nog een onvoldoende garantie dat ieder kind ook effectief van dit recht op onderwijs kan genieten. De overheid wil dit recht garanderen door:

- erop toe te zien dat ieder kind effectief één of andere vorm van onderwijs krijgt aangeboden (inschrijving);
- erop toe te zien dat het kind vervolgens regelmatig aan het onderwijs deelneemt (aanwezigheid);
- erop toe te zien dat het kind ook effectief iets leert (inhoud).

De overheid legt de regels vast die bepalen wat een regelmatige aanwezigheid betekent en bepaalt de minimale doelstellingen waaraan het onderwijs moet beantwoorden.

De opvolging van de naleving van de leerplicht en het leerrecht is een van de kerntaken van het departement Onderwijs.

De administratie van het departement Onderwijs wordt belast met het toezicht op de inschrijving en op de aanwezigheid van leerlingen. De inspectie wordt belast met het toezicht op de kwaliteit van het onderwijs.

Recent werden in de regelgeving een aantal aanpassingen doorgevoerd op dit toezicht m.b.t. de preventie, registratie en opvolging van (problematische) afwezigheden in scholen enerzijds en op de uitvoering van het toezicht op het huisonderwijs anderzijds. Dit was voor de inspectie de aanleiding om aan de overheid te rapporteren over de huidige toestand i.v.m. de wijze waarop in Vlaanderen aan de leerplicht wordt voldaan en welke knelpunten zich eventueel op dit terrein nog voordoen.

(1) Ouders of wie de ouderlijke macht uitoefent en daardoor verantwoordelijk is voor het voldoen aan de leerplicht.

## II OPVOLGING VAN DE LEERPlicht IN ERKENDE SCHOLEN

Het voorkomen en opvolgen van afwezigheden is een onderwerp dat sinds de verlenging van de leerplicht en de democratisering van het onderwijs op maatschappelijke en politieke belangstelling mag rekenen. Het laatste decennium kwam het thema regelmatig aan de orde en dit resulteerde in nieuwe regelgeving op het vlak van leerplichtcontrole en spijbelpreventie. Zowel de (tumultueuze) aanwezigheid van jongeren op straat op momenten waarop ze in de school moeten zijn (Brussel, 1991), als de zorg voor het voorkomen van demotivatie voor school en ongekwalificeerde uitstroom (onder meer geuit in het huidige regeerakkoord), bleken telkens opnieuw een aanleiding om aandacht te vragen voor het probleem van schoolverzuim. In oktober 2004 werd er een symposium gewijd aan het verband tussen schoolverzuim en geestelijke gezondheidszorg waarbij prof. Adriaenssens aangaf dat kinderen en jongeren die geregeld wegblijven van school niet de doorsnee leerlingen zijn. Hij wees op de relatie met angststoornissen en het niet zo sociaal vaardig zijn en vroeg de overheid de evolutie goed te bewaken en indien mogelijk af te remmen. Hij waarschuwde voor scholen die te gemakkelijk tevreden zijn met een medisch attest zonder op zoek te gaan naar de echte reden voor een afwezigheid. De organisatie van een dergelijk symposium en de boodschap die men meegeeft, toont aan dat het thema actueel blijft, ondanks alle aandacht en overheidsinitiatieven van de voorbije jaren.

Met het onderzoek dat de inspectie in de loop van het schooljaar 2003 - 2004 uitvoerde, gaat ze in op deze brede maatschappelijke aandacht voor het onderwerp en tracht ze inzicht te verwerven in de wijze waarop de overheidsstimulansen door scholen en CLB's omgezet worden in beleid en (begeleidings)activiteiten. Op de achtergrond speelt het besef dat het bereiken van de eindtermen, het verhogen van de minimale geletterdheid, het voorkomen van zittenblijven of een negatief geïnspireerde studiekeuze (geïnspireerd vanuit falen en niet vanuit een motivatie of talent), hand in hand gaan met de voorwaarde dat leerlingen (graag) op school aanwezig zijn.

Het was de bedoeling zicht te krijgen op de aard en de omvang van afwezigheden én op de activiteiten die scholen en CLB's samen ontwikkelen om afwezigheden zoveel mogelijk te voorkomen en op te volgen. Tijdens het onderzoek ging de inspectie na op welke wijze de scholen en de CLB's omgaan met de in de regelgeving aangeboden ruimte én de vooropgestelde verwachtingen. In de marge van het onderzoek kreeg de inspectie soms signalen die verband houden met de discussie over het al dan niet financieel straffen van ouders in situaties waarbij er sprake is van gebrek aan verantwoordelijkheidszin en medewerking. Er werd soms ook verwezen naar ervaringen in de samenwerking met externe instanties (bv. politie en parket) en naar het al dan niet inlossen van verwachtingen die scholen en CLB's in dit verband hebben. Het zijn spontane reacties die we in de synthese even aanraken.

### 1 De (geest van) de regelgeving in een kort overzicht

#### 1.1 Inschrijving en regelmatige aanwezigheid

De leerplicht <sup>(2)</sup> bepaalt dat alle minderjarigen moeten leren gedurende een periode van twaalf jaar (algemeen gesteld vanaf zes tot achttien jaar). Ouders die kiezen voor onderwijs in een school zetten met de inschrijving van hun kind een eerste stap in het voldoen aan de leerplicht, maar daarmee eindigt het niet.

Een ingeschreven leerling moet ook regelmatig aanwezig zijn. Leerplicht en regelmatige aanwezigheid gaan hand in hand. Voor de leerling is regelmatige aanwezigheid een voorwaarde om aanspraak te kunnen maken op het recht op studiebekrachtiging (getuigschriften, diploma). Voor de school is de aanwezigheid van de leerling van invloed op de omvang van het lestijdenpakket, de personeelsformatie en de subsidiëring/financiering.

#### 1.2 (Gewettigde) afwezigheid: vroeger en nu

Regelmatige aanwezigheid veronderstelt gewettigde afwezigheid. De opvolging van de leerplicht hangt dus nauw samen met de aan- en afwezigheidscontrole. In de vroegere regelgeving leidde elke ongewettigde afwe-

(2) Wet betreffende de leerplicht (B.S. 06/07/1983).

zigheid automatisch tot negatieve gevolgen. Dit gaf meermaals aanleiding tot ongewenste situaties zoals de eenzijdige bekommernis voor een louter administratieve wettiging van afwezigheden via een medisch attest of een ander bewijsstuk. Er werd vaak onvoldoende aandacht besteed aan het opsporen en het aanpakken van eventuele achterliggende oorzaken en problemen.

De huidige regelgeving in het basis-<sup>(3)</sup> en secundair<sup>(4)</sup> onderwijs wil het leerrecht van jongeren maximaal garanderen, een open communicatie over afwezigheden stimuleren en scholen die zich inspinnen om problematische afwezigheden te begeleiden, niet langer bestraffen. Het departement biedt de scholen, de leerlingen en de betrokken personen<sup>(5)</sup> via de regelgeving een kader aan waarbinnen de wettiging van bepaalde afwezigheden geregeld wordt. In navolging van het secundair onderwijs, wordt de huidige regelgeving in het basis-onderwijs veel meer afgestemd op de diversiteit van reële, te verantwoorden oorzaken van afwezigheid (ziekte, van rechtswege, mits voorafgaand akkoord van de directeur, specifieke situaties zoals deelname aan sport- of cultuurmanifestaties, topsport, categorie trekkende bevolking, e.d.). De regelgeving respecteert hierbij in ruime mate de rechten van alle betrokkenen maar wijst tegelijk op de verantwoordelijkheden die alle deelnemers hierin dragen.

### 1.3 Verantwoordelijkheid van de school, het CLB, de ouders en de leerling

Wettiging van afwezigheden gebeurt op basis van geldige bewijsstukken die op school ter inzage van de verificatie moeten liggen. Problematische afwezigheden zijn afwezigheden die niet met de in de regelgeving vermelde codes verantwoord kunnen worden of waarvan de wettiging in vraag wordt gesteld. Een louter administratieve regularisatie hiervan strookt niet met de inhoud en de geest van de huidige regelgeving en evenmin met de pedagogische en maatschappelijke verantwoordelijkheid van de school, het CLB en de betrokken personen. Problematische afwezigheden kunnen in beide onderwijsniveaus, in tegenstelling tot vroeger, onder welbepaalde voorwaarden toch als gewettigde afwezigheden beschouwd worden. Daarvoor dient de school aan te tonen dat zij, samen met het CLB, werk maakt van de begeleiding van de leerling.

De school is de eerste verantwoordelijke voor de controle op regelmatige aanwezigheid en voor de begeleiding van problematische afwezigheden. Het is noodzakelijk dat zij duidelijke informatie geeft en goed communiceert met alle betrokkenen over de regelgeving en het gevoerde beleid dienaangaande. Afwezigheden en wettigingen moeten structureel en systematisch geregistreerd en opgevolgd worden, zodat de school alert kan reageren of anticiperen op maskering van problematische afwezigheden. De cumulatie van geldige bewijsstukken (soms van twijfelachtige vorm of inhoud) en van problematische afwezigheden bij één leerling kan immers wijzen op verdoken, complexe achterliggende redenen, die in het teken van de leerlingenbegeleiding prioritaire aandacht verdienen.

Het is belangrijk leerlingen en andere betrokken personen op hun verantwoordelijkheid te wijzen. De regelgeving biedt hiervoor voldoende ruimte:

- de mogelijkheid tot eenzijdige wettiging door de betrokken personen of meerderjarige leerlingen is beperkt;
- twijfelachtige medische attesten kunnen via tussenkomst van de CLB-arts op een deskundige manier met inachtneming van de privacy en de artsencode gecontroleerd worden;
- voor heel wat afwezigheden is een voorafgaande aanvraag met goedkeuring van de directeur noodzakelijk;
- bepaalde afwezigheden of vrijstelling van bepaalde vakken of lestijden dienen pedagogisch gecompenseerd te worden, e.d.

(3) BVR 12/11/1997 betreffende controle op inschrijvingen in het basisonderwijs - omzendbrief BaO/2002/11.

(4) BVR 16/09/1997 betreffende controle op inschrijvingen van leerlingen in het secundair onderwijs - omzendbrieven SO/2002/05 (buitengewoon secundair onderwijs), SO/2002/06 (voltijds gewoon secundair onderwijs) en SO/2002/07 (deeltijds beroepssecundair onderwijs) de dato 15/08/2002.

(5) De ouders of de personen die de minderjarige leerling in rechte of in feite onder hun bewaring hebben of de meerderjarige leerling zelf.

## 1.4 Problematische afwezigheden

Problematische afwezigheden zijn vaak het gevolg van onderliggende socio-emotionele of psychosociale problemen. Om haar begeleidende verantwoordelijkheid op dit vlak goed te kunnen invullen, is het aangewezen dat de school een netwerk van leerlingenbegeleiding organiseert met aandacht voor zowel preventieve als remediërende initiatieven. Omdat zij hiervoor niet steeds over de passende deskundigheid en omkadering beschikt, kan zij een beroep doen op de ondersteuning door het CLB. Begeleiding in het kader van de leerplicht is voor de CLB een verplichte opdracht <sup>(6)</sup>. Er wordt van hen verwacht dat ze zowel leerlingen die niet ingeschreven zijn (tenzij huisonderwijs van toepassing is) als leerlingen die de school niet regelmatig bezoeken, begeleiden. Vanaf tien halve lesdagen problematische afwezigheid (acht halve lesdagen in het DBSO) is de inschakeling van het CLB bij de begeleiding en het opmaken van een begeleidingsdossier verplicht. Het voornaamste doel is de betrokken leerlingen opnieuw in het onderwijsproces in te schakelen zodat hun schoolloopbaan geen onoverkomelijke vertraging of averij oploopt. De begeleiding van het CLB omvat preventieve acties, individuele begeleiding en gestructureerd overleg over afwezigheden <sup>(7)</sup>. Het CLB functioneert ook als draaischijf wanneer er samengewerkt moet worden met externe hulpverlening (bv. uit de welzijns- en gezondheidssector).

De effectieve opvolging van de naleving van de leerplicht veronderstelt een schooloverschrijdende samenwerking (informatie en communicatie) over in- en uitschrijvingen en over problematische afwezigheden.

Van de betrokken leerlingen en ouders wordt via het besluit <sup>(8)</sup> eveneens medewerking gevraagd. Indien ze dit weigeren, hebben CLB's de mogelijkheid om dit aan het departement Onderwijs te melden.

Wanneer, in het secundair onderwijs, de problematische afwezigheden van een leerling per schooljaar meer dan dertig (twintig in het deeltijds onderwijs) al dan niet gespreide halve lesdagen bereiken (schooloverschrijdend), dan moet de school dit melden aan het departement.

De melding aan het departement Onderwijs is niet bedoeld om over de betrokken leerling een beslissing te nemen betreffende al dan niet regelmatigheid, maar het laat toe informatie te verzamelen over het fenomeen van problematisch schoolverlet. Dat kan een aanleiding zijn voor aanvullende beleidsmaatregelen.

## 1.5 Sanctiemogelijkheden

De huidige regelgeving voorziet zowel in het basis- als in het secundair onderwijs in sanctiemogelijkheden wanneer duidelijk is dat de school of de ouders <sup>(9)</sup> hun respectieve verplichtingen niet nakomen. Wanneer de **school** in gebreke blijft m.b.t. leerplichtopvolging, kan zij door het departement Onderwijs gesanctioneerd worden in de vorm van terugvordering van werkingstoelagen of werkmiddelen <sup>(10)</sup>. Bij inbreuk op de verplichtingen door de **ouders** <sup>(11)</sup> kan de politierechtbank een sanctie opleggen in de vorm van een geldboete of een gevangenisstraf (bij herhaalde inbreuken). Het departement Onderwijs kan ernstige inbreuken melden aan het openbaar ministerie, die ze op zijn beurt kan voorleggen aan de jeugdrechtbank. De jeugdrechter kan maatregelen bevelen ten aanzien van de ouders, zoals voorzien in de wet van 8 april 1965 op de jeugdbescherming.

(6) Decreet betreffende de centra voor leerlingenbegeleiding (1 december 1998).

(7) BVR van 28/08/2000 tot vaststelling van de operationele doelstellingen voor de begeleiding van leerlingen met leerplichtproblemen in de CLB's.

(8) BVR van 28/08/2000 tot vaststelling van de operationele doelstellingen voor de begeleiding van leerlingen met leerplichtproblemen in de CLB's.

(9) De ouders of de personen die de minderjarige leerling in rechte of in feite onder hun bewaring hebben.

(10) Wet betreffende de leerplicht (29 juni 1983), artikel 3.

(11) Wet betreffende de leerplicht (29 juni 1983), artikel 5.

Overzicht van de codes		
Code	Lager onderwijs	Secundair onderwijs
<b>B</b>	<b>Problematische</b> afwezigheid (B staat voor begeleiding)	Idem
<b>P</b>	In <b>uitzonderlijke</b> omstandigheden afwezigheden voor <b>persoonlijke redenen</b> met <b>voorafgaand</b> akkoord van de directeur	Idem
<b>Z</b>	Afwezigheid wegens <b>ziekte</b> met een <b>verklaring van de ouders</b>	Idem
<b>D</b>	Afwezigheid wegens <b>ziekte</b> gewettigd door een <b>medisch attest uitgereikt door een arts</b>	Idem
<b>L</b>	Laattijdig aankomen	Idem
<b>T</b>	Tijdelijk in <b>type 5</b> school	Orde- en tuchtmaatregel
<b>S</b>	Actief deelnemen in het kader van individuele selectie of lidmaatschap van een vereniging aan culturele en/of sportieve manifestaties met voorafgaand akkoord van de directeur	Idem
<b>R</b>	Van rechtswege gewettigde afwezigheid mits voorlegging - naargelang het geval - van een verklaring van de ouders of een officieel document	Idem
<b>V</b>	Afwezigheid van kinderen van <b>binnenschippers, kermis- en circusexploitanten en -artiesten en woonwagenbewoners</b> onder bepaalde voorwaarden	Niet gebruikt in secundair onderwijs
<b>A</b>	Niet gebruikt in het lager onderwijs	Afwezigheden waarvoor een beslissing door de <b>administratie Secundair Onderwijs</b> noodzakelijk is

## 2 Cijfergegevens over de omvang en de aard van afwezigheden in het secundair onderwijs

### 2.1 De steekproef

Ter voorbereiding van een schooldoorlichting vult een secundaire school een cijferdossier <sup>(12)</sup> in met outputgegevens, waaronder cijfers over de afwezigheid van haar leerlingen.

Tijdens de schooldoorlichtingen werden, m.b.t. de schooljaren 2000 - 2001, 2001 - 2002 en 2002 - 2003, bruikbare cijfers betreffende afwezigheden verkregen van 314 scholen met in totaal 141.950 leerlingen.

Deze cijfers leveren een representatief beeld op van afwezigheden in het secundair onderwijs. Tegelijkertijd biedt het Vlaamse gemiddelde de scholen een (gedifferentieerde) referentiewaarde aan waarmee ze zichzelf kunnen vergelijken en zich, afhankelijk van de eigen specifieke situatie, een aantal vragen kunnen stellen.

(12) Dit cijferdossier kan gedownload worden van [www.onderwijsinspectie.be](http://www.onderwijsinspectie.be).

Aantal doorgelichte scholen per net/koepel <sup>(13)</sup> en per schooljaar					Aantal leerlingen in de doorgelichte scholen per net/koepel en per schooljaar				
	GO	OGO	VGO	Totaal		GO	OGO	VGO	Totaal
'00 – '01	28	6	55	89	'00 – '01	7.350	2.786	25.608	35.744
'01 – '02	25	5	75	105	'01 – '02	7.462	3.196	41.233	51.891
'02 – '03	21	15	84	120	'02 – '03	6.625	7.410	40.280	54.315
<b>Totaal</b>	<b>74</b>	<b>26</b>	<b>214</b>	<b>314</b>	<b>Totaal</b>	<b>21.437</b>	<b>13.392</b>	<b>107.121</b>	<b>141.950</b>

Deze scholen waren geografisch als volgt gespreid.

Postzone	GO	OGO	VGO	Totaal
1xxx	8	-	12	20
2xxx	19	8	47	74
3xxx	28	12	56	96
8xxx	3	-	67	70
9xxx	16	6	32	54
<b>Totaal</b>	<b>74</b>	<b>26</b>	<b>214</b>	<b>314</b>

## 2.2 Globale indicatoren

Elke doorgelichte school geeft voor haar afwezigheden van een volledig schooljaar een tabel met per leerjaar en per onderwijsvorm het aantal halve dagen afwezigheid, geregistreerd onder de verschillende codes. Voor problematische afwezigheden (code B) wordt bovendien aangegeven hoeveel leerlingen problematisch spijbelgedrag vertonen, opgesplitst in enerzijds hoogstens en anderzijds meer dan tien halve dagen op een jaar. De door de school aangebrachte cijfers werden statistisch gegroepeerd en verwerkt tot enkele indicatoren, waarvan we eerst de globale resultaten analyseren.

## 2.3 Het gemiddelde aantal halve dagen afwezigheid per leerling

Voor de in totaal 14.1950 leerlingen werden 1.799.380 halve dagen afwezigheid geregistreerd. Dit betekent dat voor de onderzochte schooljaren elke leerling gemiddeld 12,67 halve dagen afwezig is per schooljaar. Dit hoge cijfer moet gecorrigeerd worden omdat in de onderzochte schooljaren stakingsdagen waren waarbij in vele scholen de meeste leerlingen enkele dagen afwezig waren. Er werden 424.220 halve dagen afwezigheid wegens staking (code R) geregistreerd, wat neerkomt op bijna drie halve dagen per leerling. Het gemiddelde aantal halve dagen afwezigheid per leerling komt met deze correctie op 9,69. Ook de volgende indicatoren zullen berekend worden met een correctie voor deze stakingsdagen.

## 2.4 Problematisch afwezig versus afwezig wegens ziekte

Globaal registreren de scholen 12,6 % van hun afwezigheidsdagen als problematisch (code B) en aanvaarden ze voor 86,6 % van hun afwezigheidsdagen een wettiging wegens ziekte: codes Z (van de ouders of meerderjarige leerling) en codes D (van de arts).

Het gebeurt nogal dat afwezigheden met een problematische achtergrond toch worden erkend als afwezigheden wegens ziekte van zodra er een doktersbewijs wordt voorgelegd. Daarom is het nuttig te kijken naar de

(13) GO = gemeenschapsonderwijs, OGO = officieel gesubsidieerd onderwijs, VGO = vrij gesubsidieerd onderwijs.



verhouding tussen het aantal afwezigheidsdagen met een medische wettiging (codes Z en D) op het aantal problematische afwezigheidsdagen (code B). Gemiddeld is deze verhouding 82/18. Van de honderd afwezigheidsdagen met codes B, Z en D zijn er 82 met medische erkenning tegen 18 problematisch. In scholen waar deze verhouding groter is, is dit een aanleiding om na te gaan of de B-code correct gehanteerd werd en of men voldoende stilstaat bij de meer verdoken afwezigheidsproblemen.

## 2.5 Problematische afwezigheden (B-code)

Het aantal leerlingen in een school, geregistreerd met een problematische afwezigheid (code B), wordt opgesplitst in leerlingen met hoogstens tien halve dagen op een jaar en leerlingen met meer dan tien halve dagen. Gemiddeld wordt er in elke school voor 23,4 % van de leerlingen minstens één problematische afwezigheid genoteerd, waarvan 17,8 % van hoogstens en 5,6 % van meer dan tien halve dagen.

## 2.6 Samenvattende tabel van deze globale indicatoren

Gemiddelde afwezigheid per leerling per schooljaar	Afw./leerling	9,69 halve dagen
Gemiddeld aantal problematische afwezigheden (B-code)	B	12,6 %
Verhouding afwezigheid wegens ziekte (D + Z) op problematische afwezigheden	D + Z/B	82/18
Aantal leerlingen met een B-code (hoogstens - meer dan tien halve dagen)	B - lln.	17,8 % - 5,6 %

## 2.7 Verschillen per onderwijsvorm en leerjaar

De indicatoren kennen een grote variatie ten opzichte van de globale waarden als de cijfers apart per leerjaar worden berekend.

### 2.7.1 Eerste graad

In de eerste graad is er een groot verschil tussen de A-stroom en de B-stroom. In de B-stroom zijn er significant meer afwezigheden en meer zwaar problematische afwezigheden. In de eerste graad valt het overwicht van afwezigheden wegens ziekte op. Het totale aantal afwezigheden blijft een eind onder het gemiddelde waardoor dit misschien niet meteen een knipperlicht hoeft te zijn, maar toch aandacht vraagt voor de mogelijkheid van een sterker normerend gedrag (zorgen dat er een briefje is) en dus alertie voor problemen achter afwezigheden, ook al zijn ze gewettigd door ouders of arts.

			Afw./leerling (halve dag)	B	D + Z/B		B ≤ 10	B > 10
<b>Globale indicatoren</b>			9,69	12,6 %	82 %	18 %	17,8 %	5,6 %
<b>1ste gr-A</b>	<b>I</b>	<b>1</b>	6,46	6,6 %	92 %	8 %	8,1 %	2,6 %
<b>1ste gr-A</b>	<b>I</b>	<b>2</b>	6,17	7,2 %	91 %	9 %	8,7 %	2,7 %
<b>1ste gr-B</b>	<b>I</b>	<b>1</b>	13,86	17,2 %	79 %	21 %	17,5 %	5,3 %
<b>1ste gr-B</b>	<b>I</b>	<b>2</b>	14,66	20,1 %	76 %	24 %	27,1 %	8,5 %
<b>Onthaalklas</b>			17,94	49,8 %	34 %	66 %	40,2 %	13,2 %

## 2.7.2 ASO

In het ASO is het afwezigheidsprofiel licht stijgend doorheen de vier leerjaren, steeds onder het globale gemiddelde. Het aantal problematische afwezigheden is zelfs opmerkelijk lager. Ook hier valt het aantal wet-tigingen wegens ziekte door ouders of arts op. In de derde graad neemt het totale aantal afwezigheden per leerling toe.

			Afw./leerling (halve dag)	B	D + Z/B		B ≤ 10	B > 10
<b>Globale indicatoren</b>			9,69	12,6 %	82 %	18 %	17,8 %	5,6 %
ASO	II	1	6,62	6,5 %	92 %	8 %	8,3 %	2,6 %
ASO	II	2	7,00	6,5 %	92 %	8 %	10,5 %	3,3 %
ASO	III	1	8,01	6,7 %	92 %	8 %	11,6 %	3,5 %
ASO	III	2	8,91	7,0 %	91 %	9 %	12,1 %	3,8 %
<b>Totaal ASO</b>			<b>7,57</b>	<b>6,7 %</b>	<b>92 %</b>	<b>8 %</b>	<b>10,5 %</b>	<b>3,3 %</b>

## 2.7.3 BSO

De tendens van grote spijsbelproblematiek die zich al in de B-stroom aftekende, zet zich versterkt verder in de tweede en derde graad van het BSO.

			Afw./leerling (halve dag)	B	D + Z/B		B ≤ 10	B > 10
<b>Globale indicatoren</b>			9,69	12,6 %	82 %	18 %	17,8 %	5,6 %
BSO	II	1	16,44	19,6 %	77 %	23 %	31,1 %	10,1 %
BSO	II	2	17,35	17,8 %	79 %	21 %	32,8 %	10,4 %
BSO	III	1	18,23	17,8 %	79 %	21 %	34,0 %	10,8 %
BSO	III	2	17,95	16,3 %	81 %	19 %	33,8 %	10,8 %
BSO	III	3	17,05	16,3 %	81 %	19 %	38,2 %	12,0 %
<b>Totaal BSO</b>			<b>17,45</b>	<b>17,7 %</b>	<b>79 %</b>	<b>21 %</b>	<b>33,7 %</b>	<b>10,8 %</b>

## 2.7.4 TSO

In het TSO tekent de problematiek van afwezigheden zich minder scherp af dan in het beroepsonderwijs, maar de cijfers wijzen toch op het belang van opvolging, zeker in de derde graad.

			Afw./leerling (halve dag)	B	D + Z/B		B ≤ 10	B > 10
<b>Globale indicatoren</b>			9,69	12,6 %	82 %	18 %	17,8 %	5,6 %
TSO	II	1	9,72	11,9 %	85 %	15 %	17,3 %	5,4 %
TSO	II	2	10,74	11,2 %	86 %	14 %	18,8 %	5,9 %
TSO	III	1	12,12	10,5 %	87 %	13 %	20,5 %	6,5 %
TSO	III	2	14,15	10,6 %	87 %	13 %	23,7 %	7,6 %
TSO	III	3	15,25	11,5 %	84 %	16 %	23,2 %	6,8 %
<b>Totaal TSO</b>			<b>11,76</b>	<b>11,0 %</b>	<b>86 %</b>	<b>14 %</b>	<b>20,1 %</b>	<b>6,3 %</b>

## 2.7.5 KSO

Opmerkelijk is de vaststelling dat het aantal afwezigheden in het KSO deze van het BSO over de ganse lijn overtreffen en in de derde graad zelfs in belangrijke mate. Het zou interessant zijn hiervoor een verklaring te hebben. Ligt het aan minder normerend gedrag of aan het veel strikter toepassen van de B-codes? Wat ook de verklaring is, het wijst op een aanzienlijk aantal afwezigheden, vaak niet gewettigd. De verhouding D + Z versus B-codes ligt hier overal rond het gemiddelde.

			Afw./leerling (halve dag)	B	D + Z/B		B ≤ 10	B > 10
<b>Globale indicatoren</b>			9,69	12,6 %	82 %	18 %	17,8 %	5,6 %
KSO	II	1	17,60	12,4 %	84 %	16 %	30,7 %	10,0 %
KSO	II	2	23,57	16,5 %	79 %	21 %	40,0 %	13,1 %
KSO	III	1	24,59	14,8 %	81 %	19 %	41,6 %	13,3 %
KSO	III	2	23,55	12,3 %	85 %	15 %	44,6 %	14,6 %
KSO	III	3	30,18	14,6 %	82 %	18 %	54,5 %	18,2 %
<b>Totaal KSO</b>			<b>22,79</b>	<b>14,2 %</b>	<b>82 %</b>	<b>18 %</b>	<b>40,0 %</b>	<b>13,0 %</b>

## 2.8 Verschillen per schoolstructuur

De verschillen per onderwijsvorm kunnen variëren naargelang van het totale aanbod van de school. Van volgende schoolstructuren waren significant voldoende aantallen in de steekproef:

Structuur	GO	OGO	VGO	Totaal
Middenschool (1ste graad)	19	2	39	60
1ste en 2de graad	9	-	8	17
2de en 3de graad, uitsluitend ASO	5	-	9	14
2de en 3de graad, uitsluitend TSO en BSO	4	1	21	26
2de en 3de graad, andere	16	2	19	37
1ste, 2de en 3de graad, uitsluitend ASO	4	1	37	42
1ste, 2de en 3de graad, uitsluitend TSO en BSO	9	14	47	70
1ste, 2de en 3de graad, andere	7	4	24	35
Andere	1	2	10	13

### 2.8.1 Eerstegraadsscholen

Leerlingen die hun eerste graad doen in een autonome middenschool, zijn met uitzondering van het eerste leerjaar B, gemiddeld iets vaker afwezig dan andere eerstegraadsleerlingen. Wel valt het op dat in autonome middenschoolen in vergelijking met andere eerste graden significant meer wettiging wegens ziekte voorkomt in hun B-stroom.

			Afw./leerling (halve dag)	B	D + Z/B		B ≤ 10	B > 10
1ste gr-A	I	1	6,88	7,7 %	92 %	8 %	8,6 %	2,7 %
1ste gr-A	I	2	7,68	6,0 %	93 %	7 %	9,7 %	3,1 %
1ste gr-B	I	1	11,41	6,5 %	92 %	8 %	16,1 %	4,4 %
1ste gr-B	I	2	16,95	12,4 %	86 %	14 %	18,3 %	5,3 %
Onthaalklas			17,94	49,8 %	58 %	42 %	58,0 %	42 %

### 2.8.2 Scholen met een eerste graad + ASO

In deze scholen is zowel het aantal afwezigheden als het aantal B-codes lichtjes lager dan voor de ASO-leerlingen in scholen met een ruimer studieaanbod. Ook hier worden vrijwel alle afwezigheden gewettigd door een melding van ziekte door de ouders of door een medisch attest en dat is nog meer uitgesproken dan in de scholen met een ruimer studieaanbod. De registratie van de problematische afwezigheden is er iets lager. Het zou interessant zijn om na te gaan of deze verschillen kunnen verklaard worden door een verschil in leerlingenprofiel bij de instroom.

			Afw./leerling (halve dag)	B	D + Z/B		B ≤ 10	B > 10
1ste gr-A	I	1	4,57	5,5 %	94 %	6 %	5,7 %	1,8 %
1ste gr-A	I	2	3,85	5,2 %	94 %	6 %	5,2 %	1,6 %
ASO	II	1	5,26	7,4 %	92 %	8 %	7,8 %	2,5 %
ASO	II	2	5,89	6,2 %	93 %	7 %	9,8 %	3,2 %
ASO	III	1	6,48	5,5 %	94 %	6 %	9,4 %	2,8 %
ASO	III	2	7,16	6,6 %	93 %	7 %	9,7 %	3,1 %
<b>Totaal ASO</b>			<b>6,16</b>	<b>6,4 %</b>	<b>93 %</b>	<b>7 %</b>	<b>9,1 %</b>	<b>2,9 %</b>

### 2.8.3 Scholen met een eerste graad en TSO en/of BSO en/of KSO

In scholen met een eerste graad in combinatie met TSO-BSO- of KSO-studieaanbod, werden geen significante verschillen genoteerd ten opzichte van de globale indicatoren voor TSO-, BSO- en KSO-leerlingen.

## 3 Een verdiepend onderzoek in 108 scholen uit basis- en secundair onderwijs

### 3.1 Een analyse- en beoordelingskader voor leerplichtopvolging

De inspectie maakte voor de uitvoering van de verdiepende bevraging een instrument om de kwaliteit van de leerplichtopvolging te kunnen beoordelen. Voor het bepalen van kwaliteitskenmerken en criteria die een aanduiding zijn voor een zeer sterke, voldoende sterke, eerder zwakke of zwakke praktijk, steunde de inspectie op de opdrachten die uit de regelgeving voortvloeien. Er werd rekening gehouden met de regelgeving van toepassing op de scholen én de CLB's. Ook de **ervaringen uit het spijbelpreventieproject** waren nuttig om zich een idee te vormen over de effecten die met de nieuwe regelgeving beoogd werden.

Het instrument heeft aandacht voor de strikte elementen in de regelgeving (wat moet er zijn) en voor de doelstellingen van de regelgeving (wat wil men er mee bereiken). Er werd tijdens de bevraging ook nagegaan in welke mate men oog had voor de kwaliteit van de uitvoering (zelfevaluatie en eventueel verbetering) en de effecten ervan (ten aanzien van leerlingen maar ook ten aanzien van de organisatie school en de samenwerking met het CLB).

De inspectie zocht tijdens het onderzoek een antwoord op **zeven evaluatievragen**:

- kennen de verschillende betrokkenen de regelgeving en is men zich bewust van de doelstellingen die ermee worden nagestreefd?
- hanteert de school een registratiesysteem dat verwerking en analyse van gegevens toelaat?
- gebruikt de school de gegevens om afwezigheden te voorkomen en om de manier waarop ze met afwezigheden omgaat te verbeteren?
- worden er afspraken gemaakt over de wijze waarop het overleg over afwezigheden vorm moet krijgen? Worden er afspraken gemaakt over de samenwerking met het CLB en met andere partners? Verhoogt het overleg de kwaliteit van het begeleidingsproces en volgen de bij het overleg betrokken partners de afspraken op?
- worden afwezigheden nauwgezet opgevolgd en krijgen leerlingen een gepaste begeleiding?
- draagt de school zorg voor de interne kwaliteit van de leerplichtopvolging? Evalueert ze haar eigen bijdrage en de samenwerking met externe partners? Streeft ze naar verbetering?
- heeft de school oog voor concrete resultaten bij leerlingen (algemeen)? Kan ze m.a.w. beoordelen of en in welke mate haar inspanningen op het vlak van leerplichtopvolging succes hebben?

De zeven evaluatievragen zijn relevant voor het basis- en secundair onderwijs en zowel voor het buitengewoon als gewoon onderwijs. Daarom werd **in alle scholen met hetzelfde instrument** gewerkt.

Bij de interpretatie van de gegevens dient men er echter rekening mee te houden dat het basisonderwijs niet in dezelfde mate over administratieve ondersteuning beschikt als het secundair onderwijs en al evenmin over een algemeen verspreid gebruik van elektronische registratie van afwezigheden. Bovendien werd de nieuwe regelgeving i.v.m. aan- en afwezigheden in het basisonderwijs pas ingevoerd in september 2002 en stond men dus aan het begin van een implementatieproces. Anderzijds levert het zorgbeleid dat zich in de basisscholen ontwikkelt, soms nu al een belangrijke bijdrage in de uitbouw van een kwaliteitsvolle leerlingenbegeleiding (groeierende organisatie op de eerste lijn en schuchtere introductie van handelingsplannen).

Naargelang het profiel van de afwezigheden (frequentie, soorten wettiging, al dan niet duidelijk herkenbare tendensen), varieert de wijze waarop scholen en CLB's er aandacht aan schenken. Dat verklaart dat er tussen de scholen grote verschillen zijn zowel wat betreft de vorm als de inhoud van de leerplichtopvolging. Dit is ook logisch voor zover het belang dat de school aan het uitwerken van een goede leerplichtopvolging wil hechten, steunt op een *objectief en reëel* beeld. Alvorens echter te concluderen dat men van leerplichtopvolging in de school geen prioritair aandachtspunt maakt omdat er zich geen problemen stellen, geldt voor elke school dat men eerst **alle afwezigheden** grondig en objectief hoort te analyseren en **de verschillende codes, ook de code B, correct moet toepassen**.

Het instrument waarmee tijdens het onderzoek gewerkt werd, leverde m.b.t. de zeven evaluatievragen een groot aantal gedifferentieerde gegevens op. Het gedetailleerde overzicht van deze gegevens vormt een goed bruikbaar referentiekader voor de evaluatie van de praktijk van de leerplichtopvolging en de begeleiding.

### 3.2 Samenstelling van de steekproef

Niveau	Aantal
Secundair onderwijs	51
DBSO	4
Basisonderwijs	45
BuBaO	7
BuSO	1
<b>Totaal</b>	<b>108</b>

Er werden **in totaal 108 scholen** bij de bevraging betrokken. Ook het CLB-team was telkens vertegenwoordigd. De school vaardigde meestal de directeur af samen met de persoon verantwoordelijk voor het registratiesysteem (leerlingensecretariaat). Waar de eerste lijn al structureel vorm kreeg, namen meestal ook personeelsleden deel die rechtstreeks bij de leerlingenbegeleiding betrokken zijn. Zij dragen, vaak in afspraak en samenwerking met de directie, de verantwoordelijkheid voor de organisatie van het gestructureerd overleg. Ze voeren deze taak bijvoorbeeld uit als graadoördinator, pedagogisch directeur of adjunct-directeur, leerlingenbegeleider, zorgcoördinator (gewoon basisonderwijs) of paramedisch werker (buitengewoon basisonderwijs).

Bij het samenstellen van de steekproef werd er rekening gehouden met **volgende criteria**:

- het moet gaan om scholen uit de drie onderwijsnetten;
- zowel basisonderwijs als secundair onderwijs én buitengewoon onderwijs moeten vertegenwoordigd zijn;
- in het secundair onderwijs moeten zowel middenscholen, ASO, KSO, TSO en BSO-scholen als het deeltijds onderwijs bevestigd worden;
- scholen moeten gelegen zijn in landelijk, kleinstedelijk en grootstedelijk gebied.

Net	Basisonderwijs + BLO	Basisonderwijs Vlaanderen	Secundair onderwijs + BuSO + DBSO	Secundair onderwijs Vlaanderen
	<b>steekproef: 52 scholen</b>		<b>steekproef: 56 scholen en centra</b>	
GO	19 % - 10 scholen	17 %	29 % - 16 scholen	26 %
VGO	63 % - 33 scholen	61 %	59 % - 33 scholen	65 %
OGO	18 % - 9 scholen	22 %	12 % - 7 scholen	9 %

Dat geeft in totaal volgende verdeling:

- 66 scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs (61 %);
- 26 scholen uit het gemeenschapsonderwijs (24 %);
- 3 scholen uit het provinciaal onderwijs (3 %);
- 13 scholen uit het stedelijk onderwijs (12 %).

Aantal	Gebied	Percentage
35	Landelijk	32,4 %
51	Stedelijk	47,2 %
22	Grootstedelijk	20,4 %

De grootste groep scholen werd geselecteerd uit de groep die in het schooljaar 2003 - 2004 doorlichting kreeg. Dat bood in het secundair onderwijs het voordeel te beschikken over cijfergegevens, maar het had ook nadelen voor het behalen van de vooropgestelde criteria. Om die reden werd de steekproef aangevuld met scholen waarvan het profiel nog onvoldoende in de steekproef aanwezig was.

### 3.3 De gevolgde werkwijze

Bij elk bezoek werden de verantwoordelijken **voor het registratiesysteem** en de verantwoordelijken voor de **coördinatie en de opvolging van de begeleiding bevraged** alsook de CLB-medewerker(s) met wie de school in het kader van de leerplichtopvolging samenwerkt.

De bevraging bestond uit een gesprek en uit het inkijken van documenten. Er werd gekeken naar het schoolreglement, naar de afspraken tussen school en CLB (beleidsplan of beleidscontract), naar vormen van interne en externe communicatie over leerplichtopvolging, e.d. In het secundair onderwijs werd er bovendien gewerkt met cijfergegevens over afwezigheden. Er was ook aandacht voor de uitprints van afwezigheden die de school in het kader van de leerplichtopvolging gebruikt. In het basisonderwijs werden de aanwezigheidsregisters ingekeken met de bedoeling een zicht te krijgen op het afwezigheidsprofiel in de school en het gebruik van het register.

Wanneer er vragen kwamen i.v.m. een juiste interpretatie en verwerking van de te hanteren codes verwees men naar de verificateurs. De inspectie deed dus hun werk niet over. Vooral de aspecten **opvolging én begeleiding kwamen tijdens de bevraging** aan bod. De registratiewijze en het gebruik van de codes werden in het onderzoek enkel betrokken omdat een snelle en correcte registratie en een juist gebruik van de codes essentieel zijn om preventief te kunnen handelen en een goede opvolging en begeleiding te kunnen garanderen. Een juist gebruik van de codes kwam tijdens het gesprek daarom ter sprake om zicht te krijgen op de kwaliteit van de signaaldetectie en het vertrok vanuit de vraag: "Hanteert men dit als een instrument voor signaaldetectie of is het louter een administratief gebeuren?"

De inspectie maakte **over elke bevraging een verslag**. Dit verslag vormde het basismateriaal voor deze bijdrage. Elke school en begeleidend CLB uit de steekproef kreeg een kopie van het verslag over de leerplichtopvolging in hun school.

De vraagstelling ging diep en breed. Voor scholen met een weinig uitgesproken problematiek was dat niet altijd gemakkelijk omdat hun prioriteiten op het vlak van leerlingenbegeleiding op andere domeinen lagen. Het mag hier ook vermeld worden dat de inspectie tijdens de bevraging merkte dat de meeste scholen heel wat inspanningen leveren die erop gericht zijn de leerlingenbegeleiding te versterken.

In het basisonderwijs gaat veel aandacht naar het zorgbeleid. Ook in secundaire scholen investeert men in een eerste lijn leerlingenbegeleiding (leraren met specifieke opdracht, regelmatig overleg, vormen van persoonsgerichte en structurele preventie). Het spreekt voor zich dat initiatieven op het vlak van leerlingenbegeleiding of inspanningen gericht op het versterken van de interne communicatie en samenwerking, op een directe of indirecte manier bijdragen tot het optimaliseren van de leerplichtopvolging. De bevraging beperkte zich echter tot wat rechtstreeks in relatie stond met leerplichtopvolging en afwezigheden. Indirecte verbanden met leerlingenbegeleiding komen daarom slechts toevallig aan bod.

### 3.4 Beschrijving van de vaststellingen

+ Voor activiteiten die tegemoet kwamen aan wat de regelgeving vraagt, kreeg de school in de beoordeling een + indien ze in voldoende mate aanwezig waren (bv. het opnemen van informatie over de leerplichtopvolging in het schoolreglement, gestructureerd overleg tussen school en CLB organiseren).

++ Indien de uitvoering bovendien blijkt gaf van regelmaat, visie en duidelijk uitgewerkte en gecommuniceerde werkafspraken, gerichtheid op contextfactoren of doelgroepenmerken, dan werd een ++ toegekend.

Een score + komt dan ook overeen met wat minimaal kan verwacht worden en in een ++ zaten vaak elementen van een goede praktijk.

— Een zwakke score betekent daarom niet dat de school in strijd met de regelgeving handelt maar wel dat de manier van opvolgen en begeleiden als zwak dient geëvalueerd te worden. Men kan zich bijvoorbeeld vragen stellen bij de efficiëntie en effectiviteit van wat uitgevoerd wordt, als de aanpak louter informeel is en geen eenduidigheid kan garanderen, als een ruim gedragen visie ontbreekt of wanneer men essentiële activiteiten niet regelmatig of onvoldoende frequent uitvoert.

— — Een zeer zwakke score werd toegekend wanneer er helemaal geen sprake is van enige activiteit in die zin, ook niet indirect, of wanneer de aanpak in strijd is met de regelgeving.

In het overzicht dat hierna volgt, lichten we toe hoe scholen gemiddeld scoren. Het is het resultaat van alle scores die tijdens het onderzoek per niveau genoteerd werden. Waar de gemiddelde score kantje boordje was, en daarom sterker lijkt dan eigenlijk het geval is, valt het op in de tabel en wordt er in de toelichting bij elke evaluatievraag dieper op ingegaan. Als we voortaan verwijzen naar basis- en secundair onderwijs, dan verstaan we hieronder ook het buitengewone basis- en secundair onderwijs en het deeltijds beroepssecundair onderwijs. Deze vereenvoudiging is niet helemaal correct maar dient om de leesbaarheid te bevorderen. Omdat de verschillen zich voordoen op niveau van de scholen en niet zozeer tussen gewoon en buitengewoon onderwijs en voltijds of deeltijds onderwijs, was het voor het globaal beeld niet relevant die opsplitsing te maken.

#### 3.4.1 Evaluatievraag 1: "Kennen de verschillende betrokkenen de regelgeving en is men zich bewust van de doelstellingen ervan?"

Regelgeving/BaO		++	+	-	--
Communicatie over de regelgeving	Elke betrokkene informeren		x		
	Regelgeving beschikbaar maken		x		
	De doelstellingen van de regelgeving worden verduidelijkt			x	

Regelgeving/SO		++	+	-	--
Communicatie over de regelgeving	Elke betrokkene informeren	x			
	Regelgeving beschikbaar maken		x		
	De doelstellingen van de regelgeving worden verduidelijkt			x	



Elke school informeert de leerlingen, de ouders en het personeel over de regels i.v.m. afwezigheden. Men gebruikt hiervoor meestal verschillende kanalen en geeft de informatie op meerdere momenten. Zowel in het basis- als in het secundair onderwijs is het schoolreglement hiervoor hét document bij uitstek.

In de meeste gevallen deelt het schoolreglement uitgebreid en duidelijk mee wat de ouders en de jongeren bij afwezigheden dienen te doen. Vaak blijft men daarbij dicht bij de tekst uit de regelgeving.

In verscheidene scholen werden voorbeelden van een duidelijke en klare communicatie gevonden: de regels van het schoolreglement waren eenvoudig geformuleerd, de essentie was beknopt en inzichtelijk in de schoolagenda terug te vinden of werd ten behoeve van de leraren als bijlage aan het aanwezigheidsregister toegevoegd. In sommige secundaire scholen worden de leerlingen tijdens de eerste dagen van september aan de regels en de afspraken herinnerd. De regels i.v.m. afwezigheden worden herhaald naar aanleiding van begeleidingsinitiatieven, via dienstnota's, op personeelsvergaderingen e.d.

De aandacht voor afwezigheden maakt soms onderdeel uit van instructies die de school uitwerkte i.v.m. het inschrijvingsbeleid en het onthaal van nieuwe leraren. Het moment van inschrijving is geschikt om stil te staan bij onderwerpen die direct of indirect van belang zijn in het kader van leerplichtopvolging. Het is echter in vele scholen niet gebruikelijk om duidelijke instructies te geven aan wie de inschrijving uitvoert. In sommige scholen komen afspraken over afwezigheden aan bod omdat men tijdens de inschrijving het schoolreglement samen met de ouders overloopt. Scholen die instructies voorzien i.v.m. het onthaal en het informeren van nieuwe leraren (vademecum, systeem van mentor e.d.), leggen vooral de nadruk op de praktische afspraken i.v.m. afwezigheden (administratieve taak van de leerkracht in het registratiesysteem). Leraren attent maken op hun rol en betrokkenheid i.v.m. leerplichtopvolging lijkt daardoor in eerste instantie administratief gericht. Of afwezigheden aan bod komen tijdens een inschrijving of bij het onthaal van nieuwe leraren, is vaak afhankelijk van de persoon die inschrijft of de nieuwe collega begeleidt.

Als een school bij leerplichtopvolging op de eerste plaats denkt aan goede registratie en aandringen op aanwezigheid en wettiging, dan brengt men begeleiding en preventie van afwezigheden gewoonlijk niet meteen in verband met het inschrijvingsbeleid.

In vrijwel elke school duiken meerdere documenten op waardoor leraren, ouders en leerlingen in principe op elk moment over de regelgeving (algemeen) of over de na te leven afspraken (school) beschikken.

Meestal is het voldoende duidelijk wie men in de school over de regelgeving en de afspraken kan aanspreken. Enkele scholen vallen op omwille van hun zeer toegankelijke informatie, bijvoorbeeld omdat ze voor iedereen verstaanbaar en steeds beschikbaar is en omdat de school op een gepaste wijze haar aandacht voor het afwezigheidsprofiel en voor de behoeften van de leerlingen (aspecten van welbevinden, de sociale dimensie in het leren, e.d.), integreert in een vernieuwde vorm van inschrijvingsbeleid.

**Waarom deze opdeling in soorten afwezigheden? Wat is het belang van de nieuwe regelgeving op het vlak van zorg voor leerlingen en het doorlopen van een succesvolle onderwijsloopbaan?** Het zijn vragen waar men zelden op ingaat. Op weinig plaatsen wordt de nieuwe regelgeving echt geduid. In brieven of mededelingen aan ouders wordt meestal éénzijdig de nadruk gelegd op het wettigen van afwezigheden en op het naleven van afspraken. Het aspect zorg komt weinig of niet aan bod. Het aanmoedigen van gesprekken over afwezigheden gebeurt te weinig. Men kan zich dan ook afvragen of de leraren en de ouders voldoende inzicht verwerven in de bedoeling van de nieuwe regelgeving en in staat zijn het belang van de nieuwe aanpak in te schatten.

In het basisonderwijs wijst het gemiddelde er op dat de school de communicatie die ze over de leerplichtopvolging of naar aanleiding van afwezigheden voert, best eens evalueert. Centrale vraag hierbij is dan of **de leraren het belang van de verschillende codes begrijpen en of men ziet op welke wijze er een verband is met het zorgbeleid**. In het secundair onderwijs ligt het gemiddelde nauwelijks hoger dan in het basisonderwijs. Ook hier blijft het dus belangrijk oog te hebben voor de redenen waarom men de regelgeving zo en niet anders uitwerkte en dit in verband te brengen met de beoogde resultaten van deze aanpak.

#### WE ONTHOUDEN WAT DIT KWALITEITSOBJECT BETREFT VOORAL VOLGENDE AANDACHTSPUNTEN:

- De wijze waarop in het schoolreglement <sup>(14)</sup> en in andere informatie (zoals in briefwisseling of bij instructies voor leraren) verwezen wordt naar de noodzaak een afwezigheid te verantwoorden, kan wel eens aanleiding geven tot het onterecht aanvragen van een medisch attest terwijl het juist de bedoeling is dit te vermijden. Dat risico bestaat vooral wanneer de school in haar informatie **hoofdzakelijk de nadruk legt op wettiging van ziekte** en niet duidelijk maakt dat het in sommige situaties aangeraden is voorafgaand aan een afwezigheid overleg te plegen met de directie.

(14) In het DBSO spreken we over het centrumreglement.

Er wordt bovendien heel vaak met een aantal voorgedrukte wettigingen van ziekte door ouders gewerkt (in totaal vier zodat het maximumaantal duidelijk is). Als bijlage bij dit administratief ondersteunend aanbod vindt men wel eens vaker een niet correcte mededeling zoals: "...er zijn daarom vier strookjes voorzien achteraan in de agenda van de leerlingen." Voor alle andere afwezigheden is een doktersattest vereist.

- Om de betrokkenheid en de motivatie van het team te stimuleren (zeker in het basisonderwijs waar vooral de leraren de codes in het register invullen) kan het nodig zijn de signaaldetectie (*registratie van afwezigheden en analyse van gegevens*) in verband te brengen met het grotere geheel van zorg voor leerlingen en het recht op onderwijs. Het (preventief) bewaken van regelmatige aanwezigheid kan immers het verloop van de onderwijsloopbaan in gunstige zin beïnvloeden. Nu wordt er **doorgaans weinig aandacht geschonken aan de doelstelling achter de nieuwe regelgeving**. Op een paar basisscholen deed het maken van jaaroverzichten van afwezigheden en het stilstaan bij de objectieve cijfers over afwezigheden de motivatie voor de nieuwe registratiewijze toenemen. De leraren zagen ook in dat er een verband is tussen opvolging van afwezigheden en het ruimere zorgbeleid.

#### VOORBEELDEN VAN GOEDE PRAKTIJK

##### FOLDER: AFWEZIG? WAT EN HOE?

<b>Doelgroep</b>	Leerlingen en ouders.
<b>Doel</b>	De essentie van de informatie over leerplichtopvolging op elk ogenblik beschikbaar maken en aanbieden in een begrijpelijke taal.
<b>Belang</b>	De ambtelijke informatie in het schoolreglement kreeg een heel praktische en overzichtelijke vertaling. De folder ligt aan het onthaal van de school en is daardoor permanent beschikbaar. Doordat de folder ook gebruikt wordt tijdens activiteiten van opvolging en begeleiding, wordt de mondelinge informatie die men op dat ogenblik geeft, ook schriftelijk ondersteund. De folder bestaat in combinatie met andere informatiebronnen die vooral bestemd zijn voor het leerlingensecretariaat en de leraren.
<b>Inhoud van de folder</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wat moet er gebeuren als ik afwezig ben (<i>twee stappen te zetten</i>)?</li> <li>• Moet ik altijd een doktersattest binnenbrengen (<i>toelichting bij de twee mogelijkheden in geval van ziekte</i>)?</li> <li>• Welke andere attesten zijn ook geldig (<i>verwijzing naar een aantal vaak voorkomende situaties en de geldige verantwoordingsvorm</i>)?</li> <li>• Wat met ongewettigde afwezigheden (<i>afwijzen en ontmoedigen van spijbelen</i>)?</li> <li>• Wat zijn ongewettigde afwezigheden (<i>een concrete opsomming maakt duidelijk welk soort situaties als ongewettigd beschouwd worden</i>)?</li> </ul>

##### VADEMECUM: ABC

<b>Doelgroep</b>	Een versie van het ABC voor leraren en een versie voor leerlingen en hun ouders.
<b>Doelstelling</b>	De informatie uit het schoolreglement op een andere manier aanbieden zodat men snel een antwoord vindt op concrete vragen.
<b>Belang</b>	Het is een extra vorm van informatie afgestemd op snel en handig gebruik. De informatie over afwezigheden zit verwerkt in een groter geheel maar valt toch goed op. Het taalgebruik werd aangepast en het ABC voor leerlingen en ouders werd opgenomen in de schoolagenda en is daardoor permanent beschikbaar.
<b>Inhoud</b>	Overzicht van meerdere onderwerpen, geordend volgens trefwoorden. Praktische informatie.

## 3.4.2 Evaluatievraag 2: "Hanteert de school een registratiesysteem dat de verwerking en analyse van gegevens toelaat?"

Registratiesysteem/BaO		++	+	-	--
Hanteren registratiesysteem	Verantwoordelijke voor registratie	x			
	Ordering gegevens i.f.v. analyse		x		

Registratiesysteem/SO		++	+	-	--
Hanteren registratiesysteem	Verantwoordelijke voor registratie	x			
	Ordering gegevens i.f.v. analyse		x		

Zowel in het basis- als in het secundair onderwijs is de kwaliteit van het registratiesysteem één van de sterke punten. Afwezigheden zien en correct noteren, daar hebben de scholen de voorbije jaren duidelijk werk van gemaakt. Wel komt het basisonderwijs wat betreft ordening van gegevens minder sterk uit de steekproef dan het secundair onderwijs. Dat is deels te verklaren door het recent invoeren van de nieuwe regelgeving. Basisscholen verwijzen ook naar het ontbreken van een elektronische registratie en de onvoldoende beschikbaarheid van administratieve omkadering en ICT-ondersteuning. Basisscholen die afwezigheden elektronisch verwerken, waren eerder een uitzondering dan de regel. Het is in vrijwel alle situaties duidelijk wie voor het bewaken van de kwaliteit van het registratiesysteem verantwoordelijkheid draagt en wie er op welke wijze een rol in speelt.

In zowat elke school verzamelt men verantwoordingsdocumenten per klas, per leerling. Wat de chronologische ordening betreft merkt men in het basisonderwijs verschillen tussen de scholen (soms zelfs binnen één school). Ook de mate waarin men het aantal afwezigheden snel doet opvallen (bijvoorbeeld door een nummering op het document, in het register of op de envelop aan te brengen) varieert.

Versillen op het vlak van ordening van gegevens ontstaan in het secundair onderwijs vooral als gevolg van de graad waarin:

- de mogelijkheden van het elektronische systeem benut worden;
- manueel aangelegde lijsten in combinatie met meerdere afdrucken uit het elektronische systeem gehanteerd worden;
- de gewoonte bestaat naar aanleiding van de medische attesten een objectief overzicht van artsen aan te leggen.

Dat verklaart waarom er soms opmerkelijke verschillen zijn in de mate waarin het registratiesysteem gegevens ter beschikking stelt voor opvolging, begeleiding, preventie, evaluatie en bijsturing. Sommige scholen beperken zich tot de maandelijkse afdruk die in de eerste plaats bestemd is voor de verificatie.

In het basisonderwijs registreren de leraren de aan- en afwezigheden maar de directie zorgt voor een juist gebruik van de codes en gaat na of de afspraken i.v.m. de registratie correct worden nageleefd. Zoals de regelgeving bepaalt, voert de directie in vrijwel alle basisscholen maandelijks een controle uit. In het ene geval is dat vooral een administratieve controle (doet men wat men moet doen en doet men het juist) terwijl er soms ook aandacht voor signalen was (zie volgend kwaliteitsobject). Tijdens de bevraging kwam tot uiting dat er over de toekenning van de codes vaak verwarring ontstaat. Na verificatiebezoek zie je soms bijsturingen in de registers, bijvoorbeeld wat betreft het gebruik van de Z-code. Over de toepassing van de B-code leeft in sommige scholen onzekerheid maar ook enige terughoudendheid. Vooral basisscholen twijfelen over wat ze moeten doen bij verdachte medische attesten en vragen zich af of men hier dan ook de code B mag gebruiken. De regelgeving van het secundair onderwijs geeft op dat vlak meer houvast.

De D-code wordt soms nog verkeerd gebruikt (men zet een D maar kreeg een persoonlijke verantwoording van ouders).

De P-code wordt in bepaalde gevallen ook niet correct gebruikt: de reden van afwezigheid werd niet vooraf besproken. De aangehaalde redenen zijn soms belangrijke signalen die wijzen op de noodzaak van begeleiding (bijvoorbeeld kinderen die regelmatig thuisblijven om een zieke ouder te helpen). Het is belangrijk te bewaken dat het gebruik van de P-code geen situaties toedekt waarbij minstens een goede opvolging en misschien zelfs begeleiding nodig is.

Tussen het vaststellen van de afwezigheden en de opvolging ervan, liggen in het basisonderwijs wel eens vaker meerdere dagen (soms bijna een maand). Scholen wijzen er op dat de meeste ouders verwittigen en dat er vaak ook informeel signalen zijn (via broertjes of zussen, via vrienden en burens) op basis waarvan men inschat dat een zeer dringende opvolging niet nodig is. In basisscholen hecht men ook veel belang aan een gemoedelijke sfeer, met veel informele contacten tussen de school en de ouders. In dit verband verwees men soms al eens naar reacties van ouders op de nieuwe regelgeving: voor sommigen zijn de regels overdreven strikt, voor anderen aanvaardbaar maar stilaan begint men het nu en dan eens afwezig blijven in de basisschool toch minder evident te vinden.

In het secundair onderwijs volgt men afwezigheden sneller op. Hier ligt de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het registratiesysteem vooral bij het leerlingensecretariaat, vaak in nauw overleg met een pedagogisch directeur of een adjunct-directeur. Zoals de regelgeving voorschrijft, voeren alle scholen minstens twee maal per dag een controle uit. Heel wat scholen voeren de intensiteit van de controle nog op. Soms neemt men steekproeven op risicomomenten, soms registreert men elk lesuur de aan- en afwezigheden. Op de meeste plaatsen vergelijkt men systematisch de lijst van de afwezigen met die van de telaarcomers en gaat men nauwgezet na of er gewaarschuwd is dat de jongere afwezig zou zijn. Deze manuele verwerking is doorgaans, samen met het opbellen van ouders, de voorbereiding op het elektronisch invoeren van de gegevens en het toekennen van een code. Indien er niet gewaarschuwd werd, zoeken sommige scholen systematisch meteen contact met de ouders (of de verantwoordelijke opvoeders). Anderen houden rekening met enige slordigheid en met wat haalbaar is en zoeken de dag zelf vooral contact met ouders van jongeren die als risico-leerling gemeld staan of van wie de ouders/opvoeders nadrukkelijk een strikte opvolging vragen.

In alle secundaire scholen kan men op een elektronisch registratiesysteem terugvallen, al worden zeker niet overal alle mogelijkheden van het systeem benut. Het is opvallend dat de gegevens nog frequent manueel geordend worden, meestal:

- omdat dit voortvloeit uit de wijze waarop men afwezigheden noteert;
- omdat men anders de indruk heeft zeer veel papier te gebruiken omwille van de telkens te vernieuwen afdruk;
- omdat men zich een werkwijze eigen maakte en hier liever geen afstand van doet.

De meeste scholen streven naar een opvolging de dag zelf of ten laatste de dag erna.

Ook in het secundair onderwijs vindt men verschillen wat het gebruik van de B-code betreft. Zo maakt lang niet elke school gebruik van de bij de regelgeving horende toelichting over de handelswijze bij verdachte medische attesten. Weinig scholen zetten de stap om de regelgeving om te zetten naar praktisch bruikbare richtlijnen (bijvoorbeeld i.v.m. het toekennen van de B-code). Het is vaak onduidelijk of en op welke wijze men er in slaagt een consequente en éénduidige benadering m.b.t. het gebruik van de code B te garanderen.

#### WE ONTHOUDEN DAT DIT KWALITEITSOBJECT BETREFT VOORAL VOLGENDE AANDACHTSPUNTEN:

- Het gebruik van een B-code wordt soms nog als een zware sanctie aanzien en niet als een middel om sneller de noodzaak van een meer strikte opvolging of individuele begeleiding te ontdekken. Voor de basisscholen is het nog een relatief nieuwe aanpak en één en ander is misschien te verklaren door onzekerheid over de toe te passen codes of uit vrees dat het aantonen van de inspanningsverplichting niet zou voldoen (want men heeft hier nog weinig ervaring mee). Maar in het secundair onderwijs, waar men al langere tijd met het toepassen van de verschillende codes vertrouwd is, bleken ook verschillen in het hanteren van de B-code. In sommige scholen past men de regelgeving strikt toe en wordt de code B frequent gebruikt. In andere scholen gebruikt men de B-code zeer uitzonderlijk. Deze scholen aanvaarden nog wettigheden lange tijd na de afwezigheid en de terugkeer van de leerling op school. Door er al die tijd op aan te dringen dat de afwezigheid gewettigd moet worden, vergroot het risico op een onterecht gebruik van een persoonlijke wettiging van ziekte of van een medisch attest.
- In het BAO registreert men meestal manueel. Om over te stappen naar een elektronische verwerking dient aan een aantal randvoorwaarden te worden voldaan: men heeft aangepaste software nodig, ICT-ondersteuning die ICT-toepassingen op niveau van de school meer mogelijk maakt en voldoende administratieve ondersteuning om gegevens in te voeren. Wellicht ligt hier een mogelijkheid voor de scholengemeenschappen om basisscholen op basis van de beschikbare middelen adequate ondersteuning te bieden.

## VOORBEELDEN VAN GOEDE PRAKTIJK

## CONTINUE REGISTRATIE VAN AFWEZIGHEDEN

<b>Doelgroep</b>	Een schoolpopulatie die een meer intensieve opvolging van afwezigheden vereist. Het afwezigheidsprobleem werd zichtbaar mede dankzij correct gebruik van de B-code en aandacht voor een hoog aantal wettigheden via doktersattesten.
<b>Doel</b>	Beperken van het hoge aantal afwezigheden en ongewettigde afwezigheden (ook in de loop van de dag) door een striktere en meer sluitende opvolging.
<b>Belang</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Het erkennen van een probleem.</li> <li>• Het aanpassen van de bestaande werkwijze aan deze realiteit.</li> <li>• Het opzetten van een samenwerking tussen leerlingensecretariaat (en/of leerlingenbegeleider), leraren en soms ook leerlingen.</li> <li>• De snelle opvolging van ongewettigde afwezigheden.</li> </ul>
<b>Werkwijze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Een aantal varianten in werkwijze zijn mogelijk: <ul style="list-style-type: none"> <li>• in meerdere scholen worden afwezigheden elk uur door de leraren genoteerd;</li> <li>• sommige scholen hanteren een gecombineerde werkwijze: tweemaal per dag registreert het leerlingensecretariaat aan- en afwezigheden en bovendien volgen de leraren elk uur op;</li> <li>• een eerste registratie door het leerlingensecretariaat en daarna elk uur door leraren.</li> </ul> </li> </ul> <p>Daardoor is er continu toezicht op de aanwezigheid van leerlingen en worden afwezigheden tijdens bepaalde lesuren of op bepaalde momenten van de dag opgemerkt.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Overzichten van afwezigheden worden in de gecombineerde werkwijze vergeleken door het leerlingensecretariaat. Men vergelijkt de overzichten ook met de telefonische meldingen van afwezigheden en met de lijst van de telaarcomers. Sommige scholen werken met een risicolijst waardoor men in de lerarenkamer extra opvolging vraagt voor leerlingen die regelmatig afwezig zijn of voor leerlingen van wie de ouders een verhoogd toezicht vragen.</li> <li>• Ouders worden dezelfde dag gecontacteerd indien er niet (of verdacht) verwittigd werd (zeker indien er een voorgeschiedenis van problematische afwezigheden is). In sommige scholen kan dat pas de dag erna voor afwezigheden die in de namiddag genoteerd worden omdat de gegevens in dat geval pas de volgende morgen op het leerlingensecretariaat beschikbaar zijn.</li> <li>• Er wordt bij de verwerking aandacht geschonken aan het correct hanteren van de B-code, het verdwijnen van leerlingen tijdens bepaalde lesuren of op bepaalde ogenblikken van de dag, te laat komen 's morgens maar ook na de middag. In één van de scholen was er extra waakzaamheid voor regelmatige telaarcomers en ging men na of er een mogelijk verband bestond met het kopen of verkopen van drugs.</li> </ul>

## OVERZICHT VAN AFWEZIGHEDEN PER CODE OP JAARBASIS

<b>Doelgroep</b>	Gewoon of buitengewoon basisonderwijs (vanuit een manuele of elektronisch verwerkte registratie).
<b>Doel</b>	Overzicht van het totale aantal afwezigheden per klas/per leerling op jaarbasis maken zodat de gegevens analyseerbaar worden en vergelijkbaar over meerdere jaren. Het overzicht wordt apart bijgehouden of kleeft in het afwezigheidsregister. Verschillende codes worden in het overzicht opgenomen. Meermaals nam men dit initiatief op vraag van de verificateur. In dat geval gaf het overzicht vooral een beeld van alle gelimiteerde verantwoordingen (Z, P) of van B-codes. <i>Sommige scholen maakten naar aanleiding van de doorlichting een overzicht van alle afwezigheden per klas, op jaar- en maandbasis. Dat maakt de signaaldetectie en preventie sterker omdat het toelaat zich een totaalbeeld van alle afwezigheden in een klas te vormen.</i>

- Belang**
- Het aanwezigheidsregister geeft een overzicht per maand maar door de maandelijkse gegevens te noteren/in te voeren op een jaaroverzicht, ontstaat een algemeen beeld dat toelaat ook verdoken vormen van afwezigheden of bepaalde tendensen op te sporen.
  - Deze werkwijze laat toe het aantal afwezigheden per leerling in het leerlingvolgsysteem te integreren. Daardoor bestaat er een systematische overdracht van afwezigheidsgegevens van leerjaar tot leerjaar terwijl de gegevens uit het aanwezigheidsregister van de vorige leerjaren meestal niet meer gebruikt worden.
- Werkwijze**
- Per klas maandelijks een overzicht van het aantal afwezigheden voor meerdere codes.
  - Ingevuld per leerling.
  - Met een som van het aantal afwezigheden op het einde van het schooljaar.

*Een ander voorbeeld:*

Een school hanteerde een eenvoudig maar overzichtelijk systeem. Men liet de codes op de envelop drukken waarin men verantwoordingsdocumenten bijhoudt (één envelop per schooljaar). Door bij elke wettiging aan te kruisen over welk soort afwezigheid het gaat, ontstaat op een eenvoudige manier een profiel per leerling en men bewaakt tegelijkertijd de codes waaraan de regelgeving een beperking of verplichting koppelt. Het zegt niets over het totale aantal halve dagen afwezigheid (daarvoor zou men tussentijds een totaal moeten maken), maar het is een weinig arbeidsintensieve manier van werken die de signaaldetectie optimaliseert.

### 3.4.3 Evaluatievraag 3: "Gebruikt de school de gegevens om afwezigheden te voorkomen en om verbetering aan te brengen aan de wijze waarop ze zelf met afwezigheden omgaat?"

Gegevens/BaO		++	+	-	--
Analyse en gebruik van gegevens	Verantwoordelijkheid voor analyse		x		
	Detecteren op individueel niveau		x		
	Detecteren op overkoepelend niveau			x	
	Interne communicatie over gegevens		x		
	Overleg met CLB			x	

Gegevens/SO		++	+	-	--
Analyse en gebruik van gegevens	Verantwoordelijkheid voor analyse	x			
	Detecteren op individueel niveau	x			
	Detecteren op overkoepelend niveau			x	
	Interne communicatie over gegevens		x		
	Overleg met CLB		x		

In tegenstelling tot het hanteren van een registratiesysteem dat het gebruik van gegevens toelaat, scoort het gebruik van verwerkte afwezigheidsgegevens duidelijk minder goed. Scholen beschikken over méér informatie dan ze effectief gebruiken.

### Op individueel niveau

In theorie is het meestal duidelijk (hoewel doorgaans weinig uitgesproken) aan wie men de verantwoordelijkheid toekent om gegevens gepast te gebruiken: in het basisonderwijs is dat aan de leraren en de directie en in het secundair onderwijs aan het leerlingensecretariaat en aan de personen betrokken bij de leerlingenbegeleiding (adjunct-directeur of pedagogisch directeur, graadcoördinatoren of leerlingenbegeleiders). Wat men dan verstaat onder het gebruik van gegevens en volgens welke parameters men gegevens wil bespreken, wordt echter zelden in voldoende mate afgesproken. Hoewel in de structuur duidelijk is wie verantwoordelijkheid draagt, bestaat er weinig systematische feedback over het verwerken van gegevens en opmerken van signalen. Als het wel gebeurt, is het toevallig of spontaan. Men gebruikt gegevens over afwezigheden vooral (soms uitsluitend) om pas nadat men de indruk kreeg dat een leerling veelvuldig afwezig was, ook een objectief beeld te krijgen. Men zoekt naar aanleiding van een vraag of vermoeden naar een objectief cijfer of men gaat voort op een signaal uit het systeem en drukt vervolgens een individueel overzicht af. De wijze waarop het secundair onderwijs de voorbije jaren het registratiesysteem uitbouwde, maakt dat de meeste scholen voor wat het bespreken van individuele gegevens betreft, doorgaans iets sterker scoren dan scholen uit het basisonderwijs.

### Op niveau klas/vak en school

De meeste scholen gebruiken de gegevens niet om tijdig bepaalde signalen en tendensen op te merken, noch als middel om de eigen werking te evalueren en bij te sturen. Vooral in het secundair onderwijs is dat verwonderlijk. De regelgeving bestaat hier immers al sinds september 1999 en men beschikt over de ruime mogelijkheden van het elektronische systeem. Het onvoldoende of geen gebruik maken van de verwerkte gegevens heeft dan ook tot gevolg dat het aanvoelen geen groot probleem te hebben, zelden getoetst wordt aan objectieve cijfers. Men heeft zelden een duidelijk beeld van de verschillende soorten afwezigheden in de school en van de kwantiteit ervan (profiel van afwezigheden). Evenmin heeft men de gewoonte gegevens over de schooljaren heen te bewaren en met elkaar te vergelijken. De overzichten die naar aanleiding van de doorlichting opgemaakt werden, bleken anderzijds wel herkenbaar (bevestigden ongeveer wat men als problematiek aanvoelde). Toch werden sommige scholen door de cijfers verrast en gingen ze op zoek naar een verklaring.

Het valt op dat men alleen de afwezigheidsgegevens van individuele leerlingen tijdens een overleg bekijkt en analyseert. Een globale analyse van de verzamelde data is slechts op een beperkt aantal plaatsen een onderdeel van het overleg tussen de school en het CLB. In de meeste scholen wordt het CLB niet betrokken bij de signaaldetectie en het CLB neemt zelf doorgaans ook geen initiatief om de signaaldetectie (in dit geval op basis van afwezigheden) af en toe te evalueren en te ondersteunen waar nodig.

Meerdere factoren kunnen deze situatie beïnvloeden:

- een enge interpretatie van het moment waarop CLB en school structureel overleg nodig achten en daardoor een beperkte invulling van het onderwerp van gesprek (individuele begeleiding van problematische afwezigheden);
- een zwak uitgebouwde overlegstructuur (weinig systematisch, niet stimulerend naar analyse, preventie, evaluatie van de samenwerking en effecten);
- een enge interpretatie van de opdracht van het CLB en van het principe van vraaggestuurd werken. (Wat de verplichte leerplichtopvolging betreft beperkt het CLB zich in deze gevallen tot het begeleiden van jongeren met problematische afwezigheden en binnen het verzekerd aanbod neemt men geen initiatief om signaaldetectie te evalueren en eventueel te versterken. Dat is vooral een probleem in een school die weinig aandacht heeft voor verdoken vormen van spijbelen en in hoofdzaak kijkt naar wat meteen in het oog springt namelijk ongewettigd afwezig zijn).

Gesprekken over afwezigheidsgegevens worden in het basisonderwijs voornamelijk gevoerd tussen de leraren en de directie en in het secundair onderwijs tussen de verantwoordelijken van het leerlingensecretariaat en de pedagogisch directeur/adjunct-directeur of de graadcoördinatoren. Deze gesprekken gaan vrijwel steeds over individuele leerlingen met zorgwekkende of problematische afwezigheden. In het secundair onderwijs is de klassenraad het meest gebruikte kanaal om ook leraren te betrekken. Er zijn echter belangrijke verschillen tussen de scholen wat systematiek en voorbereiding van de klassenraad betreft en, als gevolg hiervan, ook wat de intensiteit en betrokkenheid van leraren betreft bij het bekijken en interpreteren van gegevens over afwezigheden.

## WE ONTHOUDEN WAT DIT KWALITEITSOBJECT BETREFT VOORAL VOLGENDE AANDACHTSPUNTEN:

- Uit de steekproef blijkt dat de afwezigheidsgegevens slechts uitzonderlijk gebruikt worden als signaaldetectie of als basis voor preventieve actie, het opvolgen van effecten en verbetering van de eigen werking. Ze worden vooral gebruikt voor de detectie van individuele problematische afwezigheden (minimaal gebruik). In meerdere scholen is er ook aandacht voor zorgwekkende afwezigheden, al is doorgaans niet duidelijk welke criteria men hiervoor gebruikt (vaak maakt men zich zorgen op basis van een subjectief aanvoelen). Daardoor rust de verantwoordelijkheid om signalen te zien heel vaak bij de secretariaatsmedewerkers (dagelijks opmerken van signalen) en slechts in beperkte mate ontstaat rond hen een ondersteunende structuur (systematische analyse ter voorbereiding van het gestructureerde overleg, aandacht voor gemiste of te laat opgemerkte signalen, afspraken over knipperlichten die extra aandacht vragen of moeten gemeld worden, ...).
- Bij meerdere scholen, vooral in het basisonderwijs, overheerst de opvatting dat een wettiging van afwezigheid via een briefje van de dokter altijd voldoet. Van zodra men er gerust in is dat een wettiging door de verificatie wordt aanvaard, vinden sommige scholen het onnodig nog verder te kijken. Dit is echter het punt waarop een administratieve uitvoering overgaat in signaaldetectie en eventueel begeleiding. Een geldige wettiging is op zich geen reden om minder aandacht aan afwezigheden te schenken. De regelgeving vraagt aandacht voor alle afwezigheden. De rondzendbrief van het secundair onderwijs geeft bovendien nadrukkelijk aan hoe men dient te handelen bij twijfel of onzekerheid m.b.t. de niet-rechtsgeldigheid van een medisch attest. De alertheid voor afwezigheden mét medisch attest is op dit ogenblik nog niet overal even groot. Soms mist men daardoor een nochtans duidelijk signaal van de arts. Het gaat bijvoorbeeld in bepaalde gevallen niet om een echt medisch attest maar om een briefje waarin de arts erop wijst dat hij de patiënt zag of waarin de beweringen van de patiënt staan. Vaak maakt men zich ook te weinig zorgen over het feit dat een hoog aantal afwezigheden negatieve gevolgen kan hebben voor het verdere verloop van de onderwijsloopbaan. Men gaat er nog te veel van uit dat signalen van zich ontwikkelende problemen op een andere manier en een andere plaats zullen opgemerkt worden (bijvoorbeeld via het gebeuren in de klas of de schoolresultaten). In situaties waarbij de zorg op de eerste lijn goed werd uitgewerkt, zal dat waarschijnlijk ook wel zo zijn, maar het toont aan dat men het analyseren van globale data i.v.m. afwezigheden (al is het maar af en toe bij wijze van controle) meestal niet als een bijkomend instrument voor signaaldetectie beschouwt.
- CLB's geven aan vraaggericht te werken en te steunen op de signaaldetectie van de school. Dat stemt overeen met de verwachtingen die het decreet CLB introduceerde maar het belet niet dat precies in deze situatie het samen evalueren van de kwaliteit van signaaldetectie belangrijk is. Doordat het CLB zelden betrokken is bij het analyseren en interpreteren van afwezigheidsgegevens - meestal beperkt men zich tot het bekijken van individuele gegevens die de school aanreikt als start van een begeleidingsoverleg - komt het bespreken en evalueren van de signaaldetectie aan de hand van verzamelde data niet aan bod. Er worden dan ook weinig initiatieven genomen om de kwaliteit van de signaaldetectie in de school te verhogen, de samenwerking tussen de school en het CLB te verbeteren en waar mogelijk preventieve acties te voorzien. Wanneer hierover vragen gesteld worden, geven meerdere CLB-medewerkers een antwoord waaruit blijkt dat men vertrouwen heeft in de signaaldetectie van de school. Zonder het belang van een vertrouwensrelatie tussen de school en het CLB in vraag te stellen, moet echter gewezen worden op de noodzaak oog te hebben voor de kwaliteit van de signaaldetectie als basis voor individuele actie én omdat het kan helpen preventie en ondersteuning van de school een concrete invulling te geven. De behoefte aan aanknopingspunten voor meer concrete afspraken over de leerplichtopvolging blijkt trouwens uit de soort afspraken die de school en het CLB maken in het beleidsplan of beleidscontract. Die zijn zelden voldoende concreet en schoolspecifiek geformuleerd.

## VOORBEELDEN VAN GOEDE PRAKTIJK

## ANALYSE VAN GEGEVENS SAMEN MET CLB

<b>Doelgroep</b>	Alle leerlingen.
<b>Doel</b>	Detectie van problematische afwezigheden (bijna tien halve dagen B) en zorgwekkende afwezigheden (niet noodzakelijk meerdere B-codes maar een tendens of een frequentie van afwezigheden of te laat komen die de aandacht trekt).



<b>Belang</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Systematisch analyseren van gegevens ter voorbereiding van gestructureerd overleg over afwezigheden.</li> <li>• School en CLB interpreteren samen de gegevens waardoor er gelegenheid tot dialoog is en kansen benut worden om de signaaldetectie te versterken.</li> <li>• Aandacht voor alle vormen van afwezigheden - verhoogde alertheid voor verdoken vormen van afwezigheidsproblemen.</li> <li>• Snelle en gepaste interventie ten aanzien van leerlingen die vaak of op een zorgwekkende manier afwezig zijn.</li> </ul>
<b>Werkwijze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Het leerlingensecretariaat heeft dagelijks oog voor signalen i.v.m. afwezigheden, maar het systematisch bekijken van de gegevens is een taak die aan twee personen werd toegekend: bv. de adjunct-directeur en een CLB-medewerker.</li> <li>• Beiden overlopen de gegevens en men vertrekt op de eerste plaats van maandoverzichten per klas; ook andere afdrucken worden gebruikt indien nodig (bijvoorbeeld individuele overzichten van leerlingen die al in begeleiding zitten met als doel de evolutie op te volgen).</li> <li>• De conclusies uit deze bespreking zijn de basis voor werkafspraken. Zo spreekt men af wie van beiden nagaat of er achter een signaal inderdaad een dieperliggend probleem zit dat moet opgevolgd worden of welke leerling zeker op het gestructureerde overleg moet besproken worden. Soms ontstaan er uit dergelijk bespreking ook overzichten van leerlingen die nauwgezet moeten opgevolgd worden en wordt van het leerlingensecretariaat en de leraren een verhoogde alertheid gevraagd.</li> </ul>

#### BESPREKEN VAN AFWEZIGHEIDSGEGEVENS MET LERAREN

<b>Doelgroep</b>	Leraren.
<b>Doel</b>	Leraren betrekken bij het analyseren en interpreteren van gegevens. Vanuit gegevens concrete werkafspraken maken met als doel de efficiëntie en de effectiviteit van de begeleiding te verhogen.
<b>Belang</b>	Meerdere personen krijgen de kans om hun visie op de interpretatie van gegevens te geven wat toelaat verbanden te leggen met andere signalen of met informatie waarover leraren beschikken. Dit verhoogt niet alleen de kwaliteit van de gegevensanalyse maar het stimuleert bovendien de betrokkenheid van de leraren en de actie die op de analyse moet volgen, wordt meteen met inspraak en engagement van alle betrokkenen vastgelegd.
<b>Werkwijze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De bespreking van afwezigheidsgegevens (individueel en eventueel ook op klasniveau) is systematisch een onderwerp op de klassenraad. De leerplichtopvolging profiteert mee van een algemene afspraak i.v.m. de werking van de klassenraad: de signaaldetectie en de omschrijving van het probleem moeten vooraf uitgewerkt zijn zodat de bespreking zelf zich in hoofdzaak richt op de interpretatie van wat als analyse wordt voorgesteld (voorbereiding bevestigen of bijsturen) en op afspraken over de handelingen die hierop moeten volgen.</li> <li>• Er wordt gebruik gemaakt van het programma Klassenraad. Dat laat toe meerdere ordeningen van gegevens over afwezigheden aan te bieden. Ze worden op de klassenraad gebruikt (projectie van gegevens).</li> <li>• Daardoor wordt er intern op verschillende momenten over afwezigheidsgegevens gepraat: <ul style="list-style-type: none"> <li>• tussen het leerlingensecretariaat en de leerlingenbegeleider;</li> <li>• in de cel leerlingenbegeleiding;</li> <li>• op de klassenraad.</li> </ul> </li> </ul> <p>Van daaruit worden leraren op hun inbreng aangesproken en daardoor legt men het verband met de onderwijsloopbaan.</p>

3.4.4 Evaluatievraag 4: "Werden er afspraken gemaakt over de wijze waarop het overleg over afwezigheden vorm moet krijgen? Werden er afspraken gemaakt over de samenwerking met het CLB en met andere partners? Verhoogt het overleg de kwaliteit van het begeleidingsproces en volgen de partners die bij het overleg betrokken zijn, de afspraken op?"

Samenwerking/BaO		++	+	-	--
Organisatie, uitvoering en opvolging van afspraken	Verantwoordelijkheid voor organisatie		x		
	De vormgeving van overleg over afwezigheden		x		
	Afspraken over samenwerking met CLB		x		
	De uitvoering wordt opgevolgd		x		

Samenwerking/SO		++	+	-	--
Organisatie, uitvoering en opvolging van afspraken	Verantwoordelijkheid voor organisatie		x		
	De vormgeving van overleg over afwezigheden		x		
	Afspraken over samenwerking met CLB		x		
	De uitvoering wordt opgevolgd		x		

In vrijwel alle scholen sluit het overleg over afwezigheden aan bij de overlegstructuur die er in het kader van de leerlingenbegeleiding al bestaat. Er werd m.a.w. zelden apart overleg over afwezigheden georganiseerd, maar sommige scholen maakten van het bespreken van afwezigheden een vast agendapunt. De verantwoordelijkheid voor de organisatie van overleg is daardoor meestal structureel wel voorzien en vastgelegd in de afspraken tussen de school en het CLB, maar het is zelden duidelijk wat beide partijen behalve dan het sameroepen van een vergadering, nog onder verantwoordelijkheid verstaan. In een aantal scholen werden binnen de groep afspraken gemaakt i.v.m. de voorbereiding, het voorzitterschap en het notuleren. Dit was echter eerder uitzondering dan regel.

Op meerdere plaatsen heeft dit overleg regelmatig plaats en zijn er een minimum aan werkafspraken. Over het algemeen bestaat er vooral een cultuur van informeel overleg. Informeel contact tussen personen die bij de leerlingenbegeleiding betrokken zijn, komt frequent voor, en dit zowel schoolintern als tussen de school en het CLB. De afspraken tussen de school en het CLB werden opgenomen in het beleidsplan of beleidscontract maar ze zijn, zoals eerder al vermeld, weinig concreet en onvoldoende schoolspecifiek.

Uit de bevraging bleek dat de deelnemers van het gestructureerd overleg zelden samen hadden nagedacht over de kwaliteit (wanneer is het goed, wat is haalbaar) en de organisatie ervan (hoe werken we om de beoogde kwaliteit te bereiken en vast te houden). Men scoort over het algemeen goed omdat men naast de vele informele gesprekken ook formele overlegmomenten voorziet. Men scoort echter over het algemeen zwakker voor wat betreft het inhoud geven aan en het bewaken van een kwaliteitsvolle werking. Toch moet deze kritische noot gerelativeerd worden als we bedenken welke weg vele scholen al hebben afgelegd: er wordt strikt geregistreerd en opgevolgd, in heel wat scholen wordt in personeel voor leerlingenbegeleiding en in formeel overleg geïnvesteerd. Het blijft echter belangrijk hierover na te denken wil men de weinige tijd voor overleg zo efficiënt mogelijk benutten en maximaal effect nastreven ten aanzien van de leerling. Doordat de tijd voor formeel overleg zo beperkt is, slaagt men er niet altijd in de nodige diepgang in het overleg te bereiken, maar deze tijdsdruk is tegelijk een reden om de weinige tijd die er is maximaal te laten renderen.

Bovendien is niet alleen de beschikbare tijd van belang, maar ook of er een gemeenschappelijke visie is op wat kwaliteitsvol overleg inhoudt en wat het moet opleveren. Het is bijvoorbeeld de vraag in welke mate het huidige overleg al voldoende resulteert in efficiënte en effectieve begeleiding. Begeleiding is méér dan met een groot hart aan een gesprek beginnen, is een uitspraak die in dit verband ooit gehoord werd. Het overleg moet precies garanderen dat het inderdaad méér is.

Van het CLB mag verwacht worden dat het tijdens het gestructureerd overleg zijn rol als deskundige hulpverlener opneemt en vanuit die positie bijdraagt aan de kwaliteit van het begeleidingsproces en de netwerkont-

wikkeling die nodig is om in de mate van het mogelijke succes te hebben. Het opnemen van die rol, op vraag of op eigen initiatief, kwam tijdens de bevraging op de meeste plaatsen onvoldoende tot uiting. De deelname van het CLB richt zich vooral op het maken van concrete werkafspraken tussen de school en het CLB: "Wat gaan we doen en wie doet wat?"

Wellicht geven begeleidingsdossiers en overlegnota's een te onvolledig beeld van de aanwezige vaardigheden op het vlak van analyse en het bepalen van een gepaste strategie en zijn deze vaardigheden daarom op dit ogenblik onvoldoende zichtbaar.

Het geheugen, soms het collectieve geheugen van de deelnemers aan het overleg, kan veel opslaan. Toch kan enkel een degelijke verslaggeving (niet noodzakelijk veel of gedetailleerde persoonlijke informatie maar wél wat men nodig heeft) een consequente opvolging van de begeleiding garanderen en toelaten lessen te trekken voor een betere samenwerking en begeleiding.

#### WE ONTHOUDEN WAT DIT KWALITEITSOBJECT BETREFT VOORAL VOLGENDE AANDACHTSPUNTEN:

- Het profiel van de afwezigheden bepaalt in belangrijke mate of een school de behoefte aan systematisch en gestructureerd overleg al dan niet erkent en beïnvloedt vaak de inhoud van dit overleg: bespreekt men alleen problematische afwezigheden of bekijkt men de problematiek ruimer, focust men louter op individuele begeleiding of besteedt men ook aandacht aan preventie en evaluatie? Voor zover men afwezigheden niet als een groot probleem ervaart, gaat men er snel van uit dat het vereiste overleg over afwezigheden vorm en inhoud zal krijgen naar aanleiding van de leerlingenbegeleiding of het zorgbeleid. In een aantal scholen bleek dat ook inderdaad het geval te zijn en getuigde de aanpak van een geïntegreerde werking en een rationeel gebruik van tijd en arbeidskracht. Dit gaat echter alleen op indien er aan een aantal randvoorwaarden voldaan wordt:
  - alvorens te stellen dat men geen groot probleem heeft, dient men de kwaliteit van de signaaldetectie voldoende te garanderen (zie evaluatievragen 2 en 3), de codes correct te noteren, afspraken te maken over wat zeker moet opgemerkt worden en als zorgwekkend of problematisch mag beschouwd worden. Deze randvoorwaarde bleek in meerdere scholen nog onvoldoende bereikt;
  - men moet voldoende tijd voorzien. In vrijwel alle scholen is de tijd die men in het formele overleg kan investeren, eerder beperkt. Meerdere leerlingen, vaak met complexe problemen, moeten besproken worden. De tijd die men hier voor uittrekt, varieert van één à twee uur tot ruim een halve dag en uitzonderlijk zelfs nog meer. Ook de frequentie verschilt: er is vaak wekelijks een informeel contact tussen de school en het CLB (dat soms formeler wordt, o.a. naar aanleiding van afspraken tussen het CLB en de zorgcoördinator) en tweewekelijks een formeel overlegmoment. Op de meeste plaatsen wordt het formele overleg om de drie à vier weken georganiseerd;
  - als de school de opvolging van de afwezigheden integreert in het (algemene) overleg over de leerlingenbegeleiding, zou men minstens moeten garanderen dat men systematisch aandacht heeft voor het bespreken van afwezigheden van individuele leerlingen en op regelmatige basis gezamenlijk de globale afwezigheidsgegevens analyseert en de samenwerking op het vlak van leerplichtopvolging evalueert.
- De school en het CLB dienen daarom de rol en de betekenis van het systematisch overleg beter uit te klaren. Dit overleg beperkt zich nu vrijwel uitsluitend tot het bespreken van individuele leerlingendossiers. Vaak wordt alleen maar gefocust op problematische afwezigheden en op de groep voor wie de regelgeving overleg met CLB oplegt. Er gaat van het overleg dan ook weinig stimulans uit ten voordele van een meer preventieve werking en een kwaliteitsbewaking op het vlak van de samenwerking en de individuele begeleiding.

#### VOORBEELDEN VAN GOEDE PRAKTIJK

##### LEERPlichtOPVOLGING: VISIE EN CONCRETE AFSPRAKEN

<b>Doelgroep</b>	Al wie op één of andere manier bij leerplichtopvolging betrokken is, in het bijzonder wie op dit vlak een expliciete opdracht kreeg.
<b>Doel</b>	Visie en afspraken i.v.m. leerplichtopvolging weergeven.
<b>Belang</b>	De inhoud verwijst naar méér dan procedures in verband met de registratie van afwezigheden en problematische afwezigheden. Er blijkt ook aandacht voor preven-

**Inhoud**

tie en men bekijkt het geheel van opvolging en begeleiding vanuit het standpunt en het engagement van meerdere betrokkenen. Daardoor wordt duidelijk op welke wijze men subsidiair handelt (tijdig maar niet ingrijpender dan nodig).

- Afspraken maken over de te volgen werkwijze in geval van afwezigheden en problematische afwezigheden:
  - uitwerken van de verschillende stappen, gaande van registratie, opvolging, begeleiding tot eventueel sanctie met aandacht voor het doel, de uitvoerder, de wijze van uitvoering en aandachtspunten;
  - duidelijkheid creëren over de rol van personeelsleden die in verband met leerplichtopvolging een opdracht krijgen (in deze school een spijbelbegeleider). *In een andere school werden er voor meerdere leraren met specifieke taken functiebeschrijvingen opgemaakt: een systeembegeleider (sanctiebeleid), een lerarencoach, een studiebegeleider en een leerlingenbegeleider. Van hieruit vertrokken begeleidingsinitiatieven ten aanzien van de leerling en zijn leefomgeving maar ook initiatieven van preventieve aard, zowel persoonsgericht als gericht op de leerkracht en het schoolbeleid;*
- duidelijkheid scheppen over de inspraak en de betrokkenheid van de leerling in het begeleidingsproces:
  - gezamenlijke probleemanalyse door spijbelbegeleider en leerling;
  - samen werkpunten opstellen;
  - onderling afspreken op welke wijze en in welke mate er verdere opvolging zal zijn;
    - positieve feedback geven over opgemerkte verbetering.
- afspraken maken over het moment waarop de cel leerlingenbegeleiding betrokken wordt;
- inzicht van de spijbelbegeleider inzetten om leraren, leerlingen of ouders aan te spreken en het innemen van een ander gezichtspunt stimuleren (positieve kijk op leerlingen behouden);
- inschakelen van externe instanties indien nodig.
- Het begeleidingsplan van een leerling evalueren: werden de afspraken uitgevoerd en werden ze ook met succes uitgevoerd? Er is ook een evaluatie van het stappenplan zelf (met eventueel bijsturing van de afspraken).

### 3.4.5 Evaluatievraag 5: "Worden afwezigheden nauwgezet opgevolgd en krijgen leerlingen een gepaste begeleiding?"

Opvolging en begeleiding/BaO		++	+	-	--
Opvolging van afwezigheden en begeleiding bij individuele leerlingen	Actie in verhouding tot vaststellingen		x		
	Gerichtheid op preventief handelen		x		
	Leerlingen zijn eerste betrokken partner		x		
	Ouders informeren en betrekken		x		
	Leraren vervullen hun rol		x		
	Derden worden betrokken indien nodig		x		

Opvolging en begeleiding/SO		++	+	-	--
Opvolging van afwezigheden en begeleiding bij individuele leerlingen	Actie in verhouding tot vaststellingen	x			
	Gerichtheid op preventief handelen		x		
	Leerlingen zijn eerste betrokken partner		x		
	Ouders informeren en betrekken		x		
	Leraren vervullen hun rol		x		
	Derden worden betrokken indien nodig		x		

In de meeste scholen groeit er naast een strikte opvolging en nauwkeurige verwerking van afwezigheden ook een degelijke organisatie van de eerste zorg op schoolniveau.

In meerdere secundaire scholen gaat dat niet alleen gepaard met een duidelijke overlegstructuur, maar men investeert bovendien in coördinatiefuncties of specifieke opdrachten die zich richten op leerlingenbegeleiding. Dat bevordert een subsidiaire werking tussen de school en het CLB en het stimuleert een juiste verhouding tussen de vaststelling en de gekozen actie: men voorkomt namelijk dat té snel naar een overdreven intensieve vorm van begeleiding gegrepen wordt. Bij de bespreking van concrete cases rees soms wel de vraag of men wel *tijdig* naar de juiste begeleiding gegrepen had.

Ook in het basisonderwijs stelde men een positieve evolutie vast wat betreft het meer structureel uitwerken van de eerste zorg, vooral in scholen waar de zorgcoördinator zich dynamisch en vanuit een visie profileerde. De hoge score in het secundair onderwijs voor de factor 'actie in verhouding tot de vaststelling', verwijst naar de groeiende structurele uitwerking van de eerste zorg voor de leerlingen op de school, echter niet naar een sterke analyse en een duidelijke strategie. Welke stappen gezet worden tussen het bijeenbrengen van achtergrondinformatie en het afspreken van een actie (bijvoorbeeld gesprek, huisbezoek, contact jeugdbrigade e.d.) is uit het begeleidingsdossier niet op te maken, noch uit nota's van het overleg. Het is daardoor moeilijk om zich een juist beeld te vormen over de informatie en de conclusies waarop men steunt om het handelen uiteindelijk te sturen. De verzamelde gegevens zitten meestal verspreid over verschillende mappen. Ze worden op verschillende plaatsen en door verschillende personen bewaard. Veel scholen leveren dus echt wel inspanningen om de stappen die ze in het opvolgen en begeleiden van leerlingen zetten, bij te houden (wat heb ik gedaan). Maar de basisinformatie waarop dit handelen steunt (analyse, strategie), de wijze waarop men aan het begeleidingsproces vorm geeft en de (realistische) effecten die men nastreeft, zijn onvoldoende zichtbaar. Soms werd de informatie heel slordig bijgehouden (persoonlijke notities van gesprekken op losse blaadjes, snel neergeschreven berichten die telefonisch ontvangen werden e.d.). Dat is niet noodzakelijk een probleem in de voorbereidende fase (verzamelen van achtergrondinformatie tijdens opvolging en diepere verkenning van afwezigheden, met nota's die vooral bedoeld zijn als persoonlijk geheugensteuntje), maar van zodra men conclusies trekt en steunend op deze notities afspraken maakt, zou er een duidelijkere schriftelijke neerslag van het proces moeten zijn.

In het basisonderwijs bleek zich in sommige scholen één en ander te concentreren rond de figuur van de zorgcoördinator (in principe de persoon die overzicht had op het geheel). In sommige secundaire scholen probeert men via een leerlingvolgsysteem gegevens over leerlingen te bundelen en toegankelijk te maken volgens noodzaak en behoeften, met respect voor de wet op de privacy. Maar ook dan is het nog altijd nodig na te denken over:

- de factoren die bepalend zijn voor de kwaliteit van het begeleidingsproces (wat moet men weten en doen om de begeleiding zo goed mogelijk voor te bereiden en uit te voeren) en
- over de manier waarop men gegevens uit begeleidingsgesprekken, huisbezoeken, gestructureerd (of informeel) overleg, e.d. zo efficiënt mogelijk verzamelt. Activiteiten i.v.m. de opvolging en begeleiding van afwezigheden worden nog té vaak genoteerd vanuit het gevoel zich te moeten verantwoorden en vooral om aan te tonen wat men gedaan heeft. Het is belangrijk dat scholen een begeleidingsproces op een overzichtelijke en haalbare manier in kaart kunnen brengen, zonder het beroepsgeheim te schenden of afbreuk te doen aan het recht op privacy. Dit is een grote uitdaging en scholen hebben het moeilijk om een gepaste en haalbare aanpak te vinden.

Wat het preventief handelen betreft werkt men vooral op het persoonsgebonden niveau en preventie krijgt in hoofdzaak vorm door kort op de bal te spelen. Hierbij betreft men ook de ouders en de leerlingen. Er is vrij-

wel nergens sprake van een uitgesproken visie i.v.m. de rol van de leerlingen. Zelden blijkt uit stappenplannen duidelijk welke positie men de leerling geeft in de analyse van afwezigheden, in het begeleidingsproces en bij het opvolgen van effecten en evaluatie van begeleiding. Wel worden leerlingen spontaan betrokken door hen na een afwezigheid aan te spreken en te motiveren voor hun verdere schoolloopbaan.

De leraren zijn betrokken bij de registratie (voor zover men een systeem hanteert waarbij de leerkracht afwezigheden noteert), bij het bespreken van gegevens (tijdens de klassenraad of indien gevraagd in de cel leerlingenbegeleiding) en eventueel bij de begeleiding van leerlingen (als vertrouwenspersoon of met een specifieke taak, tijdens de lessen of tijdens hun toezicht). De rol en de mate van betrokkenheid van de leraren tijdens de uitvoering van hun dagelijkse taak zijn echter onduidelijk en lijken vaak afhankelijk van hun persoonlijk engagement. Daardoor heeft men onvoldoende garantie dat er, indien nodig, ook actie ontstaat op niveau van de leraren. Dit is nochtans noodzakelijk. Opdat de inspanningen van het leerlingensecretariaat en de leerlingenbegeleiders (bijvoorbeeld op het vlak van het motiveren van de leerling om naar school te gaan) effect zouden hebben, dienen de leraren ten aanzien van de leerling ook een houding aan te nemen die stimulerend en niet afbrekend is. Zo kunnen ze het bijvoorbeeld waarderen dat de leerling aanwezig is i.p.v. hem of haar meteen te confronteren met een eerdere afwezigheid en met de negatieve gevolgen ervan (sanctie, gemiste toets met nul als gevolg). Het kan belangrijk zijn leraren te ondersteunen in de manier waarop ze leerlingen met een afwezigheidsprobleem opvangen en opnieuw in de klasgroep integreren. Bereid zijn nieuwe kansen te geven, hoeft niet te betekenen dat er helemaal niet meer over afwezigheden en de gevolgen ervan mag gesproken worden. De wijze waarop dat gesprek tot stand komt, zal echter bepalen of het stimulerend is voor de leerling met een afwezigheidsprobleem én duidelijkheid schept voor de andere leerlingen zodat ze de reden voor de constructieve houding van de leerkracht begrijpen. De betrokkenheid van leraren is ook nodig indien achterliggende oorzaken met de leerkracht(en) te maken hebben of om negatieve gevolgen van afwezigheden op de onderwijsloopbaan zoveel mogelijk op te vangen en perspectieven open te houden.

Hoewel in de meeste gevallen duidelijk is dat men van het CLB verwacht dat het een draaischijffunctie opneemt tussen de school en externe diensten, blijken er hierover weinig concrete afspraken te bestaan. Doorgaans valt de gebruikelijke doorverwijzing naar andere hulpverleners op (in het kader van individuele begeleiding). Er is niet echt sprake van een doordachte netwerkvorming en er zijn weinig voorbeelden van afspraken in een preventieve context, bedoeld om de samenwerking te verbeteren (bijvoorbeeld overleg met huisartsen, politie, e.d.).

De score +, genoteerd als gemiddelde over de ganse lijn van dit kwaliteitsobject, staat dan ook vooral voor de uitvoering van de gevraagde inspanningsverplichting. Dit aspect is in sommige scholen en CLB's op zich al niet onbelangrijk wat tijdsinvestering betreft. Deze score werd ook gegeven omdat in heel wat scholen de personeelsleden die in verband met afwezigheden een taak opnemen, meermaals blijken gaven van een groot engagement ten aanzien van de jongeren. Wat de efficiëntie en de effectiviteit van de begeleidingen betreft, is er zeker nog ruimte voor verbetering.

#### WE ONTHOUDEN WAT DIT KWALITEITSOBJECT BETREFT VOORAL VOLGENDE AANDACHTSPUNTEN:

- Er is bij de scholen nood aan ondersteuning:
  - bij het ontwikkelen van een werkwijze die hen helpt om een onderscheid te maken tussen wat nuttig is om te weten en nodig om met succes te handelen (omgaan met privacyregels en beroepsgeheim en toch groeien naar een goed onderbouwd begeleidingsproces);
  - om het begeleidingsproces overzichtelijk in kaart te brengen zodat de evolutie zichtbaar is (opvolging bevorderen) en evaluatie en bijsturing mogelijk worden (leren om zichzelf te verbeteren en meer resultaat uit de inspanning te halen);
  - om te zien welke deskundigheid i.v.m. begeleiding van afwezigheden vereist is (ook wat betreft het betrekken van leraren voor zover zij een inbreng hebben);
  - om een visie te ontwikkelen i.v.m. de samenwerking met derden, ook vanuit een preventief oogpunt.
- Het CLB-decreet biedt een aantal aanknopingspunten om hier werk van te maken. Het behoort immers tot de opdracht van het CLB het zorgbeleid in de school te versterken. De leerplichtopvolging is een onderdeel van de verplichte begeleiding. In het kader van het verzekerd aanbod kunnen ook heel wat activiteiten ontwikkeld worden. Belangrijke aandachtspunten kan het CLB onder meer naar aanleiding van de evaluatie van het beleidsplan of beleidscontract samen met de school bespreken en men kan dan voor de toekomst duidelijke en concrete afspraken maken.

## GEEN VOORBEELD VAN GOEDE PRAKTIJK

De structurele uitwerking van de leerlingenbegeleiding groeit op meerdere plaatsen en de wijze waarop die bijdraagt aan een goede praktijk van leerlingenbegeleiding, komt via andere goedpraktijkvoorbeelden tot uiting. Deze structurele ontwikkeling, op basis waarvan op de meeste plaatsen systematisch overleg voorzien wordt, verklaart de hoge score voor actie in verhouding tot de vaststellingen omdat het afspraken over leerlingenbegeleiding en taakverdeling tussen de school en het CLB stimuleert. Naarmate de bevraging vorderde, rezen er in dit verband steeds meer vragen omdat het onduidelijk is op basis van welke analyse en met welke verwachtingen afspraken worden gemaakt en acties vastgelegd. Er ontstonden vragen m.b.t. de effectiviteit van de begeleiding (niet alleen voldoen aan een inspanningsverplichting). Daarom werd uitgekeken naar voorbeelden waaruit bleek dat men een bewuste strategie hanteert en gegevens over afwezigheden gebruikt om ordening aan te brengen in de (soms vele) te bespreken leerlingen; er werd uitgekeken naar een werkwijze die aantoont dat men bewust bepaalde prioriteiten legt (niet alle leerlingen even intensief bespreken) en een gedifferentieerde aanpak hanteert, rekening houdend met te beïnvloeden en beïnvloedbare achterliggende oorzaken of gevolgen van afwezigheden. In het beste geval werd vastgesteld dat de school en het CLB bij elke vergadering noteren welke leerling besproken wordt. Er worden (mondeling) een aantal gegevens uitgewisseld en er wordt afgesproken wie er welke actie zal ondernemen. Maar de basisinformatie waarop dit handelen steunt (analyse), de wijze waarop men aan het begeleidingsproces vorm geeft (strategie) en de (realistische) effecten die men nastreeft (resultaten op basis waarvan men voor die bepaalde leerling tevreden mag zijn over de evolutie), waren niet zichtbaar. Een goedpraktijkvoorbeeld waaruit bleek dat men er in slaagde een evenwicht te vinden tussen een haalbare administratieve verwerking en een kwaliteitsvolle uitwerking en opvolging van een begeleidingstraject, werd tijdens de bevraging niet opgemerkt.

### 3.4.6 Evaluatievraag 6: "Draagt de school zorg voor de interne kwaliteit van de leerplichtopvolging? Evalueert ze haar eigen bijdrage en de samenwerking met partners? Streeft ze naar verbetering?"

Evaluatie van de uitvoering/BaO		++	+	-	--
Evaluatie van de uitvoering en effecten op het schoolbeleid	Evalueert de eigen werking			x	
	Rekening houden met tevredenheid			x	
	Verbeteracties ondernemen		x		
	Inbedding van structurele preventie		x		

Evaluatie van de uitvoering/SO		++	+	-	--
Evaluatie van de uitvoering en effecten op het schoolbeleid	Evalueert de eigen werking		x		
	Rekening houden met tevredenheid			x	
	Verbeteracties ondernemen		x		
	Inbedding van structurele preventie		x		

Dit bleek voor de meeste scholen, vooral in het basisonderwijs, een moeilijke evaluatievraag.

De grootte van de school, de wijze waarop men afwezigheden al dan niet als een probleem ervaart en de mate waarin er zich al een sterke eerste zorg ontwikkelde, zijn voor deze evaluatievraag beïnvloedende factoren. Het is voor scholen met een beperkte populatie (vooral kleinere basisscholen in landelijke gebieden) die geen uitgesproken of geen aangevoeld afwezigheidsprobleem hebben, niet evident om op dit onderdeel hoog te scoren. Het spreekt voor zich dat deze scholen op het vlak van zorg voor kwaliteit en ontwikkeling vooral aandacht besteden aan de uitwerking van het zorgbeleid en de kwaliteit van andere kernprocessen. Dat beïnvloedt het gemiddelde van deze (lage) score. Vormen van evaluatie en aandacht voor tevredenheid hebben vooral te maken met het onderzoeken van het welbevinden en zijn eerder indirect waardevol voor de leerplichtopvol-

ging. Naar dit onderzoek, dat in het voorbije schooljaar een onderdeel van de doorlichting vormde, werd meermaals verwezen omdat de meeste scholen uit de steekproef in diezelfde periode een doorlichting hadden en er om die reden ook aandacht aan schonken. Sommige scholen houden ook los van de doorlichting op een meer systematische basis het welbevinden in het oog.

De evaluatie van de leerplichtopvolging is op de meeste plaatsen, zowel in het basis- als secundair onderwijs, een spontaan en informeel gebeuren. Naar aanleiding van de dagelijkse werking worden er vaststellingen gedaan of opmerkingen gemaakt en daarop volgen afspraken en initiatieven om knelpunten weg te werken en de aanpak te verbeteren. Tijdens het formeel overleg besteedt men soms ook tijd aan een evaluatie en dit zowel schoolintern als met het CLB, afhankelijk van de mate waarin er hiervoor in de school structuren bestaan. Dit kan tijdens vaste overlegmomenten tussen het leerlingensecretariaat en een adjunct- of pedagogisch directeur, tussen de zorgcoördinator of graadcoördinatoren en de directie, al dan niet samen met het CLB. In dat geval gaat het meestal over de leerlingenbegeleiding in het algemeen, maar leerplichtopvolging krijgt hierin voor sommige scholen een duidelijke plaats. Aangezien het voor het CLB om een verplichte begeleiding gaat en omdat er voor scholen een duidelijke opdracht ligt, zou je verwachten dat evaluatie van de leerplichtopvolging minstens tijdens het jaarlijkse evaluatiemoment van het beleidsplan of beleidscontract grondig aan bod komt. Uit de bevraging blijkt dat het onderwerp meestal wel besproken wordt. Hoe de evaluatie verloopt en met welke diepgang is erg onduidelijk. Er was weinig merkbaar van resultaten onder de vorm van meer schoolspecifieke afspraken in de beleidsplannen en beleidscontracten.

Op de meeste plaatsen bestaat dus wel enige vorm van evaluatie, maar het zijn doorgaans evaluaties die wat leerplichtopvolging betreft, spontaan verlopen, aan bod komen als onderdeel van een ruimere evaluatie en niet diepgaand zijn. Dat is soms terecht omdat de noodzaak aan evaluatie op andere terreinen dringender is. Het wijst soms ook op een tekort wanneer afwezigheidscijfers (alle afwezigheden) het belang van een meer gerichte evaluatie aangeven.

De vraag naar het peilen naar tevredenheid in verband met leerplichtopvolging bleek veruit de moeilijkste vraag en ze was in deze context misschien té specifiek. Scholen verklaren regelmatig signalen te krijgen i.v.m. de al dan niet tevredenheid van ouders over de wijze waarop de leerplichtopvolging gebeurt. Dat kan erg variëren, gaande van té streng tot niet streng genoeg en van ontevredenheid over niet tijdig gewaarschuwd worden tot boze reacties omdat men ten onrechte een melding kreeg. Een inhoudelijk meer gerichte peiling naar tevredenheid werd tijdens de bevraging zeer uitzonderlijk opgemerkt.

De meeste verbeterinitiatieven in het basisonderwijs hebben te maken met de wijze waarop men sleutelt aan het registratiesysteem om deze conform de regelgeving te maken. Het gaat dan bijvoorbeeld over:

- het bijsturen of hernemen van afspraken om een juist gebruik van de codes te stimuleren;
- maatregelen om tot betere overzichten van globale aantallen op maand- en jaarbasis te komen;
- afspraken over de wijze waarop in de registers of op een andere manier het totale aantal van gelimiteerde verantwoordingsdocumenten wordt opgevolgd;
- invoeren van een uniforme werkwijze zowel voor het registreren als wat het bijhouden van verantwoordingsdocumenten betreft.

Gelet op het feit dat voor de basisscholen de nieuwe regelgeving nog relatief nieuw is, is dit een logische ontwikkeling. Een juiste en overzichtelijke registratie is in het proces van implementatie een belangrijke eerste fase.

De structurele preventie scoorde in sommige scholen sterk indien men al duidelijke verbanden met het groeiende zorgbeleid legde. Onder impuls van de directie en de zorgcoördinator was dat soms al zichtbaar. Zo stelde men bijvoorbeeld in een aantal scholen systematische aandacht vast voor het welbevinden en voor het hanteren van werkvormen die motiveren voor onderwijs. Soms gaat ook aandacht naar de interactie leerling-leerkracht en naar het opnemen van de afwezigheidsgegevens in het leerlingvolgsysteem. In sommige scholen zijn er duidelijke afspraken i.v.m. de wijze waarop het inschrijvingsbeleid verloopt. Vaak is hier een belangrijke rol voor de directie weggelegd. Afspraken kunnen er ook zijn wat betreft het systematisch bekijken van afwezigheden. De zorgcoördinator speelt hierin een centrale rol. Hij volgt de leerplichtopvolging mee op en integreert die in het bredere zorgbeleid.

Secundaire scholen scoren op deze evaluatievraag iets hoger en dat heeft vaak met de hierboven vermelde beïnvloedende factoren te maken. De grootte van de school, de aard en de frequentie van de afwezigheden en de aanwezigheid van personen met een taak i.v.m. leerlingenbegeleiding (bv. graadcoördinatoren, leerlingenbegeleiders, studiebegeleiders, adjunct- of pedagogisch directeurs), stimuleren een verbetering van de aanpak



en zetten soms ook aan tot de evaluatie van de leerplichtopvolging. Bovendien speelt voor het secundair onderwijs het voordeel van de ervaring. Het secundair onderwijs is al langer bezig met het toepassen van de nieuwe regelgeving en in sommige scholen was op dit punt de invloed van het vroegere spijbelpreventieproject en de verdere opvolging hiervan, zoals via de regionale steunpunten, voelbaar.

Verbeteringen beperken zich in secundaire scholen niet tot het *optimaliseren van het registratiesysteem*, al vond men ook wat het registreren betreft, meerdere voorbeelden van goede initiatieven.

Bijvoorbeeld:

- méér registreren dan strikt genomen door de regelgeving gevraagd wordt;
- afspraken maken zodat men vlugger en beter verschillende lijsten (afwezig/te laat/gebeld/gegevens leerkracht en secretariaat) met elkaar kan vergelijken;
- sneller reageren op afwezigheden waarover men geen bericht kreeg;
- de B-code strikter toepassen en de P-code correcter hanteren;
- hernemen van afspraken met leraren over hun inbreng in de registratie;
- zoeken naar werkvormen en hulpmiddelen die leraren helpen om correcter afwezigheden te noteren.

De verbetering onder de twee laatste punten moet voorkomen dat men leerlingen ten gevolge van een foutieve registratie ten onrechte aanspreekt of ouders onnodig alarmeert.

Andere verbeterinitiatieven slaan op de *wijze van overleg*.

Zo maakt men bijvoorbeeld het overleg formeler of intensiever, werkt men vanuit afspraken vastgelegd in een stappenplan of maakt men duidelijk afspraken i.v.m. het voorzitterschap en de manier waarop men zal notuleren.

Tot slot worden ook vaak initiatieven genomen om *de begeleiding te optimaliseren*. Men maakt bijvoorbeeld leraren vrij en geeft ze specifieke opdrachten in het kader van leerplichtopvolging en leerlingenbegeleiding.

Ook wat *structurele vormen van preventie* betreft, werden in een aantal scholen goede voorbeelden opgemerkt:

- striktere regels hanteren voor het toezicht tijdens middagpauzes;
- tijdens deze pauzes activiteiten aanbieden;
- afspraken maken i.v.m. de vervanging van zieke leraren;
- aandacht voor de wijze waarop het lessenrooster, het werkrooster en het stagerooster vorm krijgen (al blijft dit vaak een moeilijk punt);
- systematisch het welbevinden bevragen;
- consequenter stimulerende werkvormen (coöperatief leren, ...) toepassen;
- de evaluatiewijze (permanente evaluatie, peerevaluatie) aanpassen;
- de studiekeuzebegeleiding (enkele keren door scholen nadrukkelijk in verband gebracht met de problematiek van afwezigheden) verbeteren;
- de overgang van basisonderwijs naar secundair onderwijs (onthaal maar ook voortbouwen op de zorg die in het basisonderwijs vorm kreeg) vlotter laten verlopen;
- busrondes aanpassen aan de best mogelijke situatie voor de kinderen;
- de kostprijs van lesmateriaal en uitstappen bewaken zodat dit voor kansarme leerlingen geen reden wordt om afwezig te zijn, e.d.

Hoewel er in de meeste secundaire scholen vormen van verbetering en van structurele preventie vastgesteld worden, verwijst de gemiddelde score naar een redelijke maar niet uitzonderlijk hoge score. Er zijn opmerkelijke verschillen in de mate waarin scholen hier werk van maken. Tijdens de bevraging vielen uitersten op. Structurele preventie wordt soms wél nadrukkelijk in verband gebracht met afwezigheden maar vaak ook niet.

#### WE ONTHOUDEN WAT DIT KWALITEITSOBJECT BETREFT VOORAL VOLGENDE AANDACHTSPUNTEN:

- Een analyse van de afwezigheidsgegevens kan bepaalde tendensen aangeven. Indien men bijvoorbeeld opvallende cijfers vindt voor een vak, een klas of een lesuur of een hoge frequentie van afwezigheid voor de hele school vaststelt, dan is een meer gericht onderzoek nodig om deze opvallende cijfers te kunnen verklaren. Op basis daarvan kan de school uitmaken in welke mate ze verdere evaluatie nodig en haalbaar acht (gelet op andere prioriteiten). Afhankelijk van signalen en cijfergegevens kunnen er dus afwegingen gemaakt worden over het al dan niet uitvoeren van een grondige en gerichte evaluatie van de leerplichtopvolging. Op dit ogenblik is het maken van dergelijke afwegingen aan de hand van objectieve cijfergegevens voor de meeste scholen uit de steekproef geen gewoonte. Verbeterinitiatieven ontstaan vooral op spontane basis en vloeien zelden voort uit een weloverwogen analyse. Ze passen niet meteen in een meer globale planning van kwaliteitsverbetering waardoor het opvolgen van de toepassing en het meten van de effectiviteit vaak achterblijft.

ten ervan wel eens ontbreekt of bemoeilijkt wordt. Naarmate evaluatie zelden of nooit grondig aan bod komt, ontstaat het risico dat de aandacht zich vooral toespitst op de leerling en zijn leefomgeving (verscherpen van de controle en opvolging en individuele begeleiding) en weinig of niet op de school, de klas, de klas- of vakleerkracht als factoren waarop men ook moet inspelen om spijbelen en schoolmoeheid te voorkomen.

- Het gezamenlijk jaarlijkse evaluatiemoment van de school en het CLB zou voldoende aandacht moeten schenken aan de leerplichtopvolging. Op dit ogenblik resulteert dergelijk overleg onvoldoende in meer schoolspecifieke afspraken. Objectieve cijfergegevens op overkoepelend niveau ontbreken vaak of worden niet gebruikt. Ze worden dan ook niet aangewend om meer gerichte afspraken te maken.

#### VOORBEELDEN VAN GOEDE PRAKTIJK

##### STRUCTURELE PREVENTIE

<b>Doelgroep</b>	Leerlingen van het basisonderwijs.
<b>Doel</b>	Stimuleren en behouden van een motivatie voor het onderwijs en de school.
<b>Belang</b>	Hoewel de initiatieven vertrekken vanuit een dynamiek in het kader van het zorgbeleid en niet zozeer vanuit een analyse van gegevens over afwezigheden, kunnen ze beschouwd worden als elementen van structurele preventie ter voorkoming van afwezigheden.
<b>Inhoud</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maandelijks overleg en wekelijkse opvolging i.v.m. de vormgeving van het zorgbeleid en signalen die opvolging vragen (niveau leerling, klas, school).</li> <li>• Aan de hand van dat overleg oog hebben voor:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• een vorm van systematische evaluatie van het welbevinden en de betrokkenheid van leerlingen, van de relatie leerling-leerkracht (ondermeer aan de hand van afwezigheidsgegevens op klasniveau);</li> <li>• differentiëren in de klas en de taakbelasting die van huistaken uitgaat, bewaken door te streven naar een meer eenduidige handelswijze bij de leraren omdat huistaakbelasting een factor is die demotiverend kan werken en waarover men naar aanleiding van een tevredenheidsonderzoek van ouders negatieve reacties kreeg;</li> <li>• verbeteren van de signaaldetectie door via een jaaroverzicht een globaal beeld te krijgen i.v.m. alle codes;</li> <li>• het stimuleren van de communicatie met de ouders door het invoeren van een kijkwijzer, een instrument dat de ouders kunnen gebruiken als voorbereiding op het oudercontact zodat ze de leerkracht kunnen vertellen hoe de kinderen en zichzelf de school beleven.</li> </ul> </li> <li>• Het hanteren van werkvormen die onderwijs voor kinderen aangenaam en aantrekkelijk maken (thema laten aansluiten bij hun leefwereld, ruimte laten voor eigen inbreng, leerlingen zelfstandig laten werken, e.d.).</li> </ul>

##### EVALUATIE VAN DE WERKING SAMEN MET HET TEAM

<b>Doelgroep</b>	DBSO.
<b>Doel</b>	Stilstaan bij de werking van de voorbije jaren, de teamwerking en de teamsfeer proberen te versterken en samen verbetervoorstellen formuleren aan de hand van informele en formele evaluatiemomenten.
<b>Belang</b>	Jaarlijks vindt een evaluatie plaats waar het hele team bij betrokken is en waaraan ook het CLB en een externe partner deelnemen. Omwille van de intensiteit van de leerplichtopvolging is dit een vast onderwerp in het geheel van de evaluatie.
<b>Werkwijze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moment: op het einde van het schooljaar.</li> <li>• Betrokkenen: alle leden van het team. Het CLB en de externe partner bereiden samen met de coördinator en de leerlingenbegeleider de evaluatie voor. Tijdens de evaluatiemomenten zorgen het CLB en de externe partner voor het verwerken van</li> </ul>

wat uit de evaluatie komt. Ze vervullen ten aanzien van het evaluatieproces een ondersteunende rol en krijgen naar aanleiding van de verwerking de kans hier ook als buitenstaander/partner op te reageren. Daardoor situeert hun inbreng zich op het niveau van schoolondersteuning en leveren zij een bijdrage in het versterken van de leerlingenbegeleiding.

- Verbeterinitiatieven: tijdens de eerste personeelsvergadering van het nieuwe schooljaar worden de resultaten van dit evaluatiemoment besproken. Op dat ogenblik worden afspraken ter verbetering van de werking vastgelegd. Uit deze evaluatie groeiden bijvoorbeeld volgende afspraken:
  - signalen of relevante achtergrondinformatie moeten sneller worden doorgegeven;
  - de leerlingenbegeleider krijgt een centrale positie als aanspreekpunt voor het team en de leerlingen;
  - een meewerkende school wordt meer bij de ontwikkeling van het centrum betrokken;
  - om tot een betere afstemming van de individuele opvolging van leerlingen te komen worden de notities van leraren in het leerlingendossier geïntegreerd.
- Structurele preventie ontstaat uit evaluatie en door continu oog te hebben voor de positieve of negatieve effecten van een bepaalde aanpak. Voorbeelden die ingevoerd werden:
  - bepaalde activiteiten worden tijdens de onthaalperiode vermeden;
  - er wordt een systeem van middagpasjes, gekoppeld aan een sanctiebeleid ingevoerd mét blijvende aandacht voor de communicatie met leerlingen;
  - tijdens de dag waarop men algemene vorming geeft, voorziet men een namiddagprogramma dat voldoende interactief is;
  - men zorgt voor meer éénduidigheid in de afspraken over de wijze waarop men de leerlingen opvangt wanneer een leerkracht ziek is.
- Alle leraren beginnen de lessen stipt op tijd.

#### WERKGROEP LEERPLICHTOPVOLGING

<b>Doelgroep</b>	Secundair onderwijs.
<b>Doel</b>	Factoren bundelen die een belangrijke invloed hebben op afwezigheden en die onderwerp van preventie zijn. Op basis hiervan verbetering nastreven.
<b>Belang</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerichte evaluatie van de leerplichtopvolging (beginsituatie) en een basis voor het uitvoeren van verbetering.</li> <li>• Uitvoering van de evaluatie in een gemengde werkgroep: naast leraren belast met specifieke functies op het vlak van leerlingenbegeleiding of ondersteuning van leraren, zijn ook vakleraren, het CLB en twee leerlingen betrokken.</li> </ul>
<b>Werkwijze</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De werkgroep was actief gedurende één jaar en kwam zeven keer samen.</li> <li>• Er werd een analyse gemaakt op vier niveaus: de school, de leerling, de leefomgeving van de leerling en de leerkracht. Op elk van deze niveaus werden factoren aangeduid die men als relevant beschouwde omdat men meende dat ze een invloed hadden op afwezigheden. Op basis van deze analyse werd aangeduid wat belangrijk en haalbaar is, wat belangrijk maar moeilijk haalbaar is, minder belangrijk maar gemakkelijk haalbaar en tot slot minder belangrijk en moeilijk haalbaar.</li> <li>• Op basis hiervan werden een aantal verbeterdoelen opgesteld.</li> </ul>

3.4.7 Evaluatievraag 7: "Heeft de school oog voor concrete resultaten bij leerlingen (algemeen) waardoor ze kan beoordelen in welke mate en waarom haar inspanningen op het vlak van leerplichtopvolging succes hebben?"

Effecten bij leerlingen en schoolbeleid/BaO		++	+	-	--
Effecten bij de leerlingen en het schoolbeleid	Evolutie afwezigheden wordt opgevolgd			x	
	Leerplichtopvolging in relatie met begeleiding van de onderwijsloopbaan.			x	

Effecten bij leerlingen en schoolbeleid/SO		++	+	-	--
Effecten bij de leerlingen en het schoolbeleid	Evolutie afwezigheden wordt opgevolgd			x	
	Leerplichtopvolging in relatie met begeleiding van de onderwijsloopbaan		x		

De beoordeling van deze evaluatievraag bleek in belangrijke mate verband te houden met de resultaten op evaluatievragen over het gebruik van gegevens en het bewaken van de kwaliteit van de leerplichtopvolging.

Gelet op de bespreking van de vorige evaluatievragen en de zwakke punten die hierbij vermeld werden, hoeft het dan ook niet te verwonderen dat de aandacht voor effecten eerder minimaal is. In het beste geval scoorden scholen hier goed op omdat ze tijdens het begeleidingsproces op een systematische manier de vorderingen van individuele leerlingen in het oog hielden, maar zelfs de opvolging van effecten op individueel niveau wordt niet overall op een systematische manier uitgewerkt. In meerdere scholen bleek dat het inschatten van mogelijke verbeteringen en vorderingen doorgaans steunde op een subjectief aanvoelen. Het is de vraag of men op die basis voldoende de verschuivingen opmerkt. Zo toont een meer kritische analyse van de beoordeling *de situatie is verbeterd* soms aan dat de afwezigheid inderdaad beter dan voorheen verantwoord wordt. M.a.w. de leerling is minder vaak ongewettigd afwezig maar hij blijft wel nog geregeld afwezig, hoewel er geen medische indicaties zijn die verklaren waarom de gemiddelde afwezigheid wegens ziekte voor die leerling hoger ligt dan bij andere leerlingen. Het effect zit in dat geval in de manier van wettigen en niet in het voorkomen van afwezigheden.

Uitzonderlijk werd er op een overkoepelend niveau (cijfers op maand- en jaarbasis voor alle klassen) naar de effecten van de begeleidingsinspanningen en de opvolging gekeken. Voorbeelden hiervan werden opgemerkt in een basisschool (aan de hand van een elektronische verwerking van afwezigheidsgegevens onder de vorm van een rekenblad) en in een secundaire school. In de basisschool werden deze gegevens geïnterpreteerd door de twee directies (fusie). In een secundaire school ging het om het opvolgen van de effecten van leerlingenbegeleiding (algemeen). Opvolgen van afwezigheden was een vast onderwerp in een codesysteem van twintig probleemgebieden.

In welke mate en op welke manier de school permanent aandacht heeft voor het uiteindelijke doel, namelijk afwezigheden voorkomen en beperken om het recht op onderwijs en een succesvol verloop van de onderwijsloopbaan te garanderen, werd meestal duidelijk bij het bespreken van vragen over:

- de rol en betrokkenheid van leraren op het vlak van signaaldetectie en begeleiding;
- de mate waarin de school aandacht heeft voor structurele preventie;
- eventuele verbeterinitiatieven op niveau van de school, de klas en de klas- of vakleerkracht.

Men legde deze verbanden doorgaans indirect maar in een aantal situaties werd er ook zeer bewust aandacht geschonken aan activiteiten die erop gericht zijn de aansluiting bij het schoolgebeuren en bij de leerstof zoveel mogelijk veilig te stellen. Dat bleek bijvoorbeeld uit initiatieven zoals:

- het bijwerken van achterstand;
- het bijsturen van verkeerde studiekeuzes die een volledige demotivatie voor onderwijs als gevolg kunnen hebben;
- het gebruiken van positieve gedragskaarten in combinatie met begeleiding voor hardnekkige spijbelaars;

- het voeren van een evenwichtig sanctiebeleid waarbij men enerzijds een strikte opvolging van de regels eist maar tegelijk ook aandacht heeft voor communicatie en redelijkheid om perspectieven voor de leerling open te houden;
- bemiddelend optreden tussen leerkracht(en) en leerling waar nodig;
- meteen een regeling treffen voor het bijhouden van nota's indien leerlingen omwille van ziekte langere tijd afwezig zijn;
- het bewaken van het effect van afwezigheden op de schoolresultaten (afhankelijk van het toegepaste evaluatiesysteem);
- het opnemen van afwezigheden in het elektronische leerlingvolgsysteem.

### WE ONTHOUDEN WAT DIT KWALITEITSOBJECT BETREFT VOORAL VOLGENDE AANDACHTSPUNTEN:

- Wat betreft de relatie tussen de afwezigheidsproblematiek en mogelijke manieren van evalueren werden erg uiteenlopende werkwijzen vastgesteld. Sommige scholen geven aan bewust over te stappen naar alternatieve vormen van evaluatie of verwijzen naar het hanteren van een modulaire opleidingsstructuur als middel om de (voor sommige leerlingen) negatieve effecten van traditionele evaluatiewijzen tegen te gaan (preventie). Om leerlingen in geval van spijbelgedrag strikt aan te pakken gebruiken sommige scholen het nullensysteem. Ongewettigd afwezig zijn tijdens een toetsmoment geeft onherroepelijk een nul. Scholen geven aan dat dit effect heeft maar het is de vraag of dit niet vooral effect heeft op een bepaalde soort spijbelaars, namelijk op de groep die mits een strikte controle en een sanctie snel weer in het juiste spoor loopt. Spijbelers bij wie afwezigheden vooral te maken hebben met achterliggende problemen waarop ze zelf ook weinig vat hebben (persoonlijk of in de thuissituatie), raken door deze aanpak misschien nog meer ontmoedigd waardoor de strikte sanctie het afhaken eerder in de hand werkt dan afremt. Bij deze manier van handelen, die meermaals voorkomt, past een kanttekening. De mate waarin scholen het nullensysteem toepassen en al dan niet differentiëren afhankelijk van het type spijbelaar en achterliggende oorzaken, verschilt. Niet overal ging deze toepassing dus gepaard met een duidelijke visie op welke wijze men de effecten van de maatregel kan bewaken.
- Effecten worden zelden systematisch kritisch bekeken en opgevolgd. Sommige scholen doen dit nog wel met enige regelmaat voor individuele leerlingen, al blijft de beoordeling ook op dit niveau nog vaak gebaseerd op een subjectief aanvoelen. Deze vaststelling, in combinatie met de eerdere bedenking i.v.m. het belang de kwaliteit van het begeleidingsproces meer zichtbaar en evalueerbaar te maken, versterkt de vraag om aandacht te hebben voor effecten. Er worden vaak heel wat inspanningen geleverd. Het is dan ook belangrijk te bewaken dat deze maximaal renderen.

### VOORBEELDEN VAN GOEDE PRAKTIJK

#### OPVOLGEN VAN EFFECTEN VAN BEGELEIDING – GEBRUIK VAN DEZE DATA VOOR VERDERE PLANNING VAN ACTIE

<b>Doelgroep</b>	De gegevens zijn gebaseerd op de hele leerlingenpopulatie. Ze worden verwerkt voor schoolintern gebruik (directie, leraren) en voor reflectie op niveau van het college van directeurs van de scholengroep.
<b>Doel</b>	Metten om te weten: verzamelen van gegevens die zicht geven op het profiel van de leerlingenpopulatie en op het effect van begeleidingsinspanningen.
<b>Belang</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Er wordt geprobeerd de begeleidingsinspanningen objectief in beeld te brengen rekening houdend met het profiel van de leerlingenpopulatie.</li> <li>• Data worden tussentijds gebruikt om de effecten van een begeleiding op te volgen op leerlingniveau.</li> <li>• Jaarlijks zijn ze een aanleiding om stil te staan bij de vorderingen op overkoepelend niveau. Dat is een gelegenheid om verder na te denken over de wijze van aanpak en de keuze van acties, over beleidslijnen die uitgezet werden en eventueel nog moeten uitgezet worden. Deze informatie wordt aangevuld met informatie uit evaluatiemomenten (klassenraad, vakgroepen, ouderparticipatie, leerlingenraad en een enquête bij leraren). Er worden ook conclusies i.v.m. nascholing aan verbonden.</li> </ul>

**Inhoud**

- Data verzamelen over de schoolpopulatie geordend per klas, per graad, per onderwijsvorm. Gegevens i.v.m. doelgroep leerlingen, taalverhouding in de gezinnen, aantal leerlingen per klas-graad-onderwijsvorm, nationaliteiten, verhouding jongens-meisjes, e.d.
- Acties ondernemen die verder bouwen op wat al bestond maar waarbij men voor de optimalisering vanuit concrete gegevens vertrekt. Dat geeft aanleiding tot actiepunten zoals: uitbreiding van de leerlingenbegeleiding, samenwerkingsakkoorden en spijbelpreventie (intensifiëren van vroegere acties). Ook studiekeuzebegeleiding en voorkomen van probleemgedrag waren eerder al een aandachtspunt. Het versterken van de socio-emotionele begeleiding ziet men als een belangrijke rode draad in de begeleidingsinspanningen.
- De school hanteert een 20-codesysteem. Bijvoorbeeld: studiemethode, studieoriëntering, inhoudelijke studieproblemen, problematische opvoedingssituatie, negatief gedrag, pesten, faalangst, spijbelen, .... De frequentie van de problemen wordt in beeld gebracht op niveau van de school, de onderwijsvorm, de klas en het schooljaar.
- Kwantitatieve wijzigingen vormen de basis voor de evaluatie en de eventuele bijsturing van de gekozen acties.

**RELATIE MET DE ONDERWIJSLOOPBAAN****Doelgroep**

Basisonderwijs.

**Doel**

Komen tot vormen van structurele preventie van afwezigheden (zie eerdere voorbeelden) en streven naar het behouden van een positieve band met de school, zelfs bij een afwezigheid van meerdere weken.

**Belang**

- Aandacht voor de manier waarop het kind afwezigheden van langere duur beleeft.
- Een onvermijdelijke afwezigheid als gevolg van een beslissing van de ouder, toch in positieve zin benutten.

**Werkwijze**

- Moeder vraagt toestemming om meerdere dagen naar het buitenland te gaan. De directie weigert dit toe te staan. De moeder neemt het kind toch mee omdat het omwille van familiale redenen niet anders kan.
- De school zet consequent een B-code in het register maar maakt tegelijk afspraken met de moeder over de wijze waarop de achterstand kan beperkt worden. De school bereidt een persoonlijk takenpakket voor en zorgt ervoor dat de opdracht voor het kind haalbaar blijft (zowel qua omvang als qua inhoud). Het kind zal na de terugkeer ook een werkstukje over het bezochte land en de ervaringen die het er opdeed in de klas voorstellen.
- Bij de terugkomst van de leerling neemt de school maatregelen om de opgelopen achterstand bij te werken. De presentatie van het werkstukje laat de leerling toe andere kinderen over het bezochte land te informeren (integratie van deze activiteit in wereldoriëntatie). Daardoor wordt de leerling niet alleen met achterstand geconfronteerd, maar kan het kind ook iets bieden. Deze werkwijze bevordert de reïntegratie in de klasgroep.

## III OPVOLGING VAN DE LEERPlicht VIA HET HUISONDERWIJS IN VLAANDEREN

### 1 Een korte toelichting bij de regelgeving

De wet van 29 juli 1983 betreffende de leerplicht stelt dat aan de leerplicht kan worden voldaan door ondermeer het volgen van huisonderwijs. Dit is een vorm van onderwijs waarbij de ouders <sup>(15)</sup> van de leerplichtige jongeren beslist hebben dit zelf te organiseren en bekostigen.

De wet <sup>(16)</sup> legt minimumeisen op aan elke vorm van huisonderwijs:

- de zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens van het kind;
- het bijbrengen van eerbied voor de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden;
- het bijbrengen van eerbied voor de culturele waarden van het kind zelf en anderen;
- de voorbereiding van het kind op een actief leven als volwassene.

Onderwijsdecreet XIV voorziet sinds 2003 in een wettelijke grond om controles uit te voeren bij leerplichtige jongeren die deze vorm van leerplichtonderwijs volgen.

Bij de melding van huisonderwijs dienen de ouders een verklaring te ondertekenen waarmee zij zich o.a. ertoe verbinden:

- de controle van de onderwijsinspectie te aanvaarden en alle documenten die de uitvoering van deze controle moeten mogelijk maken, te overhandigen;
- bij niet aanvaarden van deze controle of bij twee opeenvolgende controles waarbij vastgesteld is dat het verstrekte onderwijs kennelijk niet beantwoordt aan de omschreven doelstellingen, het kind in te schrijven in een school, erkend, gefinancierd of gesubsidieerd door de Vlaamse Gemeenschap.

Indien de ouders weigeren de leerplichtige jongere terug naar school te laten gaan, wordt het dossier doorgestuurd naar de Procureur des Konings wat kan leiden tot geldboete of gevangenisstraf.

Onderwijs in private scholen die niet erkend zijn, of in sommige instellingen (bv. van Welzijn), wordt in principe ook gerekend onder huisonderwijs, maar deze groep leerplichtigen wordt hier buiten beschouwing gelaten. In de context van dit rapport bedoelen we met huisonderwijs enkel het onderwijs waarbij de leerplichtige thuis of in een kleine groep onderwijs krijgt.

De indeling tussen huisonderwijs basisonderwijs en huisonderwijs secundair onderwijs gebeurt op basis van het geboortjaar van de leerling. De -12-jarigen worden administratief gezien tot het basisonderwijs gerekend, zelfs indien ze vakken op niveau secundair onderwijs volgen, de +12-jarigen worden tot het secundair onderwijs gerekend, ook al hebben ze nog geen getuigschrift basisonderwijs.

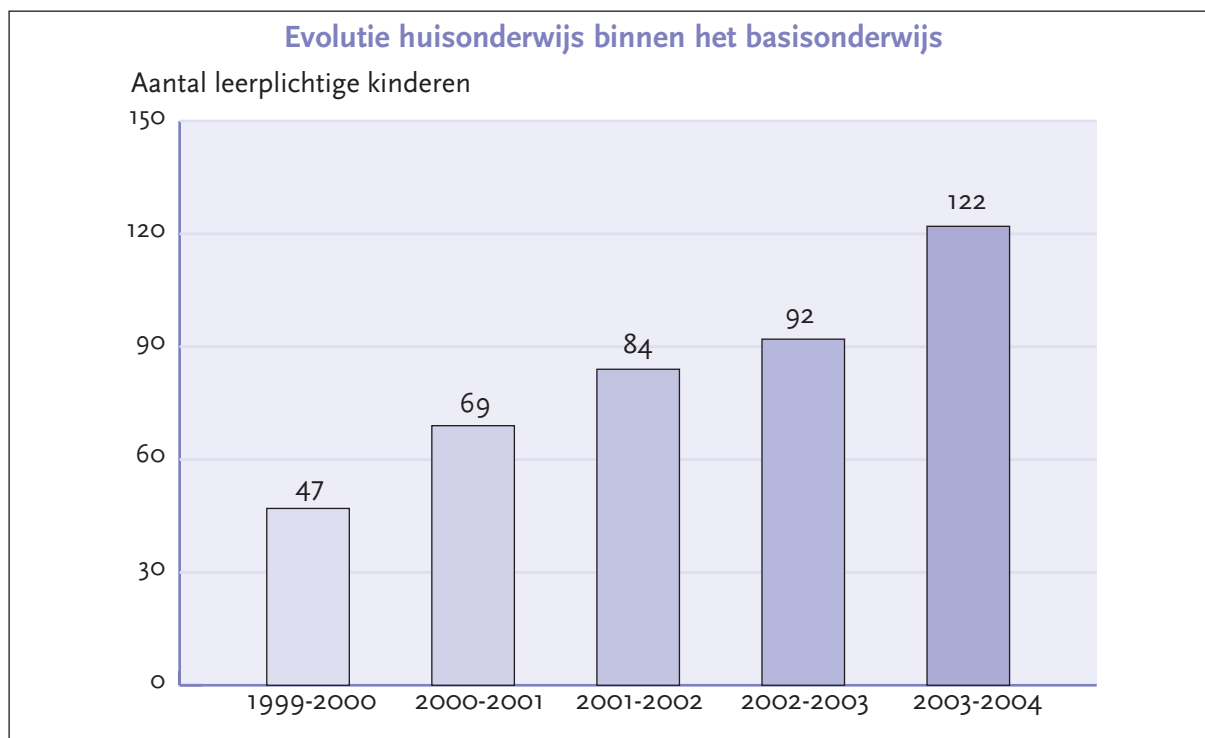
(15) Of wie het ouderlijk gezag uitoefent.

(16) ODXIV, 14 februari 2003.

## 2 Huisonderwijs in het basisonderwijs

### 2.1 Cijfergegevens

#### 2.1.1 Aantal leerplichtigen op niveau basisonderwijs

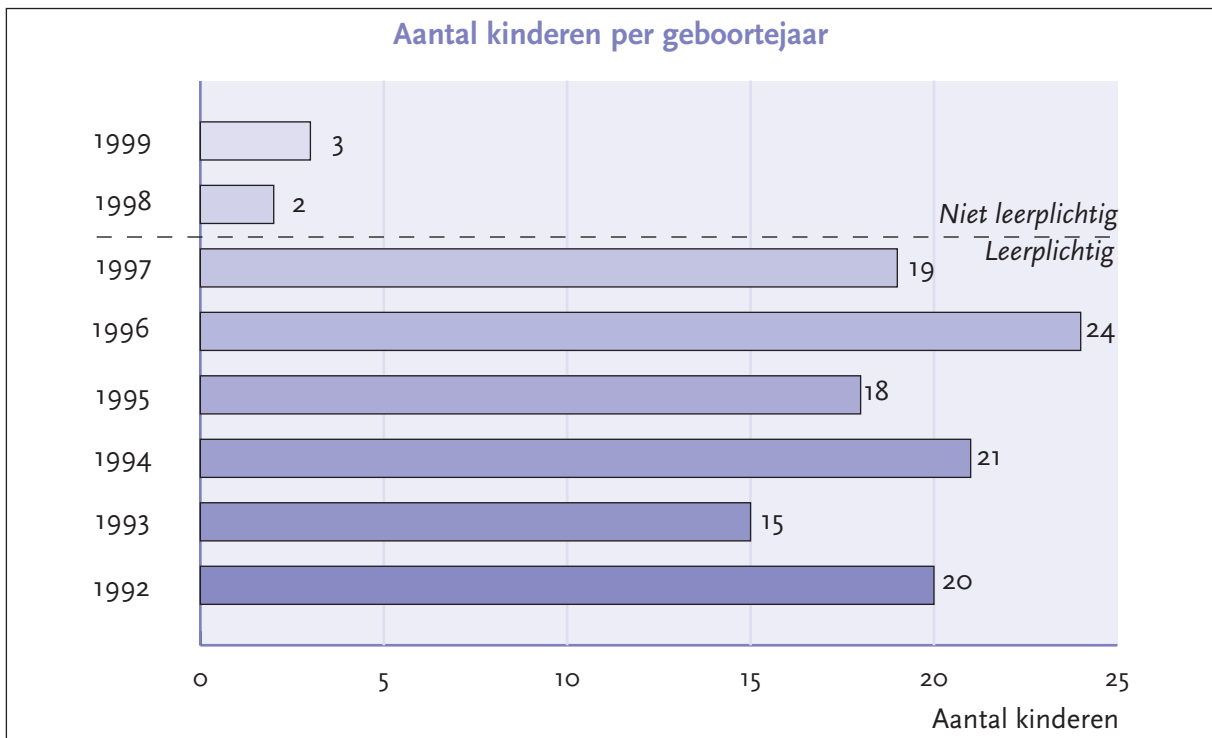


In het schooljaar 2003 - 2004 organiseerden 87 gezinnen huisonderwijs op het niveau basisonderwijs (16 gezinnen organiseren tegelijkertijd ook huisonderwijs voor één of meer van hun kinderen op niveau secundair onderwijs). Hiervoor waren er 122 meldingen van huisonderwijs. Het betreft hier 58 meisjes en 64 jongens. In de loop van het schooljaar werd voor 6 kinderen gemeld dat het huisonderwijs spontaan werd stopgezet en dat ze ingeschreven waren in een school.

Jaarlijks stijgt het aantal meldingen van huisonderwijs. In vergelijking met het schooljaar 2000 - 2001 is er in het schooljaar 2003 - 2004 een stijging van 53 kinderen. Ook ten opzichte van het voorbije schooljaar is er weer een duidelijke stijging (30 kinderen). De stijging van dit schooljaar is waarschijnlijk gedeeltelijk te verklaren door de media-aandacht die het huisonderwijs heeft gekregen bij het begin van het schooljaar.



## 2.1.2 Kenmerken



Ongeveer een derde van de kinderen die huisonderwijs volgen, vinden we terug in de provincie Antwerpen. Uit de controles blijkt tevens dat er initiatieven bestaan waarbinnen ouders die huisonderwijs geven zich groeperen en waarbij ze vanuit een zelfde visie het huisonderwijs invullen. Tevens blijkt dat er vanuit Nederland een toenemende belangstelling bestaat voor de mogelijkheden die Vlaanderen op het gebied van huisonderwijs te bieden heeft.

## 2.1.3 Motivatie voor huisonderwijs

Tijdens 52 controles verwoordden de ouders volgende motiveringen:

Motivering van de ouders	Aantal
Willen breder aanbod geven dan op school	13
Handicap/medische problemen	9
Laag welbevinden in de school	7
Religieuze overtuiging	6
Meerwaarde binnen de opvoeding	4
Hoogbegaafd	4
Wegwerken van leerachterstand	4
Werkzaamheden van ouders in het buitenland	3
Probleem bij taalverwerving	1

## 2.2 Controle

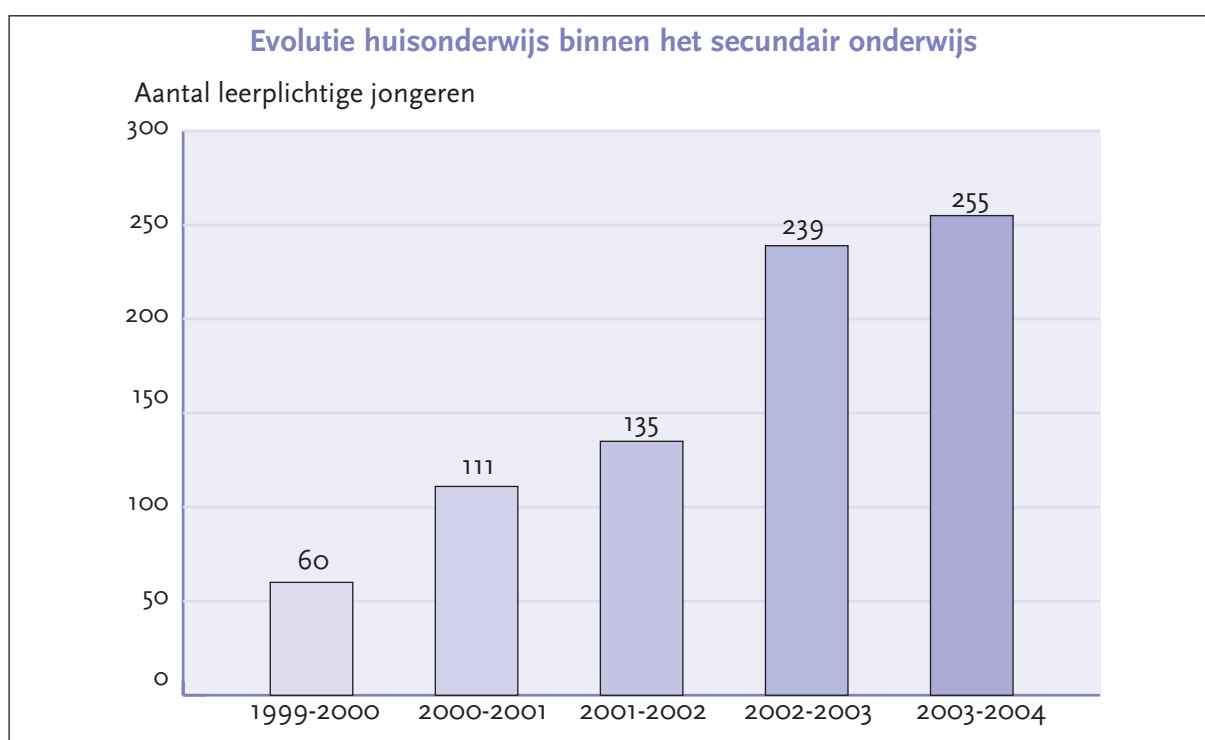
Vanaf het schooljaar 2003 - 2004 voerde de onderwijsinspectie 52 controles uit (45 % van het totale aantal kinderen dat huisonderwijs volgt op niveau van het basisonderwijs). In twee gevallen stelde de inspectie vast dat het huisonderwijs bij een eerste controle niet voldeed.

Voor het ene gezin volgde in de loop van het schooljaar 2003 - 2004 een tweede controle, waarbij het huisonderwijs op dat ogenblik wel voldeed. Dit gezin zal zeker volgend schooljaar opnieuw opgevolgd worden. Het andere gezin zal bij een nieuwe aanvraag onmiddellijk worden gecontroleerd.

## 3 Huisonderwijs in het secundair onderwijs

### 3.1 Cijfergegevens

#### 3.1.1 Aantal leerplichtigen op niveau secundair onderwijs

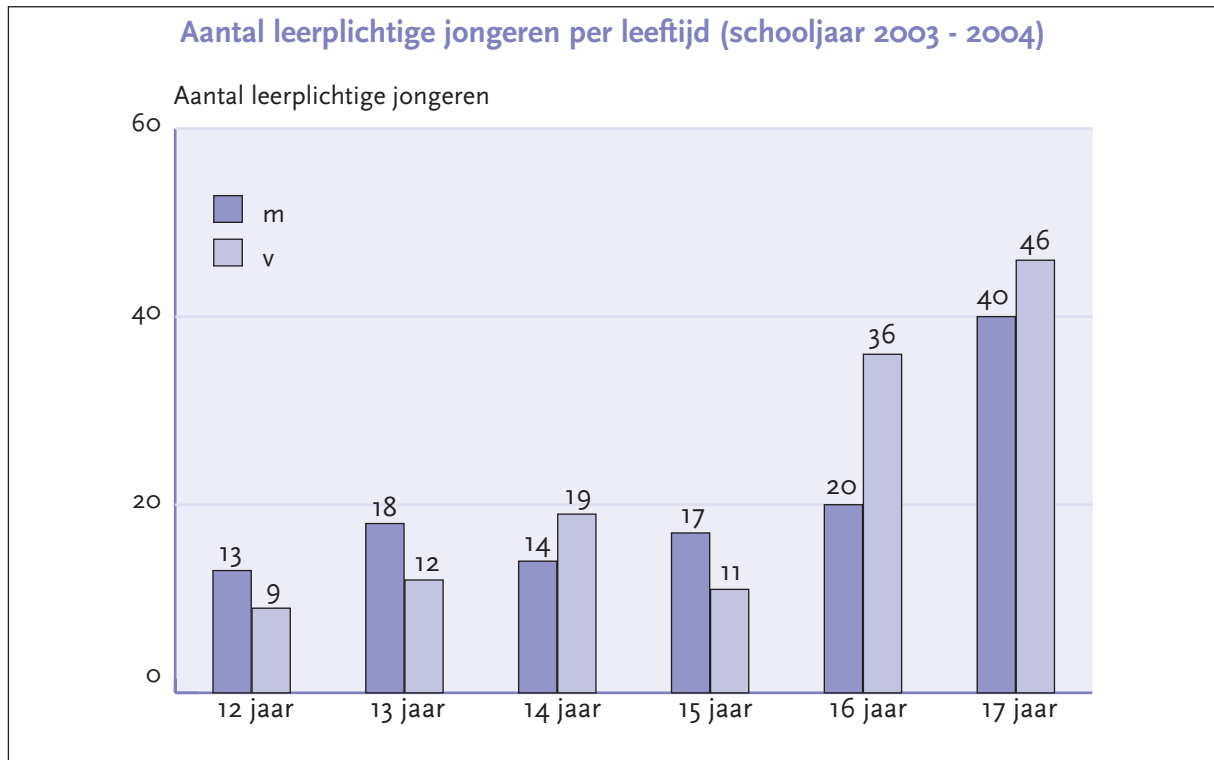


Het aantal leerplichtige jongeren dat huisonderwijs volgt, gaat in stijgende lijn.

Vooral in het schooljaar 2002 - 2003 is een forse stijging ingezet. Het aantal leerlingen steeg toen met 44 % (van 135 naar 239). In het schooljaar 2003 - 2004 is de stijging veel kleiner. De stijging is ook hier voor een groot deel te verklaren door de grotere media-aandacht die aan huisonderwijs besteed werd. De ouders en CLB's zijn meer en meer op de hoogte van de mogelijkheid tot keuze voor huisonderwijs, waar dit vroeger minder het geval was.

Sinds drie schooljaren is het aantal meisjes dat huisonderwijs volgt groter dan het aantal jongens.

## 3.1.2 Kenmerken



De verhouding van de leeftijden over de verschillende schooljaren blijft ongeveer gelijk. Het valt wel op dat de leeftijdsgroep 16-17-jarigen sterk vertegenwoordigd is. Meer dan de helft van de leerplichtigen die in het secundair onderwijs huisonderwijs volgt, behoort tot deze groep.

De grootste concentratie van leerplichtigen die huisonderwijs volgen in het secundair onderwijs vinden we terug in de provincies Antwerpen, Oost-Vlaanderen en Vlaams Brabant. De steden Antwerpen en Gent zijn de koplopers.

## 3.1.3 Onderwijsloopbaan

Achtereenvolgens bekijken we:

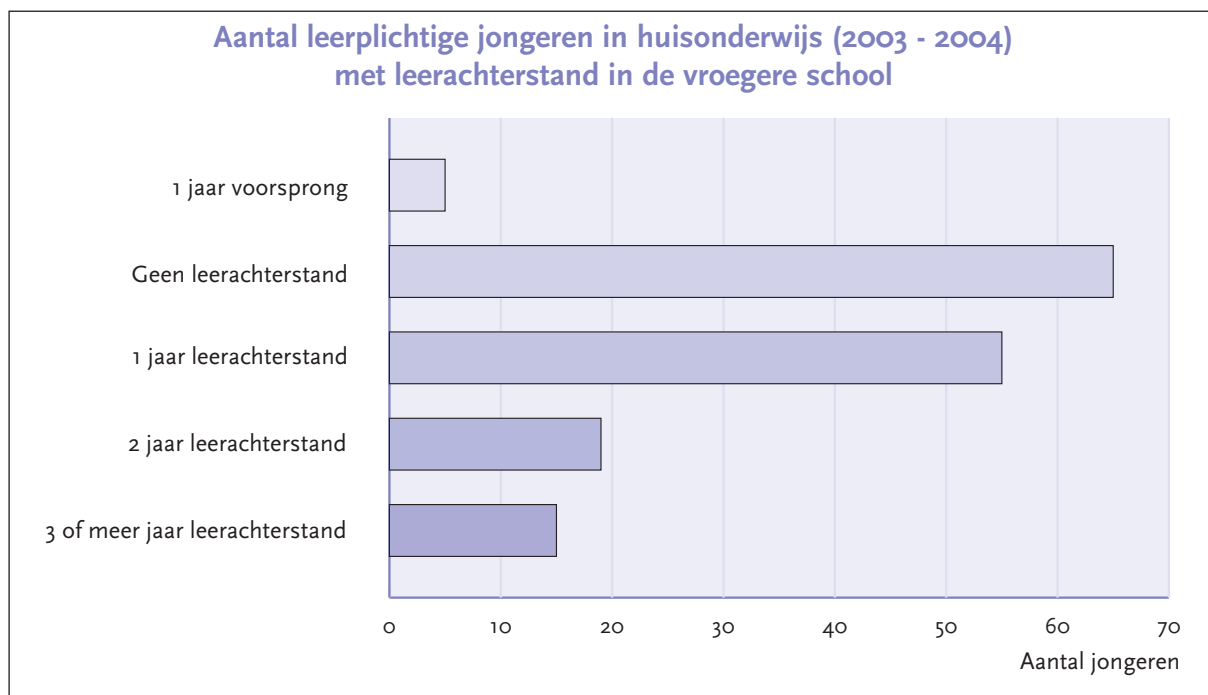
- de laatste inschrijving voorafgaand aan het huisonderwijs;
- de schoolse achterstand;
- problematische afwezigheden.

Van de 255 leerplichtige jongeren die in 2003 - 2004 huisonderwijs volgden, waren er 121, dus ongeveer de helft, het jaar voordien ingeschreven in huisonderwijs. 50 onder hen volgden voor het derde jaar op rij huisonderwijs en 23 al het vierde jaar op rij. Voor de leerplichtige leerlingen die minder dan vier jaar huisonderwijs volgden, kon nagegaan worden in welke studierichting ze ingeschreven waren het schooljaar voorafgaand aan de eerste inschrijving in huisonderwijs.

Laatste schoolinschrijving van de leerlingen die in 2003 - 2004 huisonderwijs volgden			Totaal
Gewoon lager onderwijs			16
Buitengewoon lager onderwijs			2
Gewoon voltijds sec. onderwijs			138
	1A + 2 <sup>de</sup> leerjaar 1 <sup>ste</sup> graad	34	
	1B + beroepsvoorbereidend leerjaar	8	
	ASO	47	
	TSO	22	
	KSO	9	
	BSO	18	
Gewoon deeltijds sec. onderwijs			34
	deeltijds beroeps	13	
	deeltijds kunstonderwijs	17	
	deeltijds sociale promotie	4	
Buitengewoon sec. onderwijs			3

De meerderheid van de leerplichtige jongeren (in absolute cijfers) die na een schoolloopbaan voor huisonderwijs kiest, komt uit het gewoon voltijds secundair onderwijs. Vooral uit de A-stroom (eerste graad) en uit het ASO. Ook het KSO is relatief sterk vertegenwoordigd. Verhoudingsgewijs valt op dat ruim 20 % van de leerplichtige jongeren die uit het secundair onderwijs komen en huisonderwijs aanvragen, uit het deeltijds onderwijs komen, hoewel deze groep leerplichtigen in de totale schoolbevolking slechts 1,5 % bedraagt.

Van de leerplichtige jongeren in huisonderwijs waarvan we de vorige schoolinschrijving konden terugvinden, werd nagekeken of ze een **leerachterstand** hadden en een problematiek van problematische afwezigheid vertoonden.



Meer dan de helft van de leerplichtigen die met huisonderwijs starten, hebben een leerachterstand opgelopen in hun schoolloopbaan. In vergelijking met de populatie van leerplichtige jongeren in huisonderwijs vorig jaar, is het aantal jongeren met leerachterstand procentueel nog toegenomen. In de scholen ligt het aantal leerlingen met leerachterstand op minder dan één op drie.

Er zijn ook een beperkt aantal leerlingen met een leervoorsprong, in deze gevallen gaat het om hoogbegaafde kinderen die via huisonderwijs sneller een diploma willen behalen.

Van de leerlingen die vorige schooljaren in de inschrijvingsdatabank secundair onderwijs opgenomen stonden, werd nagekeken of zij een **problematiek van ongewettigde afwezigheden** met zich meedroegen. Bij deze melding van problematische afwezigheden aan het departement Onderwijs <sup>(17)</sup>, geeft de school ook de volgens hen belangrijkste reden van het spijbelen op (de scholen kunnen per leerling meerdere redenen aangeven). Voor achttien van deze jongeren werd inderdaad in de voorgaande jaren een melding van problematische afwezigheden van meer dan dertig (twintig) halve dagen door de school ingestuurd. Daarvan zijn zeven jongeren die in het schooljaar 2003 - 2004 problematisch afwezig waren, tijdens het schooljaar overgestapt op huisonderwijs.

Belangrijkste reden van de problematische afwezigheid op school (door de school opgegeven)	Aantal keer
Een zwakke motivatie m.b.t. de school	11
Onmacht van de ouders m.b.t. de opvoedingssituatie	9
Schoolloopbaanproblemen	5
Totale onwil van de jongere t.a.v. de school	5
Persoonlijke problemen van de leerling zoals faalangst, depressie, schoolfobie	4
Familiale problemen zoals relatieproblemen, ouders-jongere of tussen de ouders	3
Zwangerschap, moederschap	1
Verstoorde relatie leerling-leraars	1
Financiële druk of noodzaak	1
Geen of verstoord contact ouders-school	1
Leerling is spoorloos en geseind	1
<b>Totaal aantal leerlingen met een problematische afwezigheden op school</b>	<b>18</b>

Het betekent dat voor meer dan tien % van de leerplichtige jongeren in het huisonderwijs, tijdens de schoolloopbaan voorafgaand aan het huisonderwijs, een problematische afwezigheid van meer dan dertig (twintig) halve dagen gemeld werd aan het departement Onderwijs. In het regulier onderwijs geldt dit voor minder dan één % van de leerlingen. Het gaat hier bijna uitsluitend over 16- en 17- jarigen, vooral meisjes. De hoofdredenen van het spijbelen blijkt, volgens de school, een zwakke motivatie met betrekking tot de school te zijn, gecombineerd met onmacht van de ouders m.b.t. de opvoedingssituatie.

### 3.1.4 Motivatie voor huisonderwijs

Naar elke ouder die een melding van huisonderwijs indient, wordt een vragenlijst gestuurd waarin onder meer gepolst wordt naar de reden van de keuze voor huisonderwijs.

De meerderheid duidt verschillende oorzaken aan, wat ook logisch is. Als iemand bijvoorbeeld uit het schoolonderwijs stapt omdat hij of zij meer tijd aan een sportcarrière wil besteden, impliceert dit ook dat men kiest voor een eigen school of opvoedingsorganisatie.

(17) Indien de leerling meer dan dertig halve dagen ongewettigd afwezig was (in het voltijds onderwijs) of twintig halve dagen (in het deeltijds onderwijs).

Reden van de keuze voor huisonderwijs	Aantal keer
Eigen school/opvoedingssysteem	64
Negatieve ervaringen met de school	61
Schoolmoeheid	59
Combinatie met sport-, muziekcarrière	41
Aangepaste verzorging/begeleiding nodig	31
Hoogbegaafdheid	23
Grote leerachterstand	13
Kort verblijf in België/geregeld verblijf in het buitenland	10
Trekkende bevolking	9
Ideologische redenen	6
Andere reden: zwangerschap, moederschap	2
<i>Niets aangeduid</i>	34
<i>Niet teruggestuurde vragenlijsten</i>	41

De reden eigen school- of opvoedingssysteem werd het meest aangeduid, vooral in combinatie met andere redenen. Deze categorie was bedoeld voor mensen die zeer bewust kiezen voor een opvoedingsproject dat in een bestaande school niet terug te vinden is, maar het wordt door de meeste mensen ruimer geïnterpreteerd, bijna als een synoniem voor keuze voor huisonderwijs.

Na deze zeer ruime categorie scoren vooral negatieve ervaringen met de school en schoolmoeheid hoog. 91 leerlingen (42 % van de teruggekregen antwoorden) duiden minstens één van deze twee keuzes aan. Deze leerplichtige jongeren kiezen niet voor huisonderwijs vanuit een positieve motivatie, maar zien het eerder als de minst slechte manier om aan de leerplicht te voldoen. In sommige gevallen werd hier ook gewezen op pestgedrag van de andere leerlingen.

Er zijn 41 jongeren die voor huisonderwijs opteren omdat ze op die manier meer vrijheid krijgen om een sport (vooral tennis) of muziekloopbaan uit te bouwen.

Een aantal leerplichtige jongeren (of hun ouders) kiest voor huisonderwijs omdat ze een vorm van verzorging of begeleiding nodig hebben die ze niet in het klassieke onderwijsstelsel terugvinden. Het gaat hier over kinderen die men in de eerste plaats in het buitengewoon onderwijs zou verwachten (syndroom van Down, ADHD-problematiek, autisme spectrum stoornis, revaliderende kinderen, ...) maar waarvan de ouders vinden dat ze zelf de verzorging van hun kind beter op zich kunnen nemen. In enkele sporadische gevallen ging het om kinderen die zelfs in het buitengewoon onderwijs geen aangepast onderwijs konden vinden en leek huisonderwijs voor de ouders het enige alternatief.

Een zeer beperkt aantal jongeren kiest ook voor huisonderwijs wegens zwangerschap of moederschap.

Hoogbegaafdheid is bij 23 leerplichtige jongeren ook één van de redenen om voor huisonderwijs te kiezen. Zij willen via de Centrale Examencommissie sneller een diploma secundair onderwijs bemachtigen. Ook hier is schoolmoeheid en negatieve ervaringen met de school dikwijls als medeoorzaak aangegeven.

Een aantal jongeren kan moeilijk het gewone schoolleven volgen omdat ze regelmatig in het buitenland verblijven, dit kan bv. het gevolg zijn van de beroepsactiviteiten van hun ouders of van buitenlandse toernooien of stages waaraan ze deelnemen in het kader van een sportcarrière.

Een kleine groep is de trekkende bevolking. Voor hen is de beleving dat er onvoldoende aangepast onderwijs is, een reden om te kiezen voor huisonderwijs.

### 3.1.5 Organisatie en finaliteit van het huisonderwijs

De organisatie van het huisonderwijs kan volledig bepaald en ingevuld worden door de ouders, verantwoordelijk voor het vervullen van de leerplicht.

Een aantal ouders schakelt de hulp van privé-leraren of van een studiebureau in. Op het niveau secundair onderwijs maakt een aantal leerplichtige jongeren (ongeveer dertig %) gebruik van de mogelijkheden van het Begeleid Individueel Studeren, aangeboden vanuit het departement Onderwijs.

Meestal is huisonderwijs individueel onderwijs. Soms wordt op meer georganiseerde basis onderwijs aangeboden aan meer kinderen; hetzij binnen eenzelfde gezin, hetzij samen met andere ouders.

Leerplichtige jongeren die huisonderwijs volgen hebben de mogelijkheid om een volwaardig diploma secundair onderwijs te behalen via de Centrale Examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap.

Iets minder dan de helft van de jongeren in huisonderwijs is ingeschreven bij de Centrale Examencommissie, namelijk 117 van de 255. Er zijn ook 10 jongeren ingeschreven bij de examencommissie van de Franstalige Gemeenschap, zodat we ongeveer aan de helft komen. Dit is nog een vrij laag percentage, gezien dit voor deze jongeren vrijwel de enige manier is om een volwaardig diploma te behalen. Sommige 17-jarigen hebben wel de intentie om zich in te schrijven in onderwijs sociale promotie, of zijn er al ingeschreven.

Het percentage dat een vakattest, een deelattest of een diploma behaalde is wel vrij groot, namelijk 78 % (91 van de 117).

Slechts één op drie van de 12- en 13-jarigen zijn ingeschreven voor examens bij de examencommissie, bij de 14- tot 17-jarigen is dit ongeveer de helft. De groep die het meest slaagt voor examens is de 14-, 15- en 16-jarigen.

## 3.2 Controle

Er werden in 2002 - 2003 in totaal vijftien huiscontroles uitgevoerd, waarvan er twee positief waren. In tien gevallen was opvolging nodig en in drie gevallen besliste men de dossiers door te sturen naar de procureur. Er hadden zeven gesprekken met ouders en jongeren op het departement Onderwijs plaats, waarvan er zes positief waren en in één geval was opvolging nodig. 33 jongeren hebben zich gedurende het schooljaar op eigen initiatief terug in een school ingeschreven.

In 2003 - 2004 werd bij achttien gezinnen een eerste controle op het huisonderwijs uitgevoerd. Bij zeven leerlingen was de controle bevredigend, de overige elf dienden verder opgevolgd te worden.

Er werd in vier gevallen een tweede controle uitgevoerd, en er zijn uiteindelijk vier dossiers doorgestuurd naar de procureur omdat het huisonderwijs niet voldeed en de leerplichtige jongere niet terug in een school ingeschreven werd.

Een aantal jongeren (11) hebben zich in de loop van het schooljaar op eigen initiatief terug in een school ingeschreven. 42 jongeren werden in de loop van het schooljaar achttien jaar, of behaalden hun diploma secundair onderwijs. Aangezien zij niet meer leerplichtig zijn werden ze uitgeschreven uit huisonderwijs.

## 4 Vaststellingen en knelpunten

De onderwijsinspectie voerde voor het eerst in 2002 - 2003 (secundair onderwijs) en in 2003 - 2004 (basisonderwijs) controles op het huisonderwijs uit. Op basis van gesprekken met ouders en op basis van de inkijk in het huisonderwijs kwam de inspectie tot een aantal significante vaststellingen. Daarnaast ervaart de inspectie enkele knelpunten.

### 4.1 Vaststellingen

Een aantal gezinnen kiest blijkbaar van bij de start van de leerplicht voor hun kinderen voor huisonderwijs.

Een aantal van deze gezinnen zet ook het huisonderwijs verder voor hun kinderen wanneer deze de leeftijd van het secundair onderwijs bereiken.

In dergelijk geval volgen meestal al de kinderen uit het gezin huisonderwijs.

Daarnaast zijn er gezinnen waarbij de kinderen aanvankelijk starten in het reguliere onderwijs, maar waar zich in de loop der jaren in de schoolloopbaan van één of meer van hun kinderen problemen voordoen; of waar de ouders in conflict komen met de school of het schoolse systeem; of waar de ouders geen of onvoldoende antwoord krijgen op hun vragen naar ondersteuning of begeleiding wanneer hun kind heel specifieke (zorg)behoeften heeft.

In deze gevallen stappen de ouders voor één of meer van hun kinderen over op huisonderwijs.

In een aantal gevallen wordt de keuze voor huisonderwijs niet in de eerste plaats gemaakt door de ouders, maar is het eerder een keuze van de jongere zelf. Het gaat dan bijna steeds om leerplichtige jongeren uit het secundair onderwijs.

Zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs wordt de laatste jaren een forse stijging vastgesteld van het aantal leerplichtigen dat opteert voor huisonderwijs.

De meeste ouders reageren positief op de aanpak van inspectie. Ze ervaren de controle door de inspectie als een vorm van feedback, interesse en waardering.

Ouders willen veelal aansluiten bij de individuele beginsituatie van hun kinderen en onderwijs aanpassen aan het werk- en leertempo van hun kinderen.

Ouders die huisonderwijs verstrekken zoeken contact met elkaar. Sommigen organiseren zich met de bedoeling om vanuit eenzelfde visie op onderwijs en opvoeding samen te werken en elkaar te ondersteunen.

De keuze voor huisonderwijs heeft financiële consequenties. Velen vinden het een probleem dat ze niet worden gesubsidieerd. Daardoor moeten ze zelf instaan voor onder meer leermiddelen en handboeken.

In vele gevallen werken ouders doelgericht en gestructureerd. Sommige ouders opteren echter voor een sterk doorgedreven vorm van leren in vrijheid.

Ouders blijken soms onvoldoende geïnformeerd over de mogelijkheden tot het behalen van getuigschriften en diploma's, over eindtermen en leerplannen, enz.

De organisatie van huisonderwijs bemoeilijkt soms de sociale opvoeding en de vorming tot maatschappelijke weerbaarheid.

Ouders geven aan dat het van alle betrokkenen een grote zelfdiscipline vraagt om huisonderwijs tot een goed einde te brengen.

## 4.2 Knelpunten

Het gebrek aan duidelijke normen maakt het voor de inspectie niet altijd gemakkelijk om aan de ouders aan te tonen dat het huisonderwijs niet voldoet. De inspectie gaat daarbij steeds contextueel tewerk. D.w.z. dat steeds rekening gehouden wordt met de mogelijkheden en de specifieke situatie van het kind. De inspectie dient daarbij steeds af te wegen in hoeverre de grondwettelijke rechten en vrijheden van de ouders niet in tegenspraak zijn met de rechten van het kind.

De administratie krijgt steeds meer de vraag of ouders met kinderen in het reguliere onderwijs tijdens korte periodes huisonderwijs kunnen geven. Sommige ouders zien dit immers als een mogelijke oplossing om tijdens het schooljaar en buiten de schoolvakantie op reis te gaan. De regelgeving betreffende afwezigheden laat dit in het regulier onderwijs niet toe.

In het secundair onderwijs bestaat de indruk dat huisonderwijs, vooral bij 16-17-jarigen, nogal eens gebruikt wordt om aan de leerplicht te ontsnappen. Het gaat hier dikwijls over leerlingen die schoolmoe zijn, in de school een leerachterstand opgebouwd hebben en een spijbelproblematiek kenden.



## IV SYNTHESE EN AANDACHTSPUNTEN

VOORKOMEN EN BESTRIJDEN VAN AFWEZIGHEDEN:  
OOK EEN KWESTIE VAN VERTROUWEN GEVEN EN VERANTWOORDELIJKHEID NEMEN

*Bij elke afwezigheid is het de moeite zich de vraag te stellen wat er aan de hand is en elke school <sup>(18)</sup> heeft er belang bij zicht te houden op de evolutie van afwezigheden over meerdere schooljaren of op bepaalde tendensen in de loop van een schooljaar. Het is geen overbodige luxe aandacht te hebben voor verdoken vormen van afwezigheden want het valt niet altijd meteen op dat er zich een probleem stelt of dat er zich een houding van geregeld eens afwezig blijven, ontwikkelt. De simpele logica dat (graag) aanwezig zijn op de school een eerste voorwaarde is om met succes de onderwijsloopbaan te doorlopen, is een realiteit voor de meeste leerlingen. Op het vlak van spijbelpreventie ligt de verantwoordelijkheid van de school daarom in het aantrekkelijk maken van het aangeboden onderwijs en van het schoolklimaat, maar ook in het opmerken en opvolgen van afwezigheden; indien nodig eveneens in het aanbieden van of doorverwijzen naar gepaste begeleiding.*

De reflectie in deze synthese, vertrekt vanuit deze stelling en ze steunt op ervaringen uit de verdiepende bevraging en cijfergegevens. De relatie tussen afwezigheden en welbevinden van leerlingen op de school werd in de verdiepende bevraging niet rechtstreeks onderzocht. Het kwam soms wel ter sprake bij het bespreken van de tevredenheid over het spijbelpreventiebeleid, individuele cases en vormen van individuele of structurele preventie, maar een directe relatie leggen tussen het welbevinden in de betrokken scholen (bevraging afgenomen tijdens de doorlichting) en afwezigheden, is moeilijk omdat dit onderzoek niet op die manier opgebouwd werd. Het is, net zoals de relatie tussen afwezigheden en het verloop van de onderwijsloopbaan, een onderzoeksthema op zich.

Volgende onderwerpen komen in deze synthese aan bod:

- een interpretatie van cijfergegevens over afwezigheden, verzameld op macroniveau;
- een samenvatting van de vaststellingen op het vlak van opmerken, opvolgen en begeleiden van afwezigheden en het voeren van beleid in dit verband;
- contextfactoren die scholen en CLB's vermelden omdat ze van invloed zijn op het al dan niet behalen van succes in het voorkomen of bestrijden van afwezigheden;
- de belangrijkste aandachtspunten voor scholen, CLB's en overheid;
- een korte reflectie over twee onderwerpen die tijdens de bevraging ter sprake kwamen en ook in het regeerakkoord 2004 - 2009 vermeld staan <sup>(19)</sup>.

## CIJFERS OVER AFWEZIGHEDEN IN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

Zicht houden op afwezigheden en nagaan of de aanpak effect heeft (aanwezigheid van de leerling en behouden van onderwijs- en tewerkstellingsperspectieven), kunnen school en CLB zelf doen door gebruik te maken van de beschikbare gegevens (zie verdiepende bevraging).

Voor het secundair onderwijs werd cijfermateriaal op macroniveau verzameld. Een steekproef over drie schooljaren levert een aantal referentiewaarden op waarmee scholen zichzelf kunnen vergelijken.

De cijfers laten niet toe op alle vragen een antwoord te geven. Soms zijn ze niet meer dan een signaal dat een alerte houding en het zoeken van een verklaring verdient. Toch zijn de cijfers een aanleiding voor verdere reflectie, rekening houdend met een aantal beleidsintenties.

- Zoals blijkt uit de verdiepende bevraging vraagt het opvolgen en begeleiden van leerlingen met een afwezigheidsprobleem tijd en energie. De cijfers tonen aan dat **de belasting omwille van afwezigheidsproblemen niet overal even groot** is. Afwezigheidsproblemen (en leerlingenprofielen die er mee in relatie gebracht worden) zijn een te overwegen indicator indien er gestreefd wordt naar een financieringswijze op basis van leerlingkenmerken.
- Zoals uit eerdere studies ook al bleek bevestigen deze cijfers een **verhoogde problematiek in TSO, BSO (inclusief DBSO) en zeker ook KSO**. Deze vaststelling noopt ertoe twee voor de hand liggende maatregelen

(18) Omwille van de leesbaarheid wordt er altijd over school of scholen gesproken, maar het betreft hier ook een centrum of centra voor deeltijds onderwijs.

(19) Regeerakkoord 2004 - 2009, pagina 41.

len voor te stellen. Op onderwijskundig vlak het verzekeren van een tijdige en goede begeleiding van de onderwijsloopbaan. Op beleidsvlak (organisatorisch en structureel) een herwaardering die verder reikt dan een financiële opwaardering en vertrekt vanuit de vraag: "Op welke wijze moet het onderwijs aangeboden worden opdat het door leerlingen als zinvol en motiverend ervaren wordt en zodoende bijdraagt aan het realiseren van de leerplicht?"

- **De verhouding van wettigheden wegens ziekte (D + Z-code) en problematische afwezigheden (B-code) heeft vooral waarde als knipperlicht.** De cijfers tonen aan dat er soms inderdaad aanleiding is om zich af te vragen: "Dringt de school niet te lang aan op een medisch attest? Zijn ze (we) alert voor onterechte wettiging via dit kanaal? Is er voldoende zorg, ook indien er strikt genomen wettiging van afwezigheid is wegens ziekte?"

#### SAMENVATTING VAN DE VERDIEPENDE BEVRAGING

Vrijwel alle scholen geven de leerlingen, de ouders en het personeel systematisch voldoende **informatie over regels en afspraken in verband met afwezigheden**. De inhoud van de informatie sluit doorgaans nauw aan bij de tekst van de regelgeving. De informatie voor de leraren is meestal zeer praktisch en richt zich op het maken van werkafspraken. Een aantal scholen valt in positieve zin op omwille van de mate waarin en de wijze waarop ze de informatie herhalen, begrijpbaar maken en naast het aandringen op het tijdig en correct wettigen van afwezigheden ook aandacht hebben voor een boodschap waaruit zorg blijkt.

Veruit het sterkste punt uit het geheel van kwaliteitsaspecten betreft het **registratiesysteem**. Alle scholen ondernemen een ernstige inspanning om afwezigheden op te merken en te noteren zoals de regelgeving het vraagt; vaak doet men zelfs meer dan wat strikt gevraagd wordt. Al vertrekken de basisscholen vanuit een andere positie dan de secundaire scholen omdat de regelgeving in het basisonderwijs nog relatief nieuw is en een elektronisch registratiesysteem meestal ontbreekt, toch scoren ook zij het hoogst op de indicator registreren. Zowel in secundaire als in basisscholen vindt men heel wat voorbeelden van een werkwijze die er naar streeft de *controle sluitend* te maken en *gegevens te ordenen* op een manier die signaaldetectie mogelijk maakt. Het gebruik van de codes zorgt soms nog voor verwarring (vooral in het basisonderwijs) en de B-code wordt niet altijd even strikt toegepast (ook niet in het secundair onderwijs). Dat kan aanleiding geven tot het, (lang) na datum van afwezigheid, nog blijven aandringen op een verantwoording met medisch attest of briefje van de ouders (de afwezigheid staat dan genoteerd met een D- of Z-code i.p.v. een B-code) en het toekennen van een P-code na de feiten (geen voorafgaand overleg over de persoonlijke reden) of voor situaties die beter meteen een B-code krijgen (bv. chronische ziekte van een ouder waardoor het kind op moeilijke dagen afwezig blijft op de school).

Een school die een sluitend systeem van registratie hanteert en de codes correct gebruikt, voorziet in twee belangrijke randvoorwaarden voor signaaldetectie op basis van afwezigheden. De meeste scholen hebben de voorbije jaren ernstig geïnvesteerd in het realiseren van deze randvoorwaarden. Tegelijk blijkt dat men de resultaten van die inspanning (nog) niet optimaal benut. Andere prioriteiten en andere vormen van signaaldetectie worden meestal als reden opgegeven voor het niet **systematisch en grondig benutten van de beschikbare gegevens over afwezigheden**. Daardoor ontbreekt een schakel tussen het registratiesysteem en het voeren van een beleid rond afwezigheden met preventieve activiteiten waar mogelijk en het aanbieden van begeleiding waar nodig. Correct inschatten in welke mate en in welke zin de school op het vlak van afwezigheden een probleem heeft, vereist een meer systematisch gebruik van verwerkte afwezigheidsgegevens. De meeste scholen besteden op dit ogenblik aandacht aan problematische afwezigheden (leerlingen met meer dan tien halve dagen ongewettigde afwezigheid <sup>(20)</sup>) en de wijze van opvolging laat toe preventief te handelen door kort op de bal te spelen, maar het structureel preventief denken komt nog te weinig tot uiting. Een beter gebruik van gegevens kan dit stimuleren. Het helpt bovendien om zich een correct beeld te vormen van de inspanning die men als school dient te leveren om afwezigheden te voorkomen en de gevolgen ervan op te vangen (gepaste actie al naargelang de problematiek, zowel individueel als op klas/vak/schoolniveau).

Leerlingenbegeleiding vraagt heel wat overleg en vrijwel alle scholen hebben wat dit betreft initiatieven genomen. In het basisonderwijs zorgt de komst van de zorgcoördinator voor een extra impuls en in het secundair onderwijs is er vooral verschil tussen scholen met een goed uitgebouwde eerste lijn en scholen die op dat vlak

(20) In DBSO worden acht halve lesdagen ongewettigde afwezigheden als een kritisch punt beschouwd en vanaf dat ogenblik moet begeleiding aangetoond worden.

nog maar weinig op een structurele wijze aanpakken. In die laatste situatie ligt het gewicht van de leerplichtopvolging op de schouders van het leerlingensecretariaat en ontbreekt er veelal een structuur waarop ze voor ondersteuning, preventie en begeleiding van leerlingen kunnen terugvallen. **Overleg over afwezigheden** is vaak een onderdeel van bestaand overleg (zelden apart georganiseerd en ook niet altijd met een vast agendapunt). Ook al voorziet men dan strikt genomen overal een vorm van structureel overleg, de systematiek en de diepgang van het overleg over afwezigheden verschillen grondig. Scholen die zich in hoofdzaak richten op problematische afwezigheden, hebben ook op het vlak van overleg over afwezigheden de neiging zich tot dit onderwerp te beperken. Daardoor levert het overleg weinig op als motor voor een grondige reflectie over het beleid i.v.m. afwezigheden (voldoende of verbetering nodig) en voor preventie (noodzaak en mogelijkheden). De verwijzing naar open communicatie en preventief handelen in de regelgeving krijgt in de praktische toepassing duidelijk minder gewicht dan de problematische afwezigheden, vooral in scholen en CLB's die dit begrip op basis van de regelgeving zeer strikt hanteren (vanaf tien halve dagen ongewettigde afwezigheid en niet eerder). De actie concentreert zich in die situaties op de meest zichtbare en extreme vormen van afwezigheden. De beleidsplannen en beleidscontracten (afspraken tussen school en CLB) bevatten overal een rubriek over de verplichte begeleiding leerplichtopvolging, maar de afspraken zijn bijna altijd zeer *beperkt* en vaak een herhaling van de tekst over problematische afwezigheden in de regelgeving. Het is niet altijd duidelijk of de verschillende begeleidingen die het BVR over leerplichtopvolging opsomt nu wel of niet aan bod komen. Soms staat er een verwijzing naar preventie in, maar dat is vaak eerder een *intentie* of een mogelijkheid dan een realiteit. Vaak dook dezelfde tekst op in meerdere scholen van het werkgebied van een centrum en afspraken bleken daarin *onvoldoende schoolspecifiek* geformuleerd.

De regelgeving zegt dat alle afwezigheden belangrijk zijn, maar verbindt, omwille van het financieringsmechanisme, de inspanningsverplichting aan meer dan tien (acht) halve lesdagen problematische afwezigheid. De invulling van begrippen zoals een **inspanning en begeleidingsdossier**, leidt in de praktijk tot erg verschillende vormen van concretisering en toepassing. Dat spoort soms behoorlijk samen met een ruimere reflectie over het begeleidingsproces, maar het komt vaak neer op het stellen van een aantal handelingen (huisbezoek, gesprek) zonder dat de analyse en de strategie voldoende zichtbaar en besproken zijn. De structurele uitwerking van de leerlingenbegeleiding groeit dan wel op meerdere plaatsen waardoor de uitwerking van de leerlingenbegeleiding en het maken van afspraken tussen school en CLB bevorderd worden, maar de hoge score voor actie in verhouding tot de vaststellingen moet gerelativeerd worden want oogt sterker dan het is. De meeste scholen en CLB's dienen zich tijdens de overlegmomenten nadrukkelijker af te vragen wat een begeleidingsproces tot een kwaliteitsvolle begeleiding maakt en hoe het overleg en de samenwerking hiertoe kunnen bijdragen. Anderzijds moet er op gewezen worden dat grondig overleg tijd vraagt. In scholen met een belangrijke afwezigheidsproblematiek is dit dan ook een veeleisende opdracht die weegt op andere taken of die pas kwaliteitsvol kan uitgevoerd worden indien de school investeert in haar begeleiding op de eerste lijn. Preventief handelen krijgt vooral vorm op persoonlijk niveau: snel opmerken van een afwezigheid en reageren.

Wat de leerplichtopvolging betreft, is de aandacht voor **zelfevaluatie, tevredenheid over de aanpak en over de effecten**, beperkt. Dat belet niet dat er soms op een spontane wijze verbeterinitiatieven ontstaan. Ze zijn meestal gericht op het verbeteren van het registratiesysteem maar soms gaat het ook om initiatieven die als vormen van structurele preventie kunnen beschouwd worden.

Er wordt nog te vaak vanuit gegaan dat oorzaken van afwezigheden vooral te vinden zijn bij de leerling en in diens leefomgeving. Verklaringen voor afwezigheden liggen soms ook in de school (cultuur, organisatie, beleid) en bij de leerkracht (klas/vak). Dat gegeven heeft invloed op de wijze waarop de analyse van een afwezigheidsprobleem en het uitwerken van een begeleidingsstrategie vorm krijgen. Uitzonderlijk kan uit documenten afgeleid worden dat deze brede benadering van toepassing is, hoewel uit de gesprekken soms bleek dat scholen toch breder denken en handelen dan zo op het eerste zicht tot uiting komt. Doorgaans wordt enig **verband gelegd tussen afwezigheden en de onderwijsloopbaan**. Als het echter de bedoeling is om, onder meer dankzij een goede leerplichtopvolging, problemen zoals ongekwalificeerde uitstroom en drop-out te voorkomen, dan zal men dit verband nog veel nadrukkelijker en meer systematisch moeten leggen. Waar de oorzaken ook liggen, er is altijd aandacht nodig voor de mogelijke invloed van afwezigheden op de betrokkenheid bij het schoolgebeuren en het verloop van de onderwijsloopbaan. Men stelt zich nu nog niet altijd de vraag hoe de schade beperkt kan blijven en op welke manier men een correct en strikt optreden kan combineren met het behouden van een opleidings- of tewerkstellingsperspectief.

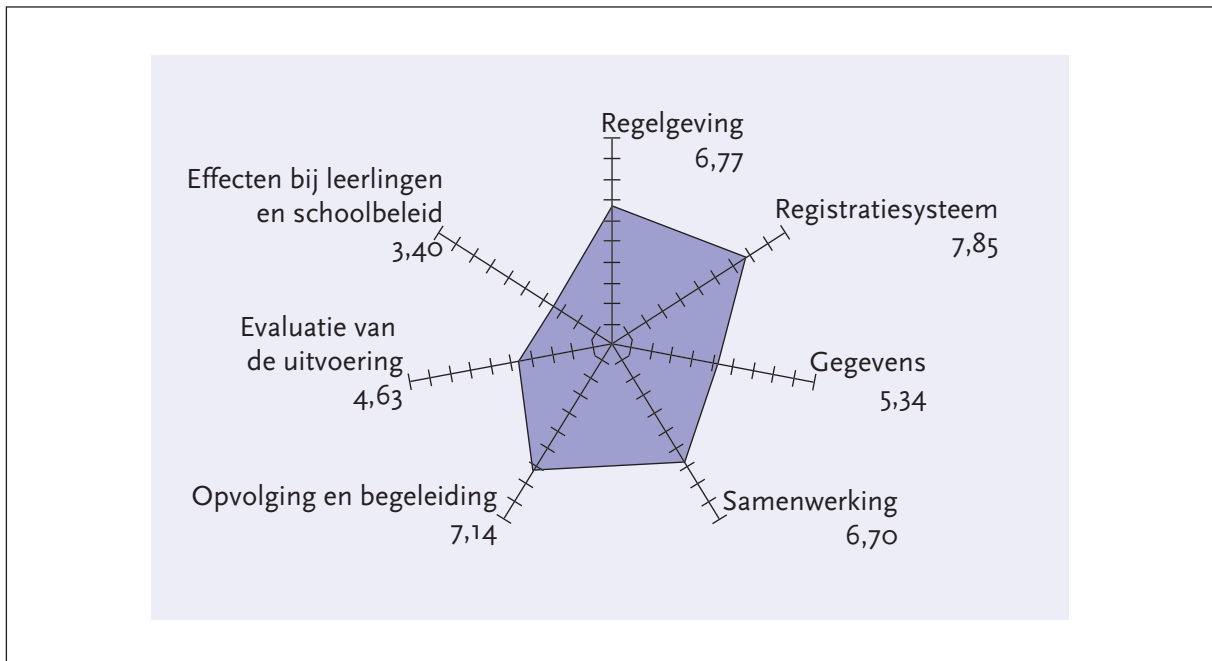
Wanneer de leefsituatie van de jongere een intensievere opvolging of begeleiding vergt, is een voldoende ondersteunend aanbod rond de school en het CLB noodzakelijk. **Netwerkontwikkeling** kan pas werken indien

hiervoor de juiste partners te vinden zijn en dat bleek niet altijd het geval. Het ontbreken van een sterke preventieve invalshoek verklaart wellicht de eerder traditionele gerichtheid (doorverwijzing naar welzijnsdiensten voor individuele hulpverlening of naar politie en parket). Andere vormen van samenwerking, bijvoorbeeld met de vierdewereldbeweging, jeugdwerk, werden tijdens de gesprekken vrijwel niet vermeld.

De hierna volgende overzichten geven een beeld van de gemiddelde scores in het basis- en het secundair onderwijs op het vlak van opvolging, begeleiding en beleid m.b.t. leerplichtopvolging. De figuur geeft een beeld van de gemiddelde stand van zaken m.b.t. de verschillende kwaliteitsaspecten. Uiteraard staan deze gemiddelde resultaten onder invloed van uitgesproken hoge scores in sommige scholen of uitgesproken lage scores in andere scholen. Het is daarom belangrijk de scores te interpreteren in relatie met de beschrijving van de vaststellingen en de opmerkingen i.v.m. contextfactoren.

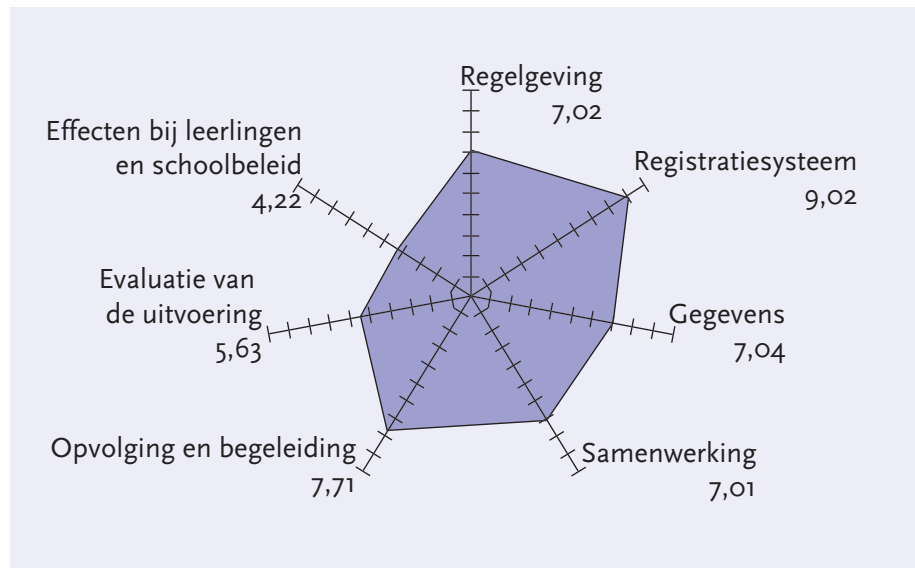
Beoordelingsfiche en grafische voorstelling: basisonderwijs					
1. Regelgeving		++	+	-	--
Communicatie over de regelgeving	Elke betrokkene informeren		x		
	Regelgeving beschikbaar maken		x		
	Doelstellingen regelgeving worden verduidelijkt			x	
2. Registratiesysteem		++	+	-	--
Hanteren registratiesysteem	Verantwoordelijke voor registratie	x			
	Ordering gegevens i.f.v. analyse		x		
3. Gegevens		++	+	-	--
Analyse en gebruik van gegevens	Verantwoordelijkheid voor analyse		x		
	Detecteren op individueel niveau		x		
	Detecteren op overkoepelend niveau			x	
	Interne communicatie over gegevens		x		
	Overleg met CLB			x	
4. Samenwerking		++	+	-	--
Organisatie, uitvoering en opvolging van afspraken	Verantwoordelijkheid voor organisatie		x		
	Afspraken over de vormgeving van overleg over afwezigheden		x		
	Afspraken over samenwerking met CLB		x		
	De uitvoering wordt opgevolgd		x		
5. Opvolging en begeleiding		++	+	-	--
Opvolging van afwezigheden en begeleiding bij individuele leerlingen	Actie in verhouding tot vaststellingen		x		
	Gerichtheid op preventief handelen		x		
	Leerlingen zijn eerste betrokken partner		x		
	Ouders informeren en betrekken		x		
	Leraren vervullen hun rol		x		
	Derden worden betrokken indien nodig		x		

6. Evaluatie van de uitvoering		++	+	-	--
Evaluatie van de uitvoering en effecten op het schoolbeleid	Evalueert de eigen werking			x	
	Rekening houden met tevredenheid			x	
	Verbeteracties ondernemen		x		
	Inbedding van structurele preventie		x		
7. Effecten bij leerlingen en schoolbeleid		++	+	-	--
Effecten bij de leerlingen en het schoolbeleid	Evolutie afwezigheden wordt opgevolgd			x	
	Leerplichtopvolging in relatie met CLB			x	



Beoordelingsfiche en grafische voorstelling: secundair onderwijs					
1. Regelgeving		++	+	-	--
Communicatie over de regelgeving	Elke betrokkene informeren	x			
	Regelgeving beschikbaar maken		x		
	Doelstellingen regelgeving worden verduidelijkt			x	
2. Registratiesysteem		++	+	-	--
Hanteren registratiesysteem	Verantwoordelijke voor registratie	x			
	Ordering gegevens i.f.v. analyse		x		

<b>3. Gegevens</b>		<b>++</b>	<b>+</b>	<b>-</b>	<b>--</b>
<b>Analyse en gebruik van gegevens</b>	Verantwoordelijkheid voor analyse	x			
	Detecteren op individueel niveau	x			
	Detecteren op overkoepelend niveau			x	
	Interne communicatie over gegevens		x		
	Overleg met CLB		x		
<b>4. Samenwerking</b>		<b>++</b>	<b>+</b>	<b>-</b>	<b>--</b>
<b>Organisatie, uitvoering en opvolging van afspraken</b>	Verantwoordelijkheid voor organisatie	x			
	Afspraken over de vormgeving van overleg over afwezigheden		x		
	Afspraken over samenwerking met CLB		x		
	De uitvoering wordt opgevolgd		x		
<b>5. Opvolging en begeleiding</b>		<b>++</b>	<b>+</b>	<b>-</b>	<b>--</b>
<b>Opvolging van afwezigheden en begeleiding bij individuele leerlingen</b>	Actie in verhouding tot vaststellingen	x			
	Gerichtheid op preventief handelen		x		
	Leerlingen zijn eerste betrokken partner		x		
	Ouders informeren en betrekken		x		
	Leraren vervullen hun rol		x		
	Derden worden betrokken indien nodig		x		
<b>6. Evaluatie van de uitvoering</b>		<b>++</b>	<b>+</b>	<b>-</b>	<b>--</b>
<b>Evaluatie van de uitvoering en effecten op het schoolbeleid</b>	Evalueert de eigen werking		x		
	Rekening houden met tevredenheid			x	
	Verbeteracties ondernemen		x		
	Inbedding van structurele preventie		x		
<b>7. Effecten bij leerlingen en schoolbeleid</b>		<b>++</b>	<b>+</b>	<b>-</b>	<b>--</b>
<b>Effecten bij de leerlingen en het schoolbeleid</b>	Evolutie afwezigheden wordt opgevolgd			x	
	Leerplichtopvolging in relatie met CLB		x		



#### CONTEXTFACTOREN DIE SUCCES OF FALEN VAN DE BEGELEIDING BEÏNVLOEDEN

Tijdens de bevraging lieten scholen soms blijken op factoren te stoten die ze niet zelf, en ook niet in samenwerking met het CLB, onder controle hebben. De **medewerking van de betrokken leerling en de ouders** is één van de gesignaleerde grenzen in de begeleiding. Het gebrek aan samenwerking tussen school en ouders bleek soms duidelijk uit de concrete voorbeelden die tijdens de bevraging besproken werden, maar het laat daarom nog niet toe uit te maken of er nu vooral sprake is van een *gebrek aan medewerking van de ouders* of ook van een gebrek aan constructieve dialoog en onvoldoende *effectief en efficiënt handelen*. Een opmerking die in relatie staat met de kwaliteit van het begeleidingsproces. *Soms is het ook niet evident een oplossing te vinden voor oorzaken die in de leefomgeving van de leerling liggen en buiten de invloedssfeer van de school of het CLB vallen.* Beiden zijn in die situaties aangewezen op hulp van derden (naast de medewerking van ouders en leerling). Het is dan ook belangrijk na te gaan wat in een bepaalde situatie domineert:

- het onvermogen van ouders (opvoedingsproblemen);
- het gebrek aan medewerking (onwil);
- onvoldoende en onaangepaste hulp (kwaliteit van het begeleidingsproces en/of het ontbreken van voldoende en gepaste samenwerking met derden).

Concrete voorbeelden van een gebrek aan medewerking kwamen niet alleen ter sprake naar aanleiding van begeleidingssituaties waarbij men *oorzaken voor afwezigheden zocht in de leefcontext of het gedrag van de leerling*, maar ook het *vroeger vertrekken op vakantie of later terugkomen* was hiervan een vaak gehoord voorbeeld. Scholen geven de juiste informatie over de regelgeving en ze nemen meestal consequent de houding aan geen toestemming te geven als ouders daar om vragen, maar als ouders de regels naast zich neerleggen, dan heeft men geen vat meer op de situatie. Hier wordt het de verantwoordelijkheid van de ouders en een school kan zich dan nog hoogstens verantwoordelijk voelen voor het opvangen van de gevolgen voor de leerling (inhalen van gemiste lessen, reïntegratie in de groep, e.d.).

Meerdere scholen gaven uiting aan het gevoel dat de overheid de taak en uitrusting van scheidsrechter gaf, mét het bijhorende fluitje maar zonder gele of rode kaarten. Als de spelers buiten het veld lopen of de regels niet respecteren, staat men machteloos. Het verklaart waarom sommige scholen tijdens het onderzoek het ontbreken van een vorm van sanctie als een tekort aangeven.

Soms zoeken scholen wel degelijk naar een sanctionerende interventie (bv. politie-optreden) of aanvullende hulp (bv. therapie, gezinshulp via het OCMW, thuisbegeleiding, e.d.). In een aantal situaties bleek echter dat er niet altijd wordt aangedrongen op het vinden van een oplossing of dat men er snel in berust wanneer de situatie vastloopt of buiten de invloedssfeer van de school ligt. Dat bleek soms te wijten aan een onvoldoende uitgewerkte visie op de samenwerking met derden of aan de ervaring dat het een verloren investering van tijd is.

Soms is het inderdaad erg moeilijk om de oplossing (op korte termijn) waar te maken omdat ze ligt in het aanbrengen van meer structuur in het leven van de ouder (bv. tewerkstelling vinden), in de aard van het werk (bv. combineerbaarheid met de zorg voor het gezin en het opvolgen van het kind) of in een verbetering van de gezondheid van een ouder. Er zijn grenzen aan wat de aanvullende hulp kan realiseren, aan de tijd waarbinnen ze dat waarmaakt en aan de mate waarin er rondom school en CLB een aanbod beschikbaar is. **De samenwerking met derden** kwam een aantal keer als een probleem ter sprake en dan vooral in bepaalde regio's en in situaties waarbij een arbeidsintensieve, gezinsgerichte of sanctionerende ondersteuning nodig is om efficiënt en met effect op het probleem in te spelen. Vooral in die situaties ontbreekt het vaak aan voldoende aanvullende ondersteuning en blijft het aandringen bij ouders en leerling zonder veel succes, hoewel die actie op zich al behoorlijk wat druk legt op school en CLB en door ouders en leerlingen als negatief ervaren wordt.

De wijze waarop scholen omgaan met een medisch attest verschilt en de overheid neemt in dit verband niet altijd een even duidelijk standpunt in (zie verder). Vanuit onderwijs reageren op voorschrijfgedrag van artsen blijft een delicaat punt, zelfs met medewerking van de CLB-artsen. Er is niet altijd sprake van een open houding en bereidheid tot medewerking van artsen. Om op een aantal problematische afwezigheden zicht én vat te krijgen is het nodig dat ook de **artsen, artsverenigingen en de orde der geneesheren** hun verantwoordelijkheid opnemen.

Een aantal **Lokale Overlegplatforms** nemen initiatieven naar aanleiding van het decreet op gelijke onderwijskansen die stimulerend zijn voor het voorkomen of beperken van afwezigheden en het vrijwaren van het recht op onderwijs. Er worden bijvoorbeeld afspraken gemaakt over:

- een goed inschrijvingsbeleid dat de nadruk legt op een gemotiveerde school- en studiekeuze zonder afbreuk te doen aan het recht op inschrijving;
- de preventie en uitvoering van tuchtmaatregelen en het buitenzetten op de school;
- het inrichten van opvangprojecten die ervoor zorgen dat jongeren niet definitief afhaken;
- het bijhouden van gegevens over afwezigheden door het inrichten van een meldpunt.

#### AANDACHTSPUNTEN VOOR SCHOLEN

- Voldoende aandacht geven aan **elke** afwezigheid (niet alleen de ongewettigde) en gebruik maken van de **geregistreerde gegevens** om zicht te houden op het totale aantal afwezigheden, tendensen en evoluties. Ziek zijn is een geldige reden om afwezig te blijven van school, maar niet elk medisch attest wijst terecht op ziekte én zelfs als dat wel het geval is, dan nog verdient het langere tijd of regelmatig afwezig zijn aandacht omwille van het signaal dat er mee samenhangt en/of omwille van de gevolgen op het verloop van de schoolloopbaan en het welbevinden van de leerling op school.
- Verantwoordelijkheid opnemen, voldoen aan de inspanningsverplichting is niet altijd synoniem aan het blijven aandringen op aanwezigheid of wettiging van afwezigheid; voor sommige leerlingen kan het kort op de bal spelen voldoende zijn en heeft het een ontradend effect. Voor andere types van spijbelaars zal het belangrijk zijn nadrukkelijk het behalen van resultaat (gemotiveerde aanwezigheid) en het vrijwaren van de onderwijsloopbaan te bewaken; daarvoor zal méér dan opvolgen en aandringen nodig zijn. Om die reden is het wenselijk dat een school af en toe een **evaluatie maakt van het beleid dat ze i.v.m. afwezigheden (o.a. de differentiatie tussen verschillende profielen van spijbelaars) voert en van de kwaliteit van het begeleidingsproces**.
- De meeste scholen richten hun inspanningen op individuele begeleiding en vaak vooral indien er sprake is van ongewettigde afwezigheden. **Structurele preventie en een brede betrokkenheid van leraren** (niet alleen de leerlingbegeleiders of het leerlingensecretariaat), onder meer om de motivatie voor school te versterken en het vrijwaren van slaagkansen te bevorderen, komen vaak te weinig tot uiting.

#### AANDACHTSPUNTEN VOOR CLB

- Leerplichtopvolging is voor de CLB's een vorm van verplichte begeleiding. Ook hier geldt echter de vaststelling dat men vooral geneigd is in actie te treden vanaf het moment waarop de regelgeving het verplicht maakt. De ruimte die de overheid geeft om zelf initiatief te nemen, voorafgaand aan het moment waarop school en CLB verplicht in actie moeten treden, wordt vaak niet creatief en doelgericht benut, inspelend op wat nodig en mogelijk is om **afwezigheden te voorkomen en kwaliteitsvol te begeleiden**.



- Er leeft doorgaans een weinig uitgesproken visie op de wijze waarop de **draaischijffunctie** vorm krijgt m.b.t. het voorkomen en bestrijden van afwezigheden. Traditionele doorverwijzing in het kader van individuele hulp behoort tot de gebruikelijke werkwijze, maar andere vormen van samenwerking bestaan niet overal terwijl situaties soms aantonen dat het nodig is omwille van de aard van achterliggende oorzaken. Voorkomen dat scholen te snel berusten in situaties waarbij belangrijke oorzaken buiten hun invloedssfeer vallen, vereist dat CLB's blijven waken over het **belang van de leerling** (kansen krijgen, kansen benutten) en het betrekken van hulp van derden (ingaan op oorzaken in de leefcontext van de leerling).
- CLB's moeten de verschillende stappen die gezet worden in het kader van de begeleiding, noteren in het multidisciplinair dossier. Indien de leerling van school verandert en er daardoor een wijziging komt in het begeleidend CLB, dan moet deze **informatie onmiddellijk doorgegeven worden aan het CLB dat met de nieuwe school samenwerkt** (art. 8 BVR over begeleiding van leerplichtproblemen). Ook voor scholen gelden regels i.v.m. het doorgeven van informatie over problematische afwezigheden en in- en uitschrijvingen. Toch blijkt van het onmiddellijk doorgeven van informatie aan een ander CLB zelden sprake. Hoewel in de regelgeving van scholen opgenomen staat dat school en CLB onderling moeten regelen hoe ze zich op de hoogte stellen van in- en uitschrijvingen en van leerlingen met problematische afwezigheden, blijkt het eerste vaak minder goed georganiseerd te zijn dan het tweede. CLB's weten niet altijd meteen dat een leerling de school verliet en het is vaak ook niet duidelijk waar de leerling naartoe ging, waardoor het moeilijk is de informatie over leerplichtproblemen meteen door te geven. Toch is het soms ook een kwestie van cultuur en gewoonten (hele dossier samen houden en vermijden het onderdeel verplichte begeleiding apart door te geven) waardoor het snel doorgeven van deze informatie hoe dan ook niet gebeurt.

#### AANDACHTSPUNTEN VOOR DE OVERHEID

### Regelgeving en haar invloed

- De regelgeving i.v.m. leerplichtopvolging in scholen voor BaO, SO en CLB's vertrekt vanuit eenzelfde beleidsvisie en ze stemt op heel wat punten overeen. Toch zijn er een paar nuanceverschillen waarvan tijdens het onderzoek opgemerkt werd dat ze soms invloed hebben op hoe één en ander in de praktijk geïnterpreteerd en toegepast wordt. Bijvoorbeeld:
  - *de omschrijving van wat een problematische afwezigheid is.* Om cijfers over problematische afwezigheden juist te interpreteren en zodoende correct in te schatten in welke mate Vlaanderen er al dan niet mee af te rekenen heeft, is een eenduidige en correcte toepassing van de B-code in alle scholen nodig. Dat kan gestimuleerd worden door eenzelfde en voldoende omschrijving van het begrip problematische afwezigheid wat zowel aan scholen als verificatie en inspectie houvast geeft in het toepassen en evalueren ervan;
  - *de informatie die men krijgt i.v.m. verdachte medische attesten in het basisonderwijs is beperkt in vergelijking met het secundair onderwijs.* Zoveel mogelijk houvast bieden, is nodig;
  - *de plaats van preventie naast de verplichte opvolging van problematische afwezigheden.* De regelgeving verwijst meermaals naar het belang aandacht te schenken aan elke afwezigheid en het woord preventie staat erin vermeld, maar toch merkt men dat op de meeste plaatsen de neiging ontstaat om vooral (soms alleen) in actie te treden m.b.t. wat onderdeel uitmaakt van controle door de verificatie en effect kan hebben op de financiering. Er kunnen ongetwijfeld verklaringen gegeven worden voor deze reflex, maar preventie en vroeger zorg raken daardoor hoe dan ook wat op de achtergrond in de meeste scholen. Aandacht voor preventie voldoende zichtbaar maken in de regelgeving en in de samenwerking tussen school en CLB, kan helpen. Dit hoeft geen afbreuk te doen aan het principe van ruimte voor initiatief voor school en CLB. Essentie is dat men handelt i.f.v. de noodzaak en mét aandacht voor het voorkomen en tijdig ingrijpen.
- Door de recente uitvoeringsbesluiten kan nu ook effectief werk worden gemaakt van de controle op het huisonderwijs. Dit is uiteraard vooral relevant voor die gevallen waar het huisonderwijs niet voldoet. Op basis van deze uitvoeringsbesluiten kan er nu immers ook effectief worden opgetreden. Er blijven echter nog enkele punten die voor verbetering vatbaar zijn. Zo is het aangewezen de **begin- en einddatum van het huisonderwijs** te kennen. Dit laat de overheid toe situaties op te sporen waarbij via een oneigenlijk gebruik van huisonderwijs geprobeerd wordt te voldoen aan de regelgeving inzake regelmatige leerling. Het is aangewezen dit eveneens in de regelgeving te voorzien.

De opbouw van een databank laat de overheid nu toe meer systematisch de ontwikkelingen binnen huisonderwijs op te volgen. Zo is het aangewezen in de toekomst ook meer zicht te krijgen op de **output van het onderwijs**: hoeveel leerlingen behalen bijvoorbeeld een getuigschrift basisonderwijs? Hoeveel leerlingen behalen een diploma secundair onderwijs via de Centrale Examencommissie? Hoe verloopt de doorstroming naar verdere opleiding of tewerkstelling? Het verzamelen en systematisch analyseren van deze gegevens moet op termijn toelaten de regelgeving meer accuraat bij te stellen in het belang van het recht op onderwijs van deze kinderen.

In het voorbije jaar werden al op beperkte schaal ervaringen opgedaan m.b.t. de effectiviteit van het optreden wanneer het huisonderwijs niet voldoet. Deze ervaringen leren ons dat het doorlopen van de hele procedure relatief veel tijd kost. Op termijn is het aangewezen **de diensten van de procureur hiervoor te sensibiliseren en hiermee een goede samenwerking op te bouwen**, zodat zij in dergelijke gevallen ook snel tot actie overgaan in het belang van het kind.

**Een andere piste is de samenwerking met de burgemeester** en de politiedienst van de gemeente waarin de leerlingen voor huisonderwijs zijn ingeschreven. Ook hier lijkt het aangewezen de samenwerking uit te bouwen. Zeker wanneer ouders op geen enkele manier meewerken (niet reageren op brieven, geen telefoon, adresverandering niet meedelen, niet aanwezig zijn bij huisbezoek, e.d.).

### Verantwoording in overeenstemming met kwaliteitszorg kan planlast helpen vermijden

Het onderzoek leert dat er soms grote verschillen zijn in de cultuur en organisatie m.b.t. systematische en gecoördineerde leerlingenbegeleiding (structuur en systeem opzetten) en dat het bepalen en bewaken van de kwaliteit van het begeleidingsproces algemeen een aandachtspunt is (deskundige aanpak garanderen).

Daarom volgende bedenkingen:

- het is belangrijk er rekening mee te houden dat *de zorg op eerste lijn (nog) niet altijd in voldoende mate aanwezig is*, al hebben meerdere scholen inspanningen op dat vlak geleverd en leven er soms plannen om dit te verbeteren. Deze vaststelling is geen pleidooi om modellen van verantwoording op te leggen, integendeel. Dat kan de reflectie over een goed begeleidingsproces eerder afremmen dan stimuleren omdat het verantwoordingsperspectief de nadruk legt op het aantonen van wat men gedaan heeft (namen en activiteiten zoals een gesprek, huisbezoek e.d. worden vermeld). Het wekt de indruk dat het volstaat om in orde te zijn, terwijl het ook nodig is na te denken over de kwaliteit en het effect van de begeleiding.
- de samenhang tussen verschillende initiatieven i.v.m. zorg zien en nastreven, vergelijkbare acties die dezelfde soort gegevens opleveren vermijden en één en ander op elkaar afstemmen in het kader van de zorg voor kwaliteit, is een aandachtspunt dat eerder op niveau van de school en begeleiding dient opgenomen te worden. *Voor de overheid levert bovenstaande vaststelling twee bijkomende bedenkingen op*:
  - vragen over de kwaliteit van begeleidingsprocessen moet voldoende *duiding* krijgen zodat ze geen verkeerdt beeld van de verwachtingen oproepen (nu denkt men vaak dat er meer verantwoording op papier gevraagd wordt, terwijl het hier niet noodzakelijk of in essentie over gaat.)
  - niet meer dan strikt nodig formuleren opleggen waarmee men zich dient te verantwoorden bij problematische afwezigheden. *Verantwoording laten vertrekken vanuit wat de school gebruikt om zelf zicht te houden op het begeleidingsproces*, geeft inzicht in haar zorg voor een kwaliteitsvolle begeleiding en het helpt een gevoel van extra planlast te voorkomen. Hoe de school en het CLB de kwaliteit van het begeleidingsproces bewaken en wat ze hieruit gebruiken om verantwoording af te leggen, moet op de eerste plaats een onderwerp van gesprek zijn op het gestructureerde overleg i.v.m. afwezigheden. Dit zou moeten volstaan om aan te tonen dat men de begeleiding van problematische afwezigheden opneemt, maar als er nog weinig visie, structuur en afspraken i.v.m. de kwaliteit van begeleiding zijn, dan zal elke vraag naar verantwoording als planlast ervaren worden.

### Leerplichtonderwijs thuis en op school: twee maten en twee gewichten?

Sinds 14 februari 2003 voorziet het Onderwijsdecreet XIV in een wettelijke grond om controles uit te voeren bij jongeren die huisonderwijs volgen en zo aan de leerplicht voldoen. Eén en ander gebeurt daardoor al anders dan voordien, maar er is toch nog ongenoegen hoorbaar omdat men de indruk heeft dat er streng wordt toegekeken op het aanwezig zijn op school (met alle eerder genoemde beleidsdoelen voor ogen), terwijl de koord toch minder strak wordt gespannen als het over huisonderwijs gaat. Men wijst erop dat de stap van het ene naar het andere systeem misschien wel eens gezet wordt om de sociale controle die voortvloeit uit de opvolging van de leerplicht te vermijden. Soms ontstaan er in dergelijke situaties vragen over rechten van kinderen.

In vergelijking met de inspanningen en verplichtingen van scholen enerzijds en de leerinspanningen van leerlingen anderzijds (realisatieplicht van de eindtermen, inspanningsverplichting van de ontwikkelingsdoelen en de vakoverstijgende doelen), zijn de doelstellingen van het huisonderwijs inderdaad minimaal en erg vaag te noemen. De wijze waarop de doelen worden ingevuld, afhankelijk van de keuze van de ouders, mag geen afbreuk doen aan het recht op onderwijs. Hoewel in de meerderheid van de gevallen het huisonderwijs op een ernstige wijze georganiseerd wordt, roept het soms vragen op over het in voldoende mate verwerven van algemene kennis en vaardigheden.

Men moet zich fundamenteel bevragen over de kaders van het huisonderwijs zodat het principe overeind blijft voor alle sociale klassen maar tegelijk alle leerplichtige kinderen het recht op onderwijs garandeert.

#### VOORKOMEN EN BESTRIJDEN VAN AFWEZIGHEDEN IN HET REGEERAKKOORD 2004 - 2009

Spijbelen wordt in het regeerakkoord in één adem vermeld met schoolmoeheid en problematisch gedrag op school. Het regeerakkoord vraagt een globale aanpak en verwijst naar zowel het evalueren van het beleid met betrekking tot spijbelen als het bekijken van verschillende verbetertrajecten. Het is de bedoeling daarbij te onderzoeken hoe ouders en scholen ten volle hun verantwoordelijkheid kunnen opnemen als het over spijbelen gaat. *Deel 1 in deze bijdrage over leerplichtopvolging gaat over hoe de scholen en het CLB deze verantwoordelijkheid opnemen.*

Het regeerakkoord zegt ook iets over het sanctioneren van ouders die niet meewerken aan trajecten die tot doel hebben spijbelgedrag van hun kind te verhelpen en over de samenwerking met het parket. Afsluitend een aantal signalen in verband hiermee.

### Samenwerking met politie en parket

Over de samenwerking met politie waren op sommige plaatsen positieve geluiden te horen maar in andere regio's uitten scholen vooral ontgoocheling en frustratie. Wanneer de school en het CLB een beroep doen op externe diensten (bv. een leerling is spoorloos), ontbreekt het vaak aan overlegde afspraken en er is te weinig open communicatie en feedback. Scholen hebben meestal geen zicht op de evolutie na melding of doorverwijzing en daardoor zijn ze in sommige situaties niet of onvoldoende voorbereid op de terugkeer van een leerling in de school.

Van het parket verwacht men een sanctionerend optreden van zodra haar een dossier bereikt omdat de begeleiding niet op de vereiste medewerking van ouders en leerling kan rekenen. Omdat school en CLB zelden de ervaring hebben dat hier iets in beweging komt, hebben ze het gevoel alleen te staan van zodra er manifeste onwil is. Het verklaart de vraag naar een andere vorm van sanctie.

### Time-outprojecten

Formules zoals time-out-projecten (verschillende vormen) bevorderen een meer gecoördineerde en overlegde vorm van samenwerking in situaties waarbij de begeleiding in de schoolcontext zo vastliep dat men ze moeilijk kan deblokken vanuit de gebruikelijke begeleiding. Vanuit dergelijke projecten krijgt de terugkeer van de leerling naar een reguliere schoolcontext voldoende voorbereiding, maar het behoort niet altijd tot de mogelijkheden gebruik te maken van dergelijke projecten.

### Sanctie

De vraag naar sancties verklaart zich vanuit een gevoel van onmacht bij scholen en de behoefte het opnemen van verantwoordelijkheid door ouders en leerlingen af te dwingen of te bestraffen als het ontbreekt. De vaststellingen die in dit onderzoek beschreven staan, geven echter ook aanleiding tot een aantal vragen en overwegingen, van belang indien het introduceren van een andere vorm van sanctie overwogen wordt.

- *Wie maakt uit of een sanctie terecht is en wanneer mag met rede gezegd worden dat er sprake is van een gebrek aan medewerking? (zie ook de eerdere bedenking in dit verband onder de titel contextfactoren).*

- Wanneer is de *medewerking voldoende*? De invulling van wat onder medewerking verstaan wordt, werd in bepaalde voorbeelden tijdens het onderzoek soms herleid tot de leerling komt terug naar school en is niet meer (ongewettigd?) afwezig. Dat is uiteraard een doel, maar vaak zijn situaties zo scheef gegroeid dat het belangrijk is te werken aan een vertrouwensrelatie en haalbare tussendoelen te formuleren die toelaten stap voor stap te vorderen in de richting van dat einddoel. Sommige CLB-medewerkers legden hierop de nadruk. Maar hoe lang blijf je met minder dan het einddoel tevreden? Wie geeft dat aan en bewaakt het? Om de noodzaak van tussendoelen in te schatten en om aan te geven binnen welk tijdspad gewerkt wordt, is het noodzakelijk te kunnen terugvallen op een kwaliteitsvol uitgevoerd begeleidingsproces. Dat bleek tijdens het onderzoek nu net een belangrijk aandachtspunt te zijn. De kwaliteit van het begeleidingsproces dat door school en CLB opgezet wordt, is daarom misschien wel één van de factoren die moet beoordeeld worden om uit te klaren of er terecht sprake is van een gebrek aan medewerking van ouders en leerling (eerste punt). Het kan bovendien essentieel zijn om uit te maken met welk resultaat men tevreden is en of men de medewerking voldoende acht in de bepaalde omstandigheden. In voldoende mate de kwaliteit van het begeleidingsproces garanderen, lijkt daarom een belangrijke randvoorwaarde om in de meer complexe situaties de afweging over het al dan niet opleggen van een sanctie te overwegen.
- In sommige situaties is het gemakkelijk vast te stellen dat ouders in overtreding zijn, maar moeilijk om ze te overtuigen dat het niet kan en ook niet gewenst is. De reacties die ouders soms geven getuigen van *openlijk verzet tegen de opgelegde regel* (lage maatschappelijke erkenning van het belang er van). Te vroeg op vakantie vertrekken of te laat terugkomen is daar een veel voorkomend voorbeeld van. Soms laten ouders ten aanzien van scholen gewoon blijken dat ze de regel té streng vinden. Ze uiten twijfels over de negatieve impact van een paar dagen extra vakantie en ouders verwachten dat er rekening gehouden wordt met familiale of financiële overwegingen, zeker als het in beperkte mate en éénmalig of uitzonderlijk is (geen gewoonte).
- De nieuwe regelgeving vraagt aandacht voor elke afwezigheid, dialoog over de reden(en) en begeleiding van achterliggende oorzaken. De vraag naar een vorm van sanctie, ontstaat uit de onmacht die scholen voelen wanneer ze tevergeefs aandringen op het naar school komen en er niet in slagen een begeleiding op te starten. Tegelijk erkent men echter in meerdere situaties te weten dat er nog altijd misbruik van medische attesten bestaat. Hoe kan men een vorm van sanctie toepassen zonder te vervallen in het verhoogd toedekken van afwezigheden door medische attesten? *Hoe voorkom je dat wie financieel meer draagkracht heeft het probleem oplost met een medisch attest en zo minder risico loopt op een sanctie, terwijl er al evenmin sprake is van medewerking?*

## 2 ICT-BEVRAGING

Al bijna een decennium lang beroert ICT het onderwijsgebeuren en dit na een langzame en voorzichtige aanlooperperiode die zijn start vond eind de jaren '70. Beroeren is misschien zelfs wat zacht uitgedrukt. De ICT-problematiek doet ons onderwijs af en toe op zijn grondvesten daveren. Het concept grijpt immers diep in op het schoolbeleid, de leraren en hun klaspraktijk. Daarbij komt dat deze vernieuwing territorium inneemt van de school als enig kenniscentrum. Internet en virtuele communicatie dagen leerlingen soms meer uit dan de (traditionele) onderwijsaanpak van de laatste decennia.

Het vereist niet alleen een fundamentele nieuwe onderwijsstijl van onze leraren, maar boort ook nieuwe leerstijlen aan bij de leerlingen. Daarbij komt nog dat de omlooptijd van de cyclische vernieuwing van deze technologie (op dit ogenblik twee à drie jaar) ondertussen kleiner is geworden dan de gangbare tijd die een modale school nodig heeft om een vernieuwing te implementeren (om en nabij de vijf jaar). Het innoverend vermogen van scholen wordt bijgevolg zwaar op de proef gesteld. Het verwondert dan ook niet dat hierdoor een aantal impliciete implementatiemechanismen zeer expliciet aan de oppervlakte komen. Deze implementatieknelpunten beperken zich duidelijk niet tot infrastructurele en structurele aspecten. Vooral problemen met betrekking tot professionalisering (bijscholing, communicatie, coördinatie en vooral teamwerking) zijn aan de orde van de dag. Elke directeur, elke coördinator en vooral elke individuele leraar wordt door deze vernieuwing aangesproken in zijn functioneren. Het wordt nu duidelijk dat implementeren een getrappt systeem van interpretaties is, waarbij elke actor de boodschap van zijn voorganger benadert vanuit zijn eigen individueel referentiekader. Hierdoor geraken bepaalde beleidsmaatregelen soms niet waar ze moeten geraken of blijft er een sterk verdunde versie over van de oorspronkelijke bedoeling.

Maar het is gelukkig niet allemaal kommer en kwel.

Daar waar men aanvankelijk tot aan de millenniumwissel zowel op economisch (vooral het technisch aspect) als op maatschappelijk vlak (samenlevingscomfort) veel zoniet alle heil verwachtte van deze nieuwe technologie, kijkt men ondertussen wel genuanceerder tegen deze nieuwe mogelijkheden aan.

Bekeken door de bril van de inspectie, tekent zich eenzelfde patroon af in de wijze waarop de overheid aan de ene kant en het onderwijsveld aan de andere kant met deze technologie omging.

Daar waar in een eerste fase van beleidsinitiatieven vooral de 'T' of beter het technisch aspect centraal stond (en terecht), heeft er zich geleidelijk aan een proces van loutering voltrokken.

In een tweede fase werd veel verwacht van de 'I' en de 'C', het informatie- en communicatieuik van ICT. Sommigen droomden zelfs hardop van de computer als oplossing voor alle problemen met betrekking tot leer-motivatie, leren op maat en zelfstandig leren.

Ondertussen heeft er zich een derde fase van kristallisatie aangekondigd die de computer en toebehoren een meer realistische plaats geeft binnen het vernieuwd denken over onderwijs- en leerstijlen in het licht van de paradigmaverschuiving naar constructivistisch leren. Men is het er wel over eens dat de computer een krachtig katalyserend instrument is voor deze meer sociaal interactieve opvatting over leren.

Men spreekt terecht van een herwonnen evenwicht tussen de harde en zachte aspecten van ICT.

Het is bijgevolg niet verwonderlijk vast te stellen dat dit de eerste onderwijsvernieuwing is die gepaard ging met zoveel evaluaties en begeleidende wetenschappelijke onderzoeken. Met uitzondering van enkele meer recentere onderzoeken, waar o.m. ook de sociaal-ethische aspecten van ICT een rol spelen, focuste het merendeel vooral op de technische en infrastructurele aspecten van deze innovatie.

Vandaar de logische vraag van voormalig minister Vanderpoorten aan de inspectie om een stand van zaken op te nemen over basis-, secundair-, en volwassenenonderwijs heen. Een eerste doelstelling was er op gericht een momentopname te maken over de integratie van ICT in het leerproces en de rol van de leraren hierin. Een tweede doelstelling bestond er in om een idee te krijgen over de effecten van een aantal stimulerende beleidsinitiatieven. Een derde doelstelling werd door de inspectie toegevoegd m.n. in welke mate kunnen wij via een beperkt onderzoek ook iets te weten komen over mogelijke implementatieknelpunten en dit naar analogie met het uitgevoerde onderzoek naar nascholing van twee jaar geleden <sup>(21)</sup>.

(21) Onderwijsspiegel: verslag over de toestand van het onderwijs, schooljaar 2001-2002. Deel 2: De nascholing.

Wat de eerste fase van de introductie van ICT in onderwijs betreft, kan globaal gesteld worden dat de scholen en leraren de eerste fase vrij goed verteerd hebben. De noodzakelijke basisvaardigheden met betrekking tot instrumenteel computergebruik (bijvoorbeeld tekstverwerking, rekenblad, databeheer en presentatiesoftware) worden door de meerderheid van de leraren voldoende beheerst. De startvoorwaarde om de integratie van ICT in de klaspraktijk te kunnen realiseren is, globaal gezien, een feit.

De overheidsmiddelen met betrekking tot infrastructuur en nascholing hebben eveneens hun effect niet gemist.

Zogoed als alle Europese normen (o.m. één computer op tien leerlingen) werden behaald (zie hiervoor de resultaten van de evaluatie PC/KD-project in opdracht van het departement Onderwijs <sup>(22)</sup>). Maar hier eindigt het verhaal van de infrastructuur niet. Elke nieuwe generatie software stelt hogere eisen aan de basisinfrastructuur. Zo zien we dat scholen meer in termen van één netwerk met daaraan gekoppelde werkstations moeten leren denken. Een volgende uitdaging zou bijvoorbeeld één of meer werkstations per klas kunnen zijn. Er dienen dus blijvend middelen vrijgemaakt te worden zodat scholen kunnen afschrijven en herinvesteren.

De tweede fase van communicatie geraakt geleidelijk aan ingeburgerd. Internet en virtuele communicatie worden door steeds meer leraren gebruikt bij allerlei opdrachten. Parallel hiermee vinden presentatiemogelijkheden hun ingang. Op die wijze wordt een eerste belangrijke stap in de richting van integratie in het leerproces gezet.

De grootste uitdaging is echter de derde fase van echte integratie in het leerproces via onder meer het zogenaamde just in time-concept. Het is hierbij de bedoeling dat men vanuit een centrale probleemstelling met een voldoende hoog realiteitsgehalte en herkenbaarheid de noodzakelijke inhoud uit de verschillende onderdelen (tekstverwerking, rekenblad, databeheer, presentatie) van ICT aangeleerd worden in functie van het oplossingsproces. Nog te veel leraren denken dat de problemen ad hoc kunnen gekozen worden en dat de nodige vakonderdelen volledig tot in de kleinste details en met oog voor de gangbare methodologische opbouw moeten uitgewerkt worden. Dit leidt voor ICT tot een versnippering in instrumentele deelcursussen die elk nog te veel los staan van het oplossingsproces. Hiervoor zullen nog heel wat vakdidactische onderzoeken alsook aangepaste nascholingen nodig zijn. Er zal o.m. een verschuiving moeten plaatsvinden van de afzonderlijke leerlijnen van elk onderdeel naar één leerlijn voor wat de keuze van de probleemstellingen betreft.

Uiteraard is dit geen probleem van ICT alleen en is dit onderdeel van een algemene trend naar een meer geïntegreerde aanpak van ons onderwijscurriculum. Heel wat nieuwe leerplannen bevelen meer geïntegreerd leren aan. Steeds meer leraren zijn dan ook vragende partij voor gepaste vakdidactische nascholingen zoals uit het onderzoek blijkt.

Dit is misschien wel de meest positieve trend die onvermijdelijk gepaard zal gaan met de aanwezigheid van computers (of werkstations) in zoveel mogelijk klassen. Zolang leraren zich moeten verplaatsen naar computerlokalen en zich hiervoor op wachtlijsten moeten inschrijven, zal de werkelijke invoering en integratie in het leerproces nog lange tijd op zich laten wachten. In het basisonderwijs bewijst men o.m. dat een computer in de klas wel degelijk het verschil maakt.

Hier belanden we terug bij de infrastructurele aspecten van de vernieuwing waaruit nogmaals blijkt dat de overheid haar financiële inspanningen zal moeten blijven aanhouden. Dit gemis aan computers in de klas zegt tegelijkertijd iets over een aantal impliciete implementatiemechanismen die een rem plaatsen op de uiteindelijke realisatie van een aantal overheidsinitiatieven.

Zo werd het PC/KD-project in een eerste fase ingevoerd om vooral de aankoop van computerinfrastructuur en het volgen van gerichte nascholingen financieel te ondersteunen. Op vraag van de inspectie werd er als bijsturing een passage in de omzendbrief ingelast die verwees naar het feit dat er vanaf dan vooral aandacht moest gaan naar de infrastructurele ondersteuning van alle vakken/leergebieden waarbij ICT geen inherent en inhoudelijk onderdeel vormt van het curriculum. Ondanks de steeds terugkerende aanbeveling in de doorlichtingverslagen zijn de scholen, vooral in het secundair onderwijs, toch blijven vasthouden aan de inrichting van computerklassen voor de technische, informatica- en handelsrichtingen met behulp van deze PC/KD-gelden.

(22) PC/KD-project: resultaten op basis van de bevraging 2002-2003, Centrum voor instructiepsychologie en -technologie, KUL, september 2004.

Vergelijkbare remmende implementatiemechanismen vindt men terug in de werking van de Regionale Expertisenetwerken (REN's). Ondanks het kwaliteitsvol inhoudelijke aanbod blijven de meeste REN's onbekend terrein voor heel wat scholen. Dit heeft o.m. te maken met het feit dat men in het verleden onvoldoende aandacht heeft gehad voor het dichten van de kloof tussen de REN's en de scholen. Scholen hebben blijkbaar nood aan herkenbare personen, aan een soort van vertrouwenspersonen om de stap naar een vraaggestuurd aanbod te kunnen zetten. Hieruit blijkt tevens dat een vaststelling naar aanleiding van het nascholingsonderzoek van enkele jaren geleden door de inspectie nog zeer actueel is. Scholen zijn nog steeds niet in staat om op basis van hun lokale noden een gerichte vraag naar hulp te stellen aan de deskundigen binnen de REN's. Een bijsturing van het opdrachtenpakket van de REN's kan er in bestaan om samen met de lokale ICT-coördinatoren scholen te ondersteunen bij het samenbrengen en vooropstellen van hun lokale noden met betrekking tot ICT-integratie in het leerproces. Potentieel biedt de onlangs doorgevoerde herstructurering <sup>(23)</sup> binnen het concept van de REN's voldoende mogelijkheden om in deze richting te evolueren. Onlangs heeft de Universiteit Gent in opdracht van het departement Onderwijs een document ontworpen om scholen te helpen hun eigen ICT-nascholingsbehoeften in kaart te brengen <sup>(24)</sup>.

Hier is een belangrijke rol weggelegd voor de ICT-coördinatoren. Dit was tevens een overheidsinitiatief ter ondersteuning van de ICT-problematiek in de scholen. In een eerste fase verliep het takenpakket van de doorsnee ICT-coördinator parallel met de infrastructurele en technische invoering van de ICT-vernieuwing. Via nascholingen werd zwaar geïnvesteerd in de professionalisering van de hardwarematige aspecten van computers en later van de netwerken. Zonder afbreuk te willen doen aan de verdienste en de dikwijls na de uren gepresterde inspanningen van deze coördinatoren, blijkt in de praktijk dat het meer aangewezen is dat er minstens één technische ICT-coördinator op niveau van de scholengemeenschap zou opereren. Op die wijze kan hij/zij de opgedane vaardigheden permanent inzetten en hierdoor de nodige dagelijkse ervaring opdoen om uit te groeien tot een volwaardige deskundige op technisch ondersteunend vlak. Zoals uit het onderzoek blijkt, en zoals al geruime tijd via aanbevelingen in de schooldoorlichtingverslagen wordt benadrukt, komen te weinig ICT-coördinatoren toe aan de pedagogische ondersteuning van de collega's in hun school. Nochtans groeit de vraag bij de leraren naarmate ze meer ICT-didactische nascholing volgen.

Zonder direct te willen spreken van eindtermen of ontwikkelingsdoelen, blijkt toch dat er in het veld nood is aan een soort van referentiekader waarbij de overheid duidelijkheid verschafft over wat zij als noodzakelijke onderwijskundige invalshoeken (waaronder procesgerichte en sociaal-ethische aspecten) ziet die best gebruikt worden bij de integratie van ICT in het leerproces. Het kader <sup>(25)</sup> dat gebruikt werd tijdens de bevestiging was alleszins verhelderend voor heel wat schoolverantwoordelijken.

Naast deze meer algemene beschouwingen en aanbevelingen is het tot slot nuttig om nog even in te gaan op enkele concrete en relevante vaststellingen uit het onderzoek met aandacht voor de verschillen per niveau.

De centra voor volwassenenonderwijs met een opleiding tot het behalen van een getuigschrift van pedagogische bekwaamheid (de zogenaamde GPB-opleidingen) staan het verst voor wat betreft een uitgeschreven concreet beleid betreffende ICT. In het basisonderwijs is dit voor de helft van de gevallen zo. In het secundair onderwijs gaat het over iets meer dan één derde van de onderzochte scholen.

Tijdens de totstandkoming van een dergelijk beleidsplan is er in de centra een grotere cultuur van overleg met alle betrokkenen aanwezig dan in het BaO en het SO

In het SO wordt er nog te weinig concreet ingegaan op de didactische integratie. De evaluatie en de bijsturing vormen een punt.

Blijkbaar beschouwt men een beleidsplan als een eenmalige investering en niet als een dynamisch instrument in het licht van schoolvernieuwing en -ontwikkeling.

De digitale opvolging van leerlingen en cursisten (o.m. rapportering) vindt vrij goed ingang in ons onderwijs. Het aanbieden van leerinhouden op regelmatige basis is omzeggens veralgemeend in de lerarenopleiding. In de eerste graad SO en het basisonderwijs gebeurt dit slechts occasioneel in ongeveer één derde van de gevallen. In de tweede en derde graad SO neemt dit aantal toe. Ongeveer twee derde van de leraren gebruikt occa-

(23) [www.renvlaanderen.be](http://www.renvlaanderen.be).

(24) Deze documenten kan men raadplegen op [www.ond.vlaanderen.be/ICT](http://www.ond.vlaanderen.be/ICT).

(25) Voor het gedetailleerde kader, zie [www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/ICT](http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/ICT).

sioneel de computer voor het aanbieden van lesmateriaal. Regelmatige gebruikers situeren zich beduidend lager. Het registreren van vorderingen bij leerlingen is ingeburgerd in de drie niveaus. Het gebruik van ICT voor remediëring is voorlopig nog een brug te ver.

Het inoefenen van aangeboden leerstof is wijd verspreid over de niveaus. Het opzoeken op het web komt het meest voor wat frequentie betreft. Het verwerven van nieuwe leerinhouden stijgt vanaf het kleuter- en lager onderwijs naar de eerste, tweede en derde graad van het secundair en volwassenenonderwijs.

Verheugend is de stijging van het aantal interne nascholingen. Samen met deze ontwikkeling blijkt dat er meer interesse bestaat voor het didactisch gebruik dan voor de instrumentele vaardigheden. Blijkbaar heeft de eerste golf van nascholingen met het oog op het noodzakelijk ontwikkelen van basisvaardigheden in het gebruik van hard- en software haar resultaten afgeworpen en komt nu geleidelijk de vraag naar integratie in het leerproces op gang.

De rol van ICT-coördinatoren is vooral van technische aard. Hier stelt zich het probleem van didactische ondersteuning scherper en scherper. Verwacht wordt dat de vraag om ondersteuning in de klaspraktijk van leraren evenredig zal toenemen met de verhoogde vraag naar didactische nascholing.

Het schoolbeleid denkt rooskleuriger over beleidsplannen en informatiedoorstroom dan de leraren zelf. De meeste leraren blijken onvoldoende op de hoogte te zijn van deze aspecten. Speciale aandacht hierbij gaat naar de geest achter het PC/KD-project waar de leraren over het algemeen onvoldoende van op de hoogte zijn. Vooral het feit dat PC/KD juist de bedoeling had om infrastructuur ten dienste van de algemene vorming te stellen, is zelden geweten. In het SO zijn deze gelden vooral naar computerlokalen gegaan (begrijpelijk) die dan nog eens ten dienste staan van technische en gespecialiseerde opleidingen.

Wat de verticale samenhang betreft, is er de vaststelling dat het creatief omspringen met ICT een vrij bruuske overgang laat zien van kleuter- naar lager onderwijs. Dit is te betreuren vermits op deze leeftijd de continuïteit van een meer explorerende aanpak zeker dient verzekerd te worden.

Eenzelfde fenomeen vindt men terug bij de overgang van BaO naar SO. Er is veel afwisseling in het gebruik van ICT in klascontext in de derde graad BaO maar relatief weinig in eerste graad SO (vooral nog instrumenteel).

Het systematisch aanleren van instrumentele vaardigheden (cursussen Word, ...) neemt wel af ten voordele van een meer geïntegreerde aanpak. Gelukkig zeker in het BaO waar toch eerder exploreren en vertrouwd maken met ICT de uitgangspunten zijn. Voor het secundair gebeurt de instrumentele aanpak nog te veel in de eerste graad (uitvloeisel van een aantal afspraken die enkele jaren geleden werden aanbevolen door de koepele). In het VWO komt het omzeggens niet meer voor.

In het volwassenenonderwijs werden een aantal verheugende ontwikkelingen vastgesteld zoals het veralgemeend gebruik van ICT voor presentaties, verwerven van inhouden, creatief omgaan met ICT enz. Vermits het onderzoek hier de volledige Vlaamse populatie van GPB-opleidingen omvatte, is dit veelbelovend voor de nabije toekomst. Ook de toenemende aanwezigheid van elektronische leerplatformen in het volwassenenonderwijs is positief in functie van de toekomstige integratie van ICT in het les- en schoolgebeuren zowel op onderwijsondersteunend als onderwijskundig vlak.

Afsluitend kan gesteld worden dat een bescheiden en doordacht aantal overheidsinitiatieven wel degelijk een katalyserend effect hebben op de implementatie van deze toch wel fundamentele vernieuwing. Het grote werk gebeurt uiteraard door de scholen, i.c. de leraren zoals trouwens ook uit het onderzoek blijkt.

Tegelijkertijd is duidelijk gebleken dat al deze inspanningen dienen aangehouden te worden. Implementeren kost tijd en vraagt om permanente ondersteuning, zowel in financiële als personele middelen. Opvolging is onontbeerlijk om kort op de bal te kunnen spelen, enerzijds voor wat betreft de lokale noden in de scholen en anderzijds om tijdig een aantal impliciet remmende implementatiemechanismen aan de oppervlakte te kunnen brengen en bij te sturen.



## I HET FEITELIJKE ONDERZOEK

### 1 Enkele contextgegevens

#### 1.1 Historiek

De overheid heeft niet nagelaten om van bij de start in 1996 de eerste gesprekken op te starten om een aantal krijtlijnen met betrekking tot de functie en rol van ICT uit te zetten naar de toekomst.

Dit resulteerde in het doelstellingenrapport 'Lerend Vlaanderen' van 1997 waar onderwijs resoluut de hand schoen op nam met betrekking tot de invoering van ICT.

Hierin werd er reeds een uitgebreide passage gewijd aan het educatief gebruik van ICT. De Vlaamse overheid maakte van in het begin duidelijk dat ze betreffende ICT in het onderwijs een stimuleringsbeleid wil voeren. Dit betekent dat de overheid aan de hand van sensibiliseringscampagnes, het verstrekken van informatie, subsidiëring van infrastructuur, nascholing en projectfinanciering de scholen ertoe wil aanzetten ICT in het leerproces te integreren.

Centrale pijlers waren: infrastructuur, ondersteuning, vorming (o.a. nascholing), internationalisering, onderzoek en evaluatie.

Vanuit deze vijf pijlers is er een duidelijke evolutie merkbaar naar een meer geïntegreerde aanpak. Vertrekkend van de noodzakelijke infrastructuur en de actieve inbreng van de leerlingen richt men de aandacht vervolgens op de minimale deskundigheidsbevordering van de leraar en op de betrokkenheid van de lerarenopleiding om vervolgens te eindigen bij de volwaardige integratie van ICT in alle niveaus en sectoren van het onderwijs, inclusief het volwassenenonderwijs. De regionale expertisenetwerken (REN's) zullen hierbij dienst doen als 'go between'. Het PC/KD-project had de bedoeling deze hele operatie binnen de overheidsmogelijkheden financieel te ondersteunen. De rode draad doorheen al deze initiatieven is de integratie van ICT in het leerproces. Hiervoor werd o.m. de ICT-coördinator in het leven geroepen.

Al deze ontwikkelingslijnen met betrekking tot de integratie van ICT binnen het leerproces hebben de overheid ondertussen geleerd dat ICT slechts één van de aspecten naast vele andere is om het leren aantrekkelijker, uitdagender, authentieker en vooral kwaliteitsvoller te maken. Het wordt steeds meer duidelijk dat de multimediale leeromgeving een vaste plaats dient te krijgen in het hart van elke onderwijsinstelling, maar dat de integratie ervan in het leerproces slechts kans van slagen heeft als het coöperatief en zelfstandig leren niet vergeten worden.

Hierbij aansluitend lijkt het aangewezen nog even de vier strategische doelstellingen waarop de overheid haar beleid met betrekking tot ICT stoelt in herinnering te brengen:

- gelijke kansen realiseren;
- onderwijs inbedden in de kennismaatschappij;
- aansluiting verzekeren op vervolgonderwijs en de arbeidsmarkt;
- implementeren van strategieën voor levenslang leren.

#### 1.2 Opdracht van de minister

Als gevolg van het centraal stellen van de rol van de leraar en de integratie van ICT in het leerproces, belastte voormalig minister Vanderpoorten de onderwijsinspectie met de opdracht een niveauoverstijgende bevraging te doen naar de stand van zaken met betrekking tot de 'integratie van ICT in het leerproces' en 'de rol van de leraar' hierin.

Het was haar bedoeling om een overzicht te krijgen over basis-, secundair en volwassenenonderwijs heen. Tegelijkertijd was het haar bedoeling om zicht te krijgen op de effecten van een aantal beleidsinitiatieven zoals o.m. de werking van de Regionale Expertisecentra, de realisatie van de geest achter het PC/KD-project, de rol van de ICT-coördinatoren en mogelijke knelpunten met betrekking tot het gebruik van ICT in het leerproces.

### 1.3 Operationalisering van de opdracht

De inspectie heeft van bij het begin gekozen om dit onderzoek los te koppelen van de schooldoorlichtingen. De inspectie SO en VWO rapporteren wel over ICT in hun schooldoorlichtingverslagen, maar de invalshoek is hier veel ruimer. Een schooldoorlichting probeert een totaal beeld op te hangen van de schoolwerking en dit vanuit het CIPO-referentiekader <sup>(26)</sup>. ICT wordt tijdens een doorlichting gezien als onderdeel van het ondersteunende en het onderwijskundige luik en dit zowel op macroniveau (beleid), het mesoniveau (leraren) en het microniveau (de leerlingen) van de school. Het gaat hier over een geïntegreerde en confronterende benadering van deze verschillende dimensies en niveaus binnen de totale werking van een school.

Vermits het de uitdrukkelijke vraag was om vooral te focussen op de integratie in het leerproces en de rol van de leraar, is het niet aangewezen om dit via doorlichtingen te doen. Trouwens, de steekproef zou te mager uitvallen en de doorlichtingen van de tweede ronde dienen als nulmeting voor de inspectie. Hierbij werd met de scholen afgesproken dat ze allemaal op een uniforme wijze benaderd worden. Ad hoc accentverschuivingen aanbrengen is dan niet conform de afspraken die met de scholen gemaakt werden.

Naar analogie met de bevraging rond nascholing van twee jaar geleden, werd er gekozen voor een perceptiebevraging. Er werd een vragenlijst opgesteld voor de directie en de ICT-schoolverantwoordelijken enerzijds en voor de leraren anderzijds. Door de percepties van beide doelgroepen te confronteren, krijgt men tevens extra informatie over de effecten van de beleidsinitiatieven op schoolniveau.

De verticale of niveauoverschrijdende aanpak werd vertaald in:

- eenzelfde vragenlijst voor de drie niveaus, enkel ingekleurd naar het niveau via de gekozen ondersteunende voorbeelden. Deze aanpak laat toe om informatie in te winnen over dezelfde (of alleszins vergelijkbare) aspecten. De enquêteformulieren per niveau kunnen geraadpleegd worden op de website van de inspectie <sup>(27)</sup>;
- een steekproeftrekking die toeliet om de verbanden over de drie betrokken onderwijsniveaus te onderzoeken voor deze gemeenschappelijke aspecten. Hiertoe werd er voor het secundair onderwijs enkel gewerkt met ASO-scholen en voor het volwassenenonderwijs enkel met de lerarenopleidingen. Het is moeilijk om de verschillende BSO- en TSO-opleidingen te vergelijken omdat er heel wat ICT-aspecten inherent verbonden zijn aan tal van deze opleidingen en dit met verschillende diepgang en met verschillende toepassingsdomeinen. Misschien moet er in de nabije toekomst aan gedacht worden om ook deze specifieke problematiek aan een onderzoek te onderwerpen.  
De gemaakte keuze voor ASO vergemakkelijkt de samenhang met het basisonderwijs en de lerarenopleiding geeft informatie over toekomstige leraren;
- het gebruik van eenzelfde referentiekader (ontwikkeld door de DVO voor het basisonderwijs <sup>(28)</sup>) om ook de inhoudelijke vergelijkbaarheid te kunnen garanderen.

### 1.4 Limieten van het onderzoek: hoe moet het gelezen worden?

De beperking tot een perceptieonderzoek geeft aan dat de resultaten met de nodige omzichtigheid moeten benaderd worden.

Dit onderzoek heeft helemaal niet de ambitie een wetenschappelijk onderzoek te zijn. Via selectie van een aantal eenvoudig te beantwoorden maar tevens weloverwogen vragen probeert de inspectie zicht te krijgen op de beleidslijnen die in de Vlaamse school worden uitgezet en op de effecten ervan op de ICT-integratie op het niveau van de leraren, m.a.w. van elementen van de concrete planning rond ICT-gebruik enerzijds en van het kernproces of de concrete uitwerking ervan in de klas anderzijds.

Het is onder meer vanuit deze optiek dat de inspectie gekozen heeft voor een bevraging van de beleidsactoren en de leraren zelf en niet voor een outputgerichte controle tot op het niveau van het klas- en vakgebeuren.

(26) Het CIPO-kader is een gemeenschappelijk referentiekader van waaruit de inspectie scholen gelijkgericht benadert. De C staat voor context, de I voor input, de P voor proces en de O voor output.

(27) [www.onderwijsinspectie.be](http://www.onderwijsinspectie.be).

(28) [www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/ICT](http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/ICT).

Binnen de context van het opzet van de bevraging is het dan ook belangrijk dat de verzamelde gegevens op een verantwoorde wijze geïnterpreteerd worden. Interpretatie houdt steeds in dat men de vaststellingen bekijkt vanuit een bepaald perspectief, i.c. de opvattingen over effectief gebruik van ICT in de klas. Dit betekent dat een juiste lezing van de gegevens niet inhoudt dat men zich strikt houdt aan de absolute cijfers. Een juiste en verantwoorde lezing houdt o.m. in dat men de aangegeven cijfers beschouwt als een aanduiding van mogelijke aanwezige tendensen. Dit wil zeker niet zeggen dat de inspectie twijfelt aan de waarde van de resultaten. Het is trouwens opvallend hoe heel wat resultaten voor de verschillende niveaus gelijklopend zijn en hoe sterk deze resultaten ook in overeenstemming zijn met de bevindingen en de opgedane ervaringen vanuit de doorlichtingen.

Daarnaast is er nog een tweede belangrijk argument om te kiezen voor een perceptiebevraging. In het kader van het huidige discours over schoolautonomie en het daaraan gekoppelde schoolontwikkelingsperspectief is het belangrijk om te weten hoe een implementatieproces verloopt. Eén essentieel en niet te onderschatten probleem hierbij is de voortdurende filtering van de processen en interpretaties zoals die opeenvolgend beschreven worden in de literatuur. Het centrale fenomeen hierbij is de zogenaamde 'mutuele adaptatie' <sup>(29)</sup>. Beleidsvoorstellen worden geïnterpreteerd door leerplanmakers, vervolgens door leerboekschrijvers maar ook door directies, ICT-verantwoordelijken en tenslotte de leraren zelf. Deze interpretatie, deze filtering gebeurt telkens in functie van het persoonlijk referentiekader van elke betrokkene, vanuit zijn of haar perspectief. Vandaar dat een perceptiebevraging ook informatie kan bieden over dit niet te verwaarlozen fenomeen als onderdeel van het implementatieproces. In die zin kan deze bevraging ook materiaal opleveren voor het beleid. De confrontatie van de percepties van schoolbeleid en de betrokken leraren kan in die zin zeker een extra bijdrage leveren aan de wijze waarop beleidsvoorstellen uiteindelijk geadapteerd, verworven worden en over de mechanismen die hier eventueel spelen.

Zonder de pretentie te hebben om deze mechanismen volledig te beschrijven en in beeld te brengen, kunnen een aantal vaststellingen een aanzet vormen voor meer en grondiger, diepgaander onderzoek via bv. de wetenschappelijke onderzoeken waarop de minister aanstuurt.

### 1.5 Opzet van de rapportering

De rapportering volgt in grote lijnen het opzet van de vragenlijst.

In een eerste deel worden de specifieke contextgegevens weergegeven voor elk niveau. Deze gegevens laten toe een aantal resultaten correct te lezen en te interpreteren.

In een tweede deel wordt er gerapporteerd over de wijze waarop de school haar beleid t.a.v. ICT vorm geeft. Een derde deel probeert een beeld te schetsen van de wijze waarop de leraren zelf ICT gebruiken binnen hun professioneel functioneren.

Een vierde deel geeft informatie over de intensiteit en de wijze waarop de leraar ICT gebruikt in zijn klaspraktijk.

Een vijfde deel heeft het over de wijze waarop leraren ondersteuning zoeken via nascholing en krijgen via de ICT-coördinatie.

In een zesde en zevende deel wordt dieper ingegaan op de confrontatie in percepties tussen beleid en leraren en op mogelijke correlaties die kunnen gelegd worden tussen beleid, ondersteuning en integratie in het leerproces.

Voor elk deel wordt er voorzien in een korte reflectie over de resultaten. De resultaten worden hier (indien relevant) aangevuld met de ervaringen vanuit de schooldoorlichtingen en krijgen hierdoor een bredere plaatsing binnen de totaliteit van een gemiddelde Vlaamse school.

(29) Kelchtermans, G., De stuurbaarheid van onderwijs, tussen kunnen en willen, moeten en mogen. *Studia Paedagogica* 37, Universitaire Pers Leuven, 2004.

## 2 Deelverslagen

### 2.1 Basisonderwijs

#### 2.1.1 Specifieke contextgegevens

Elke ressortinspecteur bezocht minstens vier scholen. Hij/zij hield bij de keuze maximaal rekening met de volgende parameters: net, schoolgrootte en geografische ligging (stedelijk/landelijk). Per provincie werden 8 % scholen voor buitengewoon basisonderwijs geselecteerd, wat overeenstemt met de feitelijke verhouding tussen BaO en BuO voor de hele Vlaamse gemeenschap.

Op die wijze namen 84 inspecteurs deel aan het onderzoek en werden 347 scholen en 1.342 leraren bevestigd.

In het gewoon basisonderwijs nam de ressortinspecteur de enquête af bij de groep beleidsverantwoordelijken (directeur, ICT-coördinator, beleidsondersteuner, ...), één kleuteronderwijzer (groep vier- of vijfjarigen) en één leraar per graad in het lager onderwijs. In het buitengewoon basisonderwijs waren dit eveneens de beleidsverantwoordelijken en één leraar uit zowel de hoogste groep als de lagere groep.

#### 2.1.2 Resultaten beleid

##### 2.1.2.1 Vaststellingen

Op de helft van de scholen zijn er documenten met een duidelijke vermelding van de nagestreefde ICT-doelen aan het einde van de schoolperiode. In de andere scholen zijn die documenten zeer algemeen van aard of bevatten ze enkel fragmentarisch elementen over ICT-visie en -beleid.

Scholen waar de beleidsverantwoordelijken de ICT-visie als duidelijk beschouwen, hebben:

- meer aandacht voor:
  - de wijze waarop ICT zal worden nagestreefd (85 %);
  - de vereiste infrastructuur en software (beide 80 %);
  - de didactische integratie (75 %).
- minder aandacht voor:
  - overleg met het schoolteam (55 %);
  - opleiding en nascholing (65 %);
  - evaluatie en bijsturing van visie (70 %).

In twee derde van de scholen gaan de beleidsverantwoordelijken ervan uit dat de leraren het PC/KD-project kennen. In ruim de helft zouden de teamleden volgens hen beschikken over voldoende informatie over de besteding van die gelden. In ongeveer veertig % van de scholen zouden de leraren op de hoogte moeten zijn van het aanbod van de Regionale Expertisenetwerken. De perceptie bij de leraren blijkt voor zowel voor PC/KD als voor de REN's duidelijk lager te liggen (zie 2.1.6).

##### 2.1.2.2 Reflectie

Het beschikken over een duidelijke ICT-visie met een daaraan gekoppeld beleidsplan is blijkbaar slechts in de helft van de scholen een prioriteit. De ruime aandacht voor de ICT-infrastructuur en software lijkt logisch. Het is positief dat zowel de aanpak als de didactische integratie duidelijk aan bod komen in het beleidsplan. Wel is het merkwaardig dat overleg, evaluatie en bijsturing en nascholing hierbij minder aandacht krijgen. Hierbij rijst de vraag of het ICT-beleid wel in voldoende mate gedragen wordt door het hele schoolteam. Ook lijkt de informatiedoorstroming over belangrijke ICT-initiatieven van de overheid niet optimaal te verlopen.

### 2.1.3 Resultaten ICT-integratie leraren

#### 2.1.3.1 Vaststellingen

Bijna 75 % van de leraren registreren vorderingen van leerlingen <sup>(30)</sup> met behulp van ICT. Evenveel leraren gebruiken de computer bij het invullen van klasdocumenten van administratieve aard <sup>(31)</sup>. De helft tot 65 % van deze leraren doet dit op regelmatige basis (enkele keren per week/maand). Het elektronisch bijhouden van vorderingen krijgt in het lager onderwijs duidelijk meer aandacht dan in het kleuteronderwijs. Dit blijkt zowel uit het aantal betrokken leraren (meer dan tweemaal zoveel in het lager onderwijs) als uit de frequentie.

35 % van de leraren schakelt de computer in om bepaalde leerinhouden aan te bieden <sup>(32)</sup>. Dit gebeurt eerder occasioneel (enkele keren per trimester/jaar).

Drie kwart van de leraren gebruiken de computer in een zorgverbredend perspectief. Hierbij is er meer aandacht voor differentiatie dan voor remediëring.

#### 2.1.3.2 Reflectie

Elektronische volgsystemen lijken goed ingeburgerd, vooral in het lager onderwijs. Het is onduidelijk in welke mate dit beïnvloed wordt door de beschikbare software. De hoge score bij het invullen van klasdocumenten van administratieve aard wordt in sterke mate bepaald door het feit dat heel wat leraren overgeschakeld zijn op elektronische klas(dag)boeken. Het elektronisch aanbieden van nieuwe leerinhouden staat nog in zijn kinderschoenen. De meeste scholen beschikken (nog) niet over de vereiste hard- en software (bv. beamers/projectoren). Ook is er voor dit aspect waarschijnlijk nood aan opleiding/nascholing. Niettegenstaande de meeste scholen de computer in een zorgverbredend perspectief gebruiken, lijken vooral de remediërende mogelijkheden deels onbenut te blijven. Hier is er nochtans geen sprake van een tekort aan software.

### 2.1.4 Resultaten ICT-integratie leerlingen

#### 2.1.4.1 Vaststellingen

Bij de leerlingen nagestreefde ICT-vaardigheden en -competenties geordend volgens het aantal leraren:

Veel aandacht (meer dan 75 % de leraren) in dalende orde:

- inoefenen van al aangeboden leerinhouden (90 %);
- informatie opzoeken (80 %);
- samen werken aan een opdracht (bijna 80 %).

Behoorlijk wat aandacht (bijna tot ruim de helft van de leraren):

- systematisch leren van instrumentele ICT-kennis en -vaardigheden <sup>(33)</sup> (60 %);
- informatie voorstellen aan andere leerlingen, met gebruik van ICT (50 %);
- creatief zijn met gebruik van ICT <sup>(34)</sup> (bijna 50 %);
- gebruik maken van communicatie in het kader van het leerproces <sup>(35)</sup> (45 %);

Weinig aandacht (minder dan één vierde van de leraren):

- zelfstandig verwerven van nieuwe leerinhouden met behulp van softwarepakketten (30 %).

Bij de leerlingen nagestreefde ICT-vaardigheden en -competenties geordend volgens de **dominerende tijdsbesteding** (frequentie) op school <sup>(36)</sup>: enkele keren per ... in % en in dalende orde.

(30) Volgsystemen, toetsen, rapporten, vormen van feedback, ...

(31) Agenda, planning, lesvoorbereiding, ...

(32) Presentatie, demonstratie, simulatie, ...

(33) Cursus tekstverwerking, rekenblad, ...zonder integratie in bepaalde leergebieden/domeinen.

(34) Tekenen, het ontwerpen van wenskaarten/affiches, het maken van 3D-constructies met virtuele legoblokken, muziek spelen via het toetsenbord, ...

(35) E-mails lezen, versturen, chatten, ...

(36) Alleen scholen met aandacht voor de specifieke vaardigheid/competentie.

ICT-vaardigheid, -competentie	Week/ maand	Trimester/ jaar
Inoefenen van reeds aangeboden leerinhouden	80	20
Informatie opzoeken	60	40
Systematisch leren van instrumentele ICT-kennis en -vaardigheden	55	45
Samen werken aan een opdracht	45	55
Zelfstandig verwerven van nieuwe leerinhouden met behulp van softwarepakketten	40	60
Gebruik maken van (elektronische) communicatie in het kader van het leerproces	35	65
Creatief zijn met gebruik van ICT	35	65
Informatie voorstellen aan andere leerlingen, met gebruik van ICT	30	70

Opmerkelijke vaststellingen naargelang niveau/klas:

de aandacht voor het inoefenen van reeds aangeboden leerinhouden verschilt nauwelijks naargelang de klas. Wel daalt de frequentie in de hoogste klassen. De aandacht voor het systematisch leren van ICT-kennis en -vaardigheden situeert zich vooral in de tweede graad. Er is weinig aansluiting tussen kleuter- en lager onderwijs voor wat betreft het creatief zijn met behulp van de computer. Het aantal leraren daalt sterk in de eerste graad (bijna een derde minder). Ook ligt de frequentie in het kleuteronderwijs hoger dan in het lager onderwijs.

#### 2.1.4.2 Reflectie

Het inoefenen van reeds aangeboden leerinhouden en het opzoeken van informatie met behulp van ICT krijgen bij heel wat leraren aandacht en dit met een behoorlijke frequentie. Niettegenstaande de kinderen bij een grote meerderheid van de leraren ICT kunnen gebruiken bij het samen werken aan een opdracht, gebeurt dit slechts occasioneel. Behoorlijk wat leraren opteren voor een cursusachtige en niet-geïntegreerde benadering van ICT. Indien zo, gebeurt dit meestal enkele keren per week of per maand. Bij de helft van de leraren krijgen kinderen occasioneel de kans om informatie met behulp van ICT voor te stellen aan anderen. Een minderheid van het lerarenkorps besteedt occasioneel aandacht aan het creatief zijn met behulp van ICT en de elektronische communicatie in het kader van het leerproces. Dit laatste is merkwaardig omdat internet/e-mail juist één van de meest gevolgde nascholingsonderwerpen is (zie 5.1). Blijkbaar gebruiken de leraren die verworven kennis en vaardigheid in klasverband vooral voor het opzoeken van informatie op het internet en vrij occasioneel voor het communiceren met de computer. In het basisonderwijs is er weinig aandacht voor het zelfstandig verwerven van nieuwe leerinhouden met behulp van softwarepakketten. Indien dit laatste wel gebeurt, dan komt dit eerder occasioneel voor.

#### 2.1.5 Resultaten ondersteuning leraren

##### 2.1.5.1 Nascholing

Intern en extern gevolgde nascholing per nascholingsonderwerp (aantal leraren in %):

Nascholingsonderwerp	Intern	Extern
Tekstverwerking	55	75
Rekenblad	35	50
Gegevens-/databeheer	25	35
Presentatiesoftware	40	50
Internet en/of e-mail	60	65
Zoeken en beoordelen educatieve software	40	45
Integratie van ICT in de klaspraktijk	45	50

Externe nascholing wordt in de meeste scholen door maximaal een vierde van het schoolteam gevolgd. Vormen van interne nascholing lokken beduidend meer deelnemers.

Uit gesprekken met de leraren blijkt dat ongeveer 65 % van hen nascholing heeft gevolgd over ICT. 80 % van die leraren heeft het geleerde toegepast en ruim de helft heeft informatie doorgegeven aan collega's. Deze aantallen stijgen geleidelijk van het kleuteronderwijs naar de 3de graad lager onderwijs. Het volgen van ICT-nascholing leidt zelden tot het vastleggen van teamafspraken. Hier zijn er nauwelijks verschillen tussen de verschillende niveaus/graden.

Er zijn dubbel zoveel leraren die kiezen voor eerder instrumentele nascholingsonderwerpen dan voor de pedagogisch-didactische integratie van ICT. Bijna negen van de tien leraren zijn tevreden over de gevolgde ICT-nascholing. Wel lijken de kleuteronderwijzers ietwat minder tevreden over de pedagogisch-didactische ICT-nascholing dan de leraren van het lager onderwijs.

#### 2.1.5.2 ICT-coördinatie

Volgens 65 % van de leraren kan de ICT-coördinator voldoende tijd vrijmaken voor ondersteuning van technische aard. Voldoende ondersteuning van pedagogisch-didactische aard lukt slechts volgens 35 % van de leraren. Deze perceptie vertoont geen opvallende verschillen naargelang niveau of graad.

#### 2.1.5.3 Reflectie

Globaal genomen volgde een meerderheid van de leraren al nascholing over ICT. Instrumentele ICT-vaardigheden krijgen hierbij beduidend meer aandacht dan de pedagogisch-didactische integratie van ICT. Zo kiest meer dan de helft van de scholen in eerste instantie voor tekstverwerking en internet/e-mail als nascholingsonderwerp. De meeste leraren proberen de verworven kennis en vaardigheid toe te passen in de praktijk. Het doorgeven van informatie gebeurt in mindere mate. ICT-nascholing leidt nog te weinig tot het vastleggen van teamafspraken. Zowel wat betreft nascholing van instrumentele aard als van pedagogisch-didactische aard ligt het tevredenheidspercentage heel hoog.

De ICT-coördinator besteedt prioritair aandacht aan de technische ondersteuning. Op pedagogisch-didactisch vlak ervaart slechts een minderheid van de leraren voldoende ondersteuning van die coördinator. Dit wordt wel aanzien als een knelpunt in de evolutie naar meer integratie in het leerproces.

### 2.1.6 Confrontatie perceptie beleid - leraren m.b.t visie en beleid

#### 2.1.6.1 Vaststellingen

De beleidsverantwoordelijken gaan er ietwat makkelijker vanuit te beschikken over een duidelijke visie over ICT dan de leraren. Dit is eveneens het geval wat betreft de inspraak bij het gevoerde ICT-beleid. De verschillen zijn nog groter bij het al dan niet beschikken over een concreet beleidsplan. Ook op het vlak van ICT-informatiedoorstroming zijn duidelijke verschillen. In twee derde tot ruim de helft van de scholen gaan de beleidsverantwoordelijken ervan uit dat het PC/KD-project en de besteding van die gelden gekend zijn. Die score ligt bij de leraren ongeveer 20 % lager. Minder dan de helft van de scholen zou de leraren informeren over het aan-

bod van de REN's. Blijkbaar komt die boodschap bij heel wat leraren niet over en/of beklijft ze niet, want slechts één leraar op zeven zou voldoende geïnformeerd zijn.

### 2.1.6.2 Commentaar

De beleidsverantwoordelijken gaan er te snel vanuit duidelijk te zijn op het vlak van ICT-visie en beleid. Dit is waarschijnlijk deels te verklaren door de geringe aandacht voor inspraak. De informatiedoorstroming met betrekking tot ICT-initiatieven verloopt niet optimaal.

## 2.1.7 Mogelijke verbanden tussen resultaten beleid - ondersteuning - integratie

### 2.1.7.1 Vaststellingen

In de mate dat in de beleidsplannen van de scholen aandacht wordt besteed aan infrastructurele vereisten, softwarematige vereisten, opleiding/nascholing leraren, didactische integratie bij de lerenden, overleg, evaluatie en bijsturing, scoren ze hoger op het vlak van ICT-integratie bij de lerenden. De verschillen worden duidelijk zodra er minstens drie van deze aspecten voorkomen. Dit is minder het geval bij een vergelijking van scholen met een geconcretiseerd beleidsplan en de ICT-integratie bij de leraren.

Het volgen van instrumentele nascholing of pedagogisch-didactische nascholing rendeert niet zichtbaar beter wat betreft de ICT-integratie bij de lerenden. Er is wel een positieve invloed van de pedagogisch-didactische ondersteuning van de ICT-coördinator. Tot de tweede graad is de ICT-integratie op klasniveau duidelijk hoger indien er hulp is van die coördinator.

Pedagogisch-didactische nascholing en ondersteuning door de ICT-coördinator hebben eveneens een duidelijker invloed op de ICT-integratie door leraren dan de instrumentele nascholingsonderwerpen.

### 2.1.7.2 Reflectie

De ICT-integratie bij de lerenden neemt toe vanaf een bepaald niveau van concretisering op het vlak van ICT-visie en -beleid. Ook de pedagogisch-didactische ondersteuning van de ICT-coördinator heeft een positieve invloed.

De ICT-integratie bij de leraren lijkt het sterkst te worden beïnvloed door de ondersteuning van de ICT-coördinator en het volgen van pedagogisch-didactische nascholingsonderwerpen. Waarschijnlijk speelt de aard van de nascholingsonderwerpen hierbij een rol. Vooral volgsystemen, rapportering, elektronisch klasboek, ... komen aan bod.

## 2.1.8 Synthese

In ongeveer de helft van de scholen geven de beleidsverantwoordelijken aan dat ze beschikken over een duidelijke ICT-visie en een concreet beleidsplan. Hierbij is er meestal aandacht voor de vereiste hard- en software en voor de aanpak/didactische integratie van ICT. Schoolteamoverleg, evaluatie met bijsturing en nascholing worden nog te weinig opgenomen in het ICT-beleidsplan. Vanaf een bepaald niveau van concretisering heeft dit beleidsplan nochtans invloed op de ICT-integratie bij de lerenden.

Het inoefenen van reeds aangeboden leerinhouden en het opzoeken van informatie krijgen bij de meeste leraren regelmatig aandacht. Andere ICT-vaardigheden en -competenties worden door minder leraren systematisch nagestreefd of indien dit toch gebeurt, met een lage frequentie. Merkwaardig genoeg is dit eveneens het geval voor het communicatieve aspect van ICT en dit ondanks het feit dat er bij de nascholing evenveel aandacht gaat naar het zoeken op internet als het gebruik van e-mail. Er is onvoldoende aansluiting tussen het kleuter- en het lager onderwijs voor wat betreft het creatief zijn met behulp van de computer. Nochtans gebruiken meerdere kleuterleidsters aangepaste software waarbij kleuters de kans krijgen om bv. muziek te spelen via het toetsenbord of een landschap te creëren waarbij ze de sfeer van een bepaald seizoen oproepen.

De computer wordt door de meeste leraren gebruikt bij het invullen van administratieve klasdocumenten en bij het registreren van de vorderingen van de kinderen. Het elektronisch aanbieden van nieuwe leerinhouden gebeurt occasioneel door een beperkt aantal leraren. Infrastructurele vereisten en de nood aan opleiding of nascholing spelen hierbij waarschijnlijk een belangrijke rol. De mogelijkheden van de computer bij het remediëren, blijven nog deels onbenut.



Een meerderheid van de leraren heeft nascholing gevolgd over ICT. Instrumentele vaardigheden als tekstverwerking en internet/e-mail krijgen duidelijk meer aandacht dan de pedagogisch-didactische integratie van ICT. Merkwaardig genoeg blijkt het volgen van pedagogisch-didactische nascholingsthema's de ICT-integratie bij de leraren meer te beïnvloeden dan die bij de lerenden. Hoewel het doorgeven van informatie over individueel gevolgde nascholing in zekere mate gebeurt, heeft dit slechts heel occasioneel invloed op het vastleggen van teamafspraken.

Niettegenstaande de ICT-coördinator een positieve invloed heeft op de ICT-integratie bij de lerenden en de leraren, dient hij/zij, waarschijnlijk deels noodgedwongen, het grootste deel van de beschikbare tijd te besteden aan technische ondersteuning. Op schoolniveau verlopen de informatiedoorstroming over ICT-initiatieven en de inspraak in het ICT-beleid nog niet optimaal. De beleidsverantwoordelijken gaan er te snel vanuit dat zij duidelijk zijn op het vlak van ICT-visie en -beleid.

### 2.1.9 Specifieke aanbevelingen voor het basisonderwijs

- Benut mogelijkheden tot schooloverstijgende samenwerking (netwerken).
- Zorg per nagestreefde vaardigheid/competentie voor voldoende continuïteit/aansluiting tussen de vorige en de volgende klas.

## 2.2 Secundair onderwijs

### 2.2.1 Specifieke contextgegevens

In het Secundair onderwijs werd de steekproef beperkt tot ASO-scholen met een aanbod van zes jaren. Uit deze verzameling werden 135 scholen aselekt geselecteerd en bezocht door de 45 inspecteurs van het SO.

Per school werd telkens een gesprek gevoerd met één leraar uit de clusters alfa-, bèta- en gamma-vakken <sup>(37)</sup> en met beleidsverantwoordelijken (o.a. directie, ICT-coördinator). Dit betekent dat de conclusies voortvloeien uit een steekproef van 45 leraren per cluster, in totaal 135 leraren.

Rekening houdend met de spreiding van de schoolbevolking over de verschillende netten werden 75 % van de scholen uit het vrij onderwijs gekozen en 25 % uit het officieel onderwijs.

### 2.2.2 Resultaten beleid

#### 2.2.2.1 Vaststelling

Een gestructureerde aanpak van het ICT-beleid, geconcretiseerd in documenten met een duidelijke vermelding van de nagestreefde ICT-doelen aan het einde van de schoolperiode, is aanwezig in 39 % van de bevroegde scholen. In deze scholen vindt een meerderheid dat de wijze waarop de visie over ICT wordt geformuleerd door het lokale beleid te algemeen of fragmentarisch is.

In die scholen waar documenten ontbreken om het ICT-beleid te ondersteunen, scoren het gebrek aan overleg met het hele schoolteam (77 %) en de onvoldoende aandacht voor de didactische integratie van ICT (66 %) het hoogst. Met betrekking tot de aandacht van het lokale beleid voor nascholing, hard- en softwarematige vereisten en ontwikkeling van de ICT-visie is hiervan in twee scholen op drie niets terug te vinden in het schoolwerkplan of aanverwante documenten.

Een meerderheid van de lokale beleidsverantwoordelijken is overtuigd:

- dat hun leraren het ICT-infrastructuurprogramma <sup>(38)</sup> van de overheid kennen (75 %);
- dat hun leraren op de hoogte zijn van de wijze waarop de PC/KD-gelden (ICT-infrastructuurprogramma) werden besteed (56 %);

(37) Alfa (taalvakken), Beta (wiskunde-wetenschappen), Gamma (overige vakken).

(38) Tot het schooljaar 2002 - 2003 sprak men van het PC/KD-project.

- dat hun leraren op de hoogte zijn van het aanbod van de Regionale Expertisenetwerken (64 %).

Uit wat verder zal blijken staan de resultaten van de laatste alinea in tegenspraak met de perceptie van de bevroegde leraren.

### 2.2.2.2 Reflectie

Alle scholen besteden wel aandacht aan ICT maar een duidelijke visie is slechts bij een minderheid aanwezig. Daar waar een gestructureerd beleid ontbreekt krijgen de vier pijlers <sup>(39)</sup> om integratie van ICT in de lessen maximale kansen te bieden niet altijd de noodzakelijke aandacht.

In slechts één school op vier komt de ICT-visie tot stand na overleg met het hele schoolteam; het is dan ook geen verrassing dat een aantal onderwerpen uit de bevraging op tegenstellingen botsen tussen de perceptie van het lokaal beleid en die van het personeel.

## 2.2.3 Resultaten ICT-integratie door leraren

### 2.2.3.1 Vaststellingen

Vooral in de tweede (66,4 %) en de derde graad (68 %) wordt ICT wel eens ingeschakeld om bepaalde leerinhouden aan te bieden via presentatie, demonstratie of simulatie. In de eerste graad is dat opvallend minder (38,5 %). Ook de regelmatige gebruikers (minstens enkele keren per maand <sup>(40)</sup>) van ICT situeren zich in de derde graad (29,5 %) en minder in de eerste graad (10,7 %).

De digitale registratie van vorderingen van de leerlingen (volgsysteem, toetsen, rapporten, ...) wordt door drie leraren op vier in alle graden wel eens toegepast en meestal op de computer thuis. Een leraar op twee registreert de vorderingen met behulp van ICT op regelmatige basis. In de eerste graad gebeurt dit iets meer dan in de andere graden.

Het invullen van klasdocumenten met behulp van ICT wordt door een meerderheid van leraren wel eens toegepast. In de derde graad gebeurt dit iets frequenter <sup>(41)</sup> (62,3 %) dan in de tweede graad (59 %) en in de eerste graad (48,4 %). Toch blijkt uit de getuigenissen dat deze vorm van ICT-integratie in alle graden in sterke mate toeneemt.

In alle graden biedt een kleine meerderheid van leraren (60,5 %) wel eens elektronisch materiaal aan om te individualiseren, te remediëren, maar vooral om te differentiëren.

### 2.2.3.2 Reflectie

Uit de gesprekken blijkt dat de onvoldoende bereikbaarheid van computerklassen en/of het niet beschikbaar zijn van voldoende computers regelmatig hinderpalen zijn om ICT op regelmatige basis in het lesgebeuren in te schakelen. Vooral in scholen met als component economie of informatica in de opleiding blijkt de bereikbaarheid van computerlokalen voor de doelgroep van het ICT-infrastructuurprogramma niet altijd optimaal te zijn.

ICT-integratie, met als ondersteunende werkvorm het 'hoekenwerk' wordt nauwelijks toegepast in het secundair onderwijs in tegenstelling tot het basisonderwijs. Men werkt liever in een computerklas dan in een klaslokaal met een computerhoek (met meerdere computers). In de computerklas is de doceervorm de meest voorkomende werkvorm. Andere werkvormen zoals peer-teaching en zelfsturend leren krijgen beperkte aandacht. De aandacht voor pedagogisch-didactische ICT-nascholing geeft aan dat dit onderwerp voor een groeiende groep leraren een uitdaging vormt.

(39) Peilers: visie, infrastructuur, programmatuur, nascholing.

(40) Dit betekent enkele keren per maand of enkele keren per week.

(41) Minstens enkele keren per maand of enkele keren per week.

### 2.2.4 Resultaten ICT-integratie door de leerlingen

#### 2.2.4.1 Vaststelling

De leerlingen gebruiken ICT voor een breed gamma van activiteiten. In alle onderdelen scoren de leerlingen van de derde graad hoger dan deze van de tweede en de eerste graad.

In de volgende tabel staan de verschillende ICT-activiteiten. Het percentage geeft aan hoeveel leerlingen deze activiteit wel eens tijdens het schooljaar uitvoeren. De populairste toepassing over de drie graden heen is het zoeken van informatie met behulp van ICT.

ICT-activiteit over de drie graden heen	Gemd. %
De leerlingen zoeken informatie met behulp van ICT	80,3
De leerlingen werken samen aan een opdracht waarbij zij gebruik maken van de ICT	70,2
Er is ICT-integratie door het inoefenen van reeds aangeboden leerinhouden met behulp van softwarepakketten of vakgerichte software	61,2
De leerlingen zijn creatief, waarbij zij ICT benutten bv. een elektronische realisatie/creatie (tekst, geluid, tekening, beeldcompositie/affiche, ...), projectresultaat op schoolwebsite, ...	55,5
De leerlingen gebruiken niet-leerboekgebonden educatieve software	55,2
De leerlingen stellen informatie voor aan anderen waarbij zij ICT benutten bv. verslag/audiovisueel materiaal excursie, presentatie spreekbeurt	51,4
De leerlingen maken gebruik van elektronische communicatie in het kader van het leerproces bv. e-mail lezen/versturen, chatten, diensten contacteren voor informatie, ...	50,8
De leerlingen leren systematisch instrumentele ICT-kennis en -vaardigheden zonder integratie in de andere vakken bv. cursus tekstverwerking, rekenblad, internet, zippen, ...	44,0
De leerlingen gebruiken educatieve software gekoppeld aan één of meerdere (onderwijs)leerpakketten (methode, leerboek, cursus)	41,5
Er is ICT-integratie door het zelfstandig verwerven van nieuwe leerinhouden met behulp van softwarepakketten	40,4

#### 2.2.4.2 Reflectie

In alle onderdelen scoren de leerlingen van de derde graad hoger dan deze van de tweede en de eerste graad, maar dit heeft alles te maken met de reeds verworven ICT-vaardigheden o.a. in de vakken informatica en/of toegepaste informatica en ook de groeiende aanwezigheid van ICT-doelstellingen in leerplannen. Het gebruik van niet-leerboekgebonden educatieve software scoort relatief hoog, mede omdat in verschillende leerplannen integratie van ICT wordt opgenomen.

Het is spijtig vast te stellen dat in het basisonderwijs de aandacht voor ICT-integratie in de derde graad het hoogst is en dat men in de eerste graad SO hierop onvoldoende verder bouwt in de verschillende vakken. Daar waar ICT als apart vak wordt aangeboden in de eerste graad blijft ICT-integratie vaak steken binnen de muren van dit vak.

De ICT-activiteiten, die van de leerlingen verwachten dat men zelfstandig werkt, kennen slechts een frequentie van enkele keren per jaar. Hier worden oorzaken aangevoerd als overbezetting van het computerpark, onvoldoende beschikbaarheid van computers en ontbreken van goede educatieve software. De andere activiteiten zijn beter gespreid over het schooljaar.

Uit gesprekken blijkt dat variaties in onderwijsstijl en meer bepaald aandacht voor het zelfstandig leren nog een hele weg dienen af te leggen. Het feit dat ICT-integratie door het zelfstandig verwerven van nieuwe leerin-

houden met behulp van softwarepakketten zo laag scoort is een gemiste kans om het zelfstandig leren een groter aandeel te geven als mogelijke werkvorm.

### 2.2.5 Resultaten ondersteuning leraren: nascholing

#### 2.2.5.1. Vaststelling

Externe ICT-nascholing scoort iets beter dan de interne nascholing.

Nascholingsonderwerp	Intern (aantal scholen in %)	Extern (aantal scholen in %)
Tekstverwerking	73,8	81,1
Rekenblad	68,9	87,7
Gegevensbeheer	38,5	71,3
Presentatiesoftware	66,4	81,1
Internet en/of e-mail	68,0	74,6
Zoeken/beoordelen educatieve software	43,4	86,9
Integratie van ICT in de klaspraktijk	61,5	90,2

De interne nascholing wordt goed gespreid over het schooljaar en wordt door een meerderheid van de leraren gevolgd. Het is vooral nascholing rond tekstverwerking, het elektronisch rekenblad en het gebruik van het internet die het hoogst scoren. Interne nascholing met betrekking tot integratie van ICT in de klaspraktijk is evolutief.

Externe nascholing kent een minder goede spreiding over het schooljaar en wordt door een kleinere groep leraren gevolgd (hoofdzakelijk 1 tot 25 % van de leraren). Hier spelen vooral organisatorische elementen (vervangingen) en de intentie om via de vakgroepwerking de informatie door te geven (het multiplicatoreffect).

Een ruime meerderheid van de leraren (88,8 %) verklaart ICT-nascholing te hebben gevolgd en heeft het ook toegepast (73,2 %) in de klaspraktijk. Het multiplicatoreffect is mede door de intensivering van de vakwerkgroepen relatief goed (68,6 %), maar het vastleggen van concrete afspraken of actieplannen (40,2 %) blijft bij de meerderheid achterwege. Hier zijn er nauwelijks verschillen tussen de drie graden.

De aandacht voor instrumentele ICT-nascholingsonderwerpen <sup>(42)</sup> (68,9 %) is nagenoeg gelijk aan onderwerpen met betrekking tot pedagogisch-didactische integratie van ICT (67,2 %). De tweede graad heeft overwegend instrumentele nascholing gevolgd, de interesse voor pedagogisch-didactische integratie van ICT is het hoogst in de derde graad.

Toch liggen de verwachtingen hoog, wat blijkt uit de relatief matige tevredenheidscijfers voor de nascholingen van instrumentele aard (63,4 %) en pedagogisch-didactische aard (55,7 %). De cijfers in de drie graden schommelen rond deze gemiddelden.

In sommige regio's waarden leraren erg de ICT-inbreng van de leraren-in-opleiding die hun stage doen in hun school.

#### 2.2.5.2 Reflectie

Nascholing met betrekking tot integratie van ICT in de klaspraktijk is evolutief en hangt nauw samen met de lokale aanwezigheid van een pedagogische ICT-coördinator.

(42) Tekstverwerking, rekenblad, gegevensbank, presentatiesoftware.

De meeste leraren geven aan dat ze de verworven informatie doorgeven aan collega's, maar het maken van afspraken om te komen tot een gelijkgerichte implementatie binnen de vakgroep blijft overwegend achterwege.

Er is een parallel te trekken tussen de keuze van de onderwerpen bij de interne nascholing en de externe nascholing. Uitzondering is de groeiende aandacht voor nascholing rond de integratie van ICT in de klaspraktijk en het zoeken en beoordelen van educatieve software. De gevraagde aandacht voor ICT-integratie in de recente leerplannen heeft hier duidelijk een katalysatorisch effect.

### 2.2.6 Resultaten ondersteuning leraren: ICT-coördinatie

#### 2.2.6.1 Vaststelling

Volgens bijna twee derden van de leraren (64,8 %) kan de ICT-coördinator voldoende tijd vrijmaken voor ondersteuning van technische aard. Slechts 29,5 % ondervindt voldoende pedagogisch-didactische ondersteuning door de ICT-coördinator. Deze perceptie vertoont geen opvallende verschillen naargelang de graad.

#### 2.2.6.2 Reflectie

Het ontbreken van voldoende pedagogisch-didactische ondersteuning is een knelpunt in de weg naar een optimale ICT-integratie. Enerzijds is er naast een technische ICT-coördinator duidelijk nood aan een pedagogische ICT-coördinator, maar anderzijds doen scholen ook te weinig beroep op het Regionaal Expertisenetwerk Vlaanderen ([www.renvlaanderen.be](http://www.renvlaanderen.be)), vooral wat betreft de vraaggestuurde mogelijkheden.

De opdrachten van ICT-coördinatoren worden gecreëerd op basis van de aan de school toegekende puntenenveloppe voor ICT-personeelsomkadering, aangevuld met BPT-uren<sup>(43)</sup> en meestal nog een flink deel vrijwilligerswerk. Scholengemeenschappen die goed functioneren hebben een positieve invloed op het werkvolume en werkschema van de ICT-coördinatoren. Om het werkvolume en toepassingsveld voldoende onder controle te houden is er nood aan een duidelijke taakomschrijving en/of profilering van de ICT-coördinator.

### 2.2.7 Confrontatie perceptie beleidsverantwoordelijken - leraren met betrekking tot visie en beleid

#### 2.2.7.1 Integratie in het leerproces

De meeste directies zijn ervan overtuigd dat ICT op school aandacht krijgt, weliswaar vak- en leraar gebonden. Zij geven de vakgroepen ook de volledige autonomie met betrekking tot de wijze waarop men ICT wenst te integreren in de lessen.

Scholen met een duidelijke ICT-visie en waar het ICT-beleid op een gestructureerde wijze wordt geïmplementeerd beschikken over een instrumentarium dat een relatief duidelijk beeld weergeeft van ICT-integratie in de verschillende vakdomeinen.

#### 2.2.7.2 Beleid

Een meerderheid van de leraren heeft onvoldoende of geen inspraak bij het opstellen van visietekst en beleidsplan. Deze situatie wordt door alle betrokken partijen, het lokale beleid en de leraren, op dezelfde wijze gepercipieerd.

Toch zijn er ook enkele tegenstellingen. Volgens de lokale beleidsverantwoordelijken kent een ruime meerderheid van het korps (75 %) het ICT-infrastructuurprogramma (PC/KD). Maar uit de bevraging blijkt dat nauwelijks de helft van de leraren hiervan op de hoogte is.

#### 2.2.7.3 Ondersteuning

De technische en pedagogische ondersteuning kent een gelijkvormige inschatting door lokaal beleid en leraren. De technische ICT-ondersteuning (TIC) is voor de meerderheid in orde. De pedagogische ICT-ondersteu-

(43) BPT = bijzondere pedagogische taken.

ning wordt als ondermaats beschouwd. Hierbij gooit men zeker niet de steen naar de lokale ICT-coördinatoren, maar veeleer wil men het gemis aan organieke pedagogische ICT-ondersteuning aankaarten. Volgens de lokale beleidsverantwoordelijken weet een meerderheid van het korps (56 %) op welke wijze de middelen met betrekking tot het ICT-infrastructuurprogramma (PC/KD) werden besteed. Maar een ruime meerderheid (78 %) geeft aan helemaal niet geïnformeerd te zijn. Bovendien menen de lokale beleidsverantwoordelijken dat een ruime meerderheid van het korps (64 %) het bestaan van de REN kent. Toch blijkt dat 76 % van de leraren het bestaan van dit orgaan niet kent.

### 2.2.8 Mogelijke verbanden tussen resultaten beleid - ondersteuning - integratie

Scholen die op een doordachte wijze investeren in zowel de technische als de pedagogische ondersteuning doen dat meestal geleid door een goed ontwikkelde visie, geruggensteund door een dynamisch ICT-beleidsplan en gedreven door de ICT-initiatieven die de leraren nemen op klasniveau. Om de technische ICT-ondersteuning uit te bouwen gebruiken de meeste scholen op een correcte wijze de organieke uren op basis van het puntensysteem, aangevuld met BPT-uren. Een minderheid van scholen investeert aanvullend met BPT-uren ook in pedagogisch-didactische ondersteuning.

In de meeste scholen is wel een algemeen nascholingsplan aanwezig. Een groeiend aandeel gaat naar ICT-onderwerpen. Er wordt door het personeel ook nascholing gevolgd en informatie wordt doorgegeven. Maar multiplicatie van de verworven kennis en vaardigheden binnen de eigen vakgroep of vakgroepoverstijgend is een nog relatief braakliggend terrein. Het gevolg is dat ICT-integratie veeleer persoons- en vakgebonden blijft en een gelijkgerichte aanpak onvoldoende kansen krijgt.

Scholen met een ernstige aandacht voor interne kwaliteitszorg hebben meestal meer aandacht voor de verdere afwikkeling van nascholingsessies (multiplicatie, interne nascholing, afspraken).

Een meerderheid van scholen beschikt over de meest recente software met de nodige licenties. Softwarematige wensen van de vakgroepen worden in overleg met de ICT-coördinator en de directie bijna onvoorwaardelijk ingewilligd. Hoewel de nodige of gewenste software (zowel instrumentele als vaksoftware) geïnstalleerd is, kent de ICT-integratie toch niet het verhoopte succes omdat de veel gehoorde missing link de pedagogische know-how is (hoe organiseer ik een ICT-les?).

Scholen die in het verleden de PC/KD-gelden volgens de geest van de regelgeving hebben besteed, beschikken over een computerpark waarbij de norm van één pc voor tien leerlingen wordt gehaald. Scholen die ICT-integratie maximale kansen willen geven, investeerden gevoelig meer dan de ontvangen gelden van de overheid. Computerparken die met deze gelden werden uitgebouwd en meestal op vrijwillige basis werden geconfigureerd door gedreven ICT-coördinatoren geven aan de leraren maximale mogelijkheden tot ICT-integratie. Scholen die echter deze gelden niet volgens de geest van de regelgeving hebben gebruikt om o.a. het computerpark voor de informaticavakken te upgraden, zitten nu met een te klein en overbezet computerpark voor de niet-informaticavakken waardoor ICT-integratie in deze vakken onvoldoende kansen krijgt.

### 2.2.9 Synthese

Meer en meer leraren gebruiken ICT <sup>(44)</sup> om variatie te brengen in de presentatie van leerinhouden en om de resultaten van de leerlingen te registreren. In een beperkt aantal gevallen wordt ICT als instrument aangewend om deze resultaten te analyseren en om een idee te vormen van de vorderingen bij de leerlingen. Daar waar ICT nog niet zijn weg heeft gevonden worden de volgende hindernissen opgesomd: onvoldoende bereikbaarheid van het computerpark, onzekerheid (onvoldoende pedagogische en didactische ICT-know-how), onvoldoende vertrouwdheid met andere werkvormen.

De meeste leraren voelen zich geconfronteerd met een zeker spanningsveld tussen enerzijds de dwingende leerplanrealisatie en de overwegend klassieke werkvormen en anderzijds de integratie van ICT en aangepaste werkvormen. Men is dan ook vragende partij voor nascholingsonderwerpen met betrekking tot de pedagogisch-didactische aanpak van ICT-integratie en dan nog liefst binnen het eigen vakdomein. Het vraaggestuurd

(44) Niet enkel pc's, maar ook netwerken en rekentoeestellen (wetenschappelijk, grafisch).

de luik van het Regionale Expertisenetwerk kan hier invulling leveren, maar een meerderheid van leraren is nauwelijks op de hoogte van het bestaan van dit ondersteuningsorgaan. Ook andere ICT-initiatieven van de overheid zijn onvoldoende gekend bij onderwijzend Vlaanderen. Lovenswaardig zijn de initiatieven waarbij men de aanwezige ICT-know-how op de eigen school via interne nascholing wil vermenigvuldigen.

Als leerlingen toch de kansen krijgen om tijdens de les met behulp van ICT kennis of vaardigheden te verwerven, scoren vooral het opzoeken van informatie en samen of individueel werken aan een opdracht of inoefenen van leerinhouden het hoogst. ICT-integratie bij het zelfstandig verwerken van nieuwe leerinhouden scoort het laagst.

De inbreng van de technische ICT-coördinatoren wordt door alle participanten aan gevoeld als een onmisbare schakel in het lokale ICT-verhaal. Een bijsturing van de taakomschrijving en/of profilering moet het werkvolume van de ICT-coördinatoren beheersbaar houden. Er is in het veld een toenemende vraag naar de aanwezigheid van pedagogische ICT-ondersteuning. Het multiplicatoreffect dat de noodzakelijke didactische know-how heeft op de ICT-integratie wordt meer en meer door leraren-in-opleiding op gang gebracht en is in sommige scholen al goed voelbaar.

Een meerderheid van scholen besteedt met betrekking tot ICT veel aandacht aan infrastructuur, nascholing en software. Ze geven echter te weinig aandacht aan het ontwikkelen van een visie en het voeren van een gestructureerd ICT-beleid. Het gevolg is dat deze onvoldoende ontwikkelde visie een rem zet op het rendement van de andere drie actoren (infrastructuur, nascholing en software). Als de implementatie van een ICT-beleid zich niet richt op de vier pijlers <sup>(45)</sup> van ICT-integratie dan is het succes van ICT-integratie maar zo hoog als het rendement van de laagste pijler.

#### 2.2.10 Specifieke aanbevelingen voor het secundair onderwijs

- ICT integreren betekent ook variëren in werkvormen. Overwegen om naast (of ter vervanging van) computerlokalen ook computerhoeken aan te bieden (cf. hoekwerking in BaO).
- Leraren beter informeren over de beschikbaarheid en de aanwending van de ICT-middelen van de overheid.

### 2.3 Volwassenenonderwijs (VWO)

#### 2.3.1 Specifieke contextgegevens

Het VWO wordt gekenmerkt door een breed en divers aanbod, een heterogene publiekssamenstelling en verschillende organisatievormen. Het aanbod betreft honderden opleidingen ondergebracht in 33 studiegebieden op het niveau van het secundair onderwijs (SO) en zeven categorieën op het niveau van het hoger onderwijs voor sociale promotie (HOSP). Het publiek verschilt qua leeftijd, motivatie en doel. Er is een modulair en een lineair aanbod zowel tijdens de dag, de avond als in het weekend. Het is dan ook geen sinecure om een duidelijk zicht te krijgen op het gebruik en de integratie van ICT in de klaspraktijk in het VWO als geheel. Deze integratie verschilt niet alleen per centrum maar is ook afhankelijk van de opleiding, de doelgroep, de organisatievorm. Een korte kookcursus BSO<sub>2</sub> in de voormiddag voor senioren, een modulaire cursus informatica TSO<sub>3</sub> in de avonduren voor bijscholing, een driejarige weekendopleiding Boekhouden HOSP voor professionele doeleinden, ... laten zich moeilijk meten en vatten in één steekproef.

In het VWO concentreerde het onderzoek zich dan ook op één opleiding met name op de opleiding die leidt tot het behalen van het getuigschrift van pedagogische bekwaamheid (afgekort: GPB-opleiding). Deze opleiding, die momenteel loopt in 22 centra voor volwassenenonderwijs (CVO's), wordt georganiseerd volgens éénzelfde modulaire structuur en wordt gevolgd door cursisten <sup>(46)</sup> met als doel de uitoefening van een leraarsambt in het onderwijs. Het is bovendien bijzonder interessant om na te gaan hoe toekomstige leraren leren omgaan met ICT. Van hen immers wordt de daadwerkelijke integratie in het veld verwacht.

<sup>(45)</sup> Pijlers: visie, infrastructuur, programmatuur, nascholing.

<sup>(46)</sup> Aantal cursisten schooljaar 2003-2004 (wordt nog geleverd door APV).

Om het getuigschrift van pedagogische bekwaamheid te behalen moet de cursist drie modules doorlopen. Ze komen overeen met de gedragscomponenten van de leraar. De module A behandelt het communicatief gedrag en omvat eenheden <sup>(47)</sup> communicatie, agogiek, actuele problemen en mediakunde. De modules B en C behandelen het opvoedings- en onderwijsgedrag en omvatten de eenheden opvoedkunde, psychologie, (vak)didactiek en stage. Module D tenslotte omvat de eenheden onderwijsdeontologie, -organisatie en -wetgeving en focust op het organisatiegedrag van de leraar.

Per centrum werd een gesprek gevoerd met telkens één leraar uit de modules A, B/C <sup>(48)</sup> en D en met de beleidsverantwoordelijken onder meer directie en ICT-coördinator. Op één <sup>(49)</sup> na werden alle CVO's bezocht. Dit betekent dat een vrij volledig beeld van het ICT-gebeuren in deze lerarenopleiding kan worden gegeven.

### 2.3.2 Resultaten beleid

#### 2.3.2.1 Vaststellingen

Uit de gesprekken met de beleidsverantwoordelijken en de inzage van documenten blijkt een gestructureerde aanpak van het ICT-beleid in bijna de helft van de centra. Dit houdt in dat het centrum uitgaat van een uitgeschreven visie geconcretiseerd in een beleidsplan. Het betreft voornamelijk concrete initiatieven met betrekking tot zowel de hardware- als de softwarematige vereisten. Hierbij is er in vele gevallen een nauwe samenwerking met het voltijdse onderwijs (hogeschool en/of school voltijds secundair onderwijs). Opleiding en nascholing van leraren en aandacht voor de didactische integratie komen bijna steeds aan bod. In de meeste gevallen was er overleg met het hele team. Evaluatie en bijsturing gebeuren alsnog niet geregeld.

In ongeveer één vijfde van de centra is er een algemeen geformuleerde en fragmentarische visie over ICT en over het beleid om deze te realiseren. In één derde van de centra werden geen documenten voorgelegd waaruit blijkt dat er een visie/beleidsplan is met betrekking tot ICT.

Verder zijn volgens de beleidsverantwoordelijken de leraren vrij goed op de hoogte van het PC/KD-project. Leraren zijn minder op de hoogte van de wijze waarop het centrum de gelden besteedde. De beleidsverantwoordelijken zijn er ook van overtuigd dat de Regionale Expertisenetwerken (REN's) bij de leraren vrij algemeen gekend zijn.

#### 2.3.2.2 Reflectie

In de centra die over een duidelijke visie met een daaraan gekoppeld beleidsplan beschikken vormen de leraren binnen de GPB-opleiding een hecht en betrokken team waarbij samenwerking de regel is. In de centra waar die beleidsmatige aanpak ontbreekt, is deze samenwerking onvoldoende. Dit betekent niet dat er op het vlak van ICT-integratie daadwerkelijk niets gepresteerd wordt door individuele leraren. De goede bekendheid bij de leraren van het PC/KD-project heeft ongetwijfeld te maken met het feit dat dit project tijdens het schooljaar 2002 - 2003 voor de eerste keer en eenmalig uitgebreid werd van het voltijds naar het volwassenenonderwijs i.c. de GPB <sup>(50)</sup>. Dit project zorgde voor broodnodige middelen en heeft ongetwijfeld een dynamiek op gang gebracht.

### 2.3.3 Resultaten ICT-integratie door leraren

#### 2.3.3.1 Vaststellingen

Volgens de leraren komt het aanbieden van leerinhouden m.b.v. ICT in de drie modules vrij algemeen aan bod. In de modules A en B/C gebeurt dat in bijna 60 % van de gevallen wekelijks. In concreto betekent dit ongeveer elke les, aangezien de vorming wordt verstrekt op één of twee dagen, veelal op zaterdag en/of vrijdagavond. Het onderwijsproces omvat elektronisch ondersteunde presentaties, demonstraties en simulaties. In module D gebeurt het in 30 % van de gevallen nooit. Hier wordt dikwijls klassiek, frontaal gedoceerd in auditoria met grote groepen cursisten.

(47) Een modulaire opleiding bestaat uit modules onderverdeeld in eenheden.

(48) De inhouden van de modules B en C zijn identiek, er is wel een differentiatie qua instroomniveau en opleidingsduur met name het al dan niet in het bezit zijn van een diploma hoger of universitair onderwijs.

(49) CVO Moeskroen werd niet betrokken bij het onderzoek omwille van de specifieke situatie van dit centrum (ressorteert deels onder de regering van de Franse Gemeenschap).

(50) De GPB-opleidingen ontvingen in het kader van het PC/KD-project tijdens het schooljaar 2002 - 2003 éénmalig een totaalbedrag van 1.338.927,70 € of gemiddeld 60.860 € per CVO (cf. BS betreffende het infrastructuurproject voor de informatisering van het onderwijs d.d. 14/02/2003).



Administratieve verrichtingen m.b.v. ICT zijn vrij verspreid. Het registreren van de vorderingen van de cursisten gebeurt vooral in de modules A en B/C, vrijwel niet in de module D. Het invullen van klasdocumenten gebeurt vrij algemeen, bij de module A zelfs 100 %.

Het didactisch gebruik van ICT in het onderwijsproces onder meer om te individualiseren, te differentiëren of te remediëren gebeurt heel wat minder. Het aanbieden van elektronisch materiaal om te individualiseren doet zich het meest voor in de module B/C in de helft van de gevallen. In de andere modules is dat maar bij een vierde van de leraren het geval. Differentiatie met betrekking tot elektronisch materiaal gebeurt het meest in de module A door de helft van de leraren. In deze module werken cursisten dikwijls individueel of in groep aan projecten. In de eenheid mediakunde is dit een standaardpraktijk. In de andere modules is dat maar bij een derde van de leraren het geval. In geen enkele module wordt courant gebruikt gemaakt van elektronisch materiaal om te remediëren. Remediëren blijkt een heikele onderneming te zijn in het onderwijsleerproces aan volwassen cursisten. Foutwaarneming is hier een delicate aangelegenheid en verloopt vaak via persoonlijke contacten.

### 2.3.3.2 Reflecties

Binnen het compacte deeltijdse curriculum moet zeer veel informatie in een beperkte tijd overgebracht worden. Dit verklaart het vrij courante gebruik van ICT voor het aanbieden van de leerstof. Om dezelfde reden gebeurt de didactische aanwending van ICT in het onderwijsproces minder. Er is te weinig tijd en ruimte voor. Het gebeurt het meest door de leraren van de modules B/C en A. In deze modules worden vooral technische (module A) en didactische (module B/C) vaardigheden verworven die zich vrij goed tot ICT-integratie lenen. In de module D wordt voornamelijk feitelijke kennis overgebracht betreffende de organisatie van het onderwijs. Bovendien worden deze modules dikwijls gedoceerd door externe specialisten die minder bij het teamgebeuren betrokken zijn.

### 2.3.4 Resultaten ICT-integratie door cursisten

#### 2.3.4.1 Vaststellingen

In de onderstaande tabel staan de verschillende ICT-activiteiten geordend per module volgens de tijdsbesteding (%):

ICT-vaardigheid, -competentie	Nooit	Jaar	Trimester	Maand	Week
Inoefenen van reeds aangeboden leerinhouden:					
module A	18,2	27,3	13,6	9,1	31,8
module B/C	36,4	9,1	13,6	18,2	22,7
module D	40,9	13,6	13,6	13,6	18,2
Informatie opzoeken:					
module A	4,5	9,1	27,3	22,7	36,4
module B/C	4,5	13,6	9,1	36,4	36,4
module D	31,8	18,2	9,1	13,6	27,3
Informatie voorstellen aan andere leerlingen, met gebruik van ICT:					
module A	4,5	18,2	27,3	13,6	36,4
module B/C	13,6	13,6	13,6	22,7	36,4
module D	54,5	9,1	4,5	9,1	22,7
Gebruik maken van (elektronische) communicatie in het kader van het leerproces:					
module A	0,0	18,2	9,1	13,6	59,1
module B/C	9,1	0,0	13,6	9,1	68,2
module D	45,5	9,1	4,5	9,1	31,8

Creatief zijn met gebruik van ICT:	module A	0,0	13,6	31,8	22,7	31,8
	module B/C	4,5	27,3	18,2	22,7	27,3
	module D	54,5	13,6	4,5	4,5	22,7
Samen werken aan een opdracht:	module A	22,7	9,1	13,6	18,2	36,4
	module B/C	45,5	9,1	4,5	13,6	27,3
	module D	59,1	4,5	4,5	9,1	22,7
Zelfstandig verwerven van nieuwe leerinhouden met behulp van softwarepakketten:	module A	54,5	4,5	4,5	9,1	27,4
	module B/C	45,5	9,1	18,2	9,1	18,2
	module D	45,5	9,1	18,2	9,1	18,2
Systematisch leren van instrumentele ICT-kennis en -vaardigheden:	module A	45,5	9,1	4,5	9,1	31,8
	module B/C	50,0	9,1	9,1	9,1	22,7
	module D	68,2	0,0	4,5	13,6	13,6

Volgens de leraren gebruiken de cursisten ICT voor een breed gamma van activiteiten. In gemiddeld 70 % van de gevallen worden reeds aangeboden leerinhouden een of meerdere keren per jaar ingeoeft met behulp van softwarepakketten. In de module A gebeurt dat in een derde van de gevallen wekelijks, in de module D in vier op de tien gevallen nooit. Integrale cursussen inclusief oefenstof en Powerpoint-presentaties worden van het net gedownload, ingestudeerd en ingeoeft. Dit is onder meer mogelijk omdat meer dan de helft van de centra over een interactieve website beschikt met een subweb voor de cursisten (account en paswoord). Ongeveer een vierde van de centra gebruikt een elektronische leeromgeving <sup>(51)</sup>.

Het opzoeken van informatie met behulp van ICT is een vrij verspreide activiteit. In de modules A en B/C gebeurt het vrijwel altijd in de loop van de vorming, in een derde van de gevallen elke week. In de module D gebeurt dat in een derde van de gevallen nooit. Het zoekwerk is hier veelal beperkt tot het raadplegen van de site van het departement Onderwijs, inzonderheid Edulex.

Het voorstellen van informatie via ICT aan anderen is vrij verspreid. In de modules A en B/C gebeurt het in een derde van de gevallen wekelijks. Het betreft hier vooral het geven van proeflessen en het voorstellen van projecten aan de medecursisten. In module D gebeurt dat in iets meer dan de helft van de gevallen nooit.

Cursisten maken vrij intensief gebruik van elektronische communicatie in het kader van het leerproces. In de module A gebeurt dat vrijwel elke week. De vorming beperkt zich in dit deeltijds onderwijs niet tot de cursusmomenten, er is een intens elektronisch verkeer tussen de cursisten buiten de cursustijd. Het is vrij logisch dat de cursisten in de communicatiemodule hier voorop liggen. De cursisten van de module D gebruiken in bijna de helft van de gevallen nooit elektronische communicatie.

In de modules A en B/C benutten de cursisten bijna elke week creatief ICT bv. een elektronische realisatie met integratie van tekst, beeld en geluid, een publicatie van een projectresultaat op de website van het centrum. Dit is niet het geval in module D waar dat nooit gebeurt bij iets meer dan de helft van de cursisten.

Alleen in de module A wordt vrij frequent samengewerkt aan opdrachten met gebruik van ICT. In een derde van de gevallen gebeurt het wekelijks. In de modules B/C (iets minder dan de helft) en D (zes op tien) gebeurt het heel wat minder.

In geen enkele module is er frequente ICT-integratie door het zelfstandig verwerven van nieuwe leerinhouden. In de helft van de gevallen gebeurt het nooit. Dergelijke processen vereisen een performante elektronische leeromgeving c.q. -platform. Dit is nog maar het geval voor een minderheid van de centra. Heel wat centra zijn bezig met de ontwikkeling hiervan of zijn op zoek naar een werk- en betaalbaar platform. Ook het systematisch aanleren van instrumentele ICT-kennis en -vaardigheden (cursus tekstverwerking, rekenblad, Powerpoint, etc.) gebeurt zelden. Dit is ook niet voorzien in het GPB-curriculum. Cursisten vinden en volgen veelal extern de

(51) Onder meer Blackboard (hoge kwaliteit, maar wegens hoge prijs alleen haalbaar i.s.m. hogeschool of universiteit), Claroline (freeware), Bridged, Moodle.

nodige vorming of verwerven de nodige ICT-vaardigheden via zelfstudie. Sommige GPB-opleiders geven daarbij op vrijwillige basis ondersteuning.

Educatieve software al dan niet leerboekgebonden wordt weinig gebruikt, in meer dan de helft van de gevallen nooit. Een ontoereikend aanbod en een heterogene publiekssamenstelling zijn hiervoor een verklaring.

### 2.3.4.2 Reflectie

In de centra die over een elektronische leeromgeving beschikken, is de integratie het verst gevorderd. Alleen in deze centra is er frequente ICT-integratie door het zelfstandig verwerven van nieuwe leerinhouden. Over het algemeen gebeurt de ICT-integratie het meest door de cursisten in de module A en het minst door de cursisten in de module D. Dit vloeit voort uit de aard van de te verwerven technische (module A) en didactische (module B/C) ICT-vaardigheden. Er is buiten de lesmomenten veel elektronisch verkeer tussen de cursisten. Dit compenseert enigszins het vrij bescheiden didactische gebruik van ICT tijdens de contacturen (cf. supra). De leraren vermelden ook dat cursisten met enthousiasme proefflessen geven met behulp van ICT maar dit in hun stage achterwege laten. Ze geven hiervoor een combinatie van verklaringen onder meer koudwatervrees, gebrek aan stimulatie en infrastructuur in de secundaire scholen, concentratie op discipline en bespelen groepsdynamiek.

### 2.3.5 Resultaten ondersteuning

#### 2.3.5.1 Vaststellingen

Onderstaande tabel geeft een overzicht van de intern en extern gevolgde nascholing per nascholingsonderwerp (aantal leraren in %):

Nascholingsonderwerp	Intern	Extern
Tekstverwerking	72,6	54,5
Rekenblad	72,6	54,5
Gegevens-/databaseer	59,2	50,0
Presentatiesoftware	68,1	45,4
Internet en/of e-mail	77,1	54,5
Zoeken en beoordelen educatieve software	68,1	81,7
Integratie van ICT in de klaspraktijk	59,2	77,1

Volgens de beleidsverantwoordelijken wordt in ongeveer drie vierde van de centra interne nascholing verstrekt en gevolgd door de leraren GPB. De gevolgde nascholing betreft enerzijds toepassingssoftware, anderzijds het didactische gebruik van ICT in het onderwijsleerproces. Qua toepassingssoftware volgen de leraren vooral presentatiesoftware en internet/e-mail. Ongeveer de helft van de leraren heeft scholing gevolgd over tekstverwerking, rekenblad en gegevensbeheer. 13 van de 21 centra hebben in hun aanbod modulaire informatica-opleidingen die ook aangewend worden voor interne nascholing. In een aantal gevallen volgen leraren volledige modules, in een aantal gevallen wordt er intern een specifieke nascholing georganiseerd en realiseert men maatwerk. Qua didactisch gebruik van ICT volgde iets meer dan de helft van de leraren een specifieke interne bijscholing betreffende zoeken, beoordelen en integreren van educatieve software in de klaspraktijk. Het betreft hier een specifiek aanbod dat niet tot de reguliere programmatie van de centra behoort. Het zijn de centra zelf die hier intern een specifieke nascholing verzorgen.

Volgens de beleidsverantwoordelijken is in ongeveer de helft van de centra externe nascholing voorzien betreffende toepassingssoftware, in de meerderheid van de centra is er externe nascholing voorzien voor wat het didactisch gebruik van ICT betreft. Dergelijke nascholing zit niet in het reguliere cursusaanbod. Het is logisch dat centra hiervoor extern gaan. Qua toepassingssoftware volgen de leraren vooral internet/e-mail, tekstverwerking en rekenblad. Presentatiesoftware en gegevensbeheer worden extern minder gevolgd onder meer door de beschikbaarheid van een intern aanbod. Qua didactisch gebruik van ICT volgde iets meer dan de helft

van de leraren een externe nascholing betreffende het zoeken en beoordelen van educatieve software en de integratie van ICT in de dagelijkse klaspraktijk.

De leraren van de module D beweren het meest nascholing gevolgd te hebben, de leraren van de module A het minst. De leraren van de module B/C geven de verworven informatie altijd door, wat te verwachten valt van didactici die onderwijs als een teamgebeuren beschouwen. Slechtst de helft van de leraren van module D doet dit. Hier worden dikwijls externe specialisten aangetrokken die duidelijk minder bij het teamgebeuren betrokken zijn. Overigens leidt de gevolgde nascholing slechts in iets meer dan een derde van de gevallen tot echte teamafspraken. Verder beweren de leraren dat de gevolgde nascholing vooral van instrumentele aard is, met name het volgen van cursussen over toepassingssoftware. De pedagogisch-didactische nascholing komt minder aan bod. Een tekort aan specifiek aanbod wordt als reden gegeven. Men is wel vrij tevreden over zowel de instrumentele als de pedagogisch-didactische nascholing. De ondersteuning van de ICT-coördinator is vooral van technische, minder van pedagogisch-didactische aard. Deze coördinator moet er in eerste instantie voor zorgen dat de nodige apparatuur, hard- en software, voorzien is en draait.

### 2.3.5.2 Reflecties

De interne nascholing wordt gefaciliteerd door het cursusaanbod dat de centra in huis hebben inzake algemene toepassingssoftware. Voor de pedagogisch-didactische nascholing is men veelal aangewezen op een extern en ontoereikend aanbod. De leraren die de meeste nascholing volgen i.c. leraren van de module D, passen ze het minst toe. Dit klopt wel met de bewering van de leraren van de modules module A en B/C dat ze de nascholing altijd toepassen. De leraren van de module D doen dit minder. Blijkbaar hebben deze laatste meer nood aan ICT-vaardigheden en voelen ze zich nog onvoldoende geschoold om de integratie te implementeren. De gevolgde nascholing wordt onvoldoende verspreid onder de collega's en leidt niet altijd tot teamafspraken.

### 2.3.6 Confrontatie perceptie beleid versus leraren

#### 2.3.6.1 Vaststellingen

De leraren beweren in iets meer dan de helft van de centra dat er een visie over ICT bestaat op centrumniveau, in iets meer dan de helft van deze centra is deze visie volgens hen ook geconcretiseerd in een beleidsplan. Iets meer dan de helft van deze leraren werd betrokken bij het opstellen van de visie. Ze werden allemaal betrokken bij het opstellen van het beleidsplan. Visieontwikkeling is blijkbaar een zaak van het beleid. Bij de concrete uitwerking ervan worden alle leraren betrokken die ICT hanteren in de klaspraktijk. De meeste leraren zeggen op de hoogte te zijn van het PC/KD project. Ze zijn minder op de hoogte van de wijze waarop de gelden in het centrum worden besteed. De REN's zijn vooral bekend bij de leraren van de module B/C, minder bij module A en module D. Allicht speelt het aspect stage (direct contact met werkveld) hier een rol.

#### 2.3.6.2 Reflectie

De leraren zijn meer dan de beleidsverantwoordelijken verwachten op de hoogte van de beleidsvisie. Het betreft meestal een algemene tekst, die via de website van het centrum en/of door middel van een bundeltje jaarlijkse documenten wordt gecommuniceerd. Aangaande de invulling van deze visie in een concreet beleidsplan is de inschatting van de beleidsverantwoordelijken te optimistisch. Iets minder leraren beweert hier kennis van te hebben. Blijkbaar zijn alleen de leraren die daadwerkelijk ICT integreren op de hoogte. Beleidsverantwoordelijken en leraren schatten de inspraak die ze hebben bij het opstellen van visie en beleidsplan vrij gelijk in. Dit betekent dat de leraren die ICT integreren niet alleen op de hoogte zijn van het beleid, maar ook altijd betrokken worden bij de uitwerking ervan. Wat betreft de kennis van overheidsinitiatieven zoals het PC/KD-project en het bestaan van REN's loopt de inschatting van beide partijen gelijk. Ook met betrekking tot de ondersteuning lopen de bevindingen van beleidsverantwoordelijken en leraren vrij gelijk. Dit geldt zowel voor de interne als voor de externe nascholing. De GPB-opleiding is dikwijls een dragende afdeling die ook voor de andere opleidingen toonaangevend is en een voorbeeldfunctie heeft. De leraren van deze opleiding zijn dan ook dikwijls nauw betrokken bij de werking van het centrum. In een aantal gevallen is de ICT-coördinator ook lid van het GPB-team. Er is veelal een nauwe en directe band tussen de ICT-coördinatie en afdeling. Het feit dat deze coördinatie <sup>(52)</sup> tot het schooljaar 2002 - 2003 volledig en vanaf huidig schooljaar overwegend gegenereerd wordt uit het lestijdenpakket, verklaart allicht de concrete en centrumspecifieke invulling.

(52) De ICT-coördinatie wordt berekend aan de hand van het totaal lesurenconsist per centrum en geldt dan ook voor alle opleidingen (Omzendbrief GD/2003/04). De 21 CVO's ontvingen voor het schooljaar 2003 - 2004 432 punten voor de puntenenveloppe en 7.782,69 € (of gemd. 370 € per CVO) aan werkingstoelagen. Een puntenaantal van 432 komt overeen met ongeveer 4 FT ambten, d.i. gemd. 0,2 FT ambt per CVO.

### 2.3.7 Synthese

Een gestructureerde aanpak van het ICT-beleid is aanwezig in bijna de helft van de centra. Dit houdt in dat in deze centra de integratie van ICT gekaderd is in een visie en een beleidsplan met duidelijke vermelding van de nagestreefde ICT-doelen en de concretisering ervan. In de overige centra is de ICT-integratie beperkt tot individuele initiatieven en ontbreekt alsnog een overkoepelende aanpak. Er is meestal wel een aanzet die geïnitieerd en gestimuleerd wordt door recente overheidsinitiatieven zoals het PC/KD-project en de toegekende uren voor ICT-coördinatie enerzijds en anderzijds door de nieuwe inzichten inzake kwaliteitsborging die een gestructureerde aanpak voorop stellen. Overheidsinitiatieven zoals PC/KD en REN zijn vrij goed gekend door de leraren. Er is vrij grote overeenkomst tussen de inschatting van de beleidsverantwoordelijken en de inschatting van de leraren. Vooral de leraren die ICT integreren zijn op de hoogte van en betrokken bij de concretisering van het beleid. Leraren die ICT niet integreren staan hier eerder buiten.

De leraren gebruiken ICT vooral voor het aanbieden van leerinhouden i.c. elektronisch ondersteunde presentaties, demonstraties en simulaties. Het didactische gebruik van ICT in het onderwijsproces onder meer individualiseren, differentiëren en remediëren gebeurt weinig. Het vrij compacte GPB-curriculum met een beperkt aantal contacturen laat hier weinig ruimte toe. Het gebruik van ICT bij registreren van vorderingen en invullen van klasdocumenten is vrij algemeen gangbaar. De leraren van de modules A en B/C maken het meest gebruik van ICT in hun klaspraktijk. Het zijn ook deze leraren die veelal de kern van het team uitmaken en die het nauwst bij het beleid betrokken zijn. De integratie is het minst gevorderd bij de leraren van de module D. Dit heeft onder meer te maken met een mindere betrokkenheid in het team- en centrumgebeuren. Het betreft veelal gastdocenten.

De cursisten gebruiken ICT voor een breed gamma van activiteiten. Vooral het gebruik van elektronische communicatie (e-mail) en het opzoeken van informatie (internet) zijn vrij algemeen gangbaar. Er is buiten de lesmomenten vrij veel elektronisch verkeer tussen de cursisten onderling en tussen de cursisten en de leraren. Dit compenseert enigszins het vrij bescheiden didactische gebruik van ICT tijdens de contacturen in de klas (cf. supra). De ICT-integratie betreft het minst het zelfstandig leren. Alleen in centra die over een performante elektronische leeromgeving beschikken gebeurt het op een bescheiden manier. Educatieve software al dan niet leerpakketgebonden wordt weinig gebruikt. De ICT-integratie gebeurt het meest door de cursisten in de modules A en B/C. In deze modules worden vooral technische (module A) en didactische (module B/C) vaardigheden verworven die zich vrij goed tot ICT-integratie lenen. De cursisten uit de module D maken het minst gebruik van ICT in het onderwijsleerproces. De inhoud van deze module, feitenkennis betreffende onderwijsorganisatie, is hier een verklarende factor voor.

Interne nascholing is vrij goed voorzien in de CVO's, in 75 % van de centra volgden de leraren één of meer ICT-cursussen. Dit heeft onder meer te maken met de aanwezigheid van een specifiek informatica-aanbod in het cursusaanbod van deze centra. Het betreft overwegend nascholing van technische aard (toepassingssoftware zoals internet/e-mail en presentatiesoftware) en in mindere mate gaat het over tekstverwerking, rekenblad, gegevensbeheer. Pedagogisch-didactische nascholing wordt intern minder gevolgd. In de helft van de centra is er in externe nascholing voorzien inzake algemene toepassingssoftware. In 80 % van de centra is er externe nascholing van pedagogisch-didactische aard voorzien en heeft betrekking op specifieke (didactische) software. Hier is er veelal geen specifiek eigen aanbod en is men aangewezen op externe know-how. Deze pedagogisch-didactische nascholing is veelal beperkt tot het volgen van één of meer studiedagen. De leraren uit module D volgen het meest nascholing, maar passen ze het minst toe. De leraren zijn vrij tevreden over de gevolgde nascholing. Ook over de ondersteuning door de ICT-coördinatie is men tevreden. Deze ondersteuning is overwegend technisch van aard. Pedagogisch-didactische ondersteuning is vrijwel onbestaand. De schaarse middelen worden prioritair ingezet voor een voldoende en goed draaiende apparatuur. De ICT-coördinator is meestal een (bij)geschoolde informaticus die niet alleen verantwoordelijk is voor het volledige centrum maar ook bevoegd is voor een school uit het voltijds onderwijs (hogeschool en/of school voltijds secundair onderwijs). In veel gevallen is er wel een vrij directe band tussen de ICT-coördinatie en het GPB-team. Ten slotte is er een vrij grote overeenkomst tussen de inschatting van de ondersteuning door de beleidsverantwoordelijken en de leraren.

### 2.3.8 Specifieke aanbevelingen voor het volwassenenonderwijs

- Integratie van ICT in de klaspraktijk is een gedeelde verantwoordelijkheid van de centra en van de overheid. De overheid dient structureel de nodige middelen vrij te maken. De huidige regelgeving biedt de centra voldoende ruimte om een autonoom ICT-beleid te voeren onder meer vrije aanwending van het lestijdenpakket, vrije keuze van pedagogische methodes, mogelijkheid tot gecombineerd onderwijs. Wat de middelen betreft is er weinig extra voorzien om dit beleid uit te voeren. Hoewel de huidige verstrekte stimuli onder meer de PC/KD-gelden en de middelen voor ICT-coördinatie een dynamiek op gang brachten, worden de CVO's hier eerder stiefmoederlijk behandeld. De PC/KD-gelden werden slechts voor één schooljaar voorzien. Qua ICT-coördinatie is de wegingscoëfficiënt in het VWO zo licht dat hiervoor overwegend uit het lesurenpakket moet geput worden. De CVO's krijgen geen werkingsmiddelen, ze moeten het rooien met de inschrijvingsgelden, die op een bepaalde hoogte geplafonneerd zijn. Bovendien, vanaf huidig schooljaar<sup>(53)</sup> mogen bijkomende kosten met uitzondering van cursusmateriaal, niet meer aangerekend worden. ICT-integratie en multimediaal onderwijs hebben nochtans een prijs, er is een forse financiële injectie nodig om aan de randvoorwaarden te voldoen onder meer voor nascholing, voor de aankoop en het onderhoud van hard- en software, voor de ontwikkeling en het onderhoud van een leerplatform. Het verdient dan ook aanbeveling dat de overheid hier de nodige middelen vrijmaakt. Eventueel kan het departement Onderwijs i.c. BIS-online, hier een trekkende, coördinerende en ondersteunende rol spelen. Daarnaast is het aangewezen dat centra op zoek gaan naar samenwerkingsverbanden ten einde de schaarse middelen te bundelen en een onderwijs-economische meerwaarde te realiseren.
- Werkende cursisten die een deeltijdse vorming genieten, hebben er alle baat bij om naast de beperkte en kostbare uren contactonderwijs, zelfstandig nieuwe leerinhouden te verwerven. De meeste beschikken thuis alvast over de nodige infrastructuur, multimediale pc met breedbandaansluiting. De centra c.q. leraren spelen hier best op in. Er moet dan wel voldaan worden aan de randvoorwaarden zoals de uitbouw van een elektronische leeromgeving, een open leercentrum en het beschikbaar stellen van leerpakketgebonden software. Zo zal een niet onaanzienlijke leerwinst worden gerealiseerd.
- Centra maken best sluitende afspraken met de scholen voltijds onderwijs inzake de daadwerkelijke aanwending van de aangeleerde technieken. Daarnaast moeten de cursisten ook meer worden gestimuleerd om tijdens hun stage deze technieken te gebruiken.

## 3 Aanbevelingen overheid

- Lever inspanningen om de ICT-infrastructuur in scholen up-to-date te houden. In dit verband is het misschien aangewezen om meer de klemtoon te leggen op de creatie van netwerken i.p.v. op stand-alone computers. Dit zal enerzijds de mogelijkheid bieden om heel wat apparatuur van het huidige computerpark te recupereren en in te zetten als werkstations. Anderzijds zal op deze wijze het werkvolume van de technische ICT-coördinatoren beheersbaar blijven. Misschien moet het streefdoel van één pc per tien leerlingen omgebogen worden naar één netwerk per school met één werkstation per tien leerlingen. Hierbij aansluitend kan er tevens nagedacht worden over de mogelijkheid tot gezamenlijke invoering van elektronische leerplatformen gezien het toenemend gebruik er van in de GPB-opleidingen. Het voorstel rond BIS-online zoals opgenomen in de specifieke aanbevelingen van het volwassenenonderwijs, kan hier inspirerend werken.
- Investeer, naast de technische ondersteuning (organieke uren voor technische ICT-coördinatoren) ook in pedagogische ondersteuning (organieke uren voor pedagogische ICT-coördinatoren). Er kan bijvoorbeeld afgewogen worden om minstens één technische coördinator op niveau scholengemeenschap en een pedagogische coördinator per school te voorzien. Een duidelijk functieprofiel van de ICT-coördinator (technisch en pedagogisch) lijkt hier aangewezen ten einde een garantie te kunnen inbouwen voor het tegemoetkomen aan de stijgende nood aan didactische ondersteuning van leraren.

(53) Omzendbrief Organisatie van het onderwijs voor sociale promotie (PV/2004/03 d.d. 02/07/2004).

- Observeer (monitoring) en evalueer de evolutie op het vlak van ICT in het werkveld (hard- en software, ICT-competentie leraren, nascholing, didactische integratie, ...) of intensifieer dit zelfs. Deze functie kan bijdragen tot het in kaart brengen van de lokale noden en het blootleggen van remmende implementatiemechanismen zodat er tijdig kan bijgestuurd worden. Deze aanpak kan bijgevolg leiden tot realistische en haalbare eindtermen op het vlak van ICT. De mogelijke pistes om kanalen te zoeken om de materiële ICT-ondersteuning van leraren (hardware, software) vorm en inhoud te geven, dienen tevens onderzocht te worden. De gevoelsmatige plicht om persoonlijke ICT-investeringen te doen met betrekking tot de uitwerking van ICT-lesmateriaal voor haar/zijn lessen werkt remmend op de ontwikkeling van ICT-integratie.
- Informeer scholen en leraren nog meer over goede praktijkvoorbeelden via de educatieve portaalsite. Een andere piste is het uitbouwen van leercentra als een ontmoetingsplaats voor het uitwisselen van goede praktijkvoorbeelden, succesverhalen en valkuilen. Belangrijk hierbij is het feit dat deze goede praktijkvoorbeelden herkenbare verhalen zijn waarbij knelpunten, remmende factoren en valkuilen een duidelijke plaats krijgen. De REN's kunnen hierin een mogelijke rol spelen. Zo kan o.m. het ENIS-project <sup>(54)</sup> hierbij betrokken worden. Zij werken reeds aan het verzamelen en verspreiden van voorbeelden van goede praktijk.
- Ondersteun scholen via de prioritaire nascholingsinitiatieven van de minister in het formuleren van een vraaggestuurde aanbod naar o.m. de Regionale Expertisenetwerken. Er dient tevens nagedacht te worden hoe men een aantal voor het onderwijsveld herkenbare ervarings- en vertrouwenspersonen kan inschakelen binnen de REN's, zodat de communicatiekloof tussen het veld en de REN's kleiner wordt.

#### 4 Aanbevelingen scholen/centra

- Zorg voor een duidelijke visie en een concreet beleidsplan, gedragen door het hele team (inspraak). Leg de teamafspraken vast. Besteed hierbij voldoende aandacht aan vormen van tussentijdse evaluatie en bijsturing. Scholen en centra die de kwaliteitscirkel doorlopen zijn koplopers inzake ICT-integratie in de klaspraktijk.
- Besteed meer aandacht aan interne nascholing (zowel instrumenteel als pedagogisch/didactisch) om de reeds aanwezige ICT-know-how te verspreiden. Informeer de leraren hierbij over voorbeelden van goede praktijk met aandacht voor alle ICT-vaardigheden/competenties en geef hierbij de voorkeur aan het werken met behulp van het geïntegreerde just in time-principe.

(54) ENIS = Europees Netwerk voor Innovatieve Scholen.

### 3 HET ONDERWIJS VAN HET FRANS IN HET BASIS- ONDERWIJS EN DE AANSLUITING OP DE EERSTE GRAAD VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

#### I PROBLEEMSTELLING EN WERKWIJZE

Op 29 april 2004 keurde het Vlaams Parlement een voorstel van decreet goed, waarbij Frans een verplicht vak wordt in het vijfde en zesde leerjaar van het gewoon lager onderwijs. Het vervangt artikel 43 van het decreet basisonderwijs<sup>(55)</sup>, dat het onderricht van het Frans toestond maar niet verplichtte. De facto verandert echter weinig, omdat in de meeste Vlaamse lagere scholen de leerlingen van de derde graad al Frans krijgen. Door het decreet wordt dit nu een wettelijke verplichting.

Deze decretale verankering van een feitelijke toestand was aanleiding voor de niveauoverschrijdende werkgroep talen van de inspectie<sup>(57)</sup> om te onderzoeken hoe het gesteld is met de aansluiting met betrekking tot het vak Frans tussen het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs. Worden er bruggen gebouwd of gaapt er een kloof tussen beide onderwijsniveaus? In het algemeen bestaan er twijfels over een vlotte overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs. In welke mate geldt dit ook voor Frans?

Ook in de ons omringende landen is de continuïteit van het vreemdetalenonderwijs bij de overgang van het basisonderwijs naar de eerste graad van het secundair onderwijs een belangrijk aandachtspunt. In Duitsland wordt zowel federaal als vanuit de Länder heel veel aandacht geschonken aan de doorstroming van de methoediek. In Frankrijk wordt de continuïteit ingebouwd in de nieuwe leerplannen die voor het secundair onderwijs worden ontwikkeld. In het Groothertogdom Luxemburg gebeurt de evaluatie in de scharnierjaren door een gemengd team op basis van het taalportfolio. In Engeland mislukte in de jaren zeventig het 'Primary French'-project als gevolg van de gebrekkige aansluiting op het secundair onderwijs en onderzoekt men nu strategieën om de obstakels weg te nemen die een "smooth transition from primary to secondary learning" in de weg staan: "It is essential that secondary schools take account of this prior learning and avoid repeating the failure of the 1970s pilot project ... In other words we cannot yet again let primary languages fizzle out in a puddle of secondary indifference."<sup>(57)</sup> In Nederland bracht een grootschalig onderzoek<sup>(58)</sup> aan het licht dat de aansluiting van het vak Engels tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs voor veel verbetering vatbaar is. De onderzoekers concludeerden ronduit pessimistisch: "..., de aansluitingsproblematiek is inmiddels zo complex en zo gefossiliseerd dat een pasklaar recept, niet 1-2-3 voorhanden is"<sup>(59)</sup>. Nog een reden om de situatie in Vlaanderen nader te bekijken.

In Vlaanderen worden de taxonomie van de doelstellingen en de verticale opbouw van de leerlijn gegarandeerd door de consecutiviteit van de eindtermen voor het vak Frans in het basisonderwijs en in de eerste graad van het secundair onderwijs. De taxonomie van de doelstellingen en de verticale opbouw zijn concreet vertaald in alle goedgekeurde leerplannen voor de beide niveaus. De vraag blijft echter of diezelfde continuïteit terug te vinden is in de inhoudelijke invulling en didactische aanpak. Lopen de leerlijnen die in de eindtermen verankerd zitten door in de concrete aanpak van de klaspraktijk of doet zich een breuk voor? Deze vraag was het uitgangspunt van een casestudy die door de inspectie werd uitgevoerd in de maanden september en oktober 2004.

Is er enige vorm van overleg tussen beide onderwijsniveaus met betrekking tot het vak Frans? Hebben de leraren van de eerste graad van het secundair onderwijs kennis van de inhoud van de lessen en de wijze van les-

(55) Decreet basisonderwijs, 25/02/1997, (BS 17/04/1997): "Art.43. In toepassing van de artikelen 9 en 10 van de wet van 30 juli 1963 houdende de taalregeling in het onderwijs en conform artikel 7 van de wet van 2 augustus 1963 op het gebruik van talen in bestuurszaken behoort het leergebied Frans naargelang van het geval, facultatief of verplicht, tot het onderwijsaanbod van het lager onderwijs."

(56) Afgekort tot NOW-Talen en bestaande uit vertegenwoordigers van de verschillende inspectiekorpsen.

(57) Bevis R. en Gregory A., *Meeting of minds*, Times Educational Supplement, 4 juni 2004.

(58) Oostdam, R., en H. van Toorenburg, *Leuk is not enough – De positionering van Eivo en de aansluiting met Eivo*, Levende Talen Tijdschrift 2002:3.

(59) van Toorenburg, H. en Bodde-Alderlieste, M, *Vakdossier Engels basisschool*, Enschede: SLO, 2003.



geven van hun collega's in het basisonderwijs en vice versa? Kennen zij elkaars eindtermen en leerplannen? Wordt er informatie uitgewisseld over het prestatieniveau van elkaars leerlingen? Brengen de leraren van de eerste graad van het secundair onderwijs de beginsituatie van de leerlingen in kaart en houden zij rekening met de niveauverschillen? Op deze en andere vragen werd tijdens het onderzoek een antwoord gezocht.

De opzet van deze casestudy is niet zo grootschalig als het Nederlandse onderzoek. Er werd gekozen voor een beperkte steekproef in 30 scholen (15 van elk niveau). Bij de selectie van de scholen werd rekening gehouden met een evenwichtige spreiding tussen de onderwijsnetten. Per provincie werden drie basisscholen en drie ASO-scholen met een eerste graad geselecteerd, telkens uit de provinciehoofdstad, een provinciestad en een landelijke gemeente. Scholen uit Brussel, de taalgrensgemeenten en scholen met een specifieke leerlingenpopulatie werden buiten beschouwing gelaten. Al deze criteria waren erop gericht scholen te selecteren met een gemiddeld profiel, zodat het resultaat weinig of niet door schoolspecifieke factoren kon beïnvloed worden.

De vijf Vlaamse provincies werden toegewezen aan vijf inspecteurduo's, telkens bestaande uit een inspecteur van het basisonderwijs en een inspecteur van een ander onderwijsniveau of een adviseur van de DVO. Deze duo's bezochten een basisschool en een eerste graad van het secundair onderwijs van hetzelfde net in dezelfde gemeente. Deze scholen lagen niet noodzakelijk op dezelfde campus. In elke school werden drie onderzoeksactiviteiten uitgevoerd: een gesprek met de schooldirectie, een klasbezoek en een gesprek met de betrokken leraar. De gesprekken verliepen op basis van een vragenlijst en het klasbezoek op basis van een kijkwijzer. Er werd telkens een les bijgewoond in het zesde leerjaar van de basisschool en in het eerste leerjaar van de A-stroom.

In het volgende hoofdstuk worden de belangrijkste resultaten van de onderzoeksactiviteiten besproken met als belangrijkste doel de huidige situatie in kaart te brengen, waarna in hoofdstuk drie conclusies getrokken worden m.b.t. de aansluiting tussen het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs. In een laatste hoofdstuk worden aanbevelingen geformuleerd voor de toekomst. Het onderzoek leverde immers een aantal belangrijke indicaties op, die het mogelijk maken betrouwbare conclusies en aanbevelingen te formuleren.

## II ONDERZOEKSRESULTATEN

### 1 Context- en inputgegevens

De helft van de bezochte basisscholen bevinden zich op de campus van een secundaire school. In beide onderwijsniveaus schommelt de klasgrootte tijdens de lessen Frans tussen 20 en 25 leerlingen. Alle basisscholen bieden drie lestijden Frans aan. Zij beschikken – net als hun collega's in het secundair – over de leermiddelen die noodzakelijk zijn voor het onderwijs van het Frans. Slechts een kleine minderheid van deze leraren heeft geen specifieke opleiding voor Frans gekregen tijdens de opleiding. Zij hebben de lerarenopleiding gevolgd toen Frans nog geen deel uitmaakte van het studiepakket. Ongeveer de helft van hen is niet onverdeeld gelukkig met de gekregen opleiding. Zij plaatsen nogal wat vraagtekens bij de effectiviteit van de opleiding. Enerzijds ervaren zij de opleiding als te weinig gericht op de pedagogische vaardigheden om vreemde talen te onderwijzen (te weinig stage, te weinig aandacht voor werkvormen) en anderzijds gaat te weinig aandacht naar de ontwikkeling van de taalvaardigheid van de te onderwijzen taal. Sommigen voelen zich namelijk taalkundig onvoldoende gewapend om vlot in het Frans te communiceren. Slechts één op drie heeft nascholing gevolgd m.b.t. het onderwijs van het Frans. De bevraagde leraren verwijzen in dit verband naar het geringe nascholingsaanbod voor hun doelgroep. De grote meerderheid van de secundaire scholen krijgen leerlingen aangeleverd uit meer dan tien - en vaak een veelvoud van tien - basisscholen.

### 2 Kernproces

#### 2.1 Lesobservaties

Zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs overweegt een onderwijspraktijk die niet aansluit bij de eindtermen Frans. De eindtermen stellen - zowel voor het basisonderwijs als voor het secundair onder-

wijs - de communicatieve vaardigheden centraal, waarbij de kennis van grammatica, woordenschat en cultuur een ondersteunende rol vervult en geen doel is op zich. Tijdens de lesobservaties werd echter vastgesteld dat in de grote meerderheid van de lessen het onderwijs nog verliep volgens de traditionele vormgerichte didactiek. De kennis van het taalsysteem blijkt de primaire doelstelling te zijn. Taal wordt verkaveld in afzonderlijke elementen van het systeem (woorden, grammaticale structuren) en geïsoleerd van reële communicatie aangeleerd en ingeoeft. Woordenschat wordt voornamelijk aangeboden zonder context, wat vaak resulteert in woordenlijsten met de vertaling ernaast. De leerling leert verbaal expliciet geformuleerde grammaticaregels, moet ze dan toepassen in onnatuurlijke, seriële oefeningen en dan wordt ervan uitgegaan dat de aangeleerde grammaticale structuur spontaan zal opduiken in de taalproductie van de leerling. De transfer van taalkennis naar taalvaardigheid is echter niet vanzelfsprekend. Tijdens de bijgewoonde lessen bleek de communicatieve vaardigheid van de leerlingen - in zover ze de kans kregen om die te demonstreren - veeleer beperkt. Het is voor hen moeilijk om plots zelf al de aangeleerde taalelementen bij elkaar te puzzelen, om ze in nieuwe, niet ingeoeft communicatieve situaties als geheel te gebruiken.

Door het taalverwervingsproces te vervreemden van het reële taalgebruik wordt de drempel naar communicatie bovendien verhoogd. Hierdoor worden de spreekdurf en de motivatie van de leerlingen afgeremd, met mogelijke repercussies voor de taalattitude van de leerling, die een negatieve houding tegenover de te leren taal kan ontwikkelen.

Doordat de transfer niet verankerd wordt in een minimale taalvaardigheid, gaat wat gememoriseerd en ingeoeft werd, snel verloren. De vele lestijden die aan het invullen van sterk gestuurde oefeningen worden besteed, leveren weinig rendement op en gaan ten koste van de realisatie van de vaardigheidsdoelstellingen die in de eindtermen geformuleerd worden. Slechts een beperkt aantal lesobservaties toonden een ander lesbeeld, waarbij het verwerven van communicatieve taalvaardigheid centraal stond en gericht gewerkt werd aan de realisatie van de eindtermen. Net in die lessen werd een grotere taalbeheersing bij de leerlingen vastgesteld.

De interactie is in de meeste lessen sterk leraargestuurd in een overwegend klassikaal-frontale setting. Zelden wordt effectieve communicatie op gang gebracht aan de hand van activerende en taakgerichte werkvormen. De leraar en de 'betere' leerlingen domineren de interactie. Leerlingen die niet meteen het correcte antwoord paraat hebben, functioneren in de marge van de interactie. Slechts sporadisch worden alle leerlingen tegelijk uitgedaagd tot taaltaken door het creëren van een reële communicatiebehoefte. Naast het klassieke onderwijsleergesprek is partnerwerk de meest voorkomende werkvorm. Nogal wat leraren geven aan dat ze ook zelfstandig werk in het leerproces integreren, maar uit de gesprekken blijkt dat het begrip 'zelfstandig werk' wel eens verengd wordt tot het individueel voorbereiden van oefeningen uit het leerboek.

## 2.2 Gesprekken met leraren

De observaties tijdens de lesbezoeken sporen niet met de prioriteiten die de leraren aangaven tijdens de vraaggesprekken. In beide onderwijsniveaus kennen de leraren een hoge prioriteit toe aan spreek- en gespreksvaardigheid. Ook luister- en leesvaardigheid worden belangrijk geacht. Schrijfvaardigheid en kennis van de grammatica nemen een middenpositie in, al wordt er meer belang aan gehecht in het secundair dan in het basisonderwijs. Kennis van de woordenschat is in beide onderwijsniveaus een prioritaire doelstelling. Slechts een heel kleine minderheid vindt kennis van de cultuur een belangrijke doelstelling. Dit is merkwaardig want kennis van de leefwereld van mensen die de aan te leren taal als moedertaal hebben, is een van de sleutels om de vreemde taal toegankelijk te maken. In weerwil van deze prioriteitenlijst wordt onevenredig veel aandacht besteed aan het grammaticaonderricht en is het leren beheersen van het schriftbeeld van de taal één van de belangrijkste doelstellingen. Voor het oefenen van de mondelinge taalvaardigheid blijft weinig tijd over. Voor sommige leraren van beide niveaus is dit een bewuste keuze voor de traditionele vormgerichte didactiek, omdat zij het niet eens zijn met de prioriteiten die in de eindtermen bepaald worden. Andere leraren bootsen het didactisch model na dat ze tijdens hun eigen schoolloopbaan gezien hebben. Aangezien ze tijdens hun opleiding geen andere modellen aangereikt kregen, vallen ze terug op de achterhaalde didactiek die vooral gericht was op de formeel-grammaticale aspecten van taal.

Tijdens de gesprekken kwam tot uiting dat leraren niet altijd de doelstellingen kennen die voor de verschillende vaardigheden in de eindtermen van het eigen niveau verankerd zijn. Met name over de precieze afbakening van de vaardigheden heerst verwarring. Zo wordt leesvaardigheid vaak verward met technisch lezen, schrijf-

vaardigheid met correct spellen en gespreksvaardigheid met het memoriseren van dialoges. Wanneer zij met deze ambiguïteit geconfronteerd worden, verwijzen zij naar het moeilijke taalgebruik in de formulering van de eindtermen.

Een grote meerderheid van de leraren uit het basisonderwijs zegt dat zij voornamelijk Nederlands spreken in de lessen Frans. Velen onder hen twijfelen aan hun eigen taalvaardigheid in de doeltaal en verkiezen zich niet kwetsbaar op te stellen door ongedwongen met de leerlingen in communicatie te treden in het Frans. Ze beperken zich in het beste geval tot een zeer elementair gebruik van het Frans voor eenvoudige instructies en vallen voor het grootste deel van hun lessen terug op de moedertaal. De meeste leraren van de eerste graad van het secundair onderwijs daarentegen beweren het Frans te hanteren als voertaal. Naar eigen zeggen, schakelen zij enkel over naar het Nederlands bij het geven van lange instructies en het behandelen van grammaticale items. In beide onderwijsniveaus wordt van de leerlingen niet consequent geëist dat zij het Frans gebruiken in hun interactie. Dit beeld werd bevestigd door de lesobservaties, waaruit bleek dat in negen van de vijftien basisscholen voornamelijk Nederlands wordt gesproken tijdens de lessen Frans, terwijl dit in de eerste graad van het secundair onderwijs 'slechts' in vijf van de vijftien scholen het geval was. In de praktijk treden de leraren vaak op als simultaanvertalers: in het basisonderwijs van het Nederlands naar het Frans en in het secundair van het Frans naar het Nederlands. Ook in het schriftelijk taalgebruik blijft de brontaal, het Nederlands, nog een belangrijke rol spelen in het leerproces. Zo is vertalen van losse woorden en zinnen in beide niveaus een nog veel voorkomende oefenvorm.

Dat het leerboek - en niet de eindtermen - in belangrijke mate het onderwijsaanbod dicteert, blijkt uit het gegeven dat vrijwel iedereen alleen het leerboek gebruikt, soms aangevuld met eigen materiaal. Het toegevoegde materiaal heeft vooral betrekking op grammaticale leerstof. Scholen kiezen in het algemeen voor leerboeken en methodes die aanleunen bij het vormelijk taalonderwijs, wat de kennisgerichtheid van de lessen nog versterkt. Het getrouw volgen van het leerboek heeft ook een zeker nadeel ten aanzien van differentiatie naar niveau en tempo. De leraren gebruiken frequent het geluidsmateriaal dat bij het leerboek hoort, maar tv en video worden zelden of nooit ingeschakeld in het leerproces. Het gebruik van authentiek materiaal zoals folders en kranten lijkt evenmin ingeburgerd. De integratie van ICT (software, internet) in de lessen Frans neemt stilaan toe. Op dit vlak staat men in het basisonderwijs wel al verder dan in het secundair onderwijs.

De evaluatie is in overstemming met het gegeven onderwijs, maar niet met de prioriteiten die de leraren zelf stelden tijdens de vraaggesprekken en zeker niet met de uitgangspunten van de eindtermen. Gezien het beeld van de geboden instructie dat hierboven geschetst wordt, is de evaluatie niet representatief voor de eindtermen. Kennis van woordenschat en grammatica overweegt bij de evaluatie, terwijl de eindtermen vaardigheidsdoelstellingen prioritair stellen en aan kennis een ondersteunende rol toekennen. Het valt op dat in die scholen waar communicatiever gewerkt wordt, de evaluatie steunt op een evenwichtigere dosering van kennis en vaardigheden. Ook wordt daar de kennis meer getoetst in een functionele context, terwijl in de meeste scholen de toetsing van spraakkunst en woordenschat nog gebeurt aan de hand van contextloze oefeningen en vertalingen.

### 3 Onderling contact tussen scholen

De meeste basisscholen en secundaire scholen hebben onderling contact. Meestal gaat het daarbij om contacten waarbij directies en leraren betrokken worden. Toch blijkt nog in acht van de dertig bezochte scholen geen enkele vorm van overleg georganiseerd te worden. Wanneer de scholen zich op dezelfde campus bevinden, is de kans groter dat er overleg is. Hoe meer aanleverende basisscholen een secundaire school heeft, hoe moeilijker het is om structureel overleg te organiseren. Indien er wel contact is, komt het onderwijs van het Frans meestal wel eens ter sprake. In de eerste graad van het secundair onderwijs is er bijna altijd vakoverleg en ook de leraren van het vijfde en het zesde leerjaar maken afspraken (meestal over de behandelde leerstof), maar niveauoverschrijdend overleg is uiterst zeldzaam. Een meerderheid van de bevraagde leraren geeft toe dat ze bij de keuze van het leerboek geen rekening houden met de aansluiting tussen beide onderwijsniveaus.

Wat betreft de informatie-uitwisseling tussen beide onderwijsniveaus m.b.t. het prestatieniveau van de leerlingen voor Frans zijn de signalen tegenstrijdig. Een meerderheid van de basisscholen geeft aan dat ze informatie aan de ontvangende secundaire scholen verstrekken, terwijl de meerderheid van de bezochte secundaire scholen zegt geen informatie te krijgen. In die gevallen waar wel informatie-uitwisseling plaatsvindt, betreft

het een globaal cijfer op het eindrapport en geen gedetailleerd overzicht per leerplancomponent. De meeste basisscholen krijgen wel feedback over de resultaten van hun leerlingen in het vervolgonderwijs, al betreft het hier ook meestal een globaal cijfer.

#### 4 Kennis over elkaar

De mate waarin de leraren van beide onderwijsniveaus kennis hebben van elkaars lessen is over het algemeen zeer beperkt. De overgrote meerderheid verklaart weinig of geen kennis te hebben van de inhoud van de lessen of de wijze van lesgeven 'aan de andere kant'. Ook het observeren van elkaars lessen gebeurt weinig. Een redelijk percentage van de leraren basisonderwijs (40 %) zegt wel eens een leerboek voor het secundair onderwijs te hebben bekeken (meestal via hun kinderen). Het merendeel van de leraren van de eerste graad van het secundair onderwijs weet welk leerboek in de aanleverende basisscholen wordt gebruikt en 80 % heeft het ook ingekeken. De eindtermen en/of leerplannen van het andere niveau zijn in ongeveer de helft van de scholen ter beschikking, maar de kennis die de leraren hebben van elkaars eindtermen en/of leerplannen is veeleer beperkt.

#### 5 Overgang naar de eerste graad van het secundair onderwijs

Om de overgang van de basisschool naar de secundaire school voor de leerlingen te vergemakkelijken worden in vele secundaire scholen kennismakingslessen georganiseerd. Soms behoort een les Frans tot het kennismakingspakket en een meerderheid van de leerlingen uit het basisonderwijs heeft dan ook wel eens een les Frans bijgewoond in de eerste graad van het secundair onderwijs. Het betreft echter meestal slechts een kort lesfragment en geen normale lessituatie. De doelstelling ervan is veeleer rekruterend dan wel pedagogisch geïnspireerd.

De leraren van de eerste graad van het secundair onderwijs geven aan dat er grote niveauverschillen tussen de instromende leerlingen zijn. Zij situeren de verschillen vooral op het vlak van de algemene taalvaardigheid voor Frans, en meer bepaald voor spreek- en gespreksvaardigheid en kennis van de grammatica. Zij schrijven de grote heterogeniteit toe aan de verschillende werkwijzen in de aanleverende scholen. De taalbeheersing van kinderen uit dezelfde aanleverende basisschool loopt zelfs sterk uiteen. Als de secundaire school een instroom krijgt uit tien of meer basisscholen, wordt dit effect nog vele malen versterkt. Tegen de achtergrond van de sterk uiteenlopende beginsituatie van de instromende leerlingen is het merkwaardig dat in geen enkele van de bezochte secundaire scholen het beginniveau in kaart wordt gebracht. In plaats daarvan kiezen de meeste leraren ervoor om toch maar weer bij het begin te beginnen. Zij negeren de beginniveaus van de leerlingen en gaan systematisch en aan een hoog tempo de leerstof van het basisonderwijs herhalen. De nadruk ligt daarbij op de grammaticale component en vaak komt het eerste trimester neer op een spoedcursus grammatica, waarbij dezelfde items als in het basisonderwijs nog eens uitgebreid (en vooral schriftelijk) worden ingeoeffend.

#### 6 Wederzijdse verwachtingen

Wat verwacht een leraar van de basisschool dat de leerlingen kennen en kunnen op het einde van het zesde leerjaar? Het antwoord zou eigenlijk moeten zijn dat de leerlingen de eindtermen bereiken, m.a.w. dat ze over eenvoudige feiten van het dagelijks leven mondeling kunnen communiceren in het Frans. Een aantal bevraagde leraren geven te kennen dat ze die doelstelling met hun leerlingen willen bereiken, maar een meerderheid wil hun leerlingen vooral een goede basiskennis van grammatica en woordenschat meegeven.

De leraren van het eerste leerjaar van de secundaire school zouden er eigenlijk moeten van uitgaan dat de instromende leerling ertoe in staat is die functionele, relevante communicatieve contexten te kunnen begrijpen en te produceren die in de eindtermen van het basisonderwijs worden geformuleerd, maar ook een meerderheid onder hen verwacht in de eerste plaats kennis van het taalsysteem. Slechts enkelen zeggen dat spreekdurf en een minimale mondelinge zelfredzaamheid verwacht worden.

Meer dan de helft van de leraren van de eerste graad van het secundair onderwijs vindt dat aan hun verwachtingen niet of slechts in beperkte mate beantwoord wordt. Zij verwijzen daarbij ook naar de grote onderlinge

verschillen tussen leerlingen, die in verband worden gebracht met de verschillende eindniveaus van de aanleverende basisscholen. In plaats van voort te bouwen op de verworvenheden van het basisonderwijs en in te spelen op de niveauverschillen besluiten veel leraren om van nul te herbeginnen.

Om aan het verwachtingspatroon van het vervolgonderwijs te voldoen willen veel basisscholen met hun leerlingen meer bereiken dan wat de eindtermen voorschrijven. Dit surplus situeert zich hoofdzakelijk op het vlak van de schrijfvaardigheid. Hoewel de eindtermen in de eerste plaats gericht zijn op mondelinge communicatie, en veel minder op schriftelijke vaardigheden, willen zij wat schrijven betreft, verder gaan dan het kopiërend niveau. Daardoor verhoogt het belang van een goede kennis van het taalsysteem en wordt zo veel tijd besteed aan de vormelijke aspecten van taal. Vergeefse moeite eigenlijk, want in de eerste graad van het secundair onderwijs wordt de voorkennis van de leerlingen toch meestal genegeerd. Bovendien blijft daardoor minder tijd over om de minimumdoelen te bereiken die met betrekking tot de andere vaardigheden in de eindtermen vervat zijn.

Ook de perceptie die de ouders van taalonderwijs hebben, speelt hierin een rol. Zij spiegelen zich aan het model van taalonderwijs dat zij kennen uit hun schooljaren, namelijk het klassieke formeel aanleren van een vreemde taal, en verwachten in het basisonderwijs een stevige grammaticale basis als voorbereiding op de eerste graad van het secundair onderwijs. Sommige ouders vergelijken basisscholen en selecteren die school die de lat het hoogst legt wat kennis van het taalsysteem betreft. Veel basisscholen blijven daar niet ongevoelig voor en kunnen aan de verleiding niet weerstaan om hun taalonderwijs af te stemmen op de verwachtingen van de ouders. Zo krijgt men in sommige regio's een soort opbod tussen basisscholen om de leerlingen de grootst mogelijke grammaticale bagage mee te geven.

Doordat in het basisonderwijs wordt ingespeeld op het verwachtingspatroon van het secundair onderwijs en de ouders, en in de eerste graad van het secundair onderwijs niet wordt voortgebouwd op wat de leerlingen verworven hebben, ontstaat een breuk in de verticale leerlijn en gaat de continuïteit die in de eindtermen van beide niveaus is ingebouwd, verloren. Zo ontstaat een situatie waarbij op beide niveaus het onderwijs van het Frans niet of slechts in beperkte mate beantwoordt aan de uitgangspunten en de inhoud van de eindtermen.

Een meerderheid van de leraren in het basisonderwijs vindt dat de aansluiting nochtans geen probleem is dat prioritaire aandacht verdient. Zij zijn er wel van overtuigd dat de continuïteit kan verbeterd worden en suggereren oplossingen. Men vindt dat meer overleg tussen beide niveaus en een betere kennis van elkaars aanpak, o.m. door het hospiteren van elkaars lessen, mogelijkheden zijn. Andere suggesties zijn gezamenlijke leerplanontwikkeling en nascholing. Een aantal leraren van de eerste graad van het secundair onderwijs plaatsen vraagtekens bij de competentie van de leraren in het basisonderwijs om een tweede taal aan kinderen te onderwijzen en verwijzen in dit verband naar de lerarenopleiding, die meer werk zou moeten maken van de ontwikkeling van de taalvaardigheid en de pedagogische vaardigheden om een vreemde taal te onderwijzen. Toch vindt nog altijd een derde van deze leraren dat de aansluiting eigenlijk geen probleem is.

### III CONCLUSIES

Ondanks de kleinschaligheid van het onderzoek kunnen toch een aantal significante conclusies getrokken worden m.b.t. het onderwijs van het Frans in het basisonderwijs en de aansluiting op de eerste graad van het secundair onderwijs.

- Op het eerste gezicht lijkt de continuïteit tussen beide niveaus verzekerd, al wordt ze zeker niet doelbewust nagestreefd en is ze niet afgestemd op wat met de eindtermen bedoeld wordt. Er is namelijk geen wezenlijk verschil in de doelstellingen, leerinhouden, didactische aanpak en evaluatiepraktijk tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs. In beide onderwijsniveaus overheerst nog de traditionele vormgerichte taalleermethode, al dan niet overgoten met een (meestal licht) communicatief sausje. Slechts in enkele uitzonderlijke gevallen - ongeacht het niveau - wordt Frans onderwezen conform de uitgangspunten van het communicatief taalonderwijs.
- Bij nader inzien blijkt echter dat de leerlijn onderbroken wordt, doordat leraren van de eerste graad van het secundair onderwijs de verworvenheden van het basisonderwijs negeren en niet voortbouwen op wat in de basisschool is bereikt. Door opnieuw van nul te beginnen, wordt weinig respect getoond voor de leerweg

die de leerling al afgelegd heeft. De leerling wordt zonder rekening te houden met zijn beginniveau en aan een hoger tempo dan hij in de basisschool gewend was, overspoeld met grammaticale kennis. Voor de minder taalvaardige leerlingen levert dit supplementaire aanpassingsproblemen op, die nog versterkt worden doordat in de eerste graad van het secundair onderwijs de voertaal in deze lessen meestal het Frans is, terwijl in de basisschool tijdens de lessen voornamelijk Nederlands wordt gesproken. De leerlingen zijn met andere woorden het slachtoffer van deze problematische aansluiting, vaak met een negatieve attitude tegenover de taal tot gevolg. Ook de leraren van de basisscholen voelen zich niet ernstig genomen, wat knaagt aan hun motivatie.

Uit deze vaststellingen blijkt dat de aansluiting allesbehalve naadloos is. Welke factoren spelen een rol bij het onderbreken van de leerlijn?

- De beperkte kennis van de eigen eindtermen in beide niveaus leidt tot een taalonderwijs dat niet afgestemd is op de communicatieve uitgangspunten van de leerplannen. Daardoor wordt de consecutiviteit van de doelstellingen onderuitgehaald. Die beperkte kennis blijkt o.m. uit de begripsverwarring die heerst rond de precieze reikwijdte van bepaalde vaardigheden. Merkwaardig is dat de leraren in hun prioriteitenlijst van doelstellingen op dezelfde golflengte zitten van de eindtermen, maar dat zij in hun instructie en evaluatie onevenredig veel belang hechten aan grammatica en woordenschat. Er is dus blijkbaar een spanningsveld tussen de retoriek en de praktijk. Het kan een signaal zijn dat zij de draagwijdte van de eindtermen voor hun didactisch handelen verkeerd inschatten. De complexiteit van het taalgebruik bij de formulering van de eindtermen speelt hen daarbij parten. Vaak zien zij het leerboek als toevlucht en volgen het zeer getrouw zonder oog te hebben voor de eindtermen of de leerplannen. De gebruikte werkvormen zijn evenmin afgestemd op de communicatieve doelstellingen van de eindtermen. De frontale onderwijsstijl blijft overwegen. Dit wekt vooral verwondering in het basisonderwijs, omdat daar toch al enige tijd de weg is ingeslagen van de didactische vernieuwing met werkvormen als hoekenwerk en contractwerk. Merkwaardig genoeg is de transfer van deze werkvormen niet gebeurd naar het onderwijs van het Frans. Is dit het gevolg van het feit dat Franse taal tot nog toe facultatief was en dat ze daardoor een beetje buiten het curriculum viel of is het omdat niet alle leraren van de school erbij betrokken zijn? Een andere verklaring kan zijn dat de leraren in het basisonderwijs zich voor een moeilijke evenwichtsoefening geplaatst zien. Zij balanceren tussen de eisen van de overheid (de eindtermen) en het verwachtingspatroon van ouders en de secundaire scholen en kiezen dan voor de traditionele aanpak.
- Er bestaat bij de leraren van beide niveaus ook weinig kennis van elkaars eindtermen en didactische aanpak. Vooral het feit dat de leraren van de eerste graad van het secundair onderwijs weinig of geen kennis hebben van de eindtermen van het basisonderwijs hypothekeert de samenhang. Zij zouden eigenlijk moeten beginnen waar de eindtermen van het basisonderwijs eindigen. Daar zij ook meestal bij de keuze van een leerboek geen rekening houden met het basisonderwijs, wordt de gebrekkige samenhang dus evenmin gecompenseerd door de gebruikte leerboeken, in de veronderstelling dat die de realisatie van de eindtermen zouden nastreven.
- De kennis van het beginniveau van de leerlingen is nog een ander probleem. De informatie die de leraren van de eerste graad van het secundair onderwijs over het prestatieniveau van de instromende leerlingen krijgen, is meestal zeer algemeen en vaak beperkt tot een globaal cijfer voor Frans, zonder details over het beheersingsniveau voor wat de verschillende vaardigheden betreft. Soms moeten zij het stellen zonder informatie. De leraren stellen een grote heterogeniteit van de instroom vast, maar ze peilen niet naar de beginsituatie van deze leerlingen. Hier zou een zogeheten taalportfolio gerelateerd aan de eindtermen een oplossing kunnen bieden. Met een dergelijk instrument kan de leerling zijn eigen taalcompetenties in kaart brengen.
- De breuklijn tussen beide onderwijsniveaus wordt ook verscherpt door het verschil in de instructietaal. In het basisonderwijs is die nog overwegend het Nederlands, terwijl de leraren van de eerste graad van het secundair onderwijs voornamelijk Frans spreken. Uitgaande van de communicatieve taaldidactiek zou de instructietaal in beide niveaus het Frans moeten zijn, maar in het basisonderwijs is de taalvaardigheid van een niet onaanzienlijk deel van de leraren ontoereikend om vlot in de doeltaal te communiceren. Bovendien zijn niet alle leraren voldoende vertrouwd met de didactiek voor het onderwijzen van een vreemde taal. De aandacht daarvoor is in de lerarenopleiding veeleer beperkt en slechts weinig nascholingsinitiatieven spelen in op die behoefte.

- Er is meestal contact tussen basisscholen en secundaire scholen en niet zelden komt daarbij het onderwijs van het Frans ter sprake. Dat overleg is echter weinig diepgaand, sorteert weinig effect op de klaspraktijk en draagt nauwelijks bij tot een betere aansluiting tussen beide onderwijsniveaus voor wat het onderwijs van het Frans betreft. Er zouden tussen beide partijen afspraken moeten komen die de continuïteit tussen beide niveaus bewaken. Het mag echter niet de bedoeling zijn dat het overleg uitmondt in een onvruchtbare dialoog over de vraag of het basisonderwijs de leerlingen dient voor te bereiden op de eerste graad van het secundair onderwijs of dat het de taak van het secundair onderwijs is voort te bouwen op wat in het basisonderwijs is bereikt. Als beide onderwijsniveaus consequent de eindtermen nastreven die voor hun niveau werden uitgeschreven en als zij hun didactische aanpak daarop afstemmen, zal de aansluiting al een stuk minder problematisch zijn. Dan zal ook de heterogeniteit van de instroom afnemen. De invoering van een taalportfolio op basis van de eindtermen kan het sluitstuk zijn dat de continuïteit veiligstelt.

## IV AANBEVELINGEN

### 1 Op macroniveau

- Er is een belangrijke taak weggelegd voor de overheid om met betrekking tot het vreemdetalenonderwijs de continuïteit te bewaken tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs. Zeker in het perspectief van levenslang leren moet zij initiatieven nemen om de overgang tussen beide onderwijsniveaus zo naadloos mogelijk te laten verlopen. Zij kan dit o.m. doen door de samenwerking tussen scholen en leraren van beide niveaus te stimuleren. Dit is trouwens een aanbeveling van de Werkgroep Talen van de Europese Commissie <sup>(60)</sup>: *“To ensure continuity of linguistic choice and of methodology in the transition from primary to secondary school, national, regional and local authorities should remove the structural obstacles and enforce co-operation between teachers and schools.”* <sup>(61)</sup> Deze aanbeveling kwam er vanuit de volgende constatering <sup>(62)</sup> door de leden van de werkgroep: *“Lack of continuity between primary and secondary school is a major negative factor in outcomes, provoking a loss of benefits and serious demotivation.”* <sup>(63)</sup>. Nu een nieuw decreet aan basisscholen de mogelijkheid geeft om vanaf de kleuterklas met een taalinitiatie Frans te starten, wordt de noodzaak van een continu aanbod nog veel belangrijker. In zijn advies van 18 februari 2004 bij het voorstel van decreet over het vreemdetalenonderwijs in het gewoon basisonderwijs waarschuwde de raad van het basisonderwijs van de VLOR voor de valkuilen van een ondoordachte invoering van de taalinitiatie op vroege leeftijd en onderstreepte het belang van de ontwikkeling van een continu leertraject: *“De effectiviteit van taalinitiatie in een andere taal dan het Nederlands is in heel grote mate afhankelijk van de continuïteit van het aanbod. Taalinitiatie in een andere taal dan het Nederlands moet passen in een traject van in het basisonderwijs tot aan het einde van het secundair onderwijs, met duidelijke doelstellingen op lange termijn.”* <sup>(64)</sup>
- De ontwikkeling van een taalportfolio waarin de verschillende taalniveaus per vaardigheid worden beschreven en dat het mogelijk maakt het beheersingsniveau van een leerling in kaart te brengen, dringt zich op. Een dergelijk instrument stelt de leraar van de basisschool in staat duidelijke informatie te verstrekken over het eindniveau van zijn uitstromende leerlingen en geeft omgekeerd de leraar van de eerste graad van het secundair onderwijs een goed beeld van de beginsituatie van de instromende leerlingen. Het maakt ook aan de ouders duidelijk wat hun kinderen kunnen in de vreemde taal. De leerling brengt met dit instrument zijn eigen taalcompetenties in kaart.
- Het is de opdracht van de inspectie nauwlettend toe te zien op de realisatie van de eindtermen Frans in beide onderwijsniveaus. Nu Frans een verplicht vak wordt in het vijfde en zesde leerjaar van het gewoon lager onderwijs, krijgt de controle op de leerplanrealisatie van het vak Frans een extra dimensie. Door bij

(60) De Werkgroep Experts Talen werd in juli 2002 opgericht in de schoot van de Europese Commissie in het kader van het werkprogramma dat werd opgesteld voor de follow up van het Lissabonproces.

(61) (p4) van de samenvatting van het rapport: [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/langsynthesis\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/langsynthesis_en.pdf)  
Het rapport dateert van 11.09.2003 en is het eerste rapport van de werkzaamheden van de groep talen.

(62) De beleidsaanbevelingen en conclusies zoals geformuleerd in het rapport van het eerste werkjaar van de groep talen, werden onderschreven door het Gezamenlijk Interimrapport van november 2003, dat is goedgekeurd door de Raad Onderwijs.

(63) (p14) van het volledig rapport EXP/LG/16/2003, Brussels, 11.09.2003, via L. Tomasi te verkrijgen: [luca.tomais@cec.eu.int](mailto:luca.tomais@cec.eu.int)

(64) Vlaamse Onderwijsraad, Advies over het voorstel van decreet betreffende vreemdetalenonderwijs in het gewoon basisonderwijs, Raad Basisonderwijs, Brussel, 18 februari 2004, punt 5.

schooldoorlichtingen nog meer aandacht te schenken aan het vak Frans, zal zij het signaal geven dat het onderwijs van de tweede taal in de basisschool ernstig genomen wordt. De inspectie kan ook haar bezorgdheid over de continuïteit tonen door in de eerste graad van het secundair onderwijs na te gaan hoe leraren omgaan met de beginsituatie van de leerlingen.

## 2 Op mesoniveau

- Met de invoering van Frans als verplicht vak in het basisonderwijs staan de lerarenopleidingen nog meer dan voorheen voor de uitdaging om de leraren in spe voor te bereiden op het onderwijs van vreemde talen. Een goede taalbeheersing en vakdidactische vorming zijn daarbij onontbeerlijke competenties. Die noodzaak wordt nog dwingender nu scholen kunnen beginnen met taalinitiatie op zeer jonge leeftijd. Voor het zogenaamde immersie-onderwijs <sup>(65)</sup> zullen de scholen nood hebben aan leraren die beschikken over een uitstekende taalvaardigheid in de taal die ze moeten aanleren en over de pedagogische en didactische vaardigheden om vreemdetalenonderwijs te verstrekken aan jonge kinderen.
- Ook de nascholingsaanbieders en begeleidingsdiensten zullen moeten inspelen op de behoefte aan wetenschappelijke en pedagogische ondersteuning van leraren die betrokken zijn bij het onderwijs van het Frans. Gezamenlijke professionaliseringsinitiatieven kunnen bruggen bouwen tussen beide onderwijsniveaus, het wederzijds wantrouwen wegnemen en de kennis van elkaar verhogen.
- De scholengemeenschappen/-groepen zullen werkverbanden tussen scholen van de twee niveaus moeten aanmoedigen en binnen de bestaande netwerken doelgericht werken aan de aansluiting van het vak Frans door inhoudelijk diepgaander overleg te organiseren, de informatiedoorstroming van in- en uitstroomgegevens van leerlingen te verbeteren en de professionalisering van de leraren te stimuleren.

## 3 Op microniveau

- De leraren van beide niveaus moeten hun onderwijs afstemmen op de uitgangspunten van de eindtermen, m.a.w. hun instructie en evaluatie schoeien op de leest van de communicatieve taaldidactiek. Een goede kennis van de eindtermen is daarvoor een eerste voorwaarde. Zelf consequent de doeltaal gebruiken en van de leerlingen in de mate van het mogelijke hetzelfde eisen is niet minder belangrijk.
- Zolang er geen taalportfolio ter beschikking is, zullen leraren van de eerste graad van het secundair onderwijs de beginsituatie van de instromende leerlingen zelf in kaart moeten brengen om te kunnen voortbouwen op hun voorkennis. Het leertraject dat de leerlingen afgelegd hebben in de basisschool mag niet zomaar genegeerd worden door geen rekening te houden met hun beginniveau.
- De leraren zullen meer interesse moeten betonen voor elkaars eindtermen en didactische aanpak om hun kennis van het andere niveau te vergroten en zo de aansluiting te versoepelen. Niveauoverstijgende afspraken, gezamenlijke professionalisering en leerplanstudie zijn daarvoor de aangewezen hefboomen.

(65) Immersie-onderwijs is een gestructureerde kunstmatige onderdompeling van jonge kinderen in een doeltaalbad op de basisschool (Vlaamse Onderwijsraad, Raad Basisonderwijs, Meer talen in de basisschool? Een verkenning, Garant, Antwerpen-Apeldoorn, 2004, p.15).





## DEEL II

### ACTUELE KNELPUNTEN IN HET ONDERWIJS

1. DE KNELPUNTEN ROND DE OPLEIDING 'VERZORGENDE' BINNEN  
OPLEIDINGSVORM 3 IN HET BUITENGEWOON ONDERWIJS

2. HOE ZIT HET MET DE PLANLAST?

# 1 DE KNELPUNTEN ROND DE OPLEIDING 'VERZORGENDE' BINNEN OPLEIDINGSVORM 3 IN HET BUITENGEWOON ONDERWIJS

## I SITUERING

In het besluit van 6 december 2002 op de nieuwe opleidingenstructuur in opleidingsvorm 3 (OV<sub>3</sub>)<sup>(66)</sup> werd de opleiding verzorgende toegevoegd. Nieuwe ontwikkelingen zorgden er echter voor dat vanuit de beroepssector strengere kwaliteitsvereisten voor de opleiding 'verzorgende' werden gevraagd. De Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming vroeg daarop de inspectie een advies over de haalbaarheid van de opleiding 'verzorgende' binnen opleidingsvorm 3 in het buitengewoon onderwijs.

Onder voorzitterschap van de inspectie werd een commissie opgericht met een vertegenwoordiging vanuit de overheid, de verschillende onderwijskoepels en de sector.

Met als referentiepunt het opleidingsprofiel 'verzorgende', organiseerde de commissie een brede bevraging bij verschillende deskundigen en direct betrokkenen: de zorginstellingen die de ervaring hadden met deze leerlingen tijdens 'praktijk op verplaatsing' (POV) en tijdens stages, directies, leraren en de inspecteurs buitengewoon onderwijs.

## II PROBLEEMSTELLING

Bij een vergelijking van het huidige beroeps- en opleidingsprofiel met het beroepsprofiel (VLOR) van 1994 vallen duidelijke verschillen op. Deze zijn te wijten aan de ontwikkelingen die zich het laatste decennium op het werkveld hebben voorgedaan.

Evenredig met de toenemende vergrijzing van de bevolking ontstaat een toename van de zorgvraag. Ouderen blijven langer in het thuismilieu en komen pas op latere leeftijd naar voorzieningen, op het ogenblik dat de zorgvraag complexer wordt. Hierdoor ontstaat in de residentiële settings een toename van steeds complexere zorgsituaties. Maar ook de complexiteit in de thuiszorg neemt in diezelfde evenredige mate toe omdat men ervoor opteert ouderen zolang mogelijk in hun vertrouwde omgeving te verzorgen. Ook bij andere types van zorgvragers (psychiatrische patiënten, volwassen mentaal gehandicapten, ...) ontstaat een toenemende zorgvraag.

Een andere evolutie is de exponentiële toename in de kennis van de verschillende zorgproblematieken en de daaraan gekoppelde aangepaste, gedifferentieerde en meer geprofessionaliseerde zorgvraag.

Als gevolg van de stijgende maatschappelijke vraag naar zorg is er momenteel sprake van een personeelstekort. Dit tekort, gekoppeld aan de beperkte financiële middelen, zet het werkveld ertoe aan in de eerste plaats uit te kijken naar breed inzetbare personeelsleden met een hoog rendement. Deze ontwikkelingen impliceren dat er nauwelijks middelen zijn om te investeren in het ondersteunen en begeleiden van bv. laagopgeleide of moeilijk lerende personeelsleden of in het investeren in personeelsleden die permanent toezicht kunnen houden over andere laagopgeleide personeelsleden.

Er wordt m.a.w. steeds meer verwacht dat verzorgenden in allerlei zorgsituaties autonoom, zelfstandig en professioneel kunnen handelen en hierbij op een adequate wijze kunnen putten uit een gedifferentieerd arsenaal van zorgcompetenties.

Nieuwe competenties zoals flexibiliteit, inschattingsvermogen en vaardigheid om in wisselende en vooral onvoorspelbare/onvoorzienbare situaties gepast en assertief te reageren enten zich meer en meer op het traditionele zorgconcept dat zich hoofdzakelijk focuste op het toedienen van 'goede zorgen', met het accent op de

(66) OV<sub>3</sub> bereidt voor op tewerkstelling in een normaal arbeidsmilieu op assistent-niveau.

lichamelijke aspecten. Dit vroegere zorgpatroon is nu onderdeel van een gelaagd model waarbij elke laag steeds meer gecombineerde en complexere psychosociale en relationele competenties aanboort en waarbij de zorgsetting steeds meer gekenmerkt wordt door de onvoorspelbaarheid m.b.t. de situaties die zich kunnen aandienen.

### III KWALITEITSVOLLE OPLEIDINGEN

De manier waarop onderwijs en tewerkstelling naar dezelfde opleiding kijken, is evenwaardig. Beide invalshoeken zijn onontbeerlijk om over een kwaliteitsvolle opleiding te kunnen spreken. Elke opleiding situeert zich deels binnen de zuivere opleidingscontext en deels binnen de tewerkstellingscontext. De stage vervult hier de brugfunctie van opleiding naar tewerkstelling. De stage moet in zekere zin de bekende praktijkschok deels kunnen voorkomen. Er dient duidelijk gesteld dat naast het onderwijs dat via 'praktijk op verplaatsing' en 'stages' de aansluiting op de arbeidssituatie probeert te realiseren, ook van de werkgever wordt verwacht om de beginnende beroepsbeoefenaar aansluitend bij zijn stage-ervaringen te begeleiden tijdens de aanvangsperiode van zijn tewerkstelling.

Scholen leveren professionele inspanningen om hun kerntaak te realiseren, i.c. de leerinhouden en doelstellingen van de opleiding tot verzorgende realiseren. Vanuit een individuele handelingsplanning en gebruik makend van de extra begeleiding die hier binnen kleine pedagogische eenheden mogelijk is, proberen zij het maximum uit elke leerling te halen. Dit gebeurt vooral via intensieve en doordachte individuele training, via het aanbrenge van een functioneel referentiekader en via aangepaste didactische principes en bijhorende werkvormen. Elke doelstelling van het opleidingsplan wordt daartoe grondig geanalyseerd in het licht van de gehele opleiding. Op die wijze weten zij de meerderheid van de technisch getinte en routinematige doelstellingen te realiseren bij hun leerlingen.

In principe moeten de vereiste competenties haalbaar zijn voor de leerlingen mits voldaan wordt aan een aantal essentiële randvoorwaarden:

- de deskundigheid van hun leraren (verpleegkundigen en verzorgenden);
- de opgedane ervaring binnen het studiegebied personenzorg;
- het aantal leerlingen in verhouding tot het opleidingsaanbod;
- een strenge selectie zowel na de observatiefase als na de opleidingsfase (vooral op basis van gedragsmoeilijkheden);
- deskundige samenstelling van de klassenraden en kwalificatiecommissies;
- de keuze van 'goede' stageplaatsen.

Dit alles strookt met de vaststellingen van de inspectie dat scholen zich van elkaar onderscheiden in de mate dat zij meer voldoen aan de opgesomde specifieke kenmerken. Deze kenmerken zijn op hun beurt bepalend voor de mate waarin elke afzonderlijke doelstelling bij de leerlingen wordt bereikt.

De doelgroep blijkt echter meer tijd nodig te hebben dan de normaal geplande vijf jaar. De doorsnee leerling is trager en heeft nood aan het opdelen van een vaardigheid in verschillende opeenvolgende deelstappen. De meeste scholen verlengen dan ook de normale opleidingsduur van 'verzorgende' met één tot twee jaar.

Het routinematig uitvoeren van geïsoleerde vaardigheden en attitudes in opdracht en onder begeleiding blijkt voor de meeste OV3-leerlingen binnen de opleiding nog een haalbare zaak. Naarmate meer wordt gevraagd op het vlak van autonoom competentiegericht denken en handelen blijkt dat dit slechts voor een kleine minderheid van deze leerlingen als haalbaar wordt gezien. In dergelijke contexten blijken de specifieke beperkingen van deze leerlingen tevens de limiet aan te geven van wat leerbaar en haalbaar is.

Zo hebben zij het heel moeilijk in nieuwe situaties, waarbij gemaakte afspraken en procedures niet langer een eenduidige oplossing toelaten. Situaties waarbij dus meer beroep wordt gedaan op het combineren van vaardigheden en attitudes.

Het spanningsveld tussen enerzijds routinematig en onder begeleiding handelen en anderzijds autonoom en reflexief handelen wordt nog duidelijker tijdens de stage.

## IV STAGES EN PRAKTIJK OP VERPLAATSING (POV)

De leerlingen presteren doorgaans goed tijdens de stages. Enerzijds is dit dankzij de doorgedreven en systematische training en inoefening van goed aan te leren routinematige handelingen en anderzijds is dit dankzij de intensieve stagebegeleiding. De stagebegeleider doet vaak taken voor, voert de taken samen met de leerling uit. Bovendien is de POV een essentieel onderdeel van de opleiding.

De instellingen die stage toelaten, hebben doorgaans veel bewondering en waardering voor de inspanningen die de scholen/leraren leveren voor hun leerlingen en voor de resultaten die zij met hen behalen.

De stages gebeuren steeds in omstandigheden waarbij een team aanwezig is waarop de leerlingen kunnen terugvallen. Meer zelfs, er is bijna permanent begeleiding aanwezig bij alle handelingen die deze leerlingen uitvoeren.

De stage vindt vooral plaats in rust- en verzorgingstehuizen, uitzonderlijk in kinderopvang en kinderdagverblijven en bijna nooit in thuiszorgsituaties of in psychiatrische verzorgingstehuizen.

Dit betekent dat de resultaten van de stages genuanceerd dienen benaderd te worden.

De perceptie en de opvatting van de doorsnee school en stagebegeleider over wat een beroep van verzorgende inhoudt, sluit onvoldoende aan bij de ontwikkelingen die zich voordoen in het werkveld en waarop het actuele beroeps- en bijhorend nieuwe opleidingsprofiel werd ontwikkeld.

Zo zien directies, leraren en stagebegeleiders bij wijze van voorbeeld de competenties 'instaan voor' en 'ondersteunen, sensibiliseren en opvolgen' meer als het (gepast) signaleren aan de overste van (afwijkende) veranderingen in het gedrag van de patiënt. De betrokken onderwijsactoren geven trouwens zelf aan dat de complexere vaardigheden en competenties enkel door hun 'beste' leerlingen gerealiseerd worden. De meeste leerlingen vervullen in hun stages dan ook eerder complexe logistieke taken dan specifieke autonome zorgtaken en dat met begeleiding en onder toezicht. De thuiszorg en de psychiatrische verzorgingstehuizen komen bijna nergens aan bod.

De scholen interpreteren de terminologie uit het opleidingsprofiel eerder op zijn smalst (o.m. elke doelstelling afzonderlijk kunnen realiseren, het herleiden van reflexieve vaardigheden, het inschattingsvermogen en gepast reageren tot een permanente signaalfunctie aan de overste, ...).

De sector interpreteert deze doelstellingen veel breder en vooral gecombineerd en steeds gekoppeld aan realistische contexten. Zij alluderen meer op het begrip 'competentie' zoals uit het tewerkstellingsluik zal blijken.

Als gevolg van de hoger geschetste maatschappelijke ontwikkelingen kan men momenteel, in de setting van een rust- en verzorgingstehuis (RVT), niet steeds de permanentie waarborgen van een verantwoordelijke waar de 'verzorgende' (onmiddellijk) terecht kan met zijn vragen. De nieuwe invulling van 'verzorgende' legt meer nadruk op het aspect van zelfstandig functioneren in allerhande settings, gaande van teamgestuurde werking in RVT's tot autonoom functioneren in o.m. thuiszorgsituaties.

## V TEWERKSTELLING

Een beginnende beroepsbeoefenaar kan nog niet in alle settings even deskundig zijn. Sommige competenties kunnen enkel ten volle verworven worden via ervaring in het werkveld zelf.

De modale OV3-leerling in de opleiding tot 'verzorgende' heeft een aantal specifieke beperkingen die inherent zijn aan de eigen problematiek. Hierdoor is het zelfs zeer moeilijk tot onmogelijk om hen een aantal competenties, gespreid in de tijd, aan te leren. Het gaat hier o.m. over een gebrek aan inschattingsvermogen, zich assertief opstellen, gepast reageren op onvoorziene situaties, zelfstandigheid, het kunnen omgaan met complexe situaties en complexe handelingen stellen.

De geïndividualiseerde aanpak en de ondersteuning, zoals die binnen onderwijs worden uitgewerkt (uitgaande van de handelingsplanning) zouden moeten behouden blijven in de tewerkstellingssituatie (zowel bij de startbegeleiding als bij de nascholing). Dit impliceert een tewerkstellingstraject dat voldoende rekening houdt met de specificiteit van deze leerlingen.

Binnen het werkveld is het echter onmogelijk een dergelijke aanpak te institutionaliseren. Het gemis aan sociale, mentale en professionele weerbaarheid is zo fundamenteel dat men zich de vraag kan stellen of het wel haalbaar is deze leerlingen hiermee te belasten tijdens hun opleiding als blijkt dat deze competenties voor de meerderheid van de leerlingen niet haalbaar en dus ook niet leerbaar zijn.

Doordat de stageplaatsen zich vaak zeer tevreden tonen over de wijze waarop de stages verlopen, krijgen de scholen de foute perceptie dat men ook tevreden is over de kwaliteit en het niveau van de leerlingen met het oog op tewerkstelling.

## VI BESLUIT

Er stelt zich een duidelijk probleem rond de kennisaspecten, vaardigheden, attitudes en competenties die binnen het actuele opleidingsprofiel echt nieuw zijn t.a.v. het tot nu toe gangbare concept.

De nieuwe inhouden, gericht op de totaalzorg, doen vooral een beroep op het zelfstandig en autonoom functioneren, op het inschattingsvermogen en het zich onder (groeps)druk staande houden van de beginnende beroepsbeoefenaar.

Het is juist hier dat de doorsnee OV3-leerlingen tekortschieten. Uiteraard is het correct dat een beginnende beroepsbeoefenaar nog wat onzeker is en gedeeltelijk vanuit ervaring deze complexe competenties onder de knie leert krijgen. De inherente beperkingen van deze leerlingen maken het echter onmogelijk om de vereiste competenties ook binnen de specifieke context van de werkervaring verder te ontwikkelen/verwerven.

Dit was een sterk argument om te besluiten dat de huidige vereisten van de opleiding tot 'verzorgende' te ver gegrepen zijn voor deze leerlingen.

Enkel voor een beperkt aantal leerlingen wordt een opleiding tot 'verzorgende' (na een opleiding van logistiek assistent) binnen een tewerkstellingscontext of vervolgopleiding als haalbaar geacht.

Om te kunnen spreken van een haalbare en duurzame oplossing zal de specificiteit van de doorsnee OV3-leerling moeten centraal staan. Dit betekent o.m. dat:

- er twee sporen moeten bewandeld worden, nl. een oplossing voor de doorsnee OV3-leerling en een oplossing voor die enkelingen die wel de competenties bezitten om een volwaardige verzorgende te worden. Beide groepen moeten volwaardig kansen krijgen om zich maximaal te ontplooiën binnen de opleidingscontext;
- onderwijs aan deze leerlingen de garantie moet kunnen bieden op een civiel effect in het werkveld (reële tewerkstellingskansen en een voldoende groot draagvlak binnen de tewerkstellingssector) en een erkenning van het getuigschrift (rechtspositie van de toekomstige werknemer en verloning);
- de sector zelf de nodige inspanningen moet leveren om er voor te zorgen dat de oplossing die uit de bus komt, het vertrouwen krijgt van de sector en leidt tot de officiële erkenning van het uitgereikte getuigschrift.

## VII ADVIES

Op basis van deze vaststellingen heeft de inspectie (op basis van een unaniem advies van de commissie) volgend advies aan de minister uitgebracht:

1. De opleiding tot 'verzorgende' binnen het buitengewoon secundair onderwijs OV3 acht de commissie niet haalbaar voor de doorsnee OV3-leerling.
2. Voor de enkelingen onder hen die meer mogelijkheden hebben, dient een oplossing uitgewerkt te worden die deze leerlingen toelaat om in het gewoon onderwijs door te groeien en er een opleiding tot 'verzorgende' aan te vatten en te voltooien. De commissie adviseert voor deze leerlingen een begeleid traject via een samenwerking tussen een BuSO-school en een school voor gewoon onderwijs (BSO/DBSO of volwassenenonderwijs). Dit advies spoort volledig met de visie zoals uitgewerkt in de nota 'Maatwerk in samspraak'.

## 2 HOE ZIT HET MET DE PLANLAST?

### I SITUERING

De voorbije jaren is een ware mythe ontstaan rond de zgn. overbelasting van scholen en leraren. Tijdens informatiesessies georganiseerd door de overheid worden meer en meer vragen gesteld over de zinvolheid van administratieve opdrachten. Niet zelden verwijzen de vraagstellers dan naar de onderwijsinspectie omdat ze ervan uitgaan dat dergelijke administratieve opdrachten opgelegd worden door de onderwijsinspectie. In dat opzicht is het belangrijk een onderscheid te maken tussen de voorbereiding van een doorlichting door de school en de algemene administratieve verplichtingen die inherent zijn aan het leraarsambt.

#### 1 Doorlichtingen voorbereiden: planlast vermijden

Wat de voorbereiding van een doorlichting betreft, vraagt de onderwijsinspectie aan de school om een zogenaamd informatiedossier samen te stellen. Dergelijk informatiedossier bevat een aantal gegevens op basis waarvan de onderwijsinspectie zich een beeld kan vormen van de school. Dit beeld moet haar toelaten de doorlichting gericht voor te bereiden en de doorlichtingactiviteiten op een schoolgebonden wijze te plannen. Het gaat hier in principe niet over nieuwe gegevens.

Tijdens het voorbije werkjaar heeft de onderwijsinspectie afspraken gemaakt met alle betrokken onderwijsadministraties met het oog op het centraal aanleveren van gegevens. Door meer en meer een beroep te doen op de databanken die bij het departement Onderwijs beschikbaar zijn, kan de belasting van schoolsecretariaten en van schooldirecties aanzienlijk verminderd worden. Soms impliceert dit een aanpassing van de algemene gegevensbevraging vanuit de administratie.

Het registreren van zeer specifieke schoolgegevens (bv. de uitstroom naar het hoger onderwijs of de instroom op de arbeidsmarkt) kan uiteraard niet vanuit centrale databanken beheerd worden. De scholen moeten hier zelf initiatief toe nemen. De onderwijsinspectie neemt evenwel ten aanzien van de scholen een zeer open houding aan. De scholen worden niet expliciet tot deze gegevensregistratie verplicht volgens vastgelegde formats. De onderwijsinspectie werkt met het materiaal dat door de school wordt aangeleverd, rekening houdend met de wijze waarop de school dergelijk materiaal inventariseert.

#### 2 Lerarenadministratie: misverstanden over planlast?

De onderwijsinspectie heeft vastgesteld dat op het vlak van lerarenadministratie heel wat misverstanden bestaan. Leraren gaan ervan uit dat zij met het oog op verantwoording van hun onderwijskundig handelen tal van documenten (planningsdocumenten, verslagen van vergaderingen, lesvoorbereidingen, ...) moeten kunnen voorleggen aan de onderwijsinspectie. Hoewel de onderwijsinspectie nergens expliciet dergelijke vorm van verantwoording voorschrijft, worden dergelijke documenten heel dikwijls ter wille van de onderwijsinspectie gestimuleerd (of opgelegd) door schoolbesturen of -directies. Leraren verwijzen ook naar de pedagogische begeleiding als oorzaak van extra bevraging.

De onderwijsinspectie spreekt zich niet uit over dergelijke verklaringen. Ze stelt wel vast dat er misverstanden bestaan en dat het goed zou zijn hierin duidelijkheid te brengen.

#### 3 Communiceren om planlast te vermijden

Tenslotte kan niet ontkend worden dat planlast ook te maken heeft met onvoldoende communicatie. Voor zover het de onderwijsinspectie betreft, kan hier verwezen worden naar vroegere onderzoeken van R. Vandenberghe (voor wat betreft het basisonderwijs) en J.P. Verhaeghe (voor het secundair onderwijs), alsook naar het rapport van Andersen Consulting over de doelmatigheidsanalyse van de onderwijsinspectie. Deze onderzoeken brengen de behoefte aan meer communicatie aan het licht. Met het oog daarop onderzoekt de onderwijsinspectie welke instrumenten gehanteerd kunnen worden en welke initiatieven genomen moeten worden om tot een betere communicatie te komen met leraren over kwaliteitsverwachtingen en kwaliteitsbeleid.

## II VRAGEN VAN LERAREN

Hoewel de onderwijsinspectie geen diepgaand onderzoek heeft gevoerd naar een verklaring voor de misverstanden bij leraren en scholen en de misopvattingen over administratieve verplichtingen bij directies en leraren, toch heeft zij er wel voor geopteerd om rond dit specifieke probleem een actieve dialoog met directies, leraren en andere onderwijsactoren aan te gaan via haar website met volgende resultaten.

### 1 Bezoekersaantal

De rubriek planlast en FAQ <sup>(67)</sup> werd voor internetgebruikers open gesteld op 19 maart 2004. Op 15 september '04 werd de kaap van 16.000 bezoekers overschreden. Dit hoge bezoekersaantal is des te meer opvallend als er rekening mee gehouden wordt dat er quasi geen bezoekers werden genoteerd tijdens de periode juli en augustus.

### 2 Globaal overzicht van de gestelde vragen

Aan de website is een formulier gekoppeld, zodat de bezoekers ook rechtstreeks aan de onderwijsinspectie vragen kunnen stellen m.b.t. terechte of vermeende administratieve verplichtingen. In principe werden alle vragen door de onderwijsinspectie behandeld.

De gestelde vragen kunnen ingedeeld worden in drie grote categorieën:

- vragen naar een doorlichtingsverslag;
- niet-beantwoorde vragen;
- beantwoorde vragen.

#### 2.1 Vragen naar een doorlichtingsverslag

Deze vragen werden rechtstreeks doorgezonden naar de bevoegde administratie. Ze werden niet apart geregistreerd, aangezien de administratie zelf overzichten bijhoudt m.b.t. het aantal opgevraagde doorlichtingrapporten.

Ter informatie geven we hierbij een overzicht van het aantal doorlichtingsverslagen, opgevraagd in de periode van 1 september 2003 tot en met 31 augustus 2004:

Aantal opgevraagde doorlichtingsverslagen (1/9/2003 – 31/8/2004) per onderwijsniveau	
Basisonderwijs	766
Secundair onderwijs	295
Volwassenenonderwijs	-
Deeltijds kunstonderwijs	30

#### 2.2 Niet beantwoorde vragen

Het gaat hierbij over vijftien vragen die door de onderwijsinspectie niet beantwoord kunnen worden, omdat ze verwijzen naar aspecten van onderwijs waarover zij geen bevoegdheid heeft. De vraagstellers werden hiervan op de hoogte gebracht. In het antwoord werd ook verwezen naar een beter geplaatste dienst waar de vraagsteller terecht kon met zijn probleem.

De onderwijsinspectie neemt als stelregel aan dat zij niet kan ingaan op vragen die de bevoegdheid van een schoolbestuur of van de directie in vraag stellen. In de meeste gevallen immers kon enkel worden vastgesteld dat de vraag op geen enkele wijze verwees naar de onderwijsoverheid. Het aangehaalde probleem was louter van schoolgebonden aard. Zo werden meerdere keren vragen gesteld over de verplichtingen van leraren inzake toezicht, aanwezigheid bij ouderavonden en dergelijke. Zulke vragen hebben te maken met de relatie tus-

(67) Op de website zijn al 95 veel voorkomende vragen beantwoord. Leraren kunnen dus daar al een direct antwoord vinden.



sen directie (en/of schoolbestuur) en leraren, inzonderheid over specifieke verwachtingen en verplichtingen vanwege de werkgever (schoolbestuur) ten aanzien van de werknemer (leraar).

Daarnaast heeft de inspectie de vraagstellers ook een aantal keren moeten doorverwijzen naar een andere dienst bij de overheid. Het ging dan over vragen die te maken hebben met interpretaties van het personeelsstatuut of met andere regelgeving (bv. over veiligheidsvoorschriften).

### 2.3 Beantwoorde vragen

Heel wat vragen uit deze categorie hebben effectief te maken met planlast of vermeende planlast. Alle vraagstellers ontvingen via mail een persoonlijk antwoord op hun vraag. De vragen en antwoorden werden verwerkt tot duidelijke formuleringen en opgenomen op de website.

## 3 Genuanceerd overzicht van de aspecten waarop werd ingegaan

Het hiernavolgend schema geeft een overzicht van de vragen en van de onderwerpen die daarin worden aangesneden <sup>(68)</sup>.

Thema	Omschrijving	Aantal beantwoorde vragen
<b>Documenten</b>	De vragen hebben te maken met het bijhouden van documenten en over de evt. vormgeving van verplichte documenten. Voorbeelden: – verplichtingen i.v.m. het bewaren van leerlingendocumenten; – verplichtingen m.b.t. schoolagenda, jaarplan, lesvoorbereiding; – verplichtingen m.b.t. het persoonlijk werk van de leerling.	11
<b>Doorlichtingen</b>	Vragen m.b.t. de voorbereiding en de gevolgen van doorlichtingen en m.b.t. de voor te leggen documenten. Voorbeelden: – sanctionering van scholen t.g.v. een ongunstig onderwijsinspectieverslag; – relatie tussen de inspecteur en de individuele leraar; – de openbaarheid van het verslag versus de bescherming van de privacy van de leraar.	31
<b>Eindtermen</b>	Vragen over de wijze waarop de realisatie van eindtermen aangetoond moet (kan) worden. Voorbeelden: – eindtermen in de schoolagenda? – verplichting tot aparte documenten; – bewijsvoering m.b.t. vakoverschrijdende eindtermen.	4
<b>GOK en Zorgbeleid</b>	Vragen m.b.t. de wijze waarop het GOK-beleid op school geëvalueerd zal worden en over de verplichtingen die aan een zorgcoördinator gesteld kunnen worden.	3
<b>Onderwijsinspectie</b>	Vragen m.b.t. de rol van de onderwijsinspectie t.a.v. specifieke aspecten van onderwijs. Voorbeelden: – onderzoek m.b.t. ICT in de klas; – verplichtingen inzake lesvoorbereidingen; – vereisten m.b.t. mondelinge proeven.	3

(68) Deze gegevens, het aantal gestelde vragen en de richting van de vragen, hebben betrekking op de referentieperiode 19 maart tot eind juni 2004.

<b>Leerlingen</b>	Vragen m.b.t. verplichtingen van leraren t.a.v. leerlingen. Voorbeelden: – plaats en betekenis van leerlingvolgsystemen; – examens en toetsen.	3
<b>Nascholing</b>		1
<b>Planlast</b>	Onder deze algemene noemer kunnen de vragen geplaatst worden die verwijzen naar een gevoel van overbevraging en overbelasting dat leeft bij een aantal leraren. In concreto gaat het om vragen over: – personeelsvergaderingen; – opdrachten van het schoolbestuur; – opvang en begeleiding van nieuwe leraren.	2
<b>Rechtsgeldigheid en verantwoording</b>	Schooldoorlichtingen worden geplaatst binnen een context van zelfverantwoording door de school. Dit brengt met zich mee dat scholen zich vragen stellen over de wijze waarop zij die verantwoording moeten afleggen. In die zin zijn vragen gesteld die te maken hebben met: – het doorlichtingsverslag; – leerlingvolgsystemen.	5
<b>Regelgeving</b>	– Bewakingsopdrachten. – Verantwoordelijkheid.	
<b>Veiligheid</b>		2

### III EERSTE CONCLUSIES

We trachten op basis van deze eerste bevindingen enkele conclusies te formuleren.

Hoewel de onderwijsinspectie steevast behoort tot die organisaties die mede verantwoordelijk worden geacht voor de creatie van overbodige planlast, is ze uitdrukkelijk pleitbezorger van een duidelijk zicht op de oorzaak van de planlast. De eerste ervaringen met de FAQ-rubriek op de website zijn nog beperkt maar een viertal kernvragen kunnen toch al beantwoord worden en laten een verfijning van het probleem toe.

#### 1 Gevraagde informatie

De vraagstellers zijn vooral op zoek naar een houvast. De vragen betreffen tal van aspecten van onderwijs, maar ze worden in hoofdzaak gesteld vanuit een bezorgdheid om geen administratieve of juridische fouten te maken.

Velen vragen aan de inspectie nu eens duidelijk aan te geven wat in een klasboek *moet* worden opgenomen, of een jaarplan *moet* worden aangemaakt, of een leerlingvolgsysteem *verplicht* is e.d. Rekening houdend met de pedagogische vrijheid kan de inspectie qua vorm en/of inhoud in deze niets opleggen. De inspectie vraagt wel aan te tonen dat men de lessen voorbereidt, planmatig werkt, de ontwikkelingsevolutie van de leerlingen (op)volgt, e.d. Op welke wijze dit alles gebeurt, behoort tot de pedagogische vrijheid van de leerkracht.

Op de eerste plaats is deze zorg aanwezig in de zeer vele vragen die te maken hebben met de doorlichting zelf. Dat is uiteraard logisch. Het wijst er wellicht op dat de communicatie over de doorlichting kan verbeterd worden. Opvallend is het feit dat de antwoorden op de gestelde vragen in regel gekend zouden moeten zijn bij de directies. Het is gissen waarom leraren dan toch nog vragen stellen. Uit de toon van een aantal vragen kan afgeleid worden dat directies hoge eisen inzake administratieve verplichtingen stellen aan hun leraren en dat daarbij nogal gemakkelijk de onderwijsinspectie of de komende doorlichting als gezagsargument gebruikt worden.

Vervolgens valt het ook op dat de zinvolheid van heel evidente leraarstaken door de vraagstellers niet wordt aangevoeld. We hoeden ons andermaal voor voorbarige conclusies. We beschikken niet over een duidelijk profiel van onze vraagstellers en het zou dan ook onterecht zijn uit de vragen conclusies te halen m.b.t. de deskundigheid van leraren. Toch kunnen we er ook niet naast kijken dat bv. het voorbereiden van lessen door de vraagstellers eerder benaderd wordt vanuit de belasting die ermee kan samenhangen, dan wel vanuit de evidente bezorgdheid voor een goed onderwijsproces.

Tenslotte valt het toch ook op dat sommige kernbegrippen uit ons onderwijssysteem bij heel wat vraagstellers moeilijk in een juiste context geplaatst kunnen worden. Zo worden er vragen gesteld over eindtermen en leerplannen of over GOK die een onbekendheid verraden.

## 2 Vraagstellers

Het vragenformulier informeert niet naar de positie van de vraagsteller (directie, leraar, ouder, ...) zodat we de positie van de vraagsteller in het onderwijsveld dus benaderend moeten trachten vast te leggen. Het gaat bijna altijd om leraren die de vragen stellen. Dat blijkt uit de vraag zelf. We hebben niet de indruk dat veel directies gebruik maken van dit medium om vragen te stellen m.b.t. administratieve verplichtingen voor leraren. Ook de vragen die met de doorlichting te maken hebben, komen eerder van leraren dan van directies. Een voorzichtige - maar niet volwaardig onderbouwde - conclusie zou kunnen zijn dat directies via andere kanalen reeds voldoende geïnformeerd zijn over de administratieve verplichtingen die doorlichtingen met zich mee kunnen brengen.

Omdat het vragenformulier ook niet polst naar het onderwijsniveau waar de vraagsteller gesitueerd moet worden, is het ook op dit vlak eerder deductief dat we te werk moeten gaan. Met grote zekerheid kunnen we stellen dat meer dan 90 % van de vraagstellers te maken hebben met basis- of secundair onderwijs. Zelden komt er een vraag binnen die verwijst naar het volwassenenonderwijs of het deeltijds kunstonderwijs.

De verhouding tussen basis- en secundair onderwijs is ongeveer gelijk. Voor sommige vragen ligt het aantal aanzienlijk hoger bij het basisonderwijs (bv. vragen over GOK en zorg), voor andere vragen zijn leraren uit het secundair onderwijs meer aan het woord (bv. vragen over BPT-uren, vakdossier, verslagen, ...).

## 3 Terugkerende vragen

Heel veel vragen peilen weliswaar naar hetzelfde, maar verschillen onderling qua formulering en voorwerp. Terugkerende vragen gaan over verplichtingen die een schoolbestuur aan leraren kan opleggen en niet door de onderwijsinspectie kunnen beantwoord worden.

## 4 Administratieve belasting van leraren en directies

Wie kritisch de website van de onderwijsinspectie bekijkt, zal getroffen zijn door de vele misopvattingen die toch nog leven bij leraren. Tal van zogenaamde administratieve verplichtingen bestaan enkel bij vermoeden of omwille van instructies op lokaal niveau. De verklaring hiervoor moet o.i. gezocht worden in de relatie van leraren t.a.v. externe instanties, zoals de onderwijsinspectie.

Wat de directies betreft, is het moeilijk om de gestelde vraag op basis van de ervaringen met de website te beantwoorden. Wellicht geldt ook hier dat heel wat administratieve overlast ontstaat omwille van een verkeerde inschatting van wat bij doorlichtingen moet voorgelegd worden.

## IV LESSEN VOOR DE TOEKOMST

Uit dit eerste verslag m.b.t. planlast bij leraren op grond van de vragen die via de website worden gesteld, blijkt dat het nog te vroeg is om algemene conclusies te trekken. Toch doen we een voorzichtige poging die ertoe kan bijdragen het probleem van planlast in de nabije toekomst adequater aan te pakken.

## 1 Communicatie

Hoe beperkt de eerste informatie nog is, toch staat het nu reeds vast dat de communicatie over administratieve verplichtingen verbeterd kan worden. Al te dikwijls illustreren de vragen dat leraren zich verplicht voelen tot het uitwerken van administratieve documenten allerhande, terwijl daar nergens enige dwingende regel toe bestaat.

De onderwijsinspectie zal haar website gebruiken als instrument om leraren blijvend te informeren. Ook andere informatiekanaalen - zowel op het centrale als op het intermediaire niveau - kunnen een bijdrage leveren in het afbouwen van misopvattingen. Eerder dan vanuit een verdedigende positie de verantwoordelijkheid voor planlast door te schuiven naar anderen, verdient het aanbeveling positief en expliciet te communiceren over wat men zelf (als overheid, als net of koepel, als inrichtende macht) verwacht van leraren en directies.

## 2 Afstemming

Heel wat misverstanden over administratieve verplichtingen hebben te maken met een verkeerde onderlinge afstemming tussen verschillende actoren. Afstemming heeft dan te maken met het uitklaren van communicatieve en hiërarchische relaties.

Zo kan uit de gestelde vragen worden afgeleid dat het voor velen nog onduidelijk blijft welke rol de overheid in het onderwijsproces vervult. Nogal wat vraagstellers geven de indruk dat zij de overheid op inhoudelijk vlak en op het vlak van het kernproces van onderwijs in een dominante en directieve rol zien.

Evenzeer blijkt uit nogal wat vragen dat ook de afstemming tussen net of koepel, inrichtende macht, directie én leraren niet in de juiste context geplaatst wordt. Leraren gaan eerder beperkt kritisch om met opdrachten die ze vanwege deze actoren ontvangen. Van zodra ze dergelijke opdrachten als té belastend ervaren, komen ze terecht in een algemene grieventrommel die eerder voor een anonieme bestemming bedoeld is, dan wel voor diegene die terecht aangesproken kan worden.

## 3 Professionaliteit

Zoals bij de aanvang van deze bijdrage gesteld, blijkt uit nogal wat vragen dat sommige leraren evidente onderwijstaken té eenzijdig vanuit het standpunt van belasting en te weinig vanuit het standpunt van zinvolle onderwijsuitvoering benaderen.

Ook de vragen die we vanwege directies ontvingen - via de website maar ook bij andere gelegenheden - geven soms de indruk dat iedere extra-opdracht a priori als overbodig of onterecht wordt beschouwd, zonder dat ze in een breder perspectief van onderwijskwaliteit (leerlingenzorg, interne kwaliteitsbewaking, optimalisering van resultaten, ...) wordt geplaatst.

De onderwijsinspectie is er dan ook van overtuigd dat het referentiekader waarbinnen planlast geplaatst wordt, voldoende open en breed moet zijn. Op een ogenblik dat meer dan ooit de overheid zelf opkomt voor grotere verantwoordelijkheid bij de scholen, gekoppeld aan zelfverantwoording, is het nodig dat ook de consequenties van dergelijk beleid aanvaard worden. Zonder te vervallen in extreem formalistische systemen van interne kwaliteitszorg en interne evaluatie, moeten keuzes gemaakt worden voor systemen die zelfverantwoording inhoudelijk onderbouwen. Dat impliceert registratie van de resultaten van de eigen werking zowel als de analyse ervan met het oog op beleidsplanning. Dergelijke benadering van zelfverantwoording vergt inspanningen van alle actoren en zal ook leiden tot een gewijzigde opstelling van de onderwijsinspectie bij de uitvoering van haar controle- en evaluatietaken. De discussie van overlast mag daarom niet als uniek referentiekader gehanteerd worden bij inspanningen die tot kwaliteitsvoller onderwijs moeten leiden. Die inspanningen moeten evenwel ook open staan voor het argument van overbodige belasting. In die zin kunnen betere communicatie, juiste inschatting van ieders verantwoordelijkheid en de afstemming van taken op die verantwoordelijkheid ertoe bijdragen dat bij discussies over administratieve belasting radicaal geopteerd wordt voor meer creatieve ruimte voor de leraar bij het vervullen van zijn kerntaken in ruil voor professionele processen van verantwoording op teamniveau (school, vakgroep ...).



# DEEL III

## SCHOOLDOORLICHTINGEN

1. SCHOOLDOORLICHTINGEN 2003 - 2004

2. CENTRA VOOR BASESEDUCATIE DOORGELICHT 2001 - 2004

# 1 SCHOOLDOORLICHTINGEN 2003 - 2004

## I BASISONDERWIJS

In deze bijdrage presenteren we een overzicht van en een toelichting bij de doorlichtingen, de opvolgingscontroles en de uitgebrachte adviezen van het schooljaar 2003 - 2004.

### 1 Overzicht

#### 1.1 Aantal

Schooldoorlichtingen	Gewoon basisonderwijs	Buitengewoon basisonderwijs	Totaal
Gemeenschapsonderwijs	55	7	62
Officieel onderwijs	74	2	76
Vrij onderwijs	210	22	232
<b>Totaal</b>	<b>339</b>	<b>31</b>	<b>370</b>

#### 1.2 Uitgebrachte adviezen

Aantal schooldoorlichtingen met ...	Gewoon basisonderwijs	Buitengewoon basisonderwijs	Totaal
Advies 1 (gunstig)	207	12	219
Advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)	132	18	150
Advies 3 (ongunstig)	0	1	1
<b>Totaal</b>	<b>339</b>	<b>31</b>	<b>370</b>

#### 1.3 Opvolgingscontroles <sup>(69)</sup>

De opvolgingscontroles - 81 in het gewoon en 4 in het buitengewoon basisonderwijs - resulteerden alle op twee na in een gunstig advies.

## 2 Commentaar

### 2.1 Schooldoorlichtingen

Op 31 augustus 2003 telde Vlaanderen 2.340 scholen die gewoon kleuter- en/of lager onderwijs organiseren. In het buitengewoon basisonderwijs waren er 99 lagere en 90 basisscholen en aanvullend 6 scholen met type 5.

Tijdens het schooljaar 2003 - 2004 waren er 370 schooldoorlichtingen, 24 minder in vergelijking met het aantal vorig schooljaar. Dit is vooral te wijten aan een inhaalbeweging waarbij meer mankracht werd geïnvesteerd in het doorlichten van scholen voor buitengewoon onderwijs.

(69) Opvolgingscontroles van scholen met advies 2, doorgelicht in vorige schooljaren.

Tijdens de voorbije zes schooljaren werd 75,7 % van de scholen doorgelicht, wat niet in overeenstemming is met het vooropgestelde beleidsobjectief om binnen de zes schooljaren alle scholen in beeld te hebben. Hoewel sinds 2000 - 2001 de doorlichtingsprocedure werd bijgestuurd is de doorlichtingnorm, 423 doorlichtingen op jaarbasis, nog niet binnen bereik. Aanvullende onderzoeken en taken, opgelegd door beleidsinstanties, worden ingepast in de inspectieopdracht en noodzaken de inspectie verder te zoeken naar een optimalisering van haar kerntaak: de schooldoorlichting. In dat opzicht is het groeiende objectief van de gedifferentieerde doorlichting het voor de hand liggende alternatief.

## 2.2 Adviezen bij schooldoorlichtingen

De inspectie analyseert zo getrouw mogelijk de reële toestand van de school. Ze brengt sterke en zwakke punten alsook relaties tussen kwaliteitsindicatoren in kaart.

### 2.2.1 Gunstig advies (advies 1)

59 % van de scholen kreeg in 2003 - 2004 een gunstig advies. Dit ligt beduidend lager in vergelijking met het schooljaar 2002 - 2003 (66,5 %).

Een gunstig advies houdt in dat de onderwijskwaliteit, de materiële toestand en de toepassing van de regelgeving in de betrokken scholen voldoen. In elk rapport met een gunstig advies formuleert de inspectie een aantal aanbevelingen om de vastgestelde onderwijskwaliteit te bestendigen of te optimaliseren.

Bij een advies 1 gaat de inspectie ervan uit dat de veranderingscapaciteit en de -bereidheid van de school groot genoeg zijn om haar onderwijskwaliteit op peil te houden of te verhogen. Vanuit haar autonomie geeft de school zelf vorm aan de realisatie van de aanbevelingen in combinatie met de schooleigen prioriteiten. Indien het schoolteam het wenst, kan het daarbij ondersteuning krijgen van de netgebonden onderwijsbegeleidingsdienst of van andere externe deskundigen.

### 2.2.2 Gunstig advies beperkt in de tijd (advies 2)

Dit advies impliceert dat de school, binnen een afgesproken termijn, de vastgestelde tekorten dient weg te werken. Die tekorten kunnen liggen op het onderwijskundige of schoolorganisatorische vlak, op het gebied van de materiële toestand of op het domein van de toepassing van de regelgeving of op een combinatie ervan.

Ruim 40 % van de schooldoorlichtingen in 2003 - 2004 leidde tot een 'gunstig advies beperkt in de tijd'. Dat cijfer bevestigt de stijgende lijn die in 2002 - 2003 werd ingezet. Een eventuele verklaring voor die stijging is te zoeken in onder meer de systematische controle van het risicobeheersingsbeleid middels het gebruik van de veiligheidsindex, de strengere blik van de inspectie ten aanzien van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen gezien de verwachte implementatie van de goedgekeurde leerplannen of de toevallige selectie van scholen.



- Motivering bij de uitgebrachte adviezen <sup>(70)</sup> gewoon basisonderwijs

'Advies 2' (in gewoon onderwijs) op basis van tekorten ten aanzien van onder meer ...	... in ... % van de uitgebrachte adviezen 2
Onderwijsdoel: basisvorming als samenhangend geheel: <ul style="list-style-type: none"> <li>• basiscompetenties - continuïteit</li> <li>• werkelijkheidsgericht onderwijs</li> <li>• leerstrategieën</li> </ul>	42,4 37,0 19,3 16,0
Onderwijsdoel: brede ontwikkeling: <ul style="list-style-type: none"> <li>• harmonisch evenwicht</li> <li>• stimulerend pedagogisch klimaat</li> </ul>	16,1 13,4 3,4
Onderwijsdoel: zorgbreedte: <ul style="list-style-type: none"> <li>• optimale afstemming</li> <li>• zorgverbredende vermogen</li> </ul>	31,4 25,2 28,6
Schoolorganisatorisch kenmerk: gezamenlijke doelgerichtheid	22,0
Schoolorganisatorisch kenmerk: intern leiderschap	23,7
Schoolorganisatorisch kenmerk: communicatie en overleg	11,0
Schoolorganisatorisch kenmerk: professionele ontwikkeling	16,9
Risicobeheersingsbeleid <sup>(71)</sup>	73,1
Regelgeving	28,6

Advies 2 is in bijna voor drie van de vier gevallen te wijten aan tekorten inzake de organisatie van het veiligheidsbeleid en/of aan een gebrekkige materiële toestand, al dan niet in combinatie met andere tekorten. In bijna drie van de tien scholen met advies 2, zijn er tekorten voor wat betreft de naleving van de wettelijke bepalingen. Blijkbaar gebruiken vele scholen nog onvoldoende het beschikbare zelfevaluatie-instrument om de naleving van de regelgeving op te volgen.

Basisvorming als samenhangend geheel, zorgbreedte en brede ontwikkeling eisen respectievelijk in ruim 42, 31 % en 16 % van de scholen met advies 2 een prioritaire aandacht op. Hoewel tekorten inzake onderwijskwaliteit principieel worden geformuleerd in relatie met de doelen, zijn er in de schoolorganisatorische kenmerken - de hefboomen om de doelen te realiseren - vaak signalen die wijzen op tekorten in het realiseren van de onderwijsdoelen.

'Advies 2' op basis van tekorten ...	... in ... % van de uitgebrachte adviezen
Enkel m.b.t. onderwijskwaliteit	16,1
Enkel m.b.t. risicobeheersingsbeleid	41,4
Enkel m.b.t. regelgeving	2,5
M.b.t. alle aspecten tegelijk	10,2
M.b.t. een combinatie van 2 aspecten: <ul style="list-style-type: none"> <li>• onderwijskwaliteit + regelgeving</li> <li>• onderwijskwaliteit + risicobeheersingsbeleid</li> <li>• regelgeving + risicobeheersingsbeleid</li> </ul>	28,8 7,6 12,7 8,5

(70) Eén advies verwijst vaak naar meerdere aspecten.

(71) Organisatie van veiligheid, bewoonbaarheid van de schoolinfrastructuur, veiligheid en hygiëne.

In 46,6 % van de scholen met advies 2 hebben de vastgestelde tekorten betrekking op de onderwijskwaliteit. In 39 % van de rapporten met advies 2 lezen we tekorten op meer dan één aspect. Ongeveer 1/10 van de scholen met advies 2 vertoont tekorten in alle bovenvermelde terreinen.

- Motivering bij het uitgebrachte advies 3

Een ongunstig advies in één onderwijsinstelling gaf aanleiding tot de organisatie van een paritair college. Na directe ingrepen van het schoolbestuur, zowel op het onderwijskundige vlak als voor aspecten van de veiligheid en woonbaarheid van de schoolinfrastructuur, heeft het paritair college het ongunstige advies niet bevestigd.

### 3 Opgvolgingscontroles <sup>(72)</sup>

Opgvolgingscontroles hebben plaats na een advies 'gunstig beperkt in de tijd'. Meer en meer gebeuren ze gefaseerd als tussentijdse controles. Pas bij de afsluitende opvolgingscontrole geeft de inspectie een advies. In dat opzicht is er enige afname van het aantal opvolgingscontroles in vergelijking met het aantal in het vorige schooljaar.

- Uitgebrachte adviezen bij opvolgingscontroles

83 van de 85 opvolgingscontroles leidden in 2003-2004 tot een gunstig advies. Verscheidene scholen maakten gebruik van artikel 12, § 2 van het Besluit van de Vlaamse Regering van 02.02.99 betreffende de wijze waarop sommige bevoegdheden van de onderwijsinspectie van de Vlaamse Gemeenschap worden uitgevoerd, om een gemotiveerd tegenvoorstel te formuleren teneinde een langere periode te verkrijgen om de vastgestelde tekorten weg te werken.

## II DEELTIJDS KUNSTONDERWIJS

### 1 Overzicht

Aantal doorlichtingen met...	Muziek-woord-dans	Beeldende kunsten	Totaal
Advies 1 (gunstig)	10	10	20
Advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)	6	3	9
Advies 3 (ongunstig)	0	0	0
<b>Totaal</b>	<b>16</b>	<b>13</b>	<b>29</b>

In totaal werden 29 instellingen voor deeltijds kunstonderwijs tijdens het schooljaar 2003 - 2004 doorgeleefd: 12 academies voor beeldende kunsten, 10 voor muziek-woord-dans, 5 voor muziek-woord en 1 academie waar zowel muziek-woord als beeldende kunsten wordt aangeboden.

Ongeveer twee derde van de academies bekwamen een gunstig advies (20). 9 academies ontvingen een gunstig advies met voorbehoud. Er werden geen ongunstige adviezen uitgesproken.

(72) Opgvolgingscontroles van scholen met advies 2, doorgeleefd in vorige schooljaren.

## 2 Commentaar

In vergelijking tot vorig schooljaar daalde het voorbehoud in een aantal academies voor beeldende kunsten aanzienlijk. Dit is het gevolg van het minder exclusief focussen op de infrastructurele noden en de toepassing van de wetgeving op preventie en bescherming op het werk (PBW).

De inspectie stelde in vele academies een verbeterde situatie vast op het vlak van ontplooiing en uitwerking van het artistiek pedagogisch project binnen een schoolwerkplan.

Eveneens werd een verhoogde participatiegraad waargenomen, hoewel deze evolutie op een aantal plaatsen wordt afgeremd door de structurele afwezigheid van een ondersteunend middenkader, vooral dan in grotere scholen (meer dan duizend leerlingen).

Sommige tekorten op schoolorganisatorisch en inhoudelijk vlak vinden een verklaring in de te krappe administratieve omkadering. Waar inrichtende machten bijspringen kan aan deze hoge nood enigszins verholpen worden. Op andere plaatsen vereist dit zoveel tijd en energie vanwege een directie dat de instelling onvoldoende toekomt aan vernieuwende onderwijskundige ontwikkelingen met betrekking tot de inhoudelijke kerntaken.

Scholen die sterke inspanningen leveren voor het bereiken van een ruimer en breder publiek zien zich geconfronteerd met een probleem qua pedagogisch comfort. Zij zijn vaak verplicht dit op te vangen via (ongunstige) afwijkingen en overschrijdingen van groeiperingsnormen.

Een grote betrokkenheid en engagement verklaren het blijvende en toenemende succes van deze vorm van niet-leerplicht onderwijs.

## III SECUNDAIR ONDERWIJS

### 1 Overzicht

In deze bijdrage presenteren we een overzicht van en een toelichting bij de doorlichtingen en de uitgebrachte adviezen van het schooljaar 2003 - 2004.

#### 1.1 Aantal

Schooldoorlichtingen	Gewoon voltijds onderwijs	Deeltijds beroepsonderwijs	Buitengewoon onderwijs	Totaal
Gemeenschapsonderwijs	34	3	7	44
Officieel onderwijs	4	1	3	8
Vrij onderwijs	84	5	10	99
<b>Totaal</b>	<b>122</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>151</b>

#### 1.2 Uitgebrachte adviezen

Aantal schooldoorlichtingen	Gewoon voltijds onderwijs	Deeltijds beroepsonderwijs	Buitengewoon onderwijs	Totaal
Advies 1 (gunstig)	32	2	9	43
Advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)	90	7	11	108
Advies 3 (ongunstig)	0	0	0	0
<b>Totaal</b>	<b>122</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>151</b>

## 2 Commentaar

Vorig schooljaar kregen alle scholen een gunstig advies. In een kwart (voltijds onderwijs) tot bijna de helft (buitengewoon onderwijs) van de gevallen was dat zelfs een advies 1. De overige scholen moeten binnen een bepaalde termijn één of meer tekorten wegwerken.

De redenen waarom een school een advies 2 krijgt, kunnen we in vijf grote rubrieken opdelen: inbreuken op de regelgeving, tekorten in infrastructuur en leermiddelen, leemtes in het geboden studiepeil, het niet nakomen van de inspanningsverplichting inzake de vakoverschrijdende eindtermen en overtredingen op het vlak van veiligheid en hygiëne.

- Motivering bij de uitgebrachte adviezen

'Advies 2' op basis van tekorten ten aanzien van ...	Gewoon voltijds onderwijs	Deeltijds beroepsonderwijs	Buitengewoon onderwijs
Regelgeving	24	4	2
Studiepeil	70	7	9
Vakoverschrijdende eindtermen	2	0	Niet van toepassing
Infrastructuur en leermiddelen	25	6	7
Veiligheid en hygiëne	46	4	3

De tekorten voor studiepeil slaan bijna steeds op een beperkt deel van het studieaanbod van de school. Dit betekent dat bijna alle scholen hun opdracht terzake volledig of grotendeels volledig vervullen. Dit is zeker bemoedigend, want het wijst erop dat de scholen erin slagen belangrijke beleidsbeslissingen te integreren in hun organisatie. In het buitengewoon onderwijs gaat het om de hervorming van de opleidingenstructuur in opleidingsvorm 3. In het voltijds onderwijs werden in de tweede graad de eindtermen in de basisvorming ingevoerd, wat zorgde voor nieuwe leerplannen. In het ASO resulteerde de reductie van het studieaanbod in bijkomende wijzigingen in het studieprogramma, inzonderheid voor het specifiek gedeelte. In dat deel werd bovendien binnen het ASO in de meeste leerplannen al een voorafname gedaan van de specifieke eindtermen die pas vorig schooljaar werden goedgekeurd. De scholen hebben zich dus goed aangepast aan de veranderende context.

En andere bemoedigende vaststelling is dat, op één uitzondering na, alle scholen tegemoet komen aan de maatschappelijke verwachtingen voor wat de vakoverschrijdende eindtermen betreft.

Steeds meer scholen slagen erin een gestructureerd veiligheidsbeleid te voeren. Het meest tere punt blijft de zorg voor een veilige leer- en werkomgeving. Voegt men daar de vastgestelde tekorten voor infrastructuur en leermiddelen bij, dan stoot men op een belangrijk knelpunt. Algemeen krijgen scholen het moeilijk om te blijven voldoen aan de minimale materiële vereisten, nochtans een belangrijke randvoorwaarde om kwaliteitsvol onderwijs te kunnen waarborgen. De TSO/BSO-scholen staan voor de grootste uitdagingen. Zij moeten een krachtige, veilige en eigentijdse leeromgeving bieden aan hun leerlingen. Aangepaste vaklokalen en ateliers met moderne en veilige leermiddelen en werktuigmachines zijn meer dan ooit nodig als men, zoals de huidige leerplannen het vragen, aan meer dan kennisoverdracht wil doen.

## 3 Opvolgingscontroles

De inspectie SO heeft tijdens het schooljaar 2003 - 2004 62 scholen opgevolgd die een gunstig advies, beperkt in de tijd hadden.

Voor één school ging het om een tussentijdse opvolging, dwz de opvolging van één van de tekorten waarvoor de einddatum verstreken was.

Voor 60 scholen kon, na de opvolgingscontrole, het gunstig advies, beperkt in de tijd worden opgeheven en omgezet worden in een gunstig advies.

Voor één school werd bij de opvolgingscontrole vastgesteld dat, voor enkele structuuronderdelen, de tekorten niet waren weggewerkt. Dit resulteerde in een negatief advies. Overeenkomstig het besluit van 2 februari 1999

betreffende de werking en de organisatie van het paritair college van onderwijsinspecteurs, werd door de minister een paritair college van onderwijsinspecteurs aangesteld. Dit college bracht opnieuw een negatief advies uit aan de Vlaamse regering, die bevoegd is voor het nemen van de definitieve beslissing.

## IV VOLWASSENENONDERWIJS

### 1 Overzicht

In het schooljaar 2003 - 2004 lichtte de onderwijsinspectie 22 centra voor volwassenenonderwijs door, zes van het Gemeenschapsonderwijs, negen van het officieel gesubsidieerd onderwijs en zeven van het vrij gesubsidieerd onderwijs.

Aantal doorlichtingen met	
advies 1 (gunstig)	6
advies 2 (gunstig beperkt in de tijd)	16
advies 3 (ongunstig)	0
<b>Totaal</b>	<b>22</b>

### 2 Commentaar

Voor zes centra kon de inspectie na de doorlichting een gunstig advies afleveren. Voor alle andere centra is er een in de tijd beperkt gunstig advies. Dit betekent dat het inspectieteam telkens één of meerdere punten van voorbehoud heeft geformuleerd waaraan het centrum moet tegemoetkomen binnen een bepaalde termijn. Het voorbehoud van de inspectie heeft vooral betrekking op de regelgeving (benutten van de onderwijstijd, examenreglement, leerplannen, lessentabellen, organisatie), het studiepeil en veiligheid en welzijn.

'Advies 2' op basis van tekorten m.b.t.	Punten van voorbehoud
Regelgeving:	43
– benutten van de onderwijstijd	6
– examenreglement	6
– leerplannen	11
– lessentabellen	9
– organisatie	11
Studiepeil	11
Veiligheid en welzijn	10
<b>Totaal</b>	<b>64</b>

#### 2.1 Regelgeving

Het optimaal benutten van de onderwijstijd blijft een heikel punt. In zes centra richt men voor één of meer opleidingen het voorziene aantal uren niet in. Uiteraard vraagt een volwassen en meestal werkend publiek een soepele omgang met onderwijstijd en aanwezigheid. De inspectie formuleerde dan ook een voorbehoud voor pertinente inbreuken. Zo worden pauzes niet voorzien in de planning, terwijl ze in de feiten wel degelijk doorgaan. In een 32-wekensysteem worden de voorziene klokuren vooral 's avonds niet effectief gerealiseerd.

In zes centra zijn er opmerkingen over de evaluatiepraktijk. Het betreft meestal het examenreglement dat de examenmodaliteiten onvoldoende correct weergeeft, meer bepaald met betrekking tot permanente evaluatie en alternatieve vormen van evaluatie.

In negen centra ontbreekt voor één of meer opleidingen een goedgekeurde lessentabel. Het betreft voornamelijk opleidingen uit het studiegebied talen, uit het studiegebied handel met uitzondering van de informaticaopleidingen en uit diverse categorieën van het HOSP. Met betrekking tot de talen zal de implementatie van de omzendbrief PV/2004/04 'Structuur van de lineaire en modulaire taalopleidingen in het volwassenenonderwijs' van 10 juni 2004 een oplossing brengen. Dit geldt op termijn ook voor de andere studiegebieden en categorieën waarvoor de opleidingsstructuur, zoals voorzien in het decreet van 1999, de nodige transparantie moet brengen.

In elf centra beschikte men voor één of meer opleidingen niet over een goedgekeurd leerplan. In een aantal gevallen is er een leerplan, maar geen document met goedkeuring van de inspectie. Het ontbreken van een goedgekeurd leerplan is een steeds weerkerend fenomeen. Dat maakt het voor de inspectie bijzonder moeilijk om onderwijskwaliteit te beoordelen. In een aantal gevallen werd de inspectie ook geconfronteerd met verouderde leerplannen.

In elf centra zijn er opmerkingen met betrekking tot de organisatie van de opleidingen. Dit is onder meer zo voor de aanwending van de uren NT2, het toelatings- en inschrijvingsbeleid, de administratieve verwerking en de (correcte) invulling van het structuurschema.

## 2.2 Studiepeil

De inspectie stelde in elf centra problemen vast in verband met het studiepeil in één of meer opleidingen. In de meeste gevallen betreft het hier het niet realiseren van alle reglementair vastgelegde doelstellingen. In een aantal gevallen was de examenpraktijk onvoldoende transparant om na te gaan of de reglementair vastgelegde doelstellingen gerealiseerd werden. Ook het ontbreken van vooraf geformuleerde doelstellingen (cf. supra: leerplan) ligt hier aan de grondslag van.

## 2.3 Veiligheid en welzijn

Veel centra zijn pas recent gestart met het uitwerken van een beleid betreffende veiligheid, gezondheid, hygiëne en milieu. De inspectie stelde dan ook in elf centra een ontoereikend beleid op één of meerdere punten vast. Aangezien de meeste centra gebruikmaken van de infrastructuur van het leerplichtonderwijs kan men veelal terugvallen op het werk dat terzake al door die scholen is gerealiseerd. De afstemming op de specifieke noden van het volwassenenonderwijs en het bewaken van het vestigingsplaatsoverschrijdend beleid blijven belangrijke aandachtspunten voor de nabije toekomst.

## 3 Opvolgingscontroles

De inspectie bracht een opvolgingsbezoek aan zeventien van de twintig centra die tijdens het schooljaar 2002 - 2003 werden doorgelicht. Voor drie centra zal de opvolging gebeuren in het schooljaar 2004 - 2005. Tijdens de opvolgingsbezoeken stelde de inspectie vast dat de meeste centra alle punten van voorbehoud hadden weggewerkt. In slechts drie centra was dit niet het geval. Het inspectieteam zal bij de start van het schooljaar 2004 - 2005 opnieuw een onderzoek instellen en vervolgens advies uitbrengen aan de minister.

Daarnaast bracht de inspectie nog opvolgingsbezoeken aan vier centra die in het schooljaar 2001 - 2002 werden doorgelicht. Hierbij bleek telkens dat aan alle punten van voorbehoud werd tegemoet gekomen.

Bij een eerste opvolgingsbezoek hebben de meeste centra zich dus in regel gesteld. Voor een kleine minderheid gebeurt dat na een tweede opvolgingsbezoek. Verder stelt de inspectie met genoegen vast dat de centra aandacht besteden aan de geformuleerde aanbevelingen en het verslag van de doorlichting aangrijpen als referentiekader om verbeterprocessen op gang te brengen, wat getuigt van een dynamiek.

## 2 CENTRA VOOR BASESEDUCATIE DOORGELICHT 2001 - 2004

### Situering

Door de wijziging van het inspectiedecreet op 31 maart 1999 is de onderwijsinspectie bevoegd voor de externe kwaliteitscontrole in de centra voor basiseducatie. De inspectie opteerde voor een driejarige doorlichtingscyclus waarin alle centra voor basiseducatie zouden worden doorgelicht. Zo verkreeg ze een gedocumenteerde stand van zaken als basis voor eerste evaluatie en mogelijke bijstellingen.

Voor de doorlichtingen gebruikte de onderwijsinspectie de indicatoren, variabelen en beschrijvingen uit het analysekader voor het volwassenenonderwijs. Dit had mede tot doel de integratie van de basiseducatie binnen het geheel van het volwassenenonderwijs te bevorderen en geleidelijk te komen tot een gemeenschappelijk referentiekader voor de doorlichtingen van alle instellingen in het volwassenenonderwijs. Hier en daar werd de terminologie aangepast aan de gangbare terminologie die in de basiseducatie wordt aangewend. Er werden ook enkele nieuwe variabelen en/of beschrijvingen geformuleerd met betrekking tot de aspecten betreffende werving en promotie, het doelgroepenbeleid en het bestuurlijk functioneren.

### I EEN WIJZIGENDE BELEIDSCONTEXT

De doorlichtingen van de centra voor basiseducatie vonden plaats op het moment dat ingrijpende decretale maatregelen werden doorgevoerd. Verschillende van deze maatregelen sloten aan bij onze tussentijdse vaststellingen tijdens de doorlichtingen. Tot september 2003 organiseerden de centra voor basiseducatie hun onderwijsaanbod op basis van de algemene principes van het decreet van 12 juli 1990. Dit decreet gaf geen uitsluitel over het curriculum, de einddoelen en het eindniveau van cursussen in de basiseducatie. Ook over de reikwijdte van het aanbod waren geen sluitende bepalingen opgenomen. Voor alle opleidingen formuleerde ieder centrum zijn eigen doelen. Ook het administratieve toezicht was in de aanvangsfase minimaal geregeld. Het is pas door een wijziging van het decreet op 5 mei 2004 dat de onderwijsopdracht en de reikwijdte van de opleidingen basiseducatie scherper werden omschreven.

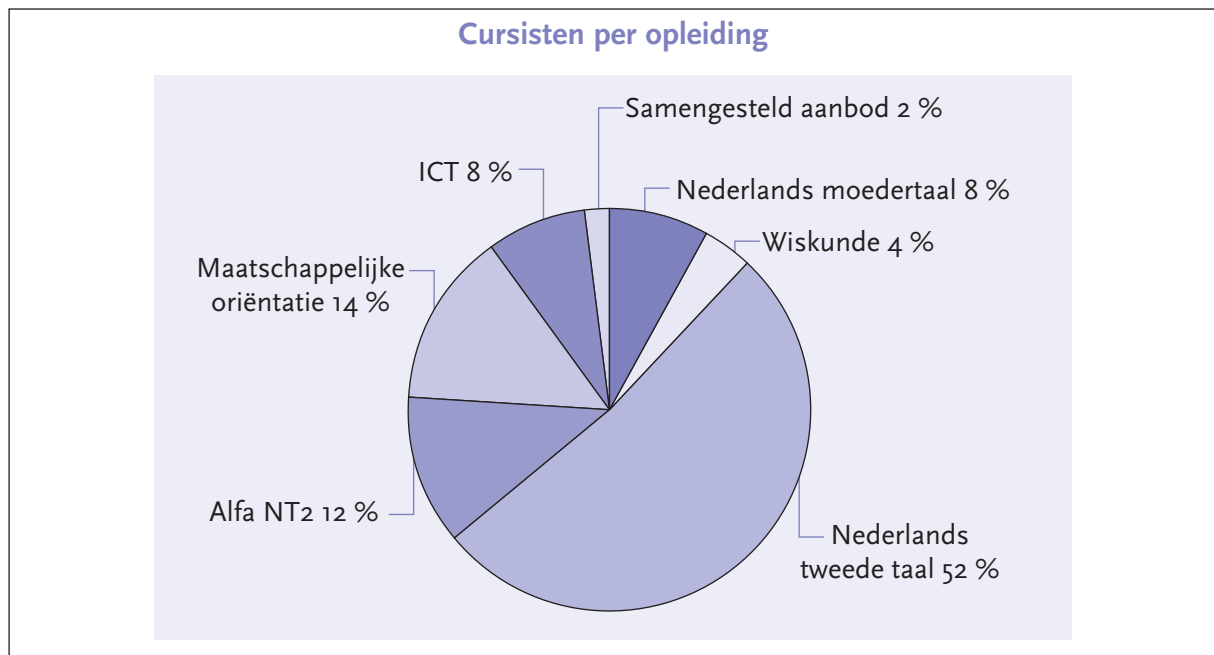
### II OPLEIDINGEN EN DOELGROEPEN IN DE CENTRA

De centra voor basiseducatie bieden opleidingen aan voor volwassenen die niet beschikken over voldoende basisvaardigheden om maatschappelijk te functioneren of om een verdere opleiding te volgen. Het onderwijsaanbod in de centra omvat opleidingen die aansluiten op, of onderdeel zijn van bestaande studiegebieden in het volwassenenonderwijs. Het gaat om Nederlands als moedertaal, Nederlands als tweede taal, wiskunde, maatschappijoriëntatie, initiatie ICT, opstap Frans en Engels. In de periode 2001 - 2004 werd in enkele centra ook een samengesteld onderwijsaanbod ingericht. Dit is een aanbod met een selectie van leerdoelen uit andere bestaande opleidingen (bv. Nederlands in combinatie met wiskunde). Het niveau van de opleidingen in de centra voor basiseducatie is vergelijkbaar met het niveau van het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs <sup>(73)</sup>.

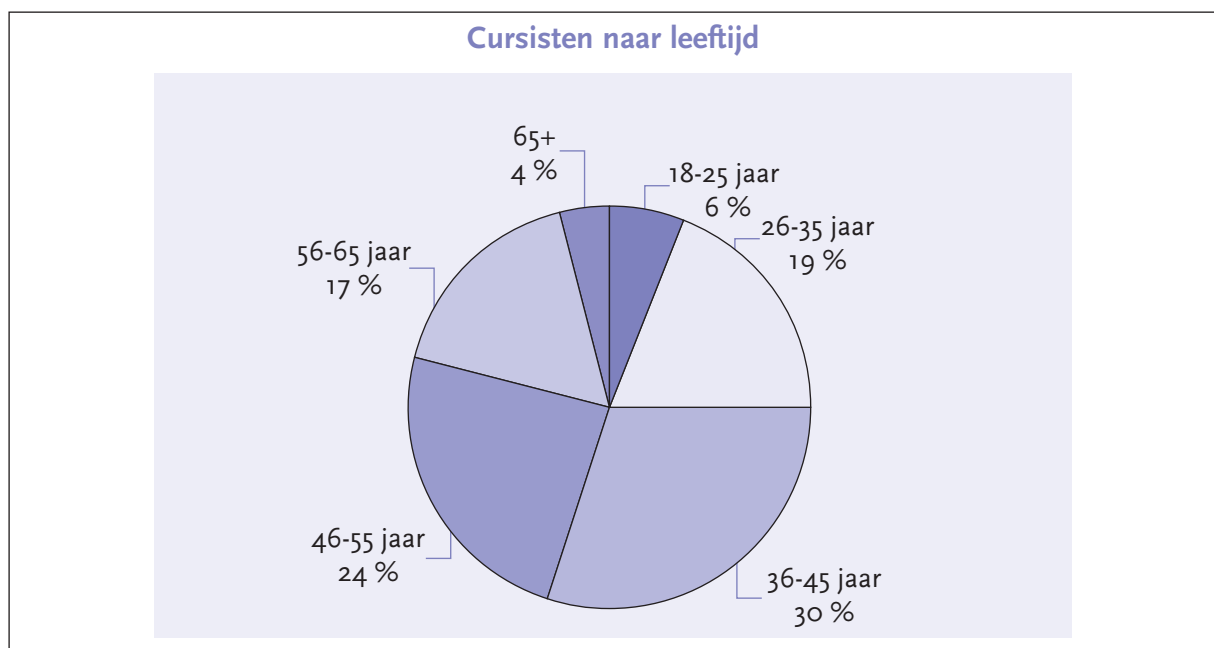
Hoewel de centra voor basiseducatie verplicht zijn systematisch gegevens en bereikte resultaten te verzamelen over de cursisten, zijn er vrijwel geen volledige en eenduidige gegevens beschikbaar. Voor een analyse kan gebruik gemaakt worden van de gegevens die de centra voor hun eigen beleid verzamelen en/of van de centrale verwerking die het Vlaams Ondersteuningscentrum voor Basiseducatie (VOCB) jaarlijks uitvoert. De beschikbare gegevens zijn niet altijd volledig en het softwareprogramma dat voor verwerking van die gegevens wordt gebruikt, is onvoldoende betrouwbaar.

(73) Decreet van 12 juli 1990, houdende de regeling van de basiseducatie voor laaggeschoolde volwassenen, gewijzigd op 5 mei 2004.

De inspectie heeft daarom eigen gegevens uit de doorlichtingen van de 29 centra verwerkt. Gegevens die betrekking hebben op de werking gedurende een volledig schooljaar of op de volledige periode van 2001 tot 2004 kunnen daarom licht verschillen van deze die in deze bijdrage worden gepresenteerd.



Het aanbod Nederlands als tweede taal voor cursisten van allochtone herkomst is het grootst. 64 % van de geregistreerde cursisten zijn ingeschreven voor NT2 of alfa NT2. Het aantal cursisten voor Nederlands als moedertaal blijft stabiel. De inschrijvingen voor het basisaanbod ICT nemen jaarlijks toe. Het aantal cursisten in het opstapaanbod voor Frans of Engels bedraagt minder dan 1 % van het totaal. 60 % van alle cursisten zijn vrouwen. Voor wat taalcursussen, initiatie ICT, alfa NT2 en maatschappijoriëntatie betreft, schommelt het aantal vrouwelijke cursisten tussen 63 % en 68 %. 70,18 % van alle cursisten is van allochtone herkomst. Vrijwel alle cursisten NT2 en alfa NT2 zijn van allochtone herkomst. Ook in de opleidingen Nederlands als moedertaal, initiatie ICT en maatschappijoriëntatie treft men een aanzienlijk aantal cursisten aan van allochtone herkomst. Bij ICT gaat het om 17,33 %, bij de opleiding Nederlands als moedertaal is dat 21,66 % en bij maatschappijoriëntatie 24,72 %.





49 % van de cursisten bevindt zich in de leeftijdsgroep tussen 26 en 45 jaar. 21 % van de cursisten is ouder dan 55 jaar. 4 % van deze groep is ouder dan 65 jaar. Er zijn over het algemeen beperkte leeftijdsverschillen vast te stellen in de verschillende opleidingen. In de opleiding Nederlands als tweede taal is ruim 85 % van de cursisten jonger dan 45 jaar. Bij initiatie ICT is slechts 15 % van de cursisten jonger dan 35 jaar.

In de periode waarin de doorlichtingen plaatsvonden, werden de cursisten ingeschreven op basis van een scholingsnorm. De reglementering stelde dat cursisten tot de opleidingen in een centrum voor basiseducatie konden toegelaten worden als zij geen getuigschrift behaald hadden van de tweede graad van het secundair onderwijs of indien zij minder dan tien jaar onderwijs genoten hadden in het land van herkomst.

Bijna 13 % van alle cursisten heeft een opleidingsniveau dat hoger is dan datgene wat reglementair voorzien is. De overschrijding van de scholingsnorm doet zich vooral voor bij de initiatiecursussen ICT (19,28 % boven de norm) en maatschappijoriëntatie (20 %). Ook in het NT2-aanbod heeft de inspectie een overschrijding van de scholingsnorm (13,89 %) vastgesteld. In een meerderheid van de gevallen stelde de inspectie vast dat de centra de inschrijvingsvoorwaarden naar de geest van de wet toepassen. De overschrijding van de scholingsnorm doet zich voornamelijk voor in opleidingen die met additionele middelen gefinancierd worden.

Bestaansonzekerheid is kenmerkend voor een groot aantal cursisten. Meer dan 60 % van de ingeschreven cursisten is werkloos. Bijna 30 % van hen beschikt niet over een eigen inkomen. Ruim 40 % van de cursisten beschikt over een vervangingsinkomen uit de sociale zekerheid (werkloosheidsvergoeding, leefloon of een andere uitkering). 20 % van de cursisten is alleenstaand.

De meeste cursisten schrijven in voor een opleiding vanuit de behoefte om een vastgesteld tekort op het gebied van basisvaardigheden te remediëren. Ongeveer de helft van de cursisten doen het om beter te kunnen functioneren in het maatschappelijk leven. De andere helft wil zijn positie op de arbeidsmarkt versterken of doet het voor het behoud of het verwerven van een baan.

### III NAAR EEN KWALITATIEVE ANALYSE

De inspectie kon voor vier centra na de doorlichting een onvoorwaardelijk gunstig advies geven. Voor alle andere centra was het advies eveneens gunstig, maar dit advies was beperkt in de tijd. De redenen voor dit voorbehoud situeren zich op het vlak van het onvoldoende naleven van formele aspecten in de reglementering betreffende de samenstelling van bestuursorganen, het uitbestede werk, het veiligheidsbeleid, de minimale cursusduur en de diplomavooraarden voor aanstelling van personeel. Tijdens de opvolgingsbezoeken stelde de inspectie vast dat alle centra de vastgestelde tekorten hadden weggewerkt of voldoende inspanningen deden om zich aan de regelgeving te conformeren. In een paar gevallen werd na een opvolging de opgelegde termijn voor het wegwerken van tekorten met een jaar verlengd.

Over het bereiken van de gewenste opleidingsresultaten kon de inspectie enkel de inspanningen vaststellen die de centra deden om binnen het door henzelf ontwikkeld doelenkader succesvolle opleidingen te organiseren. Pas vanaf het schooljaar 2003 - 2004 zijn resultaten beschikbaar op basis van de standaarden die door de overheid vastgesteld zijn.

#### 1 Visie en doelgerichtheid

De meeste centra hebben een uitgeschreven visie waarin naast de onderwijskundige ook de organisatorische doelen zijn vervat. De visie is meestal tot stand gekomen na grondig intern overleg. Zij is dan ook door het merendeel van de teamleden gekend. In enkele centra is de beleidsvisie slechts minimaal ontwikkeld. Bestuur en directie hebben hier een impliciete visie over de verschillende facetten van de opdracht van het centrum. Hier leidt het ontbreken van een uitgewerkte visie tot onduidelijkheid in de beleidsvoering.

In enkele centra sluit de visie zonder enige beperking aan bij de beleidsopties die de overheid vooropstelt. Voor het merendeel van de centra sluit de visie grotendeels aan bij wat de overheid voorstelt. In recente overheidsdocumenten wordt immers gepleit voor een betere aansluiting bij het volwassenenonderwijs. Verscheidene centra onderschrijven het belang van deze optie, maar pleiten tegelijk ook voor een basiseducatie die vol-

doende aandacht behoudt voor de meer kwetsbare groepen. Voor deze groepen leidt de deelname aan cursussen in de basiseducatie enkel tot het bereiken van een minimaal redzaamheidsniveau of het onderhouden van eerder verworven vaardigheden. In één enkel geval stelde de inspectie vast dat de uitgeschreven visie van het centrum haaks staat op de beleidsopties van de overheid. Het betrokken centrum conformeert zijn werking in de praktijk wel aan de gestelde eisen.

Ongeveer de helft van de centra heeft zijn visie geconcretiseerd in een beleidsplan of een uitgewerkt meerjarenplan. In de beleidsplannen worden operationele keuzes gemaakt, maar de geformuleerde operationele doelstellingen zijn meestal niet erg concreet en aldus niet meetbaar geformuleerd.

In een kleine minderheid van de centra zijn elementaire procedures ontwikkeld voor interne kwaliteitszorg en in één centrum wordt het nascholingsbeleid gestuurd op basis van een uitgewerkt vorming-training-opleidingconcept. De centra uiten wel hun zorg voor een klantgerichte benadering en ze streven een gerichte verbetering van de algemene werking na, maar van een systematische kwaliteitscontrole op de kernprocessen is geen sprake. Men is niet vertrouwd met concepten en procedures in verband met interne kwaliteitszorg.

## 2 Organisatiebeleid

De samenstelling van de bestuursorganen was bij de doorlichtingen vaak een zwak punt in de werking. De minister van Onderwijs en Vorming heeft na een aanpassing van het decreet en op basis van de doorlichtingsrapporten, aan de centra tot het einde van het jaar 2003 tijd gegeven om de samenstelling van de bestuursorganen aan te passen aan de reglementering. De inspectie heeft bij de opvolgingsbezoeken vastgesteld dat de reglementering uiteindelijk toch wordt nageleefd, maar verschillende centra hebben nog praktische problemen om zich aan de nieuwe wetgeving op de vzw's <sup>(74)</sup> aan te passen.

Een meerderheid van de centra heeft een uitgewerkt organogram waarin formele afspraken over bevoegdheden en verantwoordelijkheden voor alle betrokkenen in het centrum vastgelegd zijn. De centra zijn intern sterk gericht op overleg en samenwerking. De sturing van de organisatie komt over het algemeen tot stand na intensief overleg in zelfsturende subteams. De coördinator (en het coördinatieteam) geven de algemene richting aan en nemen de uiteindelijke beslissing.

Op enkele uitzonderingen na, is het leiderschap van de coördinatoren niet sterk geprofileerd. De meeste centra zijn horizontaal gestructureerde organisaties, zonder veel hiërarchische sturing en met procedures voor besluitvorming die gebaseerd zijn op consensus. In enkele centra is het leiderschap van de coördinator ook onvoldoende pro-actief.

De draagkracht van veel centra is beperkt. Kleine centra hebben moeite om het volledige onderwijsaanbod, dat het decreet hen toelaat, in te richten. Ook de managementcapaciteit is beperkt in de kleinere centra.

## 3 Personeelsbeleid

De centra werken met vaste en tijdelijke medewerkers en met zogenaamde co-begeleiders, zoals dat in de regelgeving voorzien is. In de centra zijn gemotiveerde en geëngageerde teams aan het werk. De teamleden voelen zich over het algemeen sterk betrokken bij de werking van het centrum. Bijna alle centra hebben functiebeschrijvingen voor de medewerkers. De functiebeschrijvingen maken deel uit van een globaal referentiekader voor het personeelsbeleid, waarin ook de waarden en het eigen project van het centrum geëxpliciteerd zijn. In één centrum is een uitgebreid systeem uitgewerkt met functiebeschrijvingen, functionerings- en evaluatiegesprekken. Andere centra nemen dit concept gaandeweg over.

De werkzaamheden in de centra zijn geregeld op schooljaarbasis. Er is een flexibele arbeidstijdregeling. De educatieve personeelsleden vervullen naast de onderwijstaken ook algemene taken zoals acties voor promotie en werving, intakegesprekken met en oriëntatie van cursisten, contacten met andere instellingen en orga-

(74) De inwerkingtreding van de nieuwe wetgeving op vzw's is intussen uitgesteld tot eind 2005.

nisaties. De taakbelasting is gewoonlijk goed gespreid over de verschillende groepen van medewerkers. Het flexibele personeelsbeleid maakt het mogelijk om goed in te spelen op de opleidingsbehoeften in de regio en de additionele opdrachten.

De omvang van de lesopdracht van een voltijdse educatieve medewerker varieert van 14 tot 20 uur per week. De inspectie heeft geen sluitende criteria gevonden om dit verschil in taakbelasting te verantwoorden. Het grote verschil in de omvang van de gemiddelde lesopdracht is o.a. het gevolg van het financieringsmechanisme op basis van gerealiseerde deelnemersuren. Door het werken met grotere lesgroepen in de opleidingen NT2, kunnen centra een bonus realiseren die een lagere taakbelasting tot gevolg heeft. Een aanpassing van de financiering kan leiden tot een meer oordeelkundig gebruik van de middelen in de decretale enveloppe.

In enkele doorgelichte centra voldeden niet alle personeelsleden aan de voorwaarden voor een aanstelling als educatief personeelslid. In één centrum beschikte een lesgever niet over het vereiste diploma. In sommige gevallen hebben nog niet alle lesgevers binnen de reglementair vastgestelde periode deelgenomen aan de verplichte bijscholing.

Eén centrum beschikte op het moment van doorlichting over een uitgewerkt nascholingsplan op basis van een onderzoek naar de nascholingsbehoeften van het centrum. De meeste centra hebben geen specifiek nascholingsbeleid. Zowel de coördinator als de educatieve personeelsleden nemen wel regelmatig deel aan nascholingsactiviteiten, die georganiseerd worden door het ondersteuningscentrum voor de basiseducatie (VOCB), maar er is geen uitgewerkt nascholingsplan.

#### 4 Logistiek beleid

De centra voor basiseducatie richten onderwijs in met financiële middelen uit de decretale enveloppe. Deze enveloppe wordt jaarlijks door het departement Onderwijs vastgelegd op basis van de gefinancierde deelnemersuren. Naast de middelen van het departement Onderwijs beschikken alle doorgelichte centra over additionele inkomsten. Deze inkomsten zijn onder meer afkomstig van gemeenten, OCMW's, het inburgeringsbeleid en uit contractonderwijs. Het bedrag varieert elk jaar en er zijn grote verschillen op dit punt tussen de centra. De inspectie heeft vastgesteld dat enkele centra de aanwendingsmiddelen uit de decretale enveloppe en additionele middelen of middelen uit het contractonderwijs mengen. Dit heeft een gebrek aan transparantie in het financiële beleid en een onzorgvuldige rapportering aan de onderwijsoverheid tot gevolg.

De decretale middelen laten de centra niet voldoende toe hun onderwijsopdracht volledig te realiseren. De centra werken immers binnen de marges van een geplafonneerd krediet, dat geen rekening houdt met de normale groei van het onderwijs. De kostprijs per lesuur voor opleidingen basiseducatie is hoog.

Op twee na hebben alle centra een ruime financiële reserve, maar men beschikt meestal niet over een algemeen investerings- of aanwendingsplan. In enkele gevallen kan de transparantie van het financiële beleid verhoogd worden.

Enkele centra hebben door de aankoop of verbouwing van een pand ook een eigen patrimonium opgebouwd. Men heeft hiervoor eigen middelen, Europese, gemeentelijke en/of provinciale subsidies aangewend. In deze gevallen voldoet de infrastructuur aan de actuele behoeften. Verschillende centra zijn echter gevestigd in verouderde panden, of ze maken gebruik van leslokalen waar niet is voldaan aan de elementaire eisen op het vlak van de veiligheid. De inrichting van sommige leslokalen voldoet ook niet aan de voorwaarden om goed onderwijs te organiseren.

De meeste centra beschikten in 2001 nog niet over een uitgewerkt veiligheidszorgplan en een dynamisch risicobeheersingssysteem. Men voerde geen specifiek beleid op dit punt. Er was niet voorzien in een comité voor preventie en bescherming op het werk. Er was geen interne dienst voor veiligheid en preventie of een veiligheidsverantwoordelijke. Naar aanleiding van de doorlichtingen hebben alle centra hun veiligheidsbeleid op punt gesteld.

De meeste doorgelichte centra hebben geïnvesteerd in de organisatie van een open leercentrum (OLC). Men beschikt er over mogelijkheden voor remediëring of voor zelfstandig leren van cursisten. Er zijn computers

beschikbaar met internetaansluiting en er wordt geïnvesteerd in geschikte software. De centra voeren een duidelijk beleid om de mogelijkheden van het open leercentrum aanhoudend te verbeteren. Men kan het open leercentrum wel nog meer inzetten als instrument voor een remediëringsbeleid voor stagnerende cursisten.

## 5 Opleidingsaanbod

Het wettelijke kader bij de start van de doorlichtingen in 2001 was het decreet van 12 juli 1990 en het besluit van de Vlaamse Regering van 18 juli 1990. Het decreet en het besluit gaven geen uitsluitsel over het curriculum, de einddoelen en het eindniveau van cursussen in de basiseducatie. Ook over de reikwijdte van het aanbod waren geen sluitende bepalingen opgenomen. Na de wijziging van het decreet in 2004 zijn de onderwijsopdracht en de reikwijdte van de opleidingen in de centra voor basiseducatie op een heldere manier vastgesteld. Voor de opleidingen NT2, wiskunde en ICT zijn nu voorlopige opleidingsprofielen en einddoelen vastgelegd. De einddoelen hebben het statuut van ontwikkelingsdoelen. Alle centra worden verondersteld deze opleidingen in te richten conform de regelgeving. De inspectie heeft vanaf het schooljaar 2004 - 2005 een systeem van monitoring ingesteld. Dit moet toelaten de ontwikkelingen van dichtbij op te volgen en waar nodig bij te sturen. De afdeling Volwassenenonderwijs heeft ook een procedure uitgewerkt die een geleidelijke invoering van einddoelen en modulaire structuren van de overige opleidingen moet mogelijk maken.

Bij de start van de doorlichtingcyclus werd in de meeste centra gewerkt met algemene leerlijnen. Iedere lesgever had een grote vrijheid bij het invullen van zijn opdrachten, zodat eenzelfde opleiding aangeboden kon worden met verschillende doelen en met sterk uiteenlopende duur. Door de invoering van de einddoelen is de transparantie in het opleidingsaanbod sterk toegenomen.

Sommige centra programmeerden tijdens de eerste doorlichtingcyclus en in het niet modulair onderwijs nog steeds een aanbod dat niet beantwoordt aan de reglementaire voorschriften. Centra richten ook activiteiten in die tot de opdracht van welzijnorganisaties moeten gerekend worden.

De meeste centra organiseren ook onderwijs voor specifieke doelgroepen. Men richt bijvoorbeeld cursussen in voor allochtone werknemers die een opleiding Nederlands op de werkvloer volgen of cursussen voor poetsvrouwen in dienst van gemeenten of OCMW's, die een opleiding volgen gericht op communicatievaardigheid.

De samenwerking tussen de centra voor basiseducatie en centra voor volwassenenonderwijs in eenzelfde regio verloopt niet altijd vlot. Er wordt vooral samengewerkt voor NT2-opleidingen, opstapcursussen Frans en Engels en in enkele gevallen voor ICT. Er is meer samenwerking nodig met de centra voor volwassenenonderwijs en onderlinge afstemming van het onderwijsaanbod om een gerichte doorstroom van cursisten mogelijk te maken en om te vermijden dat overlapping en oneigenlijk gebruik van middelen zouden ontstaan.

## 6 Cursistgerichtheid

De centra voor basiseducatie voeren een actief informatiebeleid. Er worden meestal twee wervingsperiodes voorzien: één bij de start van het schooljaar voor cursisten die in september willen starten en één voor cursisten die starten in februari. De centra hebben algemene brochures, affiches, strooibriefjes, persberichten en folders. Alle diensten en doorverwijzers worden gecontacteerd en er zijn wervingsacties via scholen en uitoefenaars van vrije beroepen (dokters, advocaten). Ook ex-cursisten worden geïnformeerd. Centra hebben ook vlotte en doeltreffende procedures voor de intake en oriëntering van cursisten. De kwaliteit van oriëntatie en plaatsing kan nog verbeterd worden door het gebruik van screenings- en plaatsingsinstrumenten en een gestandaardiseerde intakeprocedure. De onderwijsoverheid heeft in 2003 de opdracht gegeven deze instrumenten te ontwikkelen. Zij worden in de loop van het schooljaar 2004 - 2005 ter beschikking gesteld van de centra.

In de centra heerst een open leersfeer. Er is een grote klantvriendelijkheid en de cursisten worden gestimuleerd om bij te leren. De ongedwongen benadering en de hoge interactiviteit laten een aangename lespraktijk zien. De educatieve medewerkers streven naar een aangepaste didactische aanpak. Velen onder hen zijn nog niet voldoende vertrouwd met de onderwijskundige en organisatorische concepten die de basis vormen voor het modulair onderwijs.

## 7 Evaluatie

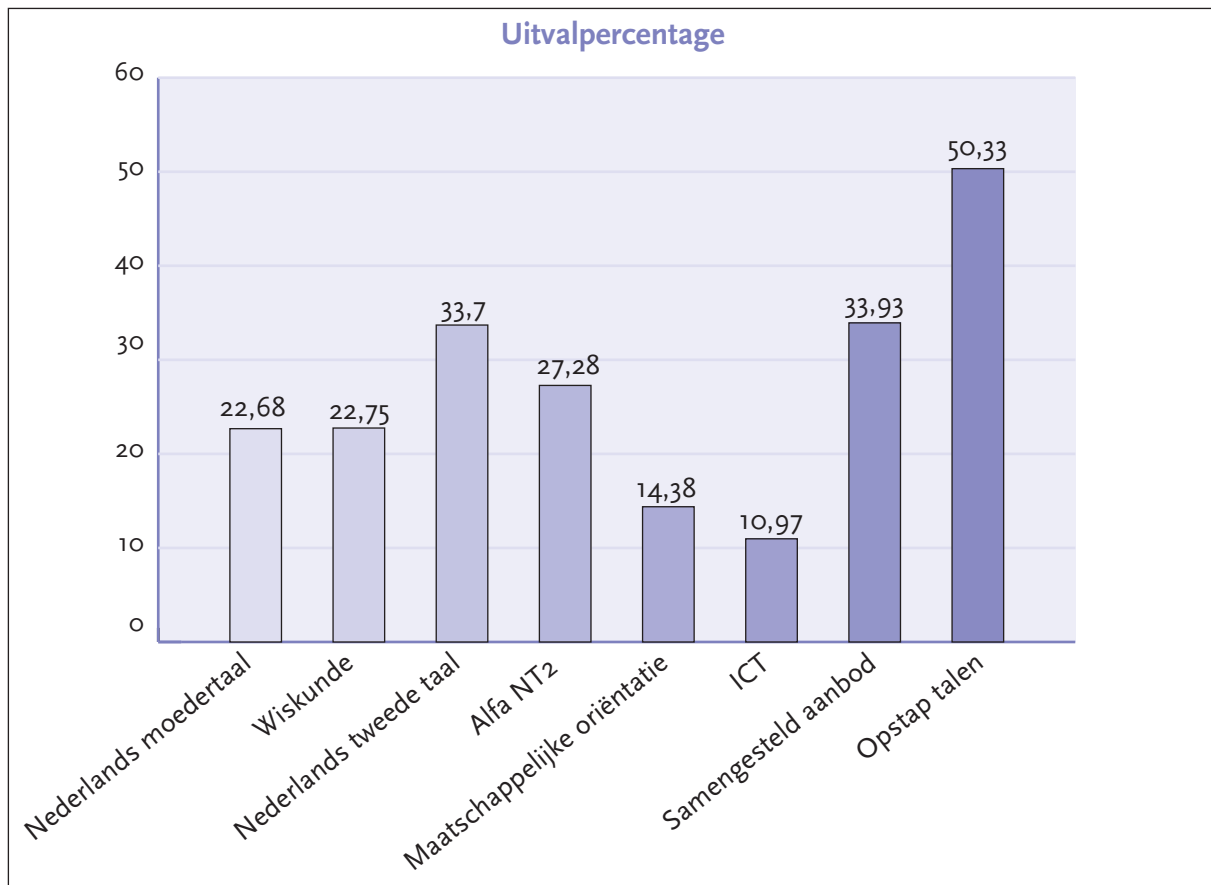
De evaluatiepraktijk van de centra evolueert. Bij de start van de doorlichtingcyclus was de evaluatiepraktijk in de basiseducatie zwak. Er werd niet gewerkt met gestandaardiseerde evaluaties aan het eind van de opleiding en er waren geen bindende afspraken i.v.m. de frequentie en de methodes voor evaluatie. De evaluatiegegevens werden evenmin gebruikt om de vormgeving van het aanbod bij te sturen. In sommige centra werd bij cursussen Nederlands voor anderstaligen (NT2) en in de ICT-cursussen al wel min of meer systematisch geëvalueerd, maar er moet nog verder gewerkt worden aan een meer algemeen beleid voor de evaluatie van leerresultaten in de sector.

Naar aanleiding van de invoering van einddoelen en de modulaire organisatie wordt het evaluatiebeleid in de centra gaandeweg verbeterd. De evaluatieprocedures worden op punt gesteld, er worden instrumenten ontwikkeld en er ontstaat meer systematische communicatie met cursisten over de leerresultaten.

## IV RESULTATEN

De inspectie kon gedurende de eerste twee jaren van de doorlichtingcyclus niet beoordelen in welke mate cursisten in de centra voor basiseducatie de vastgestelde cursusdoelstellingen en leerdoelstellingen bereiken. De overheid had voor de basiseducatie geen einddoelen of opleidingsniveaus vastgelegd. Voor alle opleidingen stelden de centra zelf de leerdoelen vast. Alle centra gebruikten ook eigen instrumenten om niveaus van opleidingen vast te stellen en om de leervorderingen na te gaan. Door het ontbreken van systematische evaluatie kon de inspectie geen oordeel uitspreken over de mate waarin de leerdoelstellingen bereikt worden. De opleidingsresultaten werden trouwens ook niet systematisch bijgehouden.

Vanaf het schooljaar 2003 - 2004 zijn de eerste evaluatieresultaten in modulaire opleidingen beschikbaar. De centra slagen er in de vastgestelde doelen te realiseren met een grote meerderheid van de cursisten. 75 % van de cursisten in NT2-opleidingen nemen aan de evaluatie deel en 81 % van de geëvalueerden, slaagt ook. Bij



de initiatie ICT neemt bijna 80 % van de ingeschreven cursisten deel aan evaluatie en bijna 93 % van deze cursisten slaagt ook effectief. Verder onderzoek moet uitwijzen in welke mate de evaluatieprocedures valide zijn en in welke mate de centra er in slagen de onderwijskundige en organisatorische principes te integreren die aan het modulair onderwijs ten grondslag liggen.

Concrete gegevens over de leerloopbaan van cursisten worden door de meeste centra bijgehouden in zogenaamde individuele cursistendossiers.

De centra voeren een beleid dat erop gericht is de uitval van cursisten te beperken. De uitvalcijfers zijn over het algemeen aanvaardbaar en ze zijn gunstiger of ze verschillen niet van de gekende uitvalpercentages bij andere opleidingen in het volwassenenonderwijs. De redenen waarom cursisten een opleiding vroegtijdig onderbreken zijn uiteenlopend en hebben vaak te maken met veranderingen in de privé-situatie. Bij steekproeven stelde de inspectie vast dat in meer dan de helft van de gevallen de juiste reden voor het stopzetten van de opleiding bij het centrum niet bekend was.

De maatschappelijke positie van de doorgelichte centra is sterk wisselend. Enkele centra zijn er in geslaagd om zich in de eigen regio te profileren als sterke organisaties met een grote expertise voor het opleiden van laaggeschoolde volwassenen. Andere centra hebben een beperkt bereik en beschikken niet over voldoende middelen om zich goed te profileren. De centra genieten een zekere bekendheid in de regio. De bekendheid in de regio wordt door veel centra echter hoger geschat dan ze in werkelijkheid is. Dat is gebleken uit de resultaten van een kleine bevraging die de Afdeling Volwassenenonderwijs in samenwerking met de provinciale DIVA <sup>(75)</sup>-medewerkers organiseerde. Het blijft onduidelijk in welke mate de centra voor basiseducatie ook systematisch als onderwijsinstellingen gezien worden.

Op enkele uitzondering na, peilen centra voor basiseducatie niet op een systematische manier naar de tevredenheid van cursisten. De meeste educatieve medewerkers in de centra proberen op het einde van een cursus mondeling na te gaan in hoeverre aan de verwachtingen van de cursisten werd tegemoet gekomen.

## V AANDACHTPUNTEN VOOR HET ONDERWIJSBELEID

- De basiseducatie heeft behoefte aan een stabiel regelgevend kader. De voorbije jaren is een aanzet gegeven om de opleidingen onderwijskundig te integreren in de totaliteit van het onderwijs- en opleidingsaanbod voor volwassenen. Deze ingreep was noodzakelijk, maar er ontbreken nog veel elementen van een globale strategische en structurele visie. Zo ontbreekt een procedure om de ontwikkelingsdoelen en de modulaire schema's wettelijk vast te leggen. Het statuut van de ontwikkelingsdoelen (in de betekenis van voor alle cursisten na te streven eindtermen) moet verder verhelderd worden. De reikwijdte en het referentiekader van de opleidingen maatschappijoriëntatie moeten formeel vastgesteld worden. Uiteindelijk moet ook een geschikte formule gevonden worden voor de organisatorische integratie van de opleidingen basiseducatie in het hele landschap van het onderwijs aan volwassenen.
- De 29 centra voor basiseducatie zijn goed gespreid over alle regio's in Vlaanderen. Veel centra zijn echter te klein en hebben onvoldoende draagkracht voor innovatie en een coherent onderwijskundig beleid. Men zou kunnen nagaan in welke mate een zekere schaalvergroting de maatschappelijke positie van de organisaties zou versterken en de managementcapaciteit verhogen.
- De rechtspositieregeling van lesgevers en coördinatoren in de centra verschilt grondig van deze in andere onderwijsinstellingen. Dat leidt tot anomalieën ten opzichte van de andere instellingen in het volwassenenonderwijs. Expertise blijft daardoor in beide richtingen onbenut. Bij nieuwe decretale ingrepen kan een grotere harmonisering overwogen worden. Men kan ook nagaan hoe de voortgezette lerarenopleiding voor de basiseducatie die verplicht is voor alle lesgevers in de basiseducatie, kan geïntegreerd worden in het nieuwe concept voor de lerarenopleiding en de opleiding voor opleiders van volwassenen.

(75) DIVA = Dienst Informatie Vorming en Afstemming.

- De kerntaak van de centra voor basiseducatie is het verhogen van geletterdheid, gecijferdheid en basisvaardigheden inzake ICT. Het aantal cursisten dat zich voor geletterdheidstraining in de ruime zin aanbiedt, stagneert. Dit is o.a. het gevolg van het feit dat de centra er niet in geslaagd zijn een geactualiseerde visie uit te werken op het geletterdheidprobleem. Een adequate en eigentijdse definitie ontbreekt en de inspanningen van centra blijven in hoge mate gericht op welzijnsaspecten en het geletterdheidprobleem van doelgroepen in marginale situaties. Hierdoor wordt het geletterdeidaanbod wellicht onaantrekkelijk voor een grote groep van potentiële geïnteresseerden. Geletterdheidstraining moet waar dat kan in andere opleidingen voor laaggeschoolden geïntegreerd worden en het opzetten van duale trajecten is noodzakelijk.
- Het rendement van de opleidingen basiseducatie is ongetwijfeld versterkt door de onderwijskundige veranderingen die de voorbije jaren doorgevoerd zijn. Nochtans kan ook een meer doelmatige besteding van de overheidsmiddelen tot een groter rendement leiden. Er zijn tijdens de doorlichtingen geen objectieve elementen vastgesteld die het grote verschil verklaren in de omvang van de lesopdracht van lesgevers in verschillende centra. Men kan hier ook bijsturing overwegen en de omvang van de lesopdracht van lesgevers harmoniseren met deze in andere opleidingen in het volwassenenonderwijs.









Ministerie van de  
Vlaamse Gemeenschap